



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANTÔNIO TAVARES DE MORAES

**DESVIOS RECORRENTES DE REGÊNCIA VERBAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES
TEXTUAL-DISCURSIVAS**

**FORTALEZA
2025**

ANTÔNIO TAVARES DE MORAES

DESVIOS RECORRENTES DE REGÊNCIA VERBAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES TEXTUAL-
DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de
mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS, da Universidade Federal
do Ceará-UFC, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre. Área de
concentração: Estudos da Linguagem e
Práticas Sociais.

Orientadora: Professora Dra. Alexandra
Maria de Castro e Santos Araújo

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M818d Moraes, Antônio Tavares de.

Desvios Recorrentes de Regência Verbal na Produção Textual de Alunos do 9º do Ensino Fundamental: Implicações Textual-Discursivas / Antônio Tavares de Moraes. – 2025. 205 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo .

1. Ensino de Língua Portuguesa;. 2. desvios de regência verbal; . 3. Produção textual . I. Título.

CDD 400

ANTÔNIO TAVARES DE MORAES

DESVIOS RECORRENTES DE REGÊNCIA VERBAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES TEXTUAL-
DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de
mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS, da Universidade Federal
do Ceará-UFC, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 31/07/2025

Profa. Dra. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam de Stefani
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Franciclé Fortaleza Bento
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esta dissertação de mestrado à minha esposa, Ana Sharlene, companheira de longa jornada, que, nas horas de tristeza e de alegria, foi a força que me manteve de pé. Aos meus filhos, Yuri e Lara, joias preciosas e razões da minha vida. Aos meus irmãos, Sílvia, Marcos e Vilma, que sempre me apoiaram incondicionalmente para que meus sonhos fossem realizados. E aos meus pais, José Nunes (in memoriam) e Zelita, por terem me educado e me conduzido pelo caminho da perseverança, da honestidade e do trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças, por intermédio de sua imensa misericórdia, para prosseguir na execução desta pesquisa;

Aos meus amigos e colegas acadêmicos, que me apoiaram tanto emocionalmente quanto com contribuições acadêmicas durante os dois anos em que estivemos juntos em sala de aula;

À minha orientadora, Profa. Dra. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo, pela brilhante orientação, em especial pela paciência, tolerância, sabedoria e parceria na construção de novos conhecimentos na área de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais;

À Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (in memoriam), pela honra de assistir a uma palestra sua sobre Linguística Textual, em que seu vasto conhecimento, sua alegria contagiante e sua generosidade me deixaram profundamente impressionado;

Aos professores que ministraram as disciplinas obrigatórias de conclusão deste curso: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior; Profa. Dra. Sâmia Araújo dos Santos; Profa. Dra. Áurea Suely Zavam; Profa. Dra. Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti; Profa. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar; Profa. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues; e Profa. Dra. Meire Celedônio da Silva;

À coordenadora do PROFLETRAS, Profa. Dra. Maria Elias Soares, pela brilhante condução de sua gestão;

À diretora da Escola Profa. Maria Antonézia Meireles e Sá, Emmanuelle do Prado Ferreira, pela disponibilidade de todas as dependências da escola para a realização desta pesquisa; e aos coordenadores da Escola Profa. Maria Antonézia Meireles e Sá, Fabíola Lopes Barbosa e Everli de Sousa Eduardo, pelo incentivo aos alunos na produção dos textos que serviram de base para este estudo;

Aos alunos que participaram ativamente do projeto de pesquisa e o abraçaram com entusiasmo.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa. Deixo aqui minha sincera gratidão, pois este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e cada contribuição foi essencial para que ele se concretizasse.

“A língua é um sistema social vivo, em constante transformação, e não entidade fixa e rígida”. (Bagno, 1997, p. 108).

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar os desvios de regência verbal presentes na produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando suas implicações textuais e discursivas. O estudo foi realizado em 2025, na Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, da rede pública da Prefeitura de Fortaleza, de modo a possibilitar que o professor, por meio dos dados levantados, possa avaliar o comprometimento do contexto comunicativo frente aos desvios da Língua Portuguesa. Para a análise desses desvios de regência verbal, foram utilizados os gêneros textuais dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema, uma vez que fazem parte do conteúdo programático do livro adotado pela escola. Especificamente, o gênero dissertativo-argumentativo foi escolhido por estar contemplado em uma das propostas de redação do concurso do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Os dados da pesquisa foram gerados a partir de uma coletânea de textos escritos por 31 alunos, envolvendo diferentes gêneros, que resultaram em um total de 155 produções. Esse material foi representado graficamente para possibilitar uma análise quantitativa. Os resultados evidenciam que a pesquisa foi positiva e oportuna, tendo em vista que foram identificados 595 casos de desvios de regência verbal. Diante desse resultado, o professor passa a dispor de subsídios para propor intervenções didático-pedagógicas, como atividades específicas, com o objetivo de reduzir ou mesmo eliminar tais fenômenos linguísticos nos textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; desvios de regência verbal; produção textual.

ABSTRACT

The central objective of this research is to analyze verb agreement deviations in the written production of 9th-grade students in Elementary School: discursive textual implications, applied in the year 2025 at Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, a public school in Fortaleza municipal network. The goal is to enable the teacher, through the data collected, to assess how communicative context is affected by deviations from standard Portuguese. To analyze these verb agreement deviations, the researcher works with argumentative essays, personal letters, opinion articles, chronicles, and poems, as these are the text types included in the curriculum of the textbook adopted by the school. Specifically, the argumentative essay was chosen because it is one of the writing assignments in the entrance exam for the Federal Institute of Ceará (IFCE). The research data were generated from a collection of texts written by 31 students, involving different textual genres, resulting in a total of 155 texts. These were represented graphically for a quantitative analysis. The results show that the research was both positive and timely, as 687 cases of verb agreement deviations were identified. Based on this outcome, the teacher now has the means to implement didactic-pedagogical interventions, such as targeted activities, to reduce or even eliminate the linguistic phenomena related to verb syntax deviations in the texts produced by 9th-grade students in the final years of Elementary School.

Keywords: portuguese language teaching; verbal regency deviations; textual production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da transitividade verbal	76
Figura 2 - Itinerário Didático	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de verbos <i>versus</i> gênero dissertativo-argumentativo	109
Gráfico 2 - Percentual de verbos <i>versus</i> gênero dissertativo-argumentativo	110
Gráfico 3 - Quantitativo de verbos <i>versus</i> gênero carta	111
Gráfico 4 - Percentual de verbos <i>versus</i> gênero carta	112
Gráfico 5 - Quantitativo de verbos <i>versus</i> gênero artigo de opinião.....	114
Gráfico 6 - Percentual de verbos <i>versus</i> gênero artigo de opinião.....	114
Gráfico 7 – Quantitativo verbos <i>versus</i> gênero crônica.....	116
Gráfico 8 - Percentual de verbos <i>versus</i> gênero crônica.....	116
Gráfico 9 - Quantitativos verbos <i>versus</i> gênero poema	118
Gráfico 10 - Percentual de verbos <i>versus</i> gênero poema	119
Gráfico 11 - Quantitativo geral de textos <i>versus</i> verbos.....	120
Gráfico 12 - Percentual geral de verbos <i>versus</i> ocorrências de desvios de regência verbal.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre norma-padrão e norma culta.....	37
Quadro 2 – Principais verbos da gramática normativa.....	77
Quadro 3 – Autores de Gramática.....	84
Quadro 4 - Síntese das principais gramáticas da Língua Portuguesa.....	87
Quadro 5 - Gêneros textuais na pesquisa.....	97
Quadro 6 - Quantitativo de ocorrências no gênero dissertativo-argumentativo....	108
Quadro 7 - Quantitativo de ocorrências no gênero carta.....	111
Quadro 8 - Quantitativo de ocorrências no gênero artigo de opinião	113
Quadro 9 - Quantitativo de ocorrências no gênero crônica	115
Quadro 10 - Quantitativo de ocorrências no gênero poema.....	117
Quadro 11 - Quantitativo geral de textos verbos versus ocorrências de desvios de regência verbal.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GD	Gramática Descritiva
GC	Gramática Contrastiva
GE	Gramática Explícita
GR	Gramática Geral
GI	Gramática Internalizada
GH	Gramática Histórica
GN	Gramática Normativa
GR	Gramática Reflexiva
GU	Gramática Universal
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TD	Trabalho dirigido
VI	Verbo Intransitivo
VT	Verbo Transitivo
VTD	Verbo Transitivo Direto
VTDI	Verbo transitivo Direto e Indireto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1	Pressupostos utilizados como fundamentos da pesquisa.....	23
2.2	Desvios de regência verbal na concepção da Sociolinguística Variacionista	25
2.3	A concepção da Sociolinguística Educacional nos desvios de sintaxe de regência verbal	29
2.4	Diferença entre norma-padrão e norma culta da língua	32
2.5	Uso inadequado de uma regra gramatical na frase ou no texto constitui “erro” ou “desvio?”	38
2.6	Formação do professor no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	41
2.7	Os desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano	47
2.7.1	<i>Principais regências verbais da gramática normativa</i>	52
2.7.2	<i>Transitividade na versão das gramáticas tradicionais</i>	71
2.8	Concepções de gramática	78
2.8.1	<i>A Gramática Histórica</i>	79
2.8.2	<i>A Gramática Normativa</i>	82
2.8.3	<i>A Gramática Internalizada</i>	84
2.8.4	<i>A Gramática Descritiva</i>	85
2.9	O tipo e os gêneros de textos envolvidos na pesquisa	88
2.9.1	<i>Texto dissertativo-argumentativo</i>	88
2.9.2	<i>Carta Pessoal</i>	90
2.9.3	<i>Artigo de opinião</i>	92
2.9.4	<i>Crônica</i>	92
2.9.5	<i>Poema</i>	93
3	METODOLOGIA	98
3.1	Características da pesquisa	99
3.1.2	<i>Contexto da pesquisa</i>	103
3.2	Participantes	104
3.2.1	<i>Geração de dados</i>	104

3.3	Itinerário didático	105
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
4.1	Análise dos textos no gênero dissertativo-argumentativo.....	108
4.2	Análise dos textos no gênero carta.....	110
4.3	Análise dos textos no gênero artigo de opinião.....	112
4.4	Análise dos textos no gênero textual crônica	115
4.5	Análise dos textos no gênero textual poema	117
4.6	Análise geral dos gráficos.....	119
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	123
6	CONCLUSÃO	125
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO	134
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	176
	ANEXO B – TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	180
	ANEXO C - TEXTOS DO GÊNERO CARTA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	185
	ANEXO D – TEXTOS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	190
	ANEXO E - TEXTOS DO GÊNERO CRÔNICA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	195
	ANEXO F - TEXTOS DO GÊNERO POEMA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	200

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se de minha experiência como professor de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, quando observei, nas produções textuais dos alunos, uma série de desvios de regência verbal que comprometem a objetividade, a clareza e a concisão na construção do texto.

Para analisar, de forma mais criteriosa, os desvios recorrentes de regência verbal nas produções dos alunos, verificamos a existência de dissertações de mestrado que abordassem essa temática. Identificamos os seguintes trabalhos: Marques (2006), da Universidade Estadual Paulista, que desenvolveu o estudo “Um estudo de regência verbal na primeira metade do século XX – a tensão entre prescrição normativa e uso real”; Guilda (2013), da Universidade Federal Fluminense, que investigou “Regência verbal em textos jornalísticos: variação e norma, explorando o uso dos verbos chegar e assistir”; Almeida (2015), também da Universidade Federal Fluminense, que tratou de “Regência verbal em produções textuais escolares: variação, norma e ensino, analisando os verbos ir e chegar”; Sousa (2018), do Profletras – Universidade Federal do Piauí, que abordou “A regência verbal em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental”; e Rabelo (2024), do Profletras – Universidade Federal do Ceará, que discutiu “A regência verbal em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental”.

Com base nesse Estado da Arte, constatamos que o presente trabalho se propõe a complementar os estudos já existentes sobre o uso da regência verbal nas produções de alunos do 9º ano. Diferencia-se, entretanto, por focalizar os desvios recorrentes em cinco modalidades de textos: dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema, oferecendo, assim, a alunos, professores e pesquisadores, um conjunto mais robusto de dados e informações. Essa abordagem amplia o alcance de pesquisas anteriores, que, em geral, se limitam a poucos gêneros textuais, concentram-se na análise de um número reduzido de verbos, priorizam o conteúdo de livros didáticos ou não especificam claramente se o foco recai sobre o Ensino Fundamental I ou II.

Para abordar esse problema linguístico, analisamos uma sequência de textos pertencentes aos gêneros dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de

opinião e poema, produzidos pelos próprios alunos, em cujos temas se privilegiaram aspectos históricos, sociais, econômicos, geográficos e culturais do contexto em que estão inseridos.

Quanto aos objetivos específicos, este trabalho busca: I) identificar, nas produções dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os desvios mais recorrentes de regência verbal; II) selecionar, entre os usos linguísticos registrados, os casos conflitantes em relação à gramática normativa; e III) propor atividades que explorem o conteúdo gramatical da regência verbal, mostrando os efeitos de sua adequação ou inadequação na compreensão das palavras, do contexto, do gênero e da função do texto, além de contribuir para a compreensão dos objetivos do autor.

Nossa perspectiva de análise justifica-se pela amplitude do conteúdo e pelo fato de a gramática normativa apresentar verbos polissêmicos que demandam maior atenção — como o verbo *chamar*, que pode funcionar como verbo reflexivo e/ou exigir complemento. Assim, buscamos preencher lacunas deixadas por pesquisas anteriores que não exploraram, de forma detalhada, a ocorrência desses fenômenos linguísticos, os quais afetam diretamente a produção escrita dos alunos do 9º ano, prejudicando a coerência e a clareza de seus textos, além de poder gerar dificuldades de compreensão ao leitor.

Portanto, a motivação desta pesquisa decorre da observação em sala de aula, das dificuldades dos alunos em compreender a relação entre o verbo e seus complementos, sendo o verbo o termo regente, e o complemento o termo regido. Essa dificuldade intensifica-se quando recorrem a verbos que apresentam mais de uma regência, a depender do sentido que assumem na frase. Além disso, os discentes evidenciam defasagens no domínio dos complementos verbais (objeto direto e indireto).

Dessa forma, buscamos nesta investigação, elementos que auxiliem no entendimento e na solução da questão, com vistas a identificar os mecanismos que conduzem aos desvios de regência verbal, sobretudo na perspectiva da norma-padrão. Considera-se que, no 9º ano, o aluno conclui um ciclo de escolarização em que a produção textual é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, que são ferramentas indispensáveis à aprendizagem.

Embora haja uma preocupação com a dificuldade do aluno em aplicar corretamente as regras da regência verbal conforme a gramática normativa, este

trabalho recorre também à Sociolinguística Variacionista — ou teoria da variação —, como forma de compreender os usos linguísticos em uma comunidade de fala, no caso específico, a comunidade do Barroso II. Essa abordagem entende a língua como produção social, permitindo identificar por que os desvios de regência verbal ocorrem de forma tão recorrente. Ao analisar a linguagem dos alunos em seu contexto social, torna-se possível compreender os fatores linguísticos que condicionam a variação.

Há, nesta dissertação, o cuidado de não reproduzir concepções de preconceito linguístico, ainda que de modo implícito, evitando transmitir ao aluno a ideia de que o uso não normativo da língua possa levá-lo à exclusão social. Reconhece-se que o estudante está em processo de aprendizagem e que terá, ao longo de sua trajetória escolar, tempo e oportunidades para assimilar as regras da norma-padrão.

Essa preocupação está em consonância com Bagno (2013), que compreende o preconceito linguístico como a crença na existência de uma única forma correta de língua, baseada na gramática normativa, o que gera exclusão social ao comparar o modelo idealizado com os usos reais da língua pelos falantes. Em outras palavras, trata-se de uma comparação indevida entre o modelo descrito pelas gramáticas e dicionários e a multiplicidade de modos de falar que circulam socialmente.

Diante disso, esta pesquisa apresenta breves incursões nas análises dos desvios recorrentes de regência verbal na produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: implicações textual-discursivas, oferecendo a professores e interessados uma fonte de apoio que contribua para a melhoria da prática em sala de aula, fomentando reflexões e subsidiando intervenções didático-pedagógicas.

A investigação foi realizada no Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza (CE), buscando diagnosticar, a partir de uma sequência de textos produzidos pelos alunos, os conhecimentos prévios sobre regras de regência verbal e sua adequação, segundo a gramática normativa, ou seja, a linguagem formal. Esta é entendida, segundo Faraco (2008), como um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.

Assim, o propósito central deste trabalho é averiguar, por meio dos dados levantados, qual a proporção de desvios em relação às convenções gramaticais presentes nas produções textuais dos alunos do 9º ano e, conseqüentemente, avaliar o comprometimento que tais desvios podem trazer ao seu contexto comunicativo.

Diante destas inquietações, procuramos investigá-las mediante respostas às seguintes perguntas:

- a. como auxiliar os alunos no processo de construção textual em diferentes situações que envolvam o uso da regência verbal?;
- b. quais atividades de análise linguística propor, de modo a contemplar o fenômeno da regência verbal, mostrando os efeitos de sentido de um ou outro uso?

Neste contexto, como hipótese básica, buscamos comprovar que os desvios de regência verbal mais recorrentes em produções textuais do 9º ano estariam relacionados aos registros informais da língua e, conseqüentemente, das regras da norma-padrão. Para cada objetivo específico, elaboramos uma hipótese secundária, que são:

1. A aplicação de uma atividade de sondagem à estratégia de deixar traços para preenchimento de preposições adequadas de acordo com a regra de regência verbal que a gramática normativa preconiza;
2. A realização de uma sequência de produções de textos: dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em que empregam sua linguagem espontânea sem nenhuma exposição prévio do professor sobre regras que compõem a gramática normativa;
3. O professor faz a correção dos textos produzidos pelos alunos com retorno individual, fazendo-lhes refletir sobre os desvios de regência verbal que não estão em consonância com o que preceitua a gramática normativa, pois com esta intervenção, eles internalizarão as regras de sintaxe de regência verbal para corrigirem nas suas futuras produções textuais.

Desse modo, acreditamos que a realização de pesquisa dessa natureza é de suma importância para os educandos, visto que temos o objetivo de fazê-los

produzir textos que garantam a relação entre o verbo e os termos, evitando ambiguidades e confusões.

A partir desta contextualização, além da introdução, há mais seis capítulos nesta pesquisa:

No **referencial teórico**, discutimos a base teórica que fundamenta esta pesquisa, explorando o tema “desvios recorrentes de regência verbal na produção textual de alunos do 9º ano do ensino fundamental: implicações textual-discursivas”. A base desse capítulo é a Sociolinguística Educacional, de modo que se proporciona um estudo da língua considerando o contexto social no qual o aluno está inserido, além de permitir observar as relações sociais, pois estuda como as diferenças linguísticas variam de acordo com a sociedade, levando em consideração as diferentes comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, entre outros, para corroborar com este trabalho. Citamos alguns autores que mostram a relação de sincronia entre a linguística e as normas de regência verbal, além de analisar suas regras com a adequação da linguagem aos gêneros textuais dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema.

No terceiro capítulo, **Metodologia da Pesquisa**, apresentamos a descrição desta pesquisa, incluindo a caracterização da abordagem “quanti-quali” ou método misto, a natureza aplicada, o objetivo exploratório, os procedimentos da pesquisa-ação e a análise de dados, que consistiram em cinco etapas com atividades de propostas de redação.

No quarto capítulo, **análise e resultado**, trazemos à tona reflexões e ponderações sobre o fenômeno linguístico pesquisado, sempre com base nas atividades de propostas de redação produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No quinto capítulo, lançamos uma **proposta de intervenção** didático-pedagógica com base na geração de dados que comprovem que estes desvios de regência verbal estão relacionados aos registros informais da Língua Portuguesa, pois, desta forma, o professor em sala de aula fica ciente das causas que dificultam o aluno a empregar corretamente as regras de sintaxe de regência verbal em seus textos, podendo direcionar suas atividades com ênfase no estudo das principais regras vigentes que compõem a regência verbal da gramática normativa.

Os exercícios de aplicabilidade destas regras aprendidas podem ser feitos de várias maneiras: correções de frases ou textos que contêm desvios de regência verbal; preenchimento de espaços que contemplem ou não o uso de preposição adequada do verbo; elaboração de produções textuais em que o aluno tenha como foco o uso de determinadas regências de verbos sugeridos pelo professor; e pesquisas domiciliares inerentes à sintaxe de regência verbal.

No sexto capítulo, apresentamos o **Itinerário Didático**, que é o caminho percorrido para que a pesquisa se desenvolvesse, posto que ocorre a partir de uma proposta de um projeto de escrita dos gêneros trabalhados com a turma em questão, a fim de se observar os desvios de regência verbal presentes nestas produções para, posteriormente, aplicar uma proposta de intervenção que minimize ou finalize esta defasagem

No sétimo capítulo, apresentamos a **Conclusão**, na qual pudemos observar quais foram os fenômenos dos desvios de regência verbal mais significativos.

Em face de tudo que foi exposto nesta pesquisa, propusemo-nos a analisar a ocorrência dos desvios de regência verbal nas produções textuais produzidas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, de modo que podemos constatar, dentre outros resultados, a interferência da oralidade na escrita, sendo notório desconhecimento das regras de regência verbal que compõem o conteúdo das gramáticas normativas da Língua Portuguesa usadas no Brasil. Diante disso, esperamos que esta pesquisa contribua positivamente para o ensino de gramática contextualizada em nossa língua.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Talvez a ausência de um estudo mais aprofundado da regência verbal contribua para a recorrência de desvios desse aspecto gramatical, os quais comprometem a escrita dos alunos, somando-se a outros entraves que frequentemente se apresentam na relação entre a gramática e o texto. Assim, muitos estudantes chegam ao 9º ano com dificuldades de escrita. Provavelmente, um dos fatores que agrava esse cenário seja também a carência de leitura e de práticas de interpretação textual. Por isso, pretendemos, com esta pesquisa, utilizar mecanismos didático-pedagógicos capazes de minimizar tais ocorrências.

A base desta proposta de investigação consistiu em analisar diferentes tipos de desvios relacionados à regência de alguns verbos que recebem atenção especial nos manuais de gramática da Língua Portuguesa, tais como: “assistir”, “aspirar”, “namorar”, “ir”, “chegar”, “custar”, “proceder”, “preferir”, “querer”, *informar*, “visar”, “pisar”, “simpatizar” e “obedecer”. Esses verbos podem apresentar mais de um sentido ou regência, dependendo de sua aplicação na frase, e, conseqüentemente, sua transitividade e seus efeitos de sentido interferem diretamente na construção textual.

Além desses, há outros verbos que, embora não figurem com destaque nos manuais gramaticais, também foram observados nesta pesquisa, como: “ajudar”, “socorrer”, “falar”, “observar” e “viver”. Tais verbos, aparentemente simples quanto à identificação de sua regência, são, muitas vezes, empregados de forma indevida pelos alunos em suas produções.

Diante disso, a proposta apresentada buscou oferecer soluções para que os desvios de regência verbal, que ocorrem de forma recorrente e comprometem a produção escrita, possam ser tratados metodologicamente pelo professor, de modo a reduzir ou superar tais dificuldades. Importa destacar que esta pesquisa não se fundamenta em nenhuma forma de preconceito linguístico. O papel do professor deve ser o de orientar os alunos para minimizar ou sanar as ocorrências de desvios em relação à norma-padrão, a qual deve ser compreendida e dominada no Ensino Básico, por meio da análise linguística das construções apresentadas nos textos dos estudantes.

Acreditamos, ainda, que a leitura e a elaboração de materiais didáticos derivados desta pesquisa poderão integrar o plano anual da Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, bem como compor o referencial teórico de seu Projeto Político-Pedagógico. Destaca-se também, a relevância deste trabalho para a formação docente, por oferecer um estudo de análise linguística voltado à redução das recorrências de desvios de regência verbal nas redações dos alunos. Assim, esta pesquisa procura preencher lacunas em estudos anteriores sobre o fenômeno, ao analisar os desvios de regência verbal em textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais.

A análise qualitativa dos gráficos e quadros que representam os desvios de regência verbal nas produções dos alunos permitiu organizar, visualizar e interpretar os dados de forma mais eficaz. Esses instrumentos revelam padrões, frequências e tipos de desvios, facilitando a compreensão dos problemas inerentes a tais fenômenos linguísticos.

Ao aplicarmos duas atividades de sondagem e ao analisarmos cinco gêneros textuais, observamos que os alunos cometiam desvios de regência verbal em relação à norma-padrão em razão de diferentes aspectos discursivos: influência da oralidade; falta de familiaridade com as regras da gramática normativa; ou até mesmo pela tentativa de adequar a linguagem a seus contextos socioeconômicos e culturais. Tais desvios comprometem a clareza, a coesão e a coerência dos textos, evidenciando a necessidade de reforço no ensino da norma-padrão.

Marcuschi (2008), em seus estudos sobre oralidade e escrita, enfatiza a importância da norma-padrão para minimizar a interferência da fala na escrita. O autor aponta que, embora oralidade e escrita compartilhem semelhanças e funções comunicativas, a modalidade escrita formal exige um distanciamento da informalidade própria da fala cotidiana.

Nessa mesma linha, Bakhtin (2000) ressalta que a escolha entre registros formais e informais é fundamental para a adequação da mensagem. A linguagem formal, caracterizada pelo uso da norma-padrão, atenção à gramática e vocabulário preciso, é adequada a contextos que demandam seriedade e rigor, como textos acadêmicos, documentos oficiais, concursos públicos e apresentações profissionais. Já a linguagem informal, mais coloquial e flexível, é própria de situações cotidianas, como conversas entre amigos, mensagens pessoais e interações em redes sociais.

Nesta pesquisa, a análise dos desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos parte da concepção da língua como fenômeno dinâmico e variável, influenciado por fatores regionais, culturais e contextuais. Assim, a interação do estudante com seu meio social e com outras pessoas é fundamental para a construção do aprendizado, dado que é nesse processo que se consolidam os usos da língua, pressupostos que serão aprofundados no subtópico seguinte.

2.1 Pressupostos utilizados como fundamentos da pesquisa

Este trabalho só foi possível porque utilizamos pressupostos indispensáveis para um diagnóstico preciso acerca dos desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos. Partimos do objeto de estudo, contextualizando-o e evidenciando sua relevância tanto para a melhoria da compreensão do conteúdo pelos alunos quanto para a aplicação, pelos professores, em sua prática pedagógica, na perspectiva de auxiliá-los a identificar problemas relacionados a esses desvios linguísticos.

Os principais pressupostos utilizados nesta pesquisa buscam compreender como os verbos se relacionam com seus complementos (objetos diretos e indiretos) e com as preposições, conforme a norma-padrão, além de reconhecer os desvios de sintaxe de regência verbal que ocorrem quando há afastamento desta norma, considerando seu uso em diferentes contextos.

Especificamente nas produções textuais dos alunos do 9º ano, a relação entre verbos e complementos envolve a compreensão e aplicação dos conceitos de transitividade verbal e de regência. Assim, os estudantes precisavam identificar se um verbo exige complemento (transitivo) ou não (intransitivo) e, no caso dos transitivos, se o complemento se ligava diretamente ao verbo (objeto direto) ou se necessitava de uma preposição (objeto indireto).

Na prática, os alunos devem reconhecer se o verbo é transitivo ou intransitivo. Se for transitivo, precisam classificar o complemento como direto, indireto ou ambos, empregando corretamente as preposições necessárias na construção de frases com verbos transitivos indiretos. Nesse processo, devem observar a coerência, isto é, se a relação entre verbo e complemento mantém o sentido pretendido no texto.

Entretanto, as dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos consistem em confundir verbos transitivos diretos com indiretos, utilizar preposições inadequadas ou omiti-las quando necessárias, além de não manter a coerência entre verbo e complemento em frases mais complexas.

Nos textos produzidos, os desvios de regência verbal podem ser identificados quando a relação entre o verbo e seus complementos não segue a norma-padrão da língua. Isso ocorre, por exemplo, quando a preposição exigida pelo verbo é omitida ou usada incorretamente, ou quando um verbo transitivo direto recebe um complemento indireto (ou vice-versa), alterando o sentido original da frase.

Diante desses aspectos, concluímos que os alunos podem identificar tais desvios seguindo alguns passos: I) analisar a relação verbo-complemento, verificando se o verbo exige preposição para se ligar ao complemento e, em caso afirmativo, se a preposição utilizada está correta; II) observar a transitividade do verbo, identificando se ele é transitivo direto (não exige preposição) ou indireto (exige preposição) e se a relação com o complemento está de acordo com essa transitividade; III) comparar com a norma-padrão, consultando materiais de referência, como gramáticas e dicionários, para confirmar se a regência empregada está correta; e IV) verificar o sentido da frase, avaliando se a regência inadequada altera o significado, tornando-o ambíguo ou confuso.

Com isso, a partir da compreensão desses desvios, esta pesquisa fornece subsídios para a elaboração de uma intervenção didática, enfatizando a importância da escrita orientada pela análise linguística como instrumento indispensável para nortear o processo de escolarização do discente na busca pela apropriação da norma-padrão, o que repercutirá em sua futura prática profissional.

Depois de observarmos todos esses pressupostos, a pesquisa oferece subsídios para compreender os problemas formulados por meio das seguintes perguntas: Quais são os desvios relacionados à regência verbal, sob a perspectiva da norma-padrão, mais recorrentes em produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental? Como auxiliar os alunos no processo de construção textual em diferentes situações que envolvam o uso da regência verbal? Quais atividades de análise linguística propor para contemplar o fenômeno da regência verbal, evidenciando os efeitos de sentido decorrentes de um ou outro uso?

Dessa forma, trabalhamos nesta pesquisa, as hipóteses que explicam os desvios de regência verbal mais recorrente nas produções textuais do 9º ano. A hipótese básica relaciona-se ao uso de registros informais da língua e, conseqüentemente, ao afastamento das regras da norma-padrão. Já as hipóteses secundárias concentram-se nas atividades propostas pelo professor, direcionadas à análise linguística da regência verbal em diferentes situações do processo de construção textual, sobretudo quando os textos tratam do cotidiano dos alunos, a fim de garantir a identificação de seus aspectos regionais, culturais e contextuais.

2.2 Desvios de regência verbal na concepção da Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística Variacionista é uma área da Linguística que estuda como a língua varia dentro de uma comunidade de fala, analisando os fatores que influenciam essa variação. Ela busca entender como a língua é usada e como essa utilização reflete aspectos sociais e culturais. Ela parte do princípio de que a variação linguística é analisada em relação a fatores externos, como classe socioeconômica, faixa etária, gênero, grupo étnico, lugar de origem, escolarização e redes de relações sociais.

Nesta dissertação, enfatizamos a Sociolinguística Variacionista como noção da comunidade de fala, isto é, seu objeto é a língua observada, descrita e analisada em seu contexto social, em situações reais de uso. Por isso, seu ponto de partida como objeto de análise deve ser a comunidade de fala, que se caracteriza não pelo fato de se construir por pessoas falantes do mesmo modo, contudo, por indivíduos que se relacionam por meios de redes comunicativas diversas, cujo comportamento verbal é orientado por um conjunto de regras que constroem uma norma linguística.

A teoria Sociolinguística Variacionista foi criada por William Labov em 1972, com o estudo da heterogeneidade sistemática da língua na perspectiva de possibilitar o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias e níveis de formalidade.

Labov (2008) elencou que a Sociolinguística Variacionista tem como principal preocupação a variação linguística em torno do meio social no qual o

indivíduo está inserido. Já Salgado (2009) estende este pensamento quando elenca a Sociolinguística Variacionista como objeto de estudo da fala, observando seu contexto e indicando a possibilidade de sistematizar o aparente caos linguístico que se instaura.

Portanto, nesta pesquisa, pautamos nossa observação na variedade do uso da língua delimitada pelos grupos sociais, constatando o seguinte aspecto: dentro de uma mesma língua existem diferentes formas de realização, que variam de acordo com os falantes e seus contextos socioculturais. Observamos, de forma concreta, essa variedade nas produções escritas dos alunos do 9º ano, quando se afastam das regras da regência verbal. Esses usos, muitas vezes, acabam sendo estigmatizados por estarem associados a classes sociais menos prestigiadas e financeiramente desfavorecidas.

Dessa forma, realizamos o estudo considerando a variedade do uso da língua, com o objetivo de contribuir para a compreensão dos desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais desses alunos. Bagno (2013) esclarece que todo discurso e toda enunciação se constroem em um lugar social, isto é, no ambiente em que os educandos se comunicam no cotidiano. Nesse sentido, entendemos que cabe ao professor de Língua Portuguesa, auxiliar os alunos a perceberem que o uso da variedade linguística dependerá do contexto e do gênero discursivo, e não impor um ideal normativo tradicional como única forma válida da língua. Ou seja, não se deve reduzir a avaliação ao “erro” quando o uso não corresponde à norma-padrão.

Diante disso, apresentamos, nesta pesquisa, alguns autores cujos estudos se fundamentam na Sociolinguística Variacionista, a fim de ampliar a compreensão sobre a recorrência de desvios gramaticais nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental, anos finais.

Para Faraco (2008, p.7),

Na prática, ainda há um grande atraso na construção de uma pedagogia da variação linguística nas salas de aula e no contexto escolar de modo geral. Pois, os envolvidos na área educacional e a maioria dos professores não sabem, realmente, o que fazer com a variação linguística na escola; como trabalhar, como incorporar este assunto no cotidiano da sala de aula é ainda um desafio.

Já Antunes (2007, p.104) afirma que “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com uso diversificado da própria língua”. Tarallo (2004) observa que a variação linguística está presente em todas as comunidades de fala, recebendo o nome de “variantes linguísticas”, que nada mais são do que modos diferentes de se dizer a mesma coisa, no mesmo contexto, com os mesmos valores de verdade.

Segundo Cagliari (2007, p.83),

Aprender português [...] não é só aprender como a língua (e suas variedades) funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; e isso não significa só aprender a ler e escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola, dessa forma, não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade.

Não se pode analisar a língua sem levar em consideração o estudo da Sociolinguística, disciplina da Linguística que investiga os aspectos resultantes da relação entre a língua e a sociedade, concentrando-se, em especial, na variabilidade social da língua. A Sociolinguística se ocupa da variação, o que muitas vezes é compreendido como “desvios” ou “erros” pela gramática tradicional. Contudo, na perspectiva sociolinguística, não se trata de certo ou errado, mas de compreender os usos linguísticos diante de um padrão instituído por estudiosos da linguagem.

Em “*Preconceito linguístico: o que é, como se faz*”, Bagno (2005) afirma que todo falante nativo de uma língua é plenamente competente nela, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se ele obedece ou não às normas de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém erra ao andar ou respirar.

Faraco (2008) acrescenta que o que a gramática tradicional denomina “erro” corresponde, na verdade, a formas linguísticas correntes e habituais da linguagem urbana comum e da linguagem popular. Para a Sociolinguística, as variações da língua ocorrem naturalmente na comunicação, sendo compreensível que os falantes façam rearranjos de acordo com suas necessidades comunicativas, não devendo, portanto, ser tratadas como erros.

Nesta pesquisa sobre regência verbal, adotamos a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, entendendo a língua como uma produção social

pertencente a todos os indivíduos de uma comunidade. Isso envolve o processo de ensino e aprendizagem, no qual a base real da língua consiste em reconhecer a competência e a intuição do falante como estratégias para compreender a estrutura do português, atuando nas escolhas que ele faz ao usar a língua em diferentes contextos.

Assim, os desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental oferecem ao professor de Língua Portuguesa, ferramentas importantes para estudar as realidades linguísticas em sala de aula. Esse espaço torna-se essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois permite a análise de mudanças nos elementos da língua, especialmente no emprego dos verbos que estruturam a regência.

Reconhecemos, porém, que as dificuldades de aprendizagem não se limitam à sintaxe, especificamente à regência verbal, mas também se estendem aos campos morfológico e fonológico. Em suas produções escritas, é possível observar desvios como: separação inadequada de vocábulos (“a inda ficou pensando”), omissão de fonemas (“o despertador começa a toca”), abreviações morfológicas (“tava fazendo”), transposição da fala para a escrita com troca de fonemas (“era vez um meninu”), supressão de vogais (“uma casa pra morar”) e apagamento de sílabas (“– vamos bora logo”).

Para a Sociolinguística Variacionista, tais fenômenos decorrem do contexto sociocultural do falante. Lima (2006) reforça essa ideia ao afirmar que a heterogeneidade linguística é sistemática e influenciada por fatores externos ao sistema linguístico. Nesse sentido, parte-se de uma descrição e análise das variantes em contextos autênticos de comunicação, considerando os fatores sociais e linguísticos que se manifestam nesse processo.

Ao analisarmos os desvios de regência verbal nos gêneros textuais dissertativo-argumentativo, carta pessoal, crônica, artigo de opinião e poema produzidos pelos alunos do 9º ano, observamos que há uma sistematização no uso das variantes, cuja diversidade pode ser explicada por fatores extralinguísticos. Nesse mesmo sentido, Martelotta e Kenedy (2015) destacam que a língua é um sistema maleável, com variações fonéticas, lexicais e gramaticais próprias de suas diferentes variedades. Contudo, advertem que nem tudo é variação: existem elementos estáveis e comuns a todas as formas da língua.

Portanto, a Sociolinguística Variacionista compreende os desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano como manifestações de diferentes formas de falar e escrever, influenciadas por fatores sociais, regionais e etários. O objetivo é entender a origem desses fenômenos e promover a conscientização sobre a diversidade da língua.

Podemos exemplificar essa análise com os seguintes casos: o uso do verbo “**ir**” pelos alunos do 9º ano em suas produções textuais. Na norma-padrão, esse verbo é geralmente regido pela preposição “**a**” quando indica destino, como em “*ir ao cinema*”. No entanto, na escrita cotidiana deles, é comum o emprego de “**ir para**”, especialmente quando o destino é mais permanente ou quando a ação de ir é mais destacada, como em “*ir para a praia*”. Outro exemplo é o verbo “**gostar**”, que, segundo a norma-padrão, exige a preposição “**de**” (como em “*gostar de música*”). Contudo, na escrita cotidiana dos alunos, podem aparecer variações como “*gostar algo*” ou “*gostar em algo*”.

2.3 A concepção da Sociolinguística Educacional nos desvios de sintaxe de regência verbal

A Sociolinguística Educacional é um ramo da Sociolinguística que investiga a relação entre língua, sociedade e educação, com foco na forma como a linguagem é usada em contextos escolares e como essa utilização influencia o processo de ensino e aprendizagem. Ela analisa as variações linguísticas, a linguagem em uso, e as implicações sociais e culturais na comunicação escolar.

Ela pode analisar os desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos como um reflexo de fatores sociais, culturais e de acesso ao conhecimento. A compreensão desses desvios, que são desvios gramaticais relacionados à forma como os verbos são usados com seus complementos, pode revelar informações sobre a desigualdade no acesso à educação e às normas da língua padrão.

Diante deste relato, observamos, nesta dissertação, que nossa pesquisa em Sociologia Educacional analisa os desvios de regência verbal com base em seis fatores. Primeiro, a desigualdade no acesso à educação, pois estudantes de diferentes classes sociais, raças e regiões podem ter níveis distintos de exposição à

língua padrão. Segundo, a influência do contexto sociocultural, visto que a linguagem dos alunos é moldada pelo que ouvem e utilizam em casa, na escola e em outros ambientes sociais, o que pode impactar seus padrões linguísticos. Terceiro, a relação entre linguagem e poder, considerando que a norma-padrão da língua é frequentemente associada ao prestígio e ao status social. Quarto, a relevância da contextualização, uma vez que os professores devem levar em conta os fatores sociais e culturais que influenciam o uso da língua pelos alunos, tanto na avaliação de suas produções textuais quanto no planejamento de aulas. Quinto, a reflexão sobre a importância da norma-padrão, já que a Sociologia Educacional pode contribuir para compreender sua relevância na comunicação e no acesso à educação. Sexto, a necessidade de articular a prática pedagógica com uma visão crítica da realidade social, de modo a promover não apenas a correção linguística, mas também a inclusão e a valorização das diferentes formas de expressão dos estudantes.

Sem dúvida, acreditamos que a Sociologia Educacional pode contribuir para uma compreensão dos desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos, ao analisar os fatores sociais, culturais e de acesso ao conhecimento que influenciam o uso da língua. Essa análise pode levar a uma abordagem mais contextualizada e eficaz do ensino da Língua Portuguesa, que considere as diversidades e desigualdades existentes na sociedade.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) permite, nesta pesquisa, verificar a variação linguística nos contextos educacionais e sociais. Para a autora, não existem classificações absolutas de “certo” ou “errado” em relação aos usos da língua, mas sim a noção de adequação contextual, que envolve a utilização de determinadas formas de fala conforme o ambiente em que o indivíduo se encontra. Essa proposta é considerada por ela a mais justa, pois, dessa maneira, os falantes utilizam a língua com liberdade, de acordo com sua própria vontade e consciência, ajustando suas formas de falar ao contexto em que estão inseridos. Assim, deixam de ser alvo de estigmatizações ou ridicularizações por não se adequarem a determinadas situações de comunicação.

Posteriormente, discutiremos em maior profundidade que a nomenclatura “erro” é inadequada quando aplicada à Língua Portuguesa. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 48), não existe “língua errada”, mas sim usos inadequados em

determinados contextos, sendo cada variante linguística fundamental e indispensável em situações específicas de comunicação. Cabe, portanto, ao falante escolher, entre as diferentes variedades disponíveis, aquela que melhor se adequa às suas necessidades comunicativas. A pesquisadora defende que o ensino da Língua Portuguesa nas escolas deve estar embasado no reconhecimento e valorização das variedades linguísticas, entendendo-as como riqueza cultural. Essa perspectiva amplia o repertório linguístico do aluno, permitindo-lhe expressar uma mesma ideia de diferentes formas, a partir das escolhas mais apropriadas ao contexto.

Perini (2010) endossa esse pensamento ao discutir os chamados “erros gramaticais”, os quais não devem ser interpretados apenas como falhas a serem corrigidas, mas como reflexos de uma compreensão linguística em desenvolvimento. Para o autor, a gramática deve ser entendida como uma ferramenta de análise da linguagem, e não como um conjunto rígido de regras impositivas. Ele critica a abordagem tradicional de ensino da gramática, pautada na simples memorização de normas, sem que haja uma real compreensão dos princípios linguísticos que as fundamentam. Nesse sentido, a proposta de Perini aproxima-se da de Bortoni-Ricardo, ao destacar que a valorização das variedades linguísticas contribui para uma formação mais crítica e reflexiva dos estudantes no uso da língua.

Todavia, como educador há várias décadas, fazemos uma crítica a atuação de alguns professores de Língua Portuguesa que ainda se colocam em sala de aula como replicadores da língua, cultivada pela tradição gramatical, cristalizando a variedade como única correta e excluindo as demais como “formas incorretas”, “erros” e “desvios”.

Concluindo, a Sociolinguística Educacional compreende a norma-padrão como uma entre as diversas variedades linguísticas, atribuindo-lhe importância em contextos formais, mas não a considerando como a única forma legítima de expressão. Ressalta-se, contudo, a necessidade de garantir que os alunos dominem a norma-padrão para situações que a exigem, como provas de vestibulares e concursos públicos, ao mesmo tempo em que se reconhece e valoriza a diversidade linguística presente no contexto socioeconômico e cultural em que o aluno está inserido.

2.4 Diferença entre norma-padrão e norma culta da língua

A análise desta dissertação recai sobre os desvios de regência verbal em consonância com as regras preconizadas pela gramática normativa, visto que Lima (1992) elenca a utilização da norma-padrão como necessária para garantir uniformidade e clareza na avaliação da Língua Portuguesa. Esse critério assegura que todos os candidatos em concursos públicos sejam julgados de acordo com os mesmos padrões em contextos formais e oficiais, valorizando a precisão e a correção linguística.

Não obstante, não podemos ignorar a importância do uso da norma culta. Faraco (2008) relaciona sua relevância às produções textuais dos alunos do 9º ano, destacando que devem ser contextualizadas na diversidade linguística do povo brasileiro.

Diante da coexistência das duas normas, optamos por estabelecer, de forma sucinta, a diferença entre elas. É necessário compreender que a norma-padrão não é a única forma linguística socialmente aceita, uma vez que o contexto comunicativo pode determinar o uso da norma culta, entendida como o conjunto de variedades que mais se aproximam da norma-padrão.

A diferença consiste que a norma-padrão, consoante Viana (2025), é um conjunto de regras gramaticais que orienta o uso da língua em sua forma mais valorizada socialmente. Em outras palavras, são as regras de gramática vistas pela sociedade como o jeito mais “correto” e “formal” de se comunicar no idioma. Essa norma se baseia principalmente na gramática tradicional, sendo o modelo ensinado nas escolas e como referência em meios de comunicação formal. Já norma culta, para Faraco (2008), é a variedade linguística do uso real dos falantes com escolarização superior completa, ou seja, aqueles que têm mais contato com a escrita. Terra (2011) define a norma-padrão como um modelo de língua, não uma variedade em uso, que é considerado “correto” e “bom uso”. É um modelo idealizado, baseado na tradição, que presume uma língua uniforme e estável, sem variação. Esta norma é veiculada principalmente pela gramática normativa. Segundo Viana (2025), as características mais marcantes da norma padrão são: I. formalidade, pois seu uso é preferido em contextos formais e de grande alcance de público, como apresentação em escola, reuniões de trabalho, comunicações formais

ou da imprensa, documentos oficiais; II. vocabulário mais preciso, já que orienta que se evitem gírias, regionalismos ou expressões populares, preferindo vocabulários consagrados no idioma; III. base na tradição escrita, tendo como referência principal os textos formais, evitando mudanças recorrentes para que se mantenha uma comunicação mais padronizada ao longo do tempo; e IV. prestígio social, uma vez que é vista socialmente como “mais correta” ou “mais adequada” em contextos formais, embora não seja a única forma legítima de se usar o idioma.

Faraco (2008) define a norma culta como sendo o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita, ou seja, a maneira como um falante de determinada língua costuma falar ou escrever certa expressão a qual utiliza em determinada situação. Assim, para cada grupo social de que fazemos parte, há uma variação linguística correspondente, e todas podem ser vistas como normas legítimas.

A diferença entre língua-padrão e língua culta, consoante Bagno (2013), oscila entre uma perspectiva do normal e do normativo, sendo que a primeira tem foco de atenção na gramática e nas práticas prescritivas; já a segunda, no interesse da sociolinguística e nas práticas descritivas da língua. Porém, o autor menciona essa diferença na sociedade brasileira como instável e difusa, ensejando normas híbridas, em que se confundem prescrições tradicionais e representações do normativo por parte de diferentes falantes.

Diante de tal exposição, o autor ainda assevera que a norma-padrão se trata de um modelo de língua que converge para um ideal a ser alcançado, que contraria a realidade sociolinguística de nosso país, enquanto a norma culta abarca um conjunto de variedades empiricamente observáveis que refletem a expressão linguística de cidadãos urbanos com elevado grau de letramento.

Faraco (2008) reforça a dificuldade em diferenciar norma-padrão e norma culta, pois a tradição brasileira atribui um valor quase sagrado aos instrumentos normativos, como se precedessem a língua e fossem responsáveis por sua preservação. Isso gera normas em conflito, deixando a sociedade brasileira sem uma adequada referência que normatizasse nossa língua, dando margem que vicejasse um purismo exacerbado dela em uso. Por conseguinte, isso desmerece seu caráter heterogêneo e mutante, considerando-a homogênea e estática.

Na publicação de sua obra "*Norma culta brasileira, desatando alguns nós*", Faraco (2008) comenta o conflito entre norma-padrão e norma culta baseando-se na história do Brasil, cheia de contradições em razão de nossas heranças coloniais (Século XVI). O autor explica que isso desencadeou uma perspectiva mais conservadora, utilizando a variedade da língua com base na norma-padrão a qual irradiava, na época, os trabalhos dos homens letrados, que dominantes da fala e da escrita de sua aristocracia - os chamados "barões doutos", os quais regulavam de forma coercitiva através das gramáticas e os dicionários considerados por eles como instrumentos de medida de comportamento regulador (normatizador) dos falantes, visando alcançar uma - língua para um Estado Centralizador.

Nesta mesma obra, Faraco (2008) analisa a norma-padrão como modelo de língua empregada em Portugal, em que seus intelectuais acusavam os brasileiros de escrever errado e nossas elites absorverem integralmente este pensamento lusitano, reproduzindo-o como um desejo de viver numa sociedade brasileira de branco europeizado, a fim de combater os fenômenos linguísticos dos falantes da maioria de nosso país, que eram analfabetos e negros. Estes fenômenos linguísticos eram identificados pelas elites do período colonial como — português preto ou — pretoguês, considerando a língua falada pelos negros como língua dos negros boçais e das raças inferiores.

Mesmo após um século de conflito envolvendo as duas normas, Faraco (2008) aponta que a língua ainda permanece sob o domínio dos pseudopuristas, o que, para ele, é motivo de assombro, pois esses não conseguiram orientar de fato o modo como falamos ou escrevemos a língua portuguesa. O mais grave, segundo o autor, foi terem deixado como legado crenças equivocadas de que nós, brasileiros, não cuidamos de nossa língua, que a falamos mal, que a escrevemos mal, isto é, que utilizamos nosso vernáculo sem lógica e sem regras. Faraco (2008) assevera ainda o fato de que nossa norma-padrão de língua não deve sustentar uma cultura excessivamente purista e normativista, já que vê erros em toda parte e condena o uso de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores.

Na mesma obra supracitada, Faraco (2008) chama de "norma curta" uma norma-padrão artificialmente fixada que ainda circula entre nós, isto é, um modelo de língua considerada certa que não corresponde a nenhum uso real, nem mesmo

dos escritores consagrados, e, muito menos das pessoas cultas e letradas. O autor vai mais longe em seus comentários, quando relaciona a norma-padrão como um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma cultura do erro e têm impedido um estudo adequado de nossa norma culta/comum/standard.

Faraco (2008) faz uma crítica aos simpáticos da gramática da norma padrão, chamando-os adeptos purismos, e aqueles que se opõem a seus preceitos dogmáticos, são chamados de “populistas e esquerdistas de meia pataca”, “bando de relativistas ociosos e defensores da anarquia linguística”. Com base nesta exposição, o autor ainda expõe que nossa cultura gramatical precisa perceber as mudanças por que passam inevitavelmente as variedades de nossa língua, haja vista buscar uma combinação adequada entre a tradição e a inovação, o clássico e o moderno.

Ainda, Faraco (2008) expressa sua indignação em relação àqueles que utilizam a norma-padrão, formulando a seguinte pergunta: “Até quando vamos tolerar que pessoas sejam constrangidas em público, discriminadas e prejudicadas em provas de concursos públicos pelo fato de usarem certa forma que os porta-vozes da norma culta (norma-padrão) consideram errada, quando nossos bons instrumentos normativos e nossos bons escritores a acolhem e a abonam?”. Com essa indagação, o autor critica as condenações arbitrárias que não observam os fatos, não acompanham a dinâmica da língua, desconhecem as pesquisas contemporâneas sobre a nossa realidade linguística e ignoram os estudos consolidados nos instrumentos normativos.

Os grandes gramáticos e dicionaristas brasileiros reclamam da ausência de uma norma-padrão que discipline o falar e o escrever dos falantes de nosso vernáculo, em vez de uma norma que existe apenas no imaginário linguístico de uma classe social considerada letrada, a qual detém os bens e serviços culturais de nossa sociedade. Entre os grandes gramáticos e dicionaristas brasileiros, que tendem a acolher os fenômenos que são ou vão se tornando correntes em nossa norma culta/corrente/standard — posto que estudam sistematicamente a língua, concebendo-a como mutável e heterogênea, dificilmente podendo ser reduzida a enunciados dogmáticos —, podemos citar, na sequência:

Luft (1985, p.112), na sua obra *“Dicionário Prático de Regência Verbal”*, elenca: “este dicionário, embora obviamente dedicado à regência da língua culta, em registro formal, sobretudo na escrita, deu toda atenção à inovação nesse campo”. Observe o tom do discurso do bom dicionarista em que apresenta a tradição, sem descuidar da inovação, apresentando os usos clássicos sem ignorar os usos modernos.

Cunha (1985, p.47) defende a norma culta brasileira com base na língua falada, e que a escola deveria preparar os alunos para usar ambos os registros linguísticos. Sendo assim, ele propunha que a escola levasse em conta a diversidade da língua, e que os alunos aprendessem a usar o “dialeto prestigioso” sem abandonar o vernáculo. O autor elenca que “todos somos “condôminos do idioma”, e que devemos zelar por esse patrimônio comum”. Ele acreditava que a língua portuguesa é “una na diversidade”, e que qualquer língua natural tem esse estatuto, mas com uma pluralidade de usos. Ainda o autor (1985, p.47), ele menciona a norma culta como a variedade linguística usada por falantes com alto nível de escolaridade, pois é considerada a variedade linguística de maior prestígio empregada em textos oficiais, publicações científicas, trabalhos acadêmicos, documentos jurídicos, e assim por diante.

Corroborando com o autor, Castilho (2000, p.12), na sua obra *“A Nova Gramática do Português Brasileiro”*, clarifica que a língua, enquanto parte integral do sujeito, possui um papel social, e sua atividade corresponde a:

Um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e o interlocutor, localizados no espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas.

O que Castilho (2000) quer dizer com este pensamento é que a língua é parte constitutiva desse sujeito, sendo ela uma fração daquilo que o indivíduo é, ou seja, intrínseca à sua identidade, pois é em seu uso, a manifestação política e cultural de um povo.

Diante das exposições acima, que enfocaram a diferença entre a norma-padrão e a norma culta, ratificamos nossa consciência quanto à importância de ambas. Todavia, partimos para a análise dos desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano, sob a égide da norma-padrão, visto

que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) protege essa norma, mas não de forma isolada. Seu propósito é desenvolver a capacidade dos alunos de utilizarem a língua em diferentes contextos, tanto na leitura quanto na produção escrita e oral, de forma crítica e reflexiva.

Além disso, a BNCC concentra seu foco na ampliação do repertório linguístico dos estudantes, possibilitando-lhes compreender as mensagens em sua plenitude e comunicar-se de maneira eficaz em diversas situações sociais. Tais proposições são reafirmadas pelas habilidades EF09LP07 e EF69LP56, do Ensino Fundamental II, que visam, respectivamente, à comparação entre o uso da regência verbal na norma-padrão e no português brasileiro coloquial oral, bem como ao uso consciente e reflexivo das regras e normas da norma-padrão em situações de fala e de escrita. Já os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) enfatizam a importância de que os alunos do 9º ano utilizem a norma-padrão da regência verbal em suas produções textuais, mas também reconhecem o valor da variação linguística e do contexto comunicativo. O objetivo não é apenas ensinar a “fala correta”, mas sim promover a adequação da linguagem ao contexto, incluindo o uso da norma-padrão quando apropriado.

Concluimos, portanto, que, nesta dissertação, trabalhamos os desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos sob a perspectiva da norma-padrão, por considerá-la uma garantia essencial de clareza e precisão na comunicação, especialmente em contextos formais, como redações de vestibulares e documentos oficiais. O domínio dessa norma por parte dos alunos, prepara-os para o futuro e possibilita uma comunicação eficaz em ambientes acadêmicos e profissionais.

Quadro 1 – Comparativo entre norma-padrão e norma culta

Característica	Norma-Padrão	Norma Culta
Base	Gramáticas normativas, modelo idealizado.	Uso real da língua por falantes de maior escolaridade e acesso a meios urbanos.
Objetivo	Uniformizar a língua, criar um padrão.	Refletir o uso da língua em contextos mais formais e de maior prestígio
Contexto de Uso	Documentos oficiais, textos acadêmicos, etc.	Textos formais, conversas mais elaboradas, etc.
Diferenças	A norma-padrão pode ser um pouco "artificial", com regras que nem sempre são seguidas na fala	A norma culta pode apresentar variações e flexibilidade, dependendo do contexto e do

Característica	Norma-Padrão	Norma Culta
	cotidiana.	falante.
Exemplo	"Ele assistiu ao filme" (norma-padrão).	"Ele assistiu o filme" (norma culta).
Consequências	A norma-padrão serve como base para o ensino de gramática e para a produção de textos formais.	A norma culta influencia a forma como as pessoas se expressam em contextos mais formais e de maior prestígio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

2.5 Uso inadequado de uma regra gramatical na frase ou no texto constitui “erro” ou “desvio?”

Em estudos linguísticos, a distinção entre "erro gramatical" e "desvio gramatical" reflete diferentes perspectivas sobre as variações linguísticas. Alguns autores, como Possenti (2010) e Faraco (2008), enfatizam que "erros" são construções que não se enquadram em nenhuma variedade da língua, enquanto Labov (1966) e Faraco (2008) utilizam o termo "desvio gramatical" para se referirem a variações ou manifestações linguísticas que se afastam das regras gramaticais estabelecidas.

Já Travaglia (2009) se posiciona pelo uso de "erro gramatical" e não de "desvio", refletindo um ponto de vista que enfatiza a importância da norma-padrão na Língua Portuguesa. Em termos simples, outras teorias tendem a considerar a norma-padrão como o modelo a ser seguido, e o que se afasta dessa norma, segundo ele, é considerado um "erro", e não apenas um "desvio".

Diante do posicionamento dos autores citados acima, podemos chegar às seguintes constatações: I. Considera-se um erro gramatical quando ocorre uma violação das regras da língua portuguesa, seja na ortografia, na sintaxe ou na morfologia, resultando em uma comunicação incorreta, que pode comprometer a clareza e a fluidez do texto; II. Já os desvios gramaticais dizem respeito a variações da norma-padrão que, embora não sejam consideradas corretas pela gramática normativa, podem ser aceitáveis em contextos informais ou dialetais.

Com o intuito de aprofundar a reflexão sobre os termos “erro” e “desvio” gramatical, recorreremos, nesta pesquisa, aos posicionamentos de diferentes gramáticos e sociolinguistas.

Além disso, Travaglia (2009) atribui a recorrência dos chamados “erros” no uso da língua ao ensino descontextualizado da gramática em sala de aula e, sobretudo, ao despreparo — ainda que não intencional — do professor para lidar com esses desvios. Essa visão reforça a necessidade de repensar a prática docente, pois, quando o erro é tratado apenas como falha e não como uma possibilidade de aprendizagem, perde-se a oportunidade de desenvolver uma abordagem reflexiva e crítica sobre a língua. Nesse contexto, é fundamental investir na formação de professores que compreendam a linguagem como fenômeno social, variável e dinâmico, capaz de refletir a identidade, a cultura e as condições de uso dos falantes. Esse fato se comprova ao analisarmos as redações e produções textuais de alunos de todas as séries aqui investigadas. O ensino de gramática, nas aulas de português, tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa deste país.

Neves (2003) defende a visão de que o erro do aluno, em aspectos gramaticais, está diretamente ligado ao ensino descontextualizado e sem sentido da gramática normativa ou prescritiva. O autor acredita que ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática é, acima de tudo, proporcionar uma reflexão sobre a língua. Em outras palavras, quando o aluno reflete sobre sua escrita, os erros se tornam menos recorrentes e o ensino mais produtivo, o que leva a crer, possivelmente, que os alunos não estão refletindo sobre o que escrevem.

Monteiro (1991) destaca que o desvio das regras gramaticais não é um ato gratuito ou inconsequente, pois quem se afasta de determinada norma com intuito expressivo assim o faz porque a conhece bem e utiliza o desvio como uma possibilidade de escolha. Em outras situações, portanto, o desvio configura-se como uma decisão consciente do escritor. Em outras palavras, o autor diferencia desvio e erro: o primeiro é empregado por bons escritores, enquanto o segundo refere-se a estruturas utilizadas por pessoas sem instrução.

Bagno (2009, p. 152–153) enfatiza que “é preciso ter sempre em mente que tudo aquilo que é considerado erro ou desvio pela gramática normativa tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável”. Assim, o autor argumenta que a gramática tradicional classifica como erro ou desvio aquilo que, sob a ótica da Sociolinguística, constitui fenômenos linguísticos em processo de variação,

transformação e heterogeneidade — reflexo da dinamicidade das estruturas linguísticas, motivada por fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos.

Brito (1995, p. 2) parte do princípio de que nem toda realização linguística corresponde a um erro, uma vez que a acepção tradicional-normativa utiliza esse termo para denominar formulações que infringem tanto regras invariantes quanto variantes do sistema linguístico. Com base nessa afirmação, a autora declara que um desvio de regência verbal “poderá coincidir em ser um erro (caso infrinja uma regra invariante) ou não (caso implique uma regra variante)”. Em outras palavras, ela estabelece a distinção entre erro — quando infringe uma regra invariante (caráter genérico) — e desvio — quando infringe uma regra variante (caráter particular).

Antunes (2007) afirma que a condução do ensino de gramática sob o aspecto da intencionalidade e do planejamento possibilita criar no aluno um grau de independência em sua atitude de pensar e repensar a própria língua e atribuir sentido à sua aprendizagem, ressignificando o conhecimento e aprimorando sua competência linguística, o que o capacita a aprender cada vez mais. Faraco (2008) utiliza a expressão “desvios gramaticais” em vez de “erros gramaticais” para se referir a variações ou usos que divergem da norma culta da Língua Portuguesa. Essa abordagem reconhece a existência de múltiplas variedades linguísticas e a importância da contextualização na comunicação. Em vez de rotular esses usos como “erros”, sua obra *“A pedagogia da variação linguística”* defende o estudo das diferentes normas e sua adequação a cada situação comunicativa.

Na opinião de Bechara (2006), erro ou desvio gramatical depende do contexto e da variedade linguística. Para o gramático, o que pode ser considerado um “erro” em um contexto, pode ser um “desvio” em outro, ou mesmo uma forma legítima de expressão em determinada variedade da língua. Na concepção da Sociolinguística, a noção de “erro” e “desvio gramatical” é complexa e desafia a visão tradicional de um sistema linguístico único e inabalável, pois, em vez de considerar as variações linguísticas como erros, ela as compreende como manifestações de diferentes normas e usos sociais, contextualizadas em distintos grupos sociais e situações comunicativas.

Portanto, sejam considerados desvios ou erros gramaticais, o aluno precisa estar atento para não comprometer a clareza e a fluência de sua produção textual.

2.6 Formação do professor no ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Nesta dissertação, não temos a intenção de criticar a atuação dos professores de Língua Portuguesa, posto que são verdadeiros heróis que enfrentam, na maioria das vezes, condições inadequadas para exercer sua profissão, com jornadas de trabalho desumanas, escolas sucateadas e baixos salários.

Queremos apenas dar sugestões concretas na melhoria de seu trabalho em sala de aula, principalmente em questões que envolvem variações linguísticas, pois muitos de nossos mestres que atuam na Educação Básica nunca ouviram falar na Sociolinguística Variacionista, isto é, no fenômeno da variação linguística. Ainda trabalham a gramática descontextualizada e funcionam como verdadeiros sensores do aluno em apontar apenas erros, gerando no educando uma ojeriza pela disciplina Língua Portuguesa.

Infelizmente, ainda é comum ouvirmos de alunos, após nove anos de estudo da língua materna, a afirmação: 'não sei Português'. Como é possível que um falante nativo diga não conhecer sua própria língua? Essa percepção é resultado de um ensino gramatical excessivamente pautado nas regras da norma-padrão — um ensino muitas vezes improdutivo, enfadonho e completamente desconectado da realidade linguística dos alunos.

Para Silva (2020), em sua obra *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*, o ensino de gramática no Brasil é coercitivo e normativizador, sustentado por uma tradição histórica que impõe o “certo e o errado” e se apoia em noções implícitas, incoerentes e desconectadas da estrutura interna da língua. A autora aponta a existência de um embate entre a norma-padrão idealizada (fossilizada como modelo de correção) e a norma culta que circula na sociedade brasileira, refletindo tanto os segmentos sociais privilegiados socioeconomicamente quanto as camadas majoritárias dos excluídos, o que contribui para a crise do ensino da Língua Portuguesa.

Diante de tal exposição, ela, no livro supracitado, menciona que a escola brasileira atualmente não precisa transmitir um padrão linguístico preconizado por uma tradição normativa, mas buscar uma escola que trabalhe as variantes linguísticas numa pedagogia que vise à transformação da sociedade, a fim de refletir a realidade sociocultural de nossos falantes, em que 20% da população mais pobre

consome 2,1% da renda nacional, enquanto 20% mais ricos apoderam-se de 67,7% dessa renda.

Silva (2020) conclui que há uma deficiência na formação dos professores nos Cursos de Letras, uma vez que a grande maioria dos mestres brasileiros não têm formação linguística e sociolinguística adequada, isto é, nem todas as universidades exploram esses estudos, que são de suma importância para o ensino da Língua Portuguesa. Diante disso, portanto, hoje se justifica a autora chamar crise do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, pois nas salas de aula, privilegia-se o ensino de português baseado na enunciação em detrimento do enunciado, no texto em detrimento da sentença, e no discurso em detrimento da gramática.

Tudo isso ocorre porque a maioria dos professores da Educação Básica ainda não compreende a língua como um sistema heterogêneo, permanecendo arraigada a uma orientação gramático-filológica tradicional, que defende sua homogeneidade, sobretudo em sua manifestação escrita formal e literária, baseada no português falado em Portugal e no modelo de “bom uso” dos escritores brasileiros do século XIX. Sem dúvida, esse tipo de ensino, nos moldes tradicionais, mostrou-se inócuo para alcançar o objetivo de oferecer aos falantes instrumentos que lhes permitam explicitar as estruturas e as relações fundamentais que compõem a gramática real de nossa língua.

Para a formação de um professor de português, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), é necessário envolver uma compreensão abrangente da linguagem e das práticas de letramento, além de um enfoque investigador na sua prática pedagógica, de modo que o docente seja um mediador eficaz do processo de ensino-aprendizagem, para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação.

Segundo a autora, o professor de Língua Portuguesa necessita de cinco elementos para a sua formação: 1º) um conhecimento linguístico, que vem de uma sólida base em linguística, sociolinguística e teorias da leitura, para que ele compreenda a linguagem como um sistema social e como um instrumento de letramento; 2º) práticas de letramento com abordagem de diferentes formas, incluindo a leitura, a escrita, a fala e a escuta, e como elas se manifestam na vida cotidiana e na escola; 3º) formação investigativa para que o professor realize pesquisas em sala de aula, analise as práticas de ensino e reflita sobre a sua própria

prática, buscando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem; 4º) mediação pedagógica para que ele seja um mediador eficaz entre o aluno e a linguagem, auxiliando-o a construir o conhecimento e a desenvolver as habilidades de comunicação; e 5º) conceito de professor como agente de letramento, uma vez que ele é um agente que conduz todas as atividades, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação em seus alunos.

Bortoni-Ricardo (2004) aconselha o professor para participar da formação inicial e continuada no ensino de Língua Portuguesa, devendo ser permanente, a fim de buscar a atualização das práticas pedagógicas e a incorporação de novas tecnologias. Sem dúvida, a formação continuada leva em consideração a diversidade social e cultural dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e significativa, bem como estimula-os à reflexão crítica sobre as práticas de ensino e à busca por soluções para os desafios da educação.

O ensino de gramática na educação básica, segundo Faraco (2008), deve ir além da mera memorização de regras e nomenclaturas, buscando a compreensão da língua como um sistema dinâmico e contextualizado, que reflete as variações linguísticas e sociais. Em vez de apenas descrever e prescrever, o ensino da gramática deve promover a reflexão sobre o uso da língua em diferentes situações, preparando os alunos para transitar com segurança por diferentes ambientes sociais.

Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa na educação básica deve ter cinco pressupostos:

- 1º) a abordagem da variação linguística como forma do aluno perceber a língua como um sistema heterogêneo, com diferentes formas de expressão que dependem de fatores sociais, culturais, históricos e geográfico. Com isso, o ensino deve levá-los a compreender e respeitar essa heterogeneidade, evitando a ideia de uma única forma "correta" de falar;
- 2º) contexto e uso, no sentido de mostrar aos alunos que o aprendizado da gramática precisa estar em conexão com a leitura, a escrita e a oralidade, compreendendo como as regras gramaticais se aplicam a diferentes gêneros textuais e situações comunicativas;

- 3º) a norma padrão, pois o aluno deve garantir seu domínio e o seu acesso, mas sem ignorar as variações linguísticas existentes, de modo que o ensino deve auxiliá-los a transitar entre diferentes variedades linguísticas, reconhecendo o valor social e cultural de cada uma;
- 4º) reflexão e prática, já que permite aos alunos compreenderem como a estrutura gramatical funciona e como ela se relaciona com o sentido das mensagens. Ao mesmo tempo, a prática por parte dos alunos deve ser constante, com a produção de textos e a análise de exemplos, buscando a construção do conhecimento de forma significativa;
- 5º) gramática e socialização, posto que contribui para o desenvolvimento social e cultural dos alunos, preparando-os para interagir de forma eficaz em diferentes contextos. Os alunos não devem ver a gramática como um conjunto de regras abstratas, mas como um instrumento que permite a comunicação e a expressão.

Desta forma, para Faraco (2008), o ensino de gramática na educação básica deve ser uma abordagem que alia conhecimento teórico com prática contextualizada, valorizando a variação linguística e promovendo a reflexão sobre o uso da língua. A formação do professor de língua portuguesa, de acordo com Bagno (2009), deve ser sólida e contínua, com foco no conhecimento científico da linguagem, e na compreensão da variação linguística e do preconceito linguístico. Para ele, o professor precisa ter uma visão crítica da língua e de suas diferentes formas de expressão, para que assim, possa ensinar de forma mais inclusiva e respeitosa.

O autor supracitado elenca cinco características, que o professor deve ter para a construção de um ensino que desperte no aluno o interesse pelo estudo de nossa língua materna:

1. o conhecimento científico da linguagem, pois na sua formação deve incluir áreas como sociolinguística, pragmática e análise do discurso, além da gramática e fonética da língua;
2. a compreensão da variação linguística, posto que precisa entender que a língua é um sistema complexo, com múltiplas variedades e que o uso de diferentes linguagens não é um erro, mas sim uma forma de expressão cultural;

3. uma crítica ao preconceito linguístico, uma vez que deve estar atento e saber como combatê-lo em sala de aula, promovendo uma cultura de respeito pela diversidade linguística;
4. busca de sua formação contínua, já que seu processo de aprendizado não deve ser estática, mas sim na busca por aprimoramento profissional através de cursos, eventos e outras atividades de formação;
5. a mediação entre o conhecimento e o aluno, porque deve adquirir uma atitude de conciliação entre o aprendizado científico da linguagem e as experiências linguísticas dos alunos, adaptando o ensino às diferentes realidades e contextos.

Desta forma, este pensamento de Bagno (2009) almeja que o professor de Língua Portuguesa seja um pesquisador da língua, capaz de analisar e compreender o funcionamento dela em seus diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, para o autor, o professor deve ter uma visão crítica da norma-padrão e reconhecer a validade das variações linguísticas. O autor indica que a formação ideal para o professor de Língua Portuguesa é aquela que o capacita a ser um profissional reflexivo, crítico e atento à diversidade linguística e cultural, que possa ensinar a língua de forma mais inclusiva e respeitosa.

Nesta pesquisa, constatamos que as universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, preparam os professores para sua formação linguística por meio de diversos cursos e atividades voltados ao aprofundamento do conhecimento da língua e de suas práticas. Esses programas buscam desenvolver a capacidade dos futuros docentes de lidar com a língua como instrumento de comunicação, interação, análise e reflexão.

Observamos, ainda, que a formação teórica e prática dos professores, na maioria das universidades que oferecem cursos de licenciatura em Letras, incluem disciplinas como Linguística, Literatura e Didática da Língua Portuguesa. A disciplina de Linguística, em particular, é abordada considerando a estrutura da língua, suas variações, suas funções sociais e sua relação com a cultura. Quanto às práticas pedagógicas, essas instituições oferecem cursos e atividades voltados ao desenvolvimento de habilidades de ensino, como a criação de materiais didáticos, a aplicação de metodologias inovadoras e a avaliação do desempenho dos alunos.

Não se limitam apenas a isso: as universidades oferecem aos futuros professores oportunidades de estágio em escolas e instituições, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística e Educação. Também os incentivam a analisar e refletir de forma crítica sobre a língua em uso nos diferentes contextos, de modo a perceber suas variações. Outro aspecto trabalhado na formação do futuro professor de Língua Portuguesa é o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação, aprendendo a usar a língua de forma eficaz e adequada, comunicando-se com os alunos de maneira clara e acessível, criando um ambiente em sala de aula que estimule a participação e a interação.

Outros fatores considerados relevantes na formação de professores incluem a valorização do planejamento e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que os conteúdos das aulas estejam em consonância com o desempenho dos alunos, garantindo justiça e eficácia.

No entanto, Cagliari (2007) e Bortoni-Ricardo e Souza (2008) criticam duramente a formação de professores de Língua Portuguesa, apontando que muitos mestres da Educação Básica frequentemente ignoram ou corrigem falas não-padrão dos alunos, causando insegurança e desvalorizando a riqueza linguística. Para minimizar esse problema, Silva (2020) sugere que os professores utilizem a sociolinguística de forma sistemática em sala de aula, esclarecendo aos alunos que a língua é heterogênea e complexa.

Nesta dissertação, percebemos que autores renomados e estudiosos da Língua Portuguesa reforçam suas críticas ao trabalho atual dos professores em sala de aula com base em alguns argumentos: muitos docentes ignoram ou demonstram preconceito em relação às variações linguísticas dos alunos, frequentemente associando-as a erros; em alguns casos, enfatizam excessivamente a norma-padrão, negligenciando a importância da variação e do contexto social; há ausência de reflexão crítica sobre a variação linguística, compreendendo-a como um fenômeno natural e não como um erro a ser corrigido; e, ainda, enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para lidar com a diversidade linguística presente na sala de aula.

Diante do exposto, constatamos, por meio desta pesquisa, uma preocupação significativa dos principais autores da Sociolinguística brasileira com o ensino da língua materna. Esses estudiosos defendem a necessidade de

estabelecer consenso sobre a realidade da variação linguística, reconhecendo que a língua assume diferentes formas conforme o contexto, a região, o grupo social e o tempo (diacronia). Nesse sentido, é fundamental que o Ministério da Educação (MEC), assim como as Secretarias de Educação estaduais e municipais, promova ações de formação continuada e cursos de capacitação, para que os professores estejam aptos a compreender e trabalhar com a diversidade linguística em sala de aula.

2.7 Os desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano

O interesse, nesta pesquisa, por um estudo que envolvesse os desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, surgiu a partir da minha experiência profissional como professor de Língua Portuguesa dessa turma na Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, no Município de Fortaleza. Observei que os alunos apresentam grande dificuldade em compreender a relação entre verbo e seus complementos, em que o verbo atua como regente e o complemento, como termo regido.

Essa situação se agrava quando os alunos utilizam em seus textos, verbos que possuem mais de uma regência, dependendo do sentido na construção da frase. Além disso, há defasagem na aprendizagem dos termos que compõem o sentido da oração, como os complementos verbais (objeto direto e objeto indireto).

Por meio desta pesquisa, propusemos analisar a recorrência desse fenômeno linguístico em diferentes gêneros textuais (dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema) a fim de comprovar as dificuldades dos alunos em relação às regências verbais previstas na gramática normativa.

Podemos adiantar que o resultado foi satisfatório, considerando que a coleta de dados envolveu 31 alunos, distribuídos em cinco encontros, totalizando 155 produções textuais nos gêneros citados. Essas produções resultaram em 595 desvios de regência verbal, distribuídos em 23 verbos.

A partir desses resultados, constatamos que os desvios recorrentes de regência verbal em produções textuais de alunos do 9º ano podem ser explicados por uma combinação de fatores, incluindo a dificuldade em aplicar regras gramaticais complexas, a influência da linguagem informal e o conhecimento prévio sobre as regras de regência verbal.

Além disso, percebemos que o desconhecimento gramatical ocorre porque nem sempre os alunos dominam as regras de regência verbal, especialmente aquelas que envolvem a escolha correta de preposições e o uso de verbos que exigem complementos específicos. A influência da linguagem informal, frequente no uso cotidiano, pode interferir na escrita dos alunos, levando-os a empregar preposições ou construções verbais inadequadas. O desconhecimento dos verbos também decorre da dificuldade em compreender a relação entre o verbo e seus complementos, o que pode gerar desvios de regência, especialmente quando os alunos não identificam corretamente o tipo de complemento exigido. Além disso, a complexidade das regras e a insuficiência de práticas sobre regência verbal contribuem para a dificuldade de os alunos dominarem esse conceito.

Dessa forma, verificamos que os desvios de regência verbal se referem a inadequações gramaticais que ocorrem quando um verbo não se relaciona corretamente com seus complementos, seja pelo uso incorreto de uma preposição, pela omissão de uma preposição necessária ou pelo uso inadequado de uma preposição desnecessária. Esses desvios são comuns, sobretudo na linguagem coloquial, e podem comprometer a clareza e a correta comunicação.

Utilizamos, neste trabalho, alguns exemplos que caracterizam os desvios de regência verbal:

- Uso incorreto de preposição: "Ele chegou em casa" (o correto seria "Ele chegou a casa").
- Omissão de preposição: "Eu fui no cinema" (o correto seria "Eu fui ao cinema").
- Uso indevido de preposição: "Ela lembrou de mim" (o correto seria "Ela se lembrou de mim").

Enfatizamos, ainda nesta pesquisa, a existência de verbos cuja regência muda dependendo do sentido. Um exemplo é o verbo "assistir", que pode exigir objeto direto (sem preposição) quando significa "ajudar" ou objeto indireto (com a

preposição "a") quando significa "ver" ou "caber": "O médico assiste ao paciente" (correto: "O médico assiste o paciente"); "O rapaz assistiu o jogo do Fortaleza" (correto: "O rapaz assistiu ao jogo do Fortaleza"); "Estas críticas não assistem o professor" (correto: "Estas críticas não assistem ao professor").

Em razão dos exemplos acima, chegamos à conclusão de que a regência verbal é fundamental para a construção correta e clara das frases, pois o aluno, quando usa a preposição correta ou quando não usa nenhuma, permite-lhe transmitir o sentido pretendido, evitando ambiguidades e confusões nos seus textos.

Diante do resultado desta pesquisa, recomendamos a todos os professores que enfrentam esta dificuldade com seus alunos de aplicarem inadequadamente as regras de regência verbal preconizadas pela gramática normativa, os seguintes procedimentos didático-pedagógicos: elaborem atividades para o aluno conhecer a regência dos verbos segundo as regras gramaticais, pois é importante que ele saiba quais são os verbos que exigem preposição e quais preposições devem ser usadas em cada caso; façam com que eles observem o contexto, uma vez que sentido da frase pode influenciar a regência verbal e alguns verbos podem ter diferentes regências dependendo do contexto; comparem, por intermédio de atividades ou mesmo explanação em sala de aula, casos da linguagem informal com a norma-padrão.

De acordo com Bagno (2011), os desvios de regência verbal que costumam surgir nos textos dos alunos não devem ser vistos simplesmente como erros, mas sim como expressões de variantes linguísticas. O autor enfatiza que toda produção escrita, mesmo aquela considerada "correta", faz uso de variantes, já que o próprio conceito abrange qualquer forma particular de uso da língua. O equívoco, segundo ele, está em associar "variante" apenas à ideia de linguagem popular ou erro. Bagno ainda destaca que é frequente a crítica de que os linguistas defendem formas tidas como incorretas, mas não as aplicariam em seus próprios textos — algo que ele considera fruto de interpretações superficiais ou de visões conservadoras. Para contrariar essa ideia, ele relata que em suas produções, emprega construções tradicionalmente condenadas, mas já amplamente enraizadas no português, inclusive em obras literárias consagradas. Entre os exemplos, cita o uso do pronome "ele" como objeto direto, a ausência de concordância com "se" e algumas regências inovadoras. O ponto central, ressalta, é evitar que revisores imponham correções

que desconsiderem práticas consolidadas no idioma e já reconhecidas por boas gramáticas e dicionários

Faraco (2008) chama de “norma culta” aqueles que se preocupam em ensinar, escrever e falar seguindo rigidamente as regras da gramática normativa, isto é, que utilizam essas regras como exemplo de uma língua formal. Para o autor, essa norma é rígida e inflexível, desconsiderando a verdadeira norma culta brasileira contemporânea. Com isso, ele aborda os principais usos condenados pelos defensores da “norma culta” e mostra que tais usos já estão há muito tempo presentes na norma culta brasileira real.

Bagno (2009), no seu livro *"Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro"*, defende que muitos fenômenos linguísticos que são considerados erros gramaticais pelo senso comum, na verdade, são formas válidas e incorporadas na língua portuguesa brasileira. Ele argumenta que o preconceito linguístico impede a compreensão da riqueza e da flexibilidade do português falado no Brasil. O autor discute que a ideia de "erro" é uma visão normativista e purista, que não reflete a realidade da língua. Ele defende que a língua é dinâmica e variável, e que muitas das formas que são consideradas "erradas" são, na verdade, variações linguísticas legítimas. O autor aborda algumas das questões, dentre as quais incluem: a importância da gramática, pois reconhece a utilidade da gramática normativa, mas destaca que ela não deve ser a única referência para o que é considerado "certo" e "errado"; a flexibilidade da língua, pois argumenta que a língua portuguesa brasileira é muito mais flexível do que se pensa, e que existem muitas formas de dizer as coisas que são consideradas válidas; e o preconceito linguístico, que é a discriminação contra pessoas que falam ou escrevem de forma diferente da norma-padrão. No geral, o autor busca desmistificar a ideia de que existem erros de português, e defende que a língua portuguesa brasileira é rica e diversificada, com muitas formas válidas de expressão

Cipro Neto (2007) um gramático renomado, defende a importância da gramática normativa e estabelece as regras para a construção correta da Língua Portuguesa. A sua defesa se baseia na ideia de que as normas gramaticais, embora possam sofrer evolução ao longo do tempo, são fundamentais para uma comunicação clara e eficaz.

Cunha e Cintra (2007) são conhecidos por defender a gramática normativa, principalmente através da sua obra "*Nova Gramática do Português Contemporâneo*". No entanto, a sua postura sobre a norma é mais complexa do que uma defesa puramente tradicional, reconhecendo a variação e a necessidade de adaptação da norma às diferentes realidades linguísticas.

Porém, as regras de correção da prova do Enem preveem, na avaliação da competência linguística, que desvios gramaticais podem comprometer a nota da redação. O mesmo procedimento é adotado na correção da redação do IFCE, concurso que muitos alunos de Fortaleza almejam ao concluírem o ensino fundamental, anos finais. Nesse caso, a banca explicita que erros de regência verbal, assim como outros desvios linguísticos, podem impactar a nota da redação, especialmente na competência que avalia a conformidade do texto com a norma formal da Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, fazemos uma crítica, ressaltando a necessidade de linguistas e gramáticos chegarem a um consenso sobre o conceito de "desvios gramaticais". A diferença entre a visão da Linguística e a da Gramática Normativa reside na definição do que é considerado "correto" em português, o que pode gerar confusões e interpretações equivocadas das normas. Esse consenso se torna urgente, uma vez que concursos públicos e provas de redação ainda avaliam exclusivamente as regras da gramática normativa, ou seja, a gramática tradicional.

Na pesquisa, constatamos que a ABNT, como norma para trabalhos acadêmicos, não tem uma seção específica que detalhe "desvios de regência verbal". No entanto, a regência verbal para ela é um ponto crucial para a correta formulação de frases e, portanto, a sua não observância é considerada um desvio gramatical que pode afetar a qualidade do trabalho. Em trabalhos que exigem um estilo formal, a ABNT, de forma implícita, exige a utilização da norma culta, que inclui a correta regência verbal, para garantir a clareza e a precisão da escrita.

Observamos ainda que a BNCC preconiza: a clareza e precisão, uma vez que a regência verbal determina como os complementos verbais devem ser relacionados com o verbo principal, evitando ambiguidade e garantindo que a mensagem seja transmitida corretamente; uso da norma culta, posto que a regência verbal, como parte dela, é fundamental para a escrita formal de trabalhos acadêmicos, dissertações, teses, artigos etc.; evita erros, porque os desvios de

regência verbal podem ser interpretados como erros gramaticais e prejudicarem a avaliação do trabalho.

Já em relação à BNCC no ensino fundamental, especificamente nas habilidades inerentes à Língua Portuguesa, percebemos que inclui a abordagem da regência verbal, incluindo os desvios de regência. As habilidades EF08LP07 e EF09LP07, por exemplo, enfatizam a compreensão e o uso correto da regência verbal, tanto na norma-padrão quanto na norma coloquial. Isso implica que o aluno deve ser capaz de identificar e corrigir desvios de regência em textos, bem como compreender as diferentes formas de expressão da língua.

Transcrevemos, de acordo com nossa pesquisa, as habilidades da BNCC da seguinte forma: a) habilidade EF08LP07 - diferenciar complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente; e b) habilidade EF09LP07, comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. A BNCC também enfatiza a importância de analisar a variação linguística e a relação entre a norma culta e a norma coloquial, pois a progressão da complexidade na fala e na escrita deve estar pautada na relação entre as experiências linguísticas do aluno, a investigação individual/coletiva e o conhecimento das regras e normas e de suas exceções.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observamos na pesquisa que estes enfatizam a importância de analisar e corrigir desvios de regência verbal na produção textual dos alunos do 9º ano, visto que a norma culta da Língua Portuguesa é fundamental para uma escrita clara e eficaz. Pesquisamos que os PCNs não apenas reconhecem esses desvios como erros, mas também destacam a necessidade de promover o desenvolvimento de habilidades de análise linguística e reflexão sobre a língua, para que os alunos possam se expressar com precisão e adequação.

2.7.1 Principais regências verbais da gramática normativa

Endossamos que, nesta pesquisa, os desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano ocorreram nas perspectivas da

gramática da norma-padrão, e por esse motivo, discorreremos sobre transitividade e a regência dos principais verbos que compõem essa gramática.

Não obstante, apresentamos um breve relato sobre a transitividade sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, representada pelas autoras e pesquisadoras Maria Angélica Furtado Cunha e Maria Helena Moura Neves. Essa abordagem considera o estudo gramatical como um sistema de experiências humanas representadas pela linguagem, com foco na relação entre processos (verbos), participantes (atores) e circunstâncias. Trata-se, portanto, de uma ferramenta para analisar como a linguagem constrói significados sobre o mundo, revelando quem faz o quê, a quem e sob quais condições.

A partir dessas informações, fazemos um comentário sobre a transitividade com base na Linguística Sistêmico-Funcional, que enxerga a linguagem como um sistema de escolhas significativas, em que a estrutura da língua é moldada pelas funções que desempenha na comunicação. Em outras palavras, a Linguística Sistêmico-Funcional busca compreender como a linguagem é utilizada para criar significado em contextos sociais específicos, analisando de que maneira as pessoas empregam a língua para expressar ideias, interagir e organizar informações.

Cunha (1985) define a transitividade, com base nos gramáticos funcionalistas, como derivada do termo latino *transitivus*, que significa literalmente “ir além” ou “passar adiante”. Segundo a autora, esse fenômeno relaciona-se à classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo, apoiando-se na presença ou ausência de um Sintagma Nominal objeto (critério sintático) exigido pelo significado do verbo (critério semântico).

Para a autora, a transitividade apresenta tanto um componente sintático quanto um componente semântico. Uma cláusula transitiva descreve um evento que potencialmente envolve pelo menos dois participantes: um responsável pela ação, codificado sintaticamente como sujeito, e outro afetado por essa ação, codificado como objeto direto. Do ponto de vista semântico, o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades do agente, do paciente e do verbo envolvidos na cláusula que codifica esse evento. Em princípio, a delimitação das propriedades desses três elementos é uma questão de grau (CUNHA, 1997).

A autora ainda ressalta que a transitividade como manifestação discursiva de um verbo potencialmente transitivo depende de fatores pragmáticos, como a perspectiva adotada pelo falante para interpretar o evento narrado. Um levantamento preliminar de verbos que, pelo seu significado lexical, implicam a transferência da atividade de um agente para um paciente — ou seja, verbos prototipicamente transitivos — demonstrou que esses verbos podem ocorrer com dois ou apenas um argumento. Além disso, os verbos que possuem dois argumentos podem apresentar variações em que o sujeito nem sempre desempenha o papel semântico de agente, e o objeto direto nem sempre representa o paciente semântico. As cláusulas que codificam sujeito-agente e objeto-paciente, afetado pela ação verbal, correspondem à transitividade prototípica.

Cunha (2002) exemplifica seu posicionamento com base em duas possibilidades de codificação:

No **Texto 1**, Cunha observa que as duas primeiras cláusulas apresentam sujeito-agente (*meu pai*) e objeto-paciente afetado (*a barriga da minha mãe e o banco da frente*), enquanto nas duas últimas cláusulas o sujeito é não-agentivo, uma vez que tanto a tia do falante quanto o primo da sua mãe sofrem os efeitos da ação verbal em uma parte do seu corpo.

Texto 1: “... aí quando meu pai viu que o carro ia virar ... aí ... virar não ... que ia bater ... aí ... segurou a barriga da minha mãe ... e empurrou o banco da frente que minha tia estava ... o empurrão foi tão grande que ela entrou pra dentro das ferragens do carro ... aí eu sei que ... e ela ficou dentro do ... das ferragens do carro ... fratu/fraturou a perna ... sabe? Foi uma luta pra tirar ela de dentro do carro ... o motorista ... primo da minha mãe quebrou ... o ... a cara toda ... o rosto ... sabe? ficou só os pedaços ...” (Corpus, p. 222 apud Cunha, 2003, p. 3).

No **Texto 2**, segundo Cunha (2002), a supressão do objeto ocorre pelo fato de sua identidade ser irrelevante para os propósitos da comunicação, já que o paciente do verbo *comer* é genérico e não-referencial. Nesses casos, não importa o tipo de comida ingerida: a saliência comunicativa recai sobre a própria ação verbal (comer qualquer comida).

Texto 2: “... um dia desse eu tava me lembrando ... ontem mesmo ... eu tinha vergonha de comer na frente de Alexandre ... às vezes a gente ia lanchar ... e eu ficava entalada ... era ... e com ele não ... o Tarcísio ... sabe? nem sinto vergonha ... pelo contrário ... como ... aí como mais ainda ...” (Corpus, p. 227 apud Cunha, 2003, p.3).

Neves (2000), em sua obra *“A Gramática de Usos do Português”*, adota uma perspectiva funcionalista para analisar a transitividade verbal. Isso significa que ela prioriza a análise da função dos elementos na construção do sentido do texto, em vez de se concentrar apenas na classificação formal dos verbos. Para Neves, o texto é a unidade fundamental de funcionamento da língua, e os itens linguísticos, incluindo os verbos, são analisados em relação à sua função nesse contexto.

A autora, em sua obra supracitada, aborda a transitividade verbal por meio de diversas subclassificações, afirmando que, ao se analisar a relação entre o verbo e seus complementos, “está implicada a valência verbal, isto é, a capacidade de os verbos abrirem casas para preenchimento por termos (sujeito e complemento), compondo-se a estrutura argumental”. Dessa forma, entende-se que os verbos dependem de outros elementos para que a sentença atinja sua significação completa, sendo considerados transitivos prototípicos quando exigem um complemento que atua como paciente de mudança.

Essa definição fundamenta-se principalmente na semântica, já que Neves (2000) classifica os verbos em quatro categorias principais quanto à transitividade: 1) verbos cujo objeto sofre mudança em seu estado; 2) verbos cujo objeto não sofre mudança física; 3) verbos que possuem um complemento não preposicionado e um complemento preposicionado; 4) verbos que têm complementos oracionais.

Neves (2000) define o objeto direto como um complemento não preposicionado, cuja classificação é sintático-semântica, sendo sua formação estruturada da seguinte maneira:

- a. verbos cujo objeto sofre mudança no seu estado, ou seja, quando o verbo denota criação, o objeto direto passa a existir. Ex.: “Minha mãe fez-me um bolo”;
- b. quando o verbo denota destruição, o objeto deixa de existir. Ex.: “Encarregamos uma firma de demolir a casa velha”;
- c. quando o verbo denota mudança de espaço, o objeto altera sua localização. Ex.: “Mudou uma caixa da mesa de cabeceira para a prateleira”;
- d. verbos que não sofrem mudança física: nesse caso, os objetos podem ser preposicionados ou não. Quando não preposicionado,

- isto é, quando objeto direto, a linguista não aponta diferença semântica neles;
- e. verbos que possuem um complemento não preposicionado e um complemento preposicionado;
 - f. Quando o verbo traz noção de lugar, o objeto direto muda espacialmente. Ex.: “A irmã colocou o roupão no cabide”;
 - g. quando o verbo denota doação, o objeto direto muda de beneficiário. Ex.: “DEU ao genro um engenho com setenta escravos”;
 - h. verbos que têm complementos oracionais;
 - i. quando o verbo implica um fato verdadeiro, o objeto direto indica o fato constatado pelo enunciador. Ex.:” Eu, por mim, apenas sei que Carlos veio me trazer em casa”;
 - j. Quando o verbo é dicendi, o objeto direto é o conteúdo do que se é dito. Ex.: “O gordinho gritava que aquilo era um desaforo”.

Em relação aos autores que compõem a gramática da norma-padrão, expomos aqui, exemplos dos principais verbos que formam seu conteúdo da sintaxe de regência:

1. Ferreira (2011, p.559), os verbos CHEGAR/IR seguem as seguintes construções:

Exemplos:

- *Nas férias, iremos no Pantanal.* Língua Coloquial.
- *Nas férias, iremos ao Pantanal.* Língua Culta.

Segundo o autor, no padrão culto da língua, estes verbos exigem a preposição “a”, introduzindo o adjunto adverbial de lugar: “ir a (algum lugar)”; “chegar a (algum lugar)”.

2. Segundo Cegalla (2008, p.520), o verbo NAMORAR é transitivo direto, “namorar alguém” e “não namorar com alguém”

Exemplos:

- *Joaquim namorava a filha do patrão.*
- *Ela namora um oficial da Marinha.*

- *Trabalha com a atriz, mas não a namora.*

3. Para Ferreira (2011, p.561), os verbos SIMPATIZAR/ANTIPATIZAR não admitem pronomes (me, nos, se etc.): simpatizar/antipatizar com algo/alguém (e não “simpatizar-se” / “antipatizar-se” com alguém/algo). Logo, são verbos transitivos indiretos e procedem a preposição “com”.

Exemplos:

- *Eu simpatizei muito com ela* (e não *eu me simpatizei muito com ela*).
- *Os torcedores simpatizavam com o técnico* (e não *os torcedores se simpatizavam com o técnico*).

4. Rocha Lima (2006, p.533) em relação ao verbo PREFERIR cabe distinguir dois usos fundamentais:

Como bitransitivo (preferir uma coisa à outra) significa querer antes, escolher uma entre duas ou várias coisas.

Exemplos:

- *“Capitu preferiu tudo ao seminário”* (Machado de Assis)
- *“Mas eu preferia todas as brutalidades à sua indiferença”* (Coelho Neto).
- *“Sêneca prefere a morte com os estoicos a adular o tirano da sua pátria”* (Latino Coelho);

Não se diz preferir uma coisa que ou do que outra.

5. Para Cegalla (2008, p.493), o verbo ASSISTIR possui as seguintes construções:

- a) Transitivo direto, quando significa “prestar assistência”, “confortar”, “ajudar”, de acordo com prática moderna:

Exemplos:

- *O menino assiste o doente.*
- *“O médico já não a assistia”* (Amadeu de Queirós);
- *“Quem assistia a paciente eram mulheres do povo”* (Povia Cavalcanti);

- *“Ele sofreu sozinho, não o assisti”* (Carlos Drummond de Andrade);
- *“E felizes foram, retorquiu-lhe o castelhano, porque tiveram V. Rev. para assisti-los nos seus últimos momentos”* (Alphonsus de Guimaraens);
- *“Moças de minissaia assistiam os fregueses numerosos”* (Maria José de Queirós);

Observação: Nesta acepção, pode ser usado na voz passiva: *“O doente é assistido pelo médico”*; *“Os missionários são assistidos por Deus”*; *“Faleiros morria assistido por velhos amigos”* (Amadeu de Queirós).

6. Transitivo indireto (com a preposição a), no sentido de presenciar, estar presente.

Exemplos:

- *“Algumas famílias, de longe, na calçada, assistiam ao espetáculo”* (Aníbal Machado);
- *“Populares assistiam à cena aparentemente apáticos e neutros”* (Érico Veríssimo);
- *“Ataxerxes assistia a tudo”* (Aníbal Machado);
- *“O gari a tudo assistia com os olhos esbugalhados”* (Assis Brasil);
- *“Nas missas a que assisto não há sermão”* (J. Messuirta de Carvalho);
- *“Há um comício feminino, a que alguns homens assistem”* (Ricardo Ramos);
- *“A quanto espanto assisti e ainda assisto!”* (Rosamaria Castelo Branco);
- *“Eu desejava assistir à extinção daquelas aves amaldiçoadas”* (Graciliano Ramos);
- *Por que não assistes às aulas?*

Observação: Se o objeto for pronome pessoal, não se usam as formas /he, lhes, mas a ele(s), a ela(s):

- *“Não é propósito nosso descrevermos uma corrida de touros. Todos têm assistido a elas...”* (Rebello da Silva);

- *“Lá vão os frades celebrar um auto! Não serei eu que assista a ele”* (Alexandre Herculano);

- *“O vencedor nestes jogos guerreiros tinha de receber um prêmio das mãos do principal personagem que assistia a eles”* (Alexandre Herculano);

- *“Enfim, mais uma corrida de obstáculos. Vamos assistir a ela, curiosos e em dieta de legumes.”* (Carlos Drummond de Andrade);

Observação: Nesta acepção, o verbo assistir não admite a voz passiva. Em vez de: *“A festa foi assistida por altas autoridades”*, prefira-se dizer: *“À festa assistiram altas autoridades”*.

Não obstante, são comuns, na imprensa, frases como esta: *“A solenidade de posse foi assistida por 89 delegações estrangeiras”*.

Os próprios escritores condescendem com essa construção: *“Uma partida de futebol na Inglaterra é assistida por 150 mil pessoas”*. (Paulo Mendes Campos)

- Como transitivo indireto, usa-se também no sentido de caber, pertencer (direito ou razão):

Exemplo: *Assiste ao réu o direito de se defender. Não lhe assiste o direito de oprimir os outros. Evidentemente não lhe assistia razão para reclamar.*

Constrói-se, mas raramente, com a preposição em, no sentido de morar, residir:

Exemplo: *“Sou obrigado por esta desgraçada posição de deputado a assistir mais algum tempo na capital”* (Camilo Castelo Branco).

7. Em Lima (2006, p.526), o verbo INFORMAR tem as seguintes construções:

- Dar notícia ou conhecimento a avisar: informar alguém de ou sobre alguma coisa:
 - *“O abade informou o fidalgo dos sucessos ocorridos”* (Camilo Castelo Branco);

- *“Logo informei disso o velho barão (...)”* (Lima Barreto);
- *“Esta circunstância impede-me de informar o leitor sobre o que o mundo tem de vir a saber a respeito do tendeiro”* (Júlio Dinis);

Na mesma acepção, porém menos usualmente, emprega-se com objeto direto de coisa e indireto de pessoa: informar alguma coisa a alguém.

Exemplo: *“Apenas lhe informaram que os bens de Domingos Leite haviam sido confiscados”* (Camilo Castelo Branco);

- Inteirar-se, pôr-se a par de alguma coisa. Vem acompanhado de pronome reflexivo e seguido de complemento introduzido pelas preposições de ou com:

Exemplos:

- *“Informou-se com o contador d’Argote e ficou sem saber a serventia da mesa”* (Camilo Castelo Branco);
- *“Gente das imediações chegava a cavalo para se informar do acontecido”* (Aníbal M. Machado);

- Como transitivo direto, apresenta os sentidos que se veem em frases como estas: Informar um requerimento, um processo etc. (isto é: dar informação ou parecer).

Exemplos:

- Os jornais informam o público (isto é, esclarecem, dão notícias).
- *“Não mais informar processos, não mais preocupar-se com o nome e a cara do futuro ministro”* (Aníbal Machado);
- *“Ataxerxes informa que nunca [Juanita aprendera dança]”* (Aníbal M. Machado);

A mesma regência de informar cabe a avisar, certificar, notificar, cientificar e prevenir (CIPRO NETO, 2008, p.513).

8. Cunha (2007, p.545), defende que o verbo INFORMAR tem as seguintes formações:

- Na língua culta moderna, fixou-se como transitivo indireto:

Exemplos:

- *“Só os lavradores, e alguns, têm obedecido a este preceito!”* (Alves, p. 48);

- *“Mas todos obedeciam a ele. Ah! Quem disse que não obedeciam?”* (Ramos, p. 29);
- Admite, no entanto, voz passiva:
Exemplos:
 - *“Sofreste tanto que até perdeste a consciência do teu império; estás pronta a obedecer; admiras-te de seres obedecida”*. (Machado de Assis, OC, III, 1044.);
 - *“Depois de outras muitas e reiteradas ordens foi enfim obedecida”* (Barreto, p. 303).
 Esta construção corresponde ao antigo regime transitivo direto do verbo, que ainda se documenta em escritores do século passado:
Exemplo:
 - *“Meu tio Campelo ordenou-me e eu o obedeco”* (J. de Alencar, OC, III, 1243.).
- Não é raro o seu emprego como intransitivo:
Exemplos:
 - *“Restitua o dinheiro àquela menina. Se ainda o tem. Obedeci”*. (J. Rodrigues Miguéis, GTC, 135);
 - *“A ruína vem muitas vezes dessas naturezas feitas para obedecer”*. (A. Bessa Luís, M, 261);
 - *“Você é o único que não obedece”*. (C. Lispector, ME, 202.)

9. Para Cunha (2007, p.545), o verbo VISAR possui as seguintes regências:

- É transitivo direto nas acepções de:
Exemplos:
 - a. “mirar”, “apontar (arma de fogo)”: *“Sem perda de tempo, Jenner disparou um terceiro tiro, e sem demora outro, visando o alvo de baixo para cima”*. (H. Sales, AM, 44.);
 - b. *“O cano da arma aflorou sobre as hastes do feno, visando o intruso, precisamente no instante em que Alice, espreitando o silêncio das imediações da casa, transpunha o umbral da porta”*. (F. Namora, TJ, 330);

c. “*dar ou pôr o visto* (em algum documento)”:

Visar um passaporte.

Visar o diploma.

a) No sentido de “ter em vista”, “ter por objetivo”, “pretender”, pode construir-se:

a. com objeto indireto introduzido pela preposição *a*:

Exemplos:

- “*Não visava a lucros e, sim, ajudar o próximo*” (J. Amado, MG, 80-81.);

- “*Não acha que, visando a Custódio, o Figueiró busca atingir você?*” (C. dos Anjos, M, 170.)

b) com objeto direto:

Exemplos:

- “*Concentro-me sem visar nenhum objeto — e sinto-me tomado por uma luz*” (C. Lispector, SV, 35.);

- “*O balde de água fria visava também uma finalidade concreta*” (M. Torga, V, 214.).

Esta última construção, condenada por alguns gramáticos, é a dominante na linguagem coloquial e tende a dominar também na língua literária, principalmente quando o complemento vem expresso por uma oração reduzida de infinitivo:

- “*O ataque visava cortar a retaguarda da linha de frente*” (E. da Cunha, OC, II, 399.);

- “*Numa palavra, essa revolução visa derrubar as oligarquias que nos infelicitam!*” (É. Veríssimo, A, II, 485.)

10. Para Rocha Lima (2006, p.51), o verbo ASPIRAR pode ser construído da seguinte forma:

Exemplos:

a) Equivalendo a respirar, sorver:

- “*Egas aspirava o perfume de seus cabelos*” (Alexandre Herculano);

- “*(...) aspirando haustos de ar...*” (Camilo Castelo Branco);

- *“Marina aspirou o ar da noitinha: cheirava a folhas secas queimadas”* (Érico Veríssimo)

b) Com a significação de pretender, desejar muito:

Exemplos:

- *“Não penso que ela aspirasse a algum legado”* (Camilo Castelo Branco);
- *“Todos os seres, todas as cousas aspiram à luz, que é a manifestação da beleza radiante”* (Coelho Neto);
- *“(…) era a maior dignidade a que podia aspirar”* (Machado de Assis);
- *“Sua vigilância exasperava-me, no íntimo, fazendo-me aspirar, com ânsia, à libertação”* (Cyro dos Anjos);
- *“Aspiro para a felicidade com uma desconhecida ânsia”* (Pinheiro Chagas);
- *“(…) aspirando para um ideal indefinido”* (Oliveira Martins);

Não se diz: aspiro-lhe; e sim aspiro a ele(s), a ela(s).

Exemplo:

- *“Vanda não seria sua. Vanda não seria de nenhum dos dois. Não podendo ser dele, Flavio Paiva, Armando não podia aspirar a ela”* (Octavio de Faria)”

11. Para Cipro Neto (1998, p.519), o verbo PROCEDER no sentido de “ter cabimento”, “ter fundamento”, “fazer sentido” ou “portar-se”, “comportar-se”, “agir”, é intransitivo. Nessa segunda acepção, vem sempre acompanhado de adjunto adverbial de modo.

Exemplos:

- *Você procede muito mal.*
- *Seus argumentos não procedem.*
 - No sentido de provir, “originar-se”, “ter origem”, é transitivo indireto e rege a preposição de.

Exemplo:

- *Seu comportamento vil procede da ganância desmesurada que assola sua alma.*

- Quando usado para indicar o lugar de origem da ação de deslocamento, ponto de partida, é considerado intransitivo.

Exemplo:

- *O avião procede de Manaus.*

- No sentido de “dar início”, “realizar”, é transitivo indireto e rege a preposição a-,

Exemplos:

- *O delegado procederá ao inquérito.*

- *O fiscal procedeu ao exame na hora marcada.*

12. Para Cipro Neto (1998, p. 512), o verbo QUERER no sentido de “desejar”, “ter vontade de”, “cobiçar”, é transitivo direto.

Exemplos:

- *Queremos um país melhor.*

- *Quero muitos beijos, meu amor.*

- No sentido de ter “afeição”, “estimar”, “amar”, é transitivo indireto e rege a preposição “a”.

Exemplo:

- *Quero muito aos meus amigos.*

13. Para Cipro Neto (1998, p.512), os verbos AGRADECER, PERDOAR e PAGAR apresentam objeto direto de coisa e objeto Indireto de pessoa: *Agradeço aos ouvintes a audiência.*

Exemplos:

- *Cristo ensina que é preciso perdoar o pecado ao pecador.*

- *Paguei o débito ao cobrador.*

- O uso dos pronomes oblíquos átonos deve ser feito com particular cuidado.

Exemplos:

- *Agradecei o presente. / Agradecei-o;*

- *Agradeço a você. / Agradeço-lhe;*

- *Perdoei a ofensa. / Perdoei-a;*

- *Perdoei ao agressor / Perdoei-lhe;*

- *Paguei minhas contas. / Paguei-as;*
- *Paguei aos meus credores. / Paguei-lhes.*

É importante notar que, com esses verbos, a pessoa costuma aparecer como objeto indireto, mesmo que na frase não haja objeto direto.

Exemplos:

- *A empresa não paga aos funcionários desde setembro;*
- *Já perdoei aos que me acusaram;*
- *Agradeço aos eleitores que confiaram em mim;*

14. Para Cipro Neto (1998, p.516), o verbo CUSTAR no sentido de "ser custoso", "ser penoso", "ser difícil", tem como sujeito uma oração subordinada substantiva reduzida.

Exemplos:

- *Ainda me custa aceitar sua ausência;*
- *Custou-nos encontrar sua casa;*
- *Custou-lhe entender a regência do verbo custar.*

Observação: No Brasil, na linguagem cotidiana e em textos literários, são comuns construções como "*Ele custou a chutar*"; "*Custei para entender o problema*" ou "*E hoje na solidão ainda custo a entender como o amor foi tão injusto...*" (de Tom Jobim e Chico Buarque), em que o verbo custar pode significar "demorar" ou "ter dificuldade e apresenta como sujeito uma pessoa. Na linguagem formal culta, essas construções em que "custar" apresenta sujeito indicativo de pessoa, não ocorrem. Em seu lugar, surgem construções em que há objeto indireto de pessoa; "*custou-lhe aceitar a situação*" e "*Ainda nos custa entender o que ocorreu*". Note que, em orações interrogativas, são comuns construções como "*O que te custa acordar mais cedo?*" (e não *quanto tu custas para acordar mais cedo?*"), em que o sujeito de custar não é a pessoa, e sim a coisa, o fato (*não és tu que custas para acordar mais cedo: é acordar mais cedo que te custa, custa para ti*).

15. Em Ferreira (2011, p. 565), o verbo AGRADAR tem duas regências e dois sentidos:

a) Transitivo direto (exige objeto direto no sentido de “acariciar/fazer carinho”).

Exemplo:

- *A mulher agradava o filho pequeno.*

b) Transitivo indireto (exige objeto indireto com preposição “a”) no sentido de “contentar/satisfazer”.

Exemplo:

- *Nossa empresa faz tudo para agradar a você.*

16. Para Figueiredo (2019), o verbo RESPONDER tem três construções:

a. É verbo transitivo indireto se tiver no sentido de “responder a alguma coisa”.

Exemplo: *Pedro respondeu a todas as questões da prova.*

b) É verbo transitivo direto e indireto se tiver o sentido de “responder alguma coisa a alguém” ou pode ser transitivo direto se estiver no sentido de “responder a resposta”.

Exemplo: *Pedro respondeu essa pergunta ao amigo.*

c) É verbo transitivo direto se estiver no sentido de “responder a resposta”.

Exemplo: *Pedro respondeu que não poderá entregar o trabalho.*

17. Para André (1990), o verbo PRECISAR tem duas construções:

a) É verbo transitivo indireto e pede a preposição “DE” no sentido de “necessitar”.

Ex.: *A criança necessita de carinho.*

b) É verbo transitivo direto nos sentidos de “premeditar” ou “marcar com precisão”.

Ex.: *O ladrão precisou o local do roubo.*

18. Em Cegalla (2008, p.539), o verbo ESQUECER tem cinco construções:

1) Na acepção própria de “olvidar”, “sair da lembrança”, este verbo constrói-se, tradicionalmente:

a) seja com objeto direto:

- *“Esqueci um ramo de flores no sobretudo”* (C. Drummond de Andrade, R, 9.);
- *“Pois é, não deve deixar que o esqueçam”* (J. Paço d’Arcos, CVT, 722.);
- *“Eu não esqueço o bem que ele me fez”* (Castro Soromenho, TM, 244-245);

b) Seja com objeto indireto introduzido pela preposição de, quando pronominal:

- *“Tendo de lutar para obter melhoria de situação, foi-se esquecendo dos deveres religiosos”* (Drummond de Andrade, CA, 123);
- *“Diabo: o Barbaças esquecia-se de deixar as rações na manjedoura”*. (F. Namora, TJ, 325.);

2) Do cruzamento destas duas construções resultou uma terceira, sem o pronome reflexivo, mas com o objeto introduzido por de:

- *Esqueceu os deveres religiosos.*
- *Esqueceu-se dos deveres religiosos.*
- *Esqueceu dos deveres religiosos.*

Tal construção, considerada viciosa pelos gramáticos, mas muito frequente no colóquio diário dos brasileiros, já se vem insinuando na linguagem literária, principalmente quando o complemento de esquecer é um infinitivo. Sirvam de exemplo estes passos:

- *“Guma esquece de tudo, e se deixa ir no doce acalanto dessa toada tão bela”* (J. Amado, MM, 55.);
- *“Ah, sim, esqueci de confessar quando a vi”* (N. Pinon, SA, 155.);

3) Também não é raro, na língua atual, o tipo sintático esquecer-se que, com elipse da preposição:

Exemplos:

- *“Toma esta chave, e não te esqueças que o seu poder é sobrenatural”* (G. Amado, TL, 5);
- *“Um homem acostuma-se a tudo, sim, a tudo, até a esquecer-se que é um homem...”* (Castro Soromenho, C, 66);
- *“Esquece-se que não tenho outra companhia...”* (Alves Redol, BC, 296).

4) À semelhança de lembrar-se, o verbo esquecer-se admite uma construção de estrutura diversa das que até agora examinamos. Os elementos que nestas funcionam como (objeto direto ou indireto) vão figurar nela como sujeito:

Exemplos:

- *“E o pior é que me esqueceu tudo, valha-me Deus!”* (J. Régio, SM, 303);
- *“Esqueceram-me todas as mágoas, e comecei a gostar desse Belmiro que olhava para o salão como se estivesse contemplando o mar”* (C. dos Anjos, DR, 116);

5.º) Finalmente, do cruzamento das construções

- *Esqueci-me de tudo e esqueceu-me tudo, resultou uma nova; esqueceu-me de tudo.*

Comparem-se estes exemplos:

- *“Não lhes esqueça de regarem o passeio adiante da porta”* (Almeida Garrett, O, II, 1262);
- *“Esqueceu-me de citar no texto a formação de empós justaposição de em e pós, que é o post latino”* (M. Barreto, FLP, 98).

19. Para Cegalla (2008, p.540), o verbo LEMBRAR (-SE) apresenta os mesmos tipos de construção que o seu antônimo esquecer(-se).

Assim, tem quatro construções:

- a) Com o sentido de “trazer à lembrança”, “evocar”, “sugerir”, “recordar-se” é transitivo direto:

Exemplos:

- *“O monte lembrava um lençol esburacado”* (Ribeiro, M, 147);
- *“Lembrei dias de ventanias, sóis de correrias”* (Luandino Viana, NANV, 194);
- *“Lembro-a hoje, com os seus cabelos brancos...”* (A. F. Schmidt, P, 43);

b) Na acepção de “sugerir a lembrança”, “fazer recordar”, “advertir”, constrói-se com objeto direto e indireto:

Exemplos:

- *“E ali era ele quem mandava, não precisava de o lembrar à filha”* (Alves Redol, BC, 29);
- *“Para me lembrar ao senhor? Para lembrá-lo a mim? Nosso entendimento se tornou tão fácil que dispensa a operação da lembrança”* (Drummond de Andrade, CB, 153).

c) Com o sentido de “vir à memória”, que é o mais usual, admite, à semelhança de esquecer, três modelos de construção:

Exemplos:

- *Lembro-me do acontecimento;*
- *Lembra-me o acontecimento;*
- *Lembra-me do acontecimento.*

O primeiro é o mais frequente, seja na linguagem coloquial, seja na literária:

Exemplos:

- *“Já não se lembra da picardia que me fez?”* (A. Ribeiro, M, 67);
- *“Nisto o meu companheiro lembra-se de cantar”* (U. Tavares Rodrigues, JE, 167);
- *“Já não se lembra de mim, naturalmente...”* (M. Lopes, FVL, 85);
- *“Eu me lembro do outro cajueiro que era menor e morreu há tanto tempo. Eu me lembro dos pés de pinha...”* (R. Braga, CCE, 321);
- *“Lembra-te, Belmiro, de que essas bodas são impossíveis”* (Dos Anjos, DR, 44-45);

- Quando o objeto indireto vem expresso por uma oração desenvolvida, como no último exemplo, a preposição “de” pode faltar:

Exemplos:

- *“Lembro-me que certa vez juntei uma porção de artigos médicos sobre o assunto”* (R. Braga, CCE, 49);
- *“Lembrou-me que teria de passar junto de três ou quatro casas conhecidas”* (F. Namora, HD, 53);
- *“Lembro-me que devo voltar à missa solene...”* (Schmidt, F, 37).

- O segundo modelo sintático é mais usado em Portugal do que no Brasil, onde o seu emprego se circunscreve à linguagem formal:

Exemplos:

- *“O filme já não me lembra”* (V. Ferreira, NN, 74);
- *“Não me lembra o motivo que alegou”* (Drummond de Andrade, CB, 57);
- O terceiro, cruzamento dos dois esquemas anteriores, é de emprego raro na língua atual:

Exemplos:

- *“Voltei depois que ela entrou em casa, e só muito abaixo é que me lembrou de ver as horas”* (Machado de Assis, OC, II, 648);
- *“Já me lembrou de o esperar no caminho e pendurar pelo gasnete no galho de um sobreiro”* (C. Castelo Branco, OS, 1,401).

- d) Paralelamente à construção esquecer de (alguém ou alguma coisa), aparece na linguagem coloquial brasileira lembrar de (alguém ou alguma coisa), regência também tida por viciosa. Um exemplo literário:

Exemplo:

- *“Lembrava do negro velho Macário que fora escravo do capitão Tomás e que morrera servindo na casa”.*

20. Para André (1990), o verbo PISAR é verbo transitivo direto no sentido de “caminhar sobre”.

Exemplo: *Não pise a grama.*

Observação: Se considerar a expressão “não pise à grama”, estará tacitamente considerando que “à grama” um “objeto indireto”, portanto o verbo é “transitivo indireto”, o que contraria a norma gramatical. Se considerar a expressão “não pise na grama”, estará tacitamente considerando “na grama” um adjunto “adverbial de lugar”, portanto o verbo é “intransitivo”, que também contraria a norma gramatical.

2.7.2 Transitividade na versão das gramáticas tradicionais

No estudo de regência verbal, é muito importante que o aluno e o público em geral tenham consciência de que está diretamente ligado à transitividade do verbo. Antes de se falar em transitividade no estudo das principais gramáticas que compõem a Língua Portuguesa, é oportuno tecer alguns comentários do autor que foi um dos pioneiros deste estudo na sua gramática intitulada histórica que foi Said Ali (1967, p.95) em que descreve o vocábulo transitividade como sendo derivado do latim “transire” que quer dizer “passar de um lugar”.

A partir daí, Said Ali (1967) vale-se dessa expressão para referir-se a verbos que expressam uma ação realizada por um agente e sofrida por um paciente, ainda que faça ressalvas de que esse processo não se aplica a todos os verbos considerados transitivos, como se torna perceptível no exemplo: *Ouvimos um ruído*, de modo que o objeto direto “ruído” não designa, necessariamente, um paciente que recebeu a ação praticada.

Said Ali (1967) organiza a transitividade em dois grupos distintos: relacionais e nocionais. Os relacionais são os grupos que caracterizam as formas verbais que se apresentam no predicado de forma combinada ou com adjetivos ou, ainda, como forma infinitiva de verbo nocional, podendo, também, serem chamados de auxiliares quando vêm combinados com gerúndios, infinitivos ou particípio, como por exemplo: “*A criança está chorando*”, “*Vou abrir esta gaveta*” ou “*O livro foi escrito por ele*”. Já os nocionais representam todos os verbos empregados com a função

predicativa, como por exemplo: “*A criança chora*”; “*Os peixes vivem na água*” “*Eu bebo água e tu bebes vinho*”; e “*Os animais fugiram para o mato*”.

Said Ali (1967, p. 93) partindo desses dois agrupamentos básicos, subdivide os verbos nocionais em duas classificações: verbos transitivos e intransitivos, em que “transitivo” é o verbo cujo sentido se completa com um substantivo em lugar do qual se podem usar as formas pronominais O, A, OS, AS. Temos como exemplos de verbos: “*Paulo conhece a Pedro*”, “*Conhece-o e visita-o*” e “*Benjamin Franklin inventou o para-raios*”.

Já os verbos intransitivos são definidos como sendo aqueles que não necessitam de outro termo, como viver, morrer e andar, bem como aqueles cujo sentido se completa com substantivo regido sempre de preposição, e se tiver a partícula “a”, usar-se-ão em seu lugar as formas pronominais “lhe”, “lhes”. Exemplos: “*O bom resultado depende do esforço*”, “*O ensino compete ao mestre*” e “*Isto lhe compete*”. Diante destes casos relatados por Said Ali (1967, p. 94), até então, não se constatou nenhuma nomenclatura de verbos transitivos diretos ou transitivos indiretos, embora haja a designação de objeto direto, acusativo ou complemento.

Na perspectiva de Said Ali (1967), é possível afirmar que admite a soberania do verbo ao assegurar o sentido do predicado. Todavia, em alguns casos, o autor revela que é perceptível o complemento verbal exercer um papel importante na ressignificação do verbo, conforme sua afirmação:

De um modo geral chamaremos verbos de função nocional ou, simplesmente, verbos nocionais àqueles que não sofrem a influência do anexo predicativo, e vêm usados com o mesmo sentido e o mesmo ofício de predicado como se tal anexo não existisse. Verbos de função relacional, ou verbos relacionais são, pelo contrário, aqueles cuja acepção própria se apaga ou modifica por virem combinados com outro termo, originariamente anexo, ao qual transferem, ou com o qual dividem, o ofício de predicado da oração.

Nesse contexto, Said Ali (1967, p. 158) detecta que a transitividade verbal atua a partir do princípio de que há verbos incompletos, opondo-se entre transitivos e intransitivos, de modo que o conceito de verbo transitivo indireto é inexistente, todavia, semanticamente, é compreendido como verbo intransitivo. Portanto, para o autor, “verbo transitivo” é aquele que necessita de complemento, o objeto direto, e, por conseguinte, esse objeto pode ser substituído pelos oblíquos o, a, os, as.

Já para Rocha Lima (2002, p. 340), autor de “Gramática Normativa”, “o complemento forma com o verbo uma expressão semântica, de tal sorte que a sua supressão torna o predicado incompreensível, omissa ou incompleto”, isto é, o complemento que um verbo possa requerer para formar essa 'expressão semântica, constitui-se das seguintes classificações: 1) Intransitivo, aquele que dispensa quaisquer complementos, ou seja, o verbo tem sentido por si só; 2) Transitivos diretos, que são aqueles que exigem um objeto direto; 3) Transitivos indiretos, que exigem a presença de objeto indireto mediante uma preposição obrigatória; 4) Transitivos relativos, que apresentam um complemento preposicionado (complemento relativo); 5) Transitivos circunstanciais, que requerem um complemento preposicional ou não, chamado circunstancial; e 6) Bitransitivo, que simultaneamente apresenta objeto direto e indireto, ou objeto direto e complemento relativo.

Nota-se que o estudo do autor não é muito esclarecedor, uma vez que para o entendimento da classificação do funcionamento desses verbos nas frases, é preciso saber exatamente o que são os complementos por ele citados. Sendo assim, constata-se que Lima (2002, p.340) considera “transitivo indireto” aquele que expressa uma ação ou estado que se dirige a um “ser animado”. Logo, considera que qualquer tipo de predicado (verbal, nominal ou verbo-nominal) poderá apresentar verbo transitivo indireto ligado a objeto indireto, desde que venha “encabeçado pela preposição “a” e às vezes “para””, a fim de corresponder, na terceira pessoa do singular ou plural, às formas “lhe”, “lhes”. Com isso, entende-se que será “objeto indireto” apenas os substantivos considerados “pessoa ou coisa” que possa receber tratamento igual ao de pessoa, como por exemplo: “*Dei esmolas a um pedinte*”/ “*Dei-lhe esmola*”, ou “*A prova pareceu difícil aos alunos*”/ “*A prova pareceu-lhes difícil*”.

Quanto ao verbo transitivo relativo, o autor expõe que será aquele que aparece acompanhado por complemento regido por qualquer tipo de preposição e que possa ser substituído pelas formas pronominais tônicas “ele”, “ela”, “eles”, “elas”, desde que este complemento não represente pessoa ou coisa personificada a que se destina a ação, mas antes funcione como o objeto direto, ou seja, é o ser sobre o qual recai a ação, como por exemplo: “*Assisti a um show*”/ “*Assisti a ele*”.

Já o transitivo circunstancial, para o autor, é aquele a que se ligam termos locativos, temporais ou que indicam distância, ou seja, tal tipo verbal que está associado a complementos de natureza adverbial, ligado ou não por preposição, como por exemplo: “*Irei a Recife*”; “*Jantarei em Salvador*”; “*A festa durou dez horas*”; “*Recuei três quilômetros*”. Sobre o bitransitivo, é interessante ressaltar que, na visão de Rocha Lima (2006), esse verbo não só poderá apresentar, ao mesmo tempo, somente a sequência de objeto direto e indireto, como por exemplo na frase: “*A menina deu flores à mãe*”, mas também objeto direto e complemento relativo, como no exemplo da frase: “*Reparei dos alunos a educação*”.

Para Cunha (1980, p.147), autor da “*Nova Gramática do Português Contemporâneo*”, o estudo da transitividade dos verbos é mais simples, pois está dividido em transitivos e intransitivos. Porém, os transitivos se subdividem em diretos, indiretos ou diretos e indiretos, simultaneamente. O verbo transitivo direto é aquele que transmite a ação expressa a outros elementos “diretamente”, sem o intermédio de preposição, como por exemplo: “*Cumpra o seu dever*”. O autor conclui que o termo destacado que integra o sentido desse tipo de verbo é o objeto direto. Já com o verbo transitivo indireto, segundo Celso Cunha (1980, p.147), a ação expressa “transita para outros elementos da oração indiretamente”, ou seja, obrigatoriamente há o intermédio da preposição e, para esse tipo, os exemplos usados são: “*Assisti a algumas touradas*” e “*Perdoem ao pobre tolo*”. Ele chama os termos destacados de objeto indireto ao termo que completa o sentido desse tipo de verbo.

Em relação ao verbo, ao mesmo tempo transitivo direto e indireto, o autor sustenta ser aquele que expressa uma ação que transita, concomitantemente, tanto para um complemento, por meio de preposição, quanto para outro, sem intermédio de preposição, ou seja, tal verbo necessita tanto de objeto direto quanto de indireto para lhe completar o sentido. Exemplo: “*Contaria tudo ao marido*”. Desta forma, os termos destacados são, respectivamente, objeto direto e indireto.

Bechara (2019), autor da “*Moderna Gramática Portuguesa*”, conceitua o verbo intransitivo como aquele que “se basta a si mesmo”, não necessitando de “complemento para integrar seu sentido”, como por exemplo: “*Os homens trabalham*” e “*A criança adormeceu*”. Já o transitivo, para o autor, é aquele que “necessita de complemento que integre sua predicação” e pode ser subclassificado

em transitivo direto e indireto. Os primeiros são "os que têm complementos não iniciados por preposição necessária"; e os segundos "os que se acompanham de complemento iniciado por preposição necessária". Bechara (2019) acrescenta que, sendo transitivo indireto, a falta da preposição pode prejudicar "o sentido ou a correção do contexto". Para o transitivo direto, ele utiliza como exemplo: "*Os alunos leram belas poesias*"; já para o transitivo indireto, "*As crianças obedecem aos pais*" / "*Lembrei-me da encomenda*".

Sobre os complementos verbais, o autor chama de "objeto direto" aquele não "encabeçado por preposição necessária" que se liga aos verbos transitivos diretos e que pode ser substituído pelos pronomes oblíquos "o", "a", "os", "as". Já o "objeto indireto" liga-se ao verbo transitivo indireto encabeçado por preposição necessária e que pode ser substituído pelos pronomes oblíquos "lhe" e "lhes". Bechara (2019) acrescenta ainda que, caso não haja essa diferença conceitual entre os complementos que se ligam ao verbo transitivo indireto por preposição, tem-se de "compreender a presença de dois objetos indiretos numa mesma oração", como: "*Queixa-se dos maus tratos ao diretor*".

Nesse tópico, Bechara (2019) comenta sobre a "co-ocorrência de complementos diferentes", e explica que "um verbo transitivo pode acompanhar-se de dois objetos", e assim o autor elabora três possibilidades de ocorrência: a) Objeto indireto de pessoa (com a ou para) e objeto direto de coisa; b) Objeto direto de pessoa e um complemento de relação (a que a NGB chama objeto indireto); c) Objeto indireto de pessoa (com a ou para) e complemento de relação (a que a NGB chama objeto indireto).

O autor ressalta que alguns verbos mudam a construção frasal, ou seja, ora são usados com preposição, ora sem preposição, de acordo com o sentido com que são empregados na oração. Para exemplificar isso, faz uso do verbo "assistir" com os sentidos de "socorrer" (sem preposição) e de "presenciar" (com preposição), e do verbo "querer" com os sentidos de "desejar" (sem preposição) e de "estimar" (com preposição). Nesse sentido, a classificação desses verbos mudaria em cada construção de acordo com o uso ou não da preposição, ora seriam transitivos diretos, ora seriam transitivos indiretos.

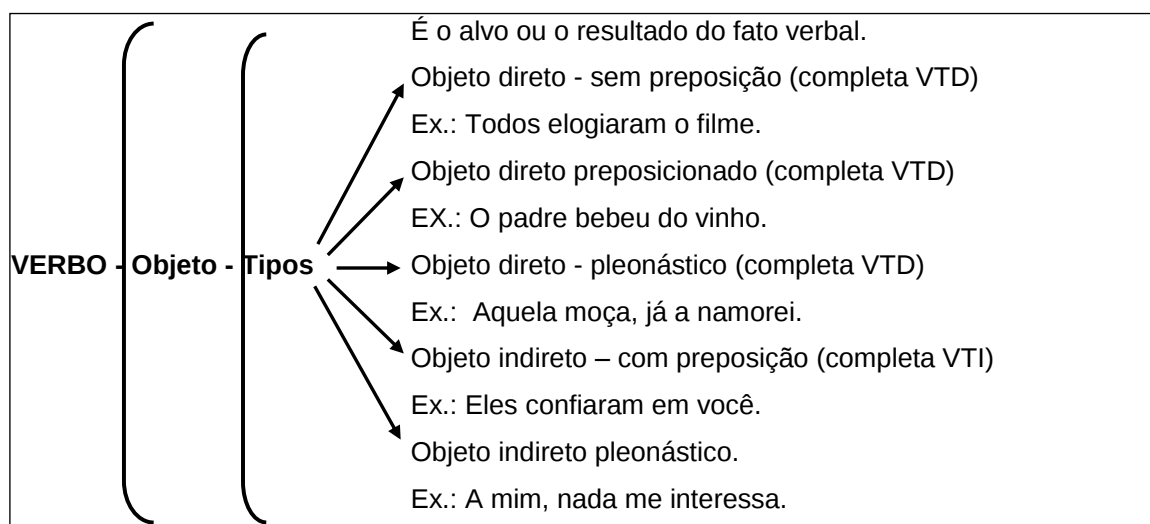
Para Ferreira (2011, p.367-374), na gramática "*Aprender e praticar gramática*", os verbos transitivos são aqueles que necessitam de complementação à

direita, isto equivale dizer que a transitividade é caracterizada pela existência de um complemento direto e indireto que é afetado pela ação do verbo. Esses complementos são denominados objetos e classificados em diretos – se o verbo não exige uma preposição – e indiretos – se o verbo exige uma preposição. O autor divide os objetos em apenas direto e indireto.

Apesar de também serem gramáticos tradicionalistas, Cunha e Cintra (2007) desenvolvem essa classificação acrescentando o objeto direto preposicionado, e o objeto direto pleonástico. O primeiro é identificado quando o objeto direto exige a preposição “a”, como nos seguintes casos: a) com os verbos que exprimem sentimentos; b) para evitar ambiguidade; c) quando vem antecipado; ou d) quando expresso por pronome pessoal oblíquo. Já o objeto direto pleonástico tem sempre, em sua constituição, um pronome pessoal átono e acontece quando se deseja destacar o objeto direto que precede o verbo.

Para facilitar o entendimento da aplicação da transitividade, elaboramos o seguinte esquema, com base em Ferreira (2011, p.374):

Figura 1 - Síntese da transitividade verbal



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Cipro Neto e Infante (1999, p. 349), autores da “Gramática da Língua Portuguesa”, abordam o tema da transitividade como verbos que podem ser divididos em dois grupos: o dos verbos nocionais, que indicam processos; e o dos não-nocionais, que expressam estado. Os autores até chegam a sugerir a necessidade de se observar o uso da língua, ao afirmarem que “só é possível

perceber se um verbo é nocional ou não-nocional quando se considera o contexto em que é usado”. Portanto, em se tratando dos verbos nocionais, os autores mencionam que nesse ponto, se insere a explanação sobre a transitividade, de modo que:

Os verbos nocionais podem ser acompanhados ou não de complementos, de acordo com a sua transitividade, pois o verbo que não é acompanhado de complemento é chamado de intransitivo, e o verbo acompanhado de complemento é chamado de transitivo (CIPRO NETO; INFANTE, 1999, p. 349).

Eles fazem, ainda, a distinção entre o verbo transitivo direto (se o complemento não for obrigatoriamente introduzido por preposição), o verbo transitivo indireto (se o complemento for obrigatoriamente introduzido por preposição) e o transitivo direto e indireto (se receber um complemento obrigatoriamente preposicionado e outro sem preposição). A noção de transitividade, segundo os autores, além de ser tratada de forma parcialmente inadequada, é colocada como informação secundária.

Com base no que foi exposto sobre transitividade verbal pelos principais gramáticos brasileiros, segue o quadro 2 como forma de relacionar os principais verbos que compõem a sintaxe de regência verbal da gramática normativa.

Quadro 2 - Principais verbos da gramática normativa

Verbo	Transitividade	Sentido	Exemplos
Aspirar	VTD	Respirar	Aspirou o aroma da natureza.
	VTI	Desejar	Ele aspira ao cargo.
Assistir	VTD	Ajudar	O médico assiste o paciente.
	VTI	Presenciar/caber	João assistiu ao jogo. Estas palavras não assistem ao aluno.
	VI	Morar	Ivo assiste em Fortaleza.
Chegar	VI	Chegar a algum lugar	Chegamos cedo ao colégio.
Ir	VI	Ir a algum lugar	Ivo foi ao banheiro.

Verbo	Transitividade	Sentido	Exemplos
Informar/ avisar	VTDI	Informar alguém de algo Informar a alguém algo	Informei-o do caso. Informei-lhe o caso.
Lembrar/ esquecer	VTD	Lembrar algo 1ª pessoa	Lembrei o caso.
	VTI	Lembrar-se de algo 1ª pessoa	Lembrei-me do caso.
	VTI	Lembrar-se algo 3ª pessoa	Lembrou-me algo;
Namorar	VTD	Namorar alguém	João namora Maria.
Obedecer	VTI	Obedecer a alguém ou algo	Aline obedeceu à lei.
Pagar/ perder	VTD VTI	Referente à coisa Referente a alguém	Pagou o débito. Pagou ao cliente.
Preferir	VTDI	Preferir uma coisa à outra	Prefiro laranja a banana.
Proceder	VI	Originar-se	Rafael procede de Recife.
	VTI	Dar seguimento	O juiz procedeu ao interrogatório.
Responder	VTI	Responder a algo ou a alguém	Respondeu a todos.
Simpatizar	VTI	Simpatizar com alguém	Simpatizo com você.
Visar	VTD	Apontar ou passar visto	O caçador visou o alvo. O bancário visou o cheque do cliente.
	VTI	Desejar	Ele visa a um bom emprego.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

2.8 Concepções de gramática

Optamos, nesta pesquisa, por estudar os diferentes tipos de gramática, como a histórica, a normativa, a descritiva e a internalizada como maneira de informar ao aluno e ao público em geral que se interessa por esse tipo de estudo, uma vez que adquirem uma compreensão mais completa da língua, aprimorando suas habilidades comunicativas e seu senso crítico em relação à linguagem.

2.8.1 A Gramática Histórica

Segundo Malkiel (1968), a GH é uma organização formal de dados estritamente linguísticos que dizem respeito mais à estrutura do que ao léxico, pois são interpretados numa perspectiva diacrônica, ou seja, pressupõe-se pelo menos a existência de dois conjuntos de formas paralelas separadas por um período suficientemente extenso: um, que requer vários aspectos da análise diacrônica e, outro, que incide sobre questões estritamente linguísticas.

Said Ali (1967) relata que o objetivo da GH é focar na descrição da evolução da Língua Portuguesa, com análise desde a sua origem até o período que se pretende estudar, ou seja, do latim que é o ponto de partida do Português até a sua estrutura atual. A GH, segundo o autor supracitado, estrutura-se prioritariamente na fonética, na fonologia e na morfologia, enquanto a formação das palavras, a sintaxe e semântica são catalogadas em estágio secundário.

Ele é um dos maiores expoentes do estudo da GH, pois em 1931 lançou “*Gramática Histórica da Língua Portuguesa*”, cuja origem veio de seus dois trabalhos feitos anteriormente: *Lexicologia do Português Histórico* (1921) e *Formação de Palavras e Sintaxe do Português Histórico* (1924). Essa gramática trabalhava no contraponto da gramática secundária, principalmente na alteração no imaginário do aluno no real significado de gramática, pois se apresentava com o objetivo de fornecer um estudo do desenvolvimento da Língua Portuguesa desde os primeiros documentos escritos, averiguando as alterações por que passou em tantos séculos até a fase contemporânea.

Said Ali (1931) distingue, em seu estudo, a *Lexicologia Semântica da Semântica Lexiológica* no que se refere ao seu sistema de classificação, pois adverte que “deixará de ser histórico os estudos dos vocábulos que desprezam as alterações semânticas”. Com isso, o autor propõe um olhar para a língua que considera a relação entre vocábulos e seus sentidos, sem se limitar ao movimento histórico. Portanto, ele ressalta, na Gramática Histórica (GH), o vínculo entre vocábulo e sentido, afetando de maneira significativa o conceito de gramática. Essa relação privilegiada entre vocábulo e sentido se concretiza no conjunto da gramática histórica e impacta o conceito de gramática, configurando uma questão discursiva relevante no campo da história das ideias linguísticas. Em sua obra, essa questão

pode ser explicada por meio do delineamento de alguns princípios que consideram as produções e condições linguísticas, ressaltando a importância de retomar a parte complementar, a Lexicologia. No prólogo e no índice da obra, essa segunda parte compreende a formação de palavras e a sintaxe.

E, finalmente, o subtítulo dos vocábulos, subdivididos em nomes em geral, substantivos, adjetivos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições e conjunções. O grande destaque da primeira parte são justamente os vocábulos, fazendo jus ao título *Lexicologia* que nomeou a edição de 1921. Segundo o autor, a lexicologia é a parte da gramática que estuda os vocábulos e difere da fonética em considerar os sons combinadamente e denotando ideias e relações. Ele não examina a Lexicologia das palavras sem primeiro dividi-las em pequenos números de grupos, de acordo com seus caracteres comuns.

A base dessa classificação é o sentido geral das palavras, referindo-se à denotação de seres, ações, qualidades e relações. Dessa perspectiva, surge a divisão em nomes, pronomes, verbos etc., que, por sua vez, se subdividem atendendo sempre a critérios de ordem semântica. A afirmação de que a classificação decorre do sentido geral das palavras é relevante, principalmente quando o autor destaca que os vocábulos advêm de categorias gramaticais em função da mudança de sentido. Pensar a gramática em relação às mudanças na língua desorganiza o imaginário normativo prescritivo, inserido nos instrumentos linguísticos de gramaticalização, conforme a terminologia de grandes estudiosos da língua, como Panini para o sânscrito, Dionísio para o grego, Prisciano para o latim e Simbal para o árabe.

Uma gramática, mesmo que possua apenas uma categorização dos exemplos escolhidos, pode estabelecer unidades e regras mais ou menos explícitas para a construção dos enunciados. O autor ressalta que os paradigmas completos sob forma vocabular não figuravam nos tratados dos gramáticos greco-latinos e clássicos, estando seu surgimento ligado à pedagogia das línguas, que discute o papel dos exemplos nas gramáticas, afirmando que estes se beneficiam de uma estabilidade impressionante ao longo do tempo, sendo utilizados como procedimento de tradução de uma língua para outra.

Evanildo Cavalcante Bechara, aos 93 anos, em 2022, em completo isolamento da pandemia, deu uma entrevista ao *I Seminário do Arquivo de Saberes*

Linguísticos: Homenagem a Said Ali. Segundo ele, a *Gramática Histórica de Said Ali*, publicada em 1931, não deveria chamar GH, pois o autor já havia lido Ferdinand de Saussure e tinha dito que não havia GH, pois ninguém pode escrever uma gramática histórica, mas sim descrevê-la. Inicialmente, tinha escolhido o nome *História da Língua Portuguesa*, acabou aceitando a denominação GH. Quanto ao conteúdo, a diferença era bastante significativa, pois as gramáticas históricas iniciavam pelo Latim Clássico, depois passavam ao Latim Vulgar para, então, chegar ao Português. No entanto, ao abordar o Português, não se percebia um desenvolvimento consistente. Foi nesse ponto que Said Ali buscou avançar, tornando sua gramática a primeira a se consolidar nesse campo de investigação linguística (ARQUIVOS DA LÍNGUA, 2022).

Por isso, ele não chamou sua obra de GH, mas de *Gramática do Português Histórico*. Por que se chamava português histórico? Porque nela estavam documentados textos cujas abordagens foram influenciadas pelas ideias de Ferdinand de Saussure, na qual Said Ali, juntamente com outros autores, deu os primeiros passos nos estudos históricos relativos à língua. A maioria dos estudiosos de Língua Portuguesa se guiava por métodos franceses ou de língua francesa, mas Said Ali buscou a orientação dos mestres alemães, que, por sua vez, influenciaram os estudos franceses (Arquivos da Língua, 2022).

Capistrano de Abreu dizia uma frase que Bechara subscreve integralmente: Said Ali “não era do que se compara, mas dos que separam”. Naquele tempo, não havia faculdades profissionalizantes; existia apenas Direito, Medicina, Engenharia. As faculdades de Letras e outras disciplinas surgiram posteriormente. Assim, o indivíduo com vocação intelectual não sabia em qual área iria atuar; tanto que Said Ali, por algum tempo, pensou em ser professor de Geografia (Arquivos da Língua, 2022).

O alfabeto internacional no Brasil foi um dos primeiros instrumentos em que o professor de sala de aula exercia função investigativa, acompanhando o progresso da disciplina. Por isso, Said Ali foi um dos primeiros a utilizar o alfabeto fonético internacional no país. Com o tempo, as dificuldades da Língua Portuguesa foram acrescentando novos capítulos à obra, tornando-a fundamental. A necessidade de se transferir de Petrópolis para o Rio de Janeiro levou-o a fazer uma primeira divisão de sua biblioteca, doando parte de seus livros a um instituto alemão

localizado em Petrópolis, chamado Germânia. Said Ali ficou apenas com os livros mais importantes para uso diário (Arquivos da Língua, 2022).

À medida que lia livros, não apenas técnicos, mas também literários, registrava os fatos em fichas, compondo um fichário bastante amplo. Apesar do grande valor dessas fichas, elas nunca foram ordenadas para publicação, servindo apenas como repositório dos fatos linguísticos que ele observava. Por influência do professor Júlio Nogueira, do Colégio Pedro II, esse fichário foi incorporado aos poucos livros que restaram da biblioteca de Said Ali, cerca de 100 a 200 volumes. Contudo, o fichário que se preservou é apenas uma pequena amostra da grande riqueza de ideias que ele desenvolveu durante sua atividade de pesquisador.

Bechara menciona que falar do professor Said Ali é uma honra e um dever de gratidão, pois sua obra e sua figura constituem um verdadeiro encanto, um exemplo que permanece para as novas gerações (Arquivos da Língua, 2022).

2.8.2 A Gramática Normativa

A Gramática Normativa, segundo Travaglia (2009), é aquela que corresponde às formas de expressão produzidas por pessoas cultas. Nesse aspecto, o autor afirma que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e particulares brasileiras, vem sendo tradicionalmente baseado numa concepção das normas regidas pela gramática culta de Língua Portuguesa e subsidiada em produções textuais dos renomados autores da Literatura Brasileira.

Para Bechara (2006), a Gramática Normativa (GN) tem o propósito de servir como base de consulta para os estudiosos de Língua Portuguesa, estando fundamentada na tradição e na história do nosso vernáculo. Segundo o autor, ela obedece a duas proposições: a língua histórica e a língua funcional. A língua histórica é o produto cultural e histórico de uma nação, carregando consigo várias tradições linguísticas, que, em algumas situações, concorrem e divergem em diferentes esferas da linguagem, sobretudo na fonética e no léxico. A língua histórica não é um sistema único; é um conjunto de sistemas que apresenta três aspectos básicos: o espaço geográfico, que revela os diferentes dialetos regionais; o sociocultural, que evidencia o dialeto social; e o expressivo, que abrange as diversas situações de fala e estilos linguísticos. Já a língua funcional atua em diferentes

discursos e textos, ramificando-se em diferentes línguas funcionais de acordo com o destinatário, o objeto e a situação comunicativa.

Silva (2006) explicita que a GN, também conhecida como prescritiva, consiste nas regras determinadas para uma língua qualquer. Todavia, segundo a autora, é praticamente impossível encontrar um falante que utilize todas as regras gramaticais prescritas sem cometer violações. Ela observa, ainda, que há méritos nas gramáticas normativas, principalmente no que se refere ao estabelecimento de padrões compartilhados pelos falantes. No entanto, a consulta a essa gramática deve ser feita de forma crítica, considerando-se as particularidades da linguagem empregadas pelos usuários.

Kraemer (2007) define a GN como aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, funcionando como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade. Tudo que está em desacordo com esse padrão é considerado “errado” ou não gramatical, enquanto o que está de acordo é considerado “certo” ou gramatical. É a GN que dita oficialmente a maneira como os usuários da língua devem utilizá-la, tanto na forma oral quanto na escrita, para serem considerados cidadãos cultos. Ela fornece os parâmetros para definir se a utilização do idioma está correta ou não, embora a forma culta da língua represente apenas uma de suas variantes.

Possenti (2010) afirma que a GN é um conjunto de regras a serem seguidas com o objetivo de falar e escrever corretamente; ou seja, trata-se de uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade, pautada na escrita de falantes cultos e de prestígio.

Portanto, a GN, por ser considerada um manual de bom uso da língua para quem deseja falar e escrever bem, tem como critério regular esse uso no processo de interação e comunicação verbal, considerando a variedade da língua culta. No entanto, para Travaglia (2006, p. 226), “os critérios de bom uso, no sentido de adequação à situação de interação comunicativa, não são levados em conta. Tais normas são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, portanto ignoram as características próprias da língua oral”. Ainda segundo Travaglia (2006, p. 226), a GN menospreza outras variedades da língua e cria preconceitos de toda espécie, por se basear em parâmetros muitas vezes equivocados, como purismo, vernaculidade, classe social de prestígio, economia, cultura e política.

Quadro 3 – Autores de Gramática

AUTOR	GRAMÁTICA	EDIÇÃO	EDITORIA	ANO
Domingos Paschoal Segalla	Novíssima Gramática da Língua Portuguesa	3ª	Nacional	1994
Celso Ferreira da Cunha e Lindley Cintra!	Nova Gramática do Português Contemporâneo	1ª	Lexikon	2013
William Cereja e Tereza Cochar	Gramática – Texto, reflexão e uso.	6ª	Atual Editora, Plurall	2020
Sérgio Martins	Gramática Escolar da Língua Portuguesa	1ª	Clube dos Autores	2017
Vera Massabki	Gramática da Língua Portuguesa Manual de Concurso	2ª	Ciranda Cultural	2020
Cristina Klein	Minigramática da Língua Portuguesa	2ª	Ridell	2022
Mauro Ferreira	Aprender e praticar gramática	4ª	FTD	2011
Hildebrando André	Gramática Ilustrada	6ª	Scipione	2008
Ernani Terra	Minigramática	11ª	Scipione	2002
Pasquale Cipro neto	Gramática da Língua Portuguesa	3ª	Scipione	2019
Luiz Antônio Sacconi	Nossa Gramática Completa	11ª	Urbano Ltda	2021
Rocha Lima	Gramática Normativa da Língua Portuguesa	49ª	José Olympio	2010

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

2.8.3 A Gramática Internalizada

Segundo Chomsky (1966), a Gramática Internalizada (GI) é a aquisição da linguagem na construção intuitiva de uma teoria da língua, tendo com efeito uma correlação sem sentido para um número infinito de frases. O autor defende a ideia que antes de um bebê falar a primeira palavra, já entende a linguagem, ou seja, a criança nasce com uma capacidade inata, sendo desenvolvida quando ela é exposta ao modelo linguístico no lugar onde nasceu.

A criança, nos seus primeiros anos de vida, conforme expressa Chomsky (1966), é capaz de produzir frases e conhece algumas regras de sua língua, adquiridas naturalmente no processo de aquisição da linguagem, que consiste na capacidade de falar a língua materna. A gramática internalizada permite que o falante iniciante nativo aprenda sua língua espontaneamente, formulando palavras e frases sem precisar de regras explícitas para construí-las.

Assim, todo falante de Língua Portuguesa possui sua Gramática Internalizada (GI), pois as crianças chegam à escola sem saber que dominam regras da língua aprendidas naturalmente em casa e na comunidade. A escola tem, portanto, o papel de aprimorar essa língua, oferecendo conhecimento sistematizado. O professor de Língua Portuguesa deve valorizar a leitura e a produção textual como forma de proporcionar aos alunos a descoberta reflexiva das regras da língua.

É importante esclarecer que a GI não se assemelha à gramática tradicional, pois o falante possui uma intuição para perceber a gramaticalidade ou a falta dela em uma frase. O termo intuição está presente no conceito de competência linguística, referindo-se à capacidade inata da criança de produzir frases. Assim, a GI vai além da simples composição de frases, incluindo a percepção intuitiva da gramaticalidade na formulação dessas estruturas.

Para Chomsky (1966), a GI segue a perspectiva gerativista, defendendo que a gramática é inata ao falante; ou seja, a língua possui uma capacidade genética e universal própria do ser humano. O autor define a GI como um conjunto de regras que cada pessoa domina para se comunicar e compreender os outros por meio de princípios gramaticais compartilhados entre todas as línguas.

O gerativismo, defendido por Chomsky, sustenta que o falante consegue gerar frases a partir de um conjunto finito de regras, sem a necessidade de preparo prévio. As frases geradas a partir dessas regras seguem a lógica do falante nativo em relação à sua gramaticalidade.

2.8.4 A Gramática Descritiva

Possenti (2010, p. 35) elenca que a GD é um conjunto de regras que são seguidas, no sentido de descrever ou explicar as línguas faladas, cuja principal preocupação é tornar conhecidas as regras utilizadas pelos falantes.

Travaglia (2002), por sua vez, afirma que a GD é a que descreve e registra, para uma determinada variedade da língua, um dado momento de sua existência. Portanto, numa abordagem sincrônica, a língua é um sistema de signos, fenômeno social, passível de descrição e sujeita às variações históricas, sociais e culturais.

Já Perini (2010) descreve a Gramática Descritiva (GD) como o estudo do funcionamento da estrutura do Português, considerando, contudo, diferentes variantes da língua para realizar sua descrição. Segundo o autor, que analisa a norma-padrão da Língua Portuguesa presente em textos técnicos, jornalísticos e científicos, como artigos e monografias, a escolha desses textos se dá pela uniformidade estrutural que apresentam. Nos textos literários, surgem inovações linguísticas criadas pelo autor, principalmente com a presença de regionalismos e expressões pessoais, uma vez que a análise considera a língua dos falantes e suas variedades linguísticas no cotidiano. Assim, a GD estrutura seus estudos a partir das descrições da língua.

Além disso, Perini (2010) considera a língua como algo vivo e reflexo da sociedade, cuja gramática normativa está à margem. O autor apresenta também o léxico, estudando as classes de palavras, cujo conteúdo se insere na morfologia preceituada pelas gramáticas tradicionais. Para ele, a GD investiga a semântica e a sintaxe da língua, sendo que a sintaxe estuda a formação interna das frases, e os fatos sintáticos são analisados gramaticalmente.

Dentre os inúmeros aspectos estudados pela GD, Perini (2010) destaca dois: o sintático e a posição linear que a unidade ocupa dentro das frases em relação a outras unidades. Por exemplo, na frase: *“Rafaela entregou o relatório atrasado para o chefe”*, se mudarmos a posição da palavra “atrasado”, certamente haverá alteração de sentido: *“Rafaela entregou o relatório para o chefe atrasado”*. Neste caso, o significado de “atrasado” muda de acordo com seu posicionamento na frase, constituindo um exemplo de estrutura linear.

Perini (2010) também aborda a correspondência formal entre frases e palavras. Por exemplo, na frase: *“Ronaldo limpou todo o pátio da escola hoje”*, ao iniciar a frase com a palavra “hoje” (*“Hoje, Ronaldo limpou todo o pátio da escola”*), ocorre o processo de topicalização, usado para dar ênfase a um elemento específico.

Outro aspecto da GD é o estudo dos papéis semânticos, que correspondem às relações de significado entre funções sintáticas dentro de uma frase. Por exemplo: *“Laerte consertou o computador”*. Sintaticamente, “Laerte” é sujeito, mas semanticamente exerce o papel de agente, pois inicia a ação. Já

“computador” é objeto direto do ponto de vista sintático, mas semanticamente é paciente, pois recebe a ação da oração.

Além desses, a gramática descritiva estuda outros papéis semânticos, como instrumento e fonte (origem). Nesse sentido, quem estuda a GD compreende que o significado das palavras contribui diretamente para a interpretação da mensagem.

Quadro 4 - Síntese das principais gramáticas da Língua Portuguesa.

Tipos de gramática	Definição	Principal(is) representante(s)
Histórica	Que estuda a evolução da língua ao longo do tempo, desde sua origem até o presente.	Manuel Said Ali
Normativa	Conjunto de regras que definem o uso considerado da língua, estabelecendo padrões para fala e escrita.	Carlos Henrique Rocha Lima, Celso Ferreira da Cunha, Evanildo Cavalcante Bechara e Domingos Pascoal Cegalla
Explícita	Sistema de regras e conceitos sobre a língua que são explicitamente apresentados e estudados geralmente através de livros e materiais didáticos.	Avram Noam Chomsky e Evanildo Cavalcante Bechara
Contrastiva ou Transferencial	Forma linguística que se dedica a comparar e analisar as diferenças e semelhanças entre duas ou mais línguas ou variedades linguísticas.	Charles William Fries e Marina Dupré Lobato
Internalizada	Conjunto de regras linguísticas que um falante de uma língua domina implicitamente sem precisar recorrer a um estudo formal.	Sírio Possenti
Descritiva	É a abordagem linguística que se dedica a descrever e analisar como uma língua é usada, como os falantes se comunicam e quais regras que seguem de forma espontânea e natural.	Ferdinand Saussure, Gilberto Carlos e Franchi Junior
Reflexiva	É a abordagem linguística do ensino de gramática que foca na reflexão do aluno sobre a língua, em vez de simplesmente apresentar regras gramaticais prontas.	William Roberto Cereja e Thereza Cochar
Geral	É o estudo das estruturas e regras que governam uma língua, abordando como as palavras são organizadas corretamente na comunicação oral e	Mário Alberto Perini

Tipos de gramática	Definição	Principal(is) representante(s)
	escrita.	
Universal	Conjunto de princípio e regras gramaticais inatas e comparativas às línguas humanas.	Richard Towell e Roger Haekins
Implícita	O conjunto de regras que o falante domina.	Ataliba Teixeira de Castilho

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

2.9 O tipo e os gêneros de textos envolvidos na pesquisa

Diante dos textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, acerca das implicações textual-discursivas, teceremos um breve comentário sobre a tipologia e os gêneros textuais descritos nesta pesquisa.

2.9.1 Texto dissertativo-argumentativo

Conforme Possenti (2010, p.112), um texto dissertativo-argumentativo pode ser caracterizado da seguinte maneira: (1) o autor propõe uma tese (ou uma hipótese) e a justifica; (2) o autor decide a frequência com que características positivas, negativas ou imparciais de determinado objeto ou situação serão apresentadas; (3) o autor opta por operadores argumentativos mais contundentes, entre outras escolhas, ele demonstra, em meio a sua exposição, orientações argumentativas.

Diante da exposição do autor, podemos perceber que o gênero dissertativo-argumentativo funciona, na prática, para o aluno concludente do 9º ano do ensino fundamental, visto que alguns deles prestam concursos que apresentam propostas de redação que costumam explorar esse tipo de texto. Esse gênero é importante para o desenvolvimento da produção textual, pois exige a articulação de ideias, a construção de argumentos sólidos e a capacidade de expressar opiniões de forma clara e coerente. A prática refina habilidades de leitura, interpretação, pesquisa e organização de informações, além de fortalecer a capacidade de pensamento crítico e a comunicação eficaz.

Indubitavelmente, o gênero textual dissertativo-argumentativo aborda assuntos polêmicos e atuais, exigindo do candidato habilidades de escrita, por meio da definição de uma tese (opinião) sustentada por argumentos lógicos e análises críticas. Em sala de aula, especificamente no contexto desta pesquisa, o aluno elabora um texto dissertativo-argumentativo com base em um tema que se relacione com seu ambiente histórico, socioeconômico e cultural, utilizando uma argumentação lógica, coerente e coesa. O professor orienta seus alunos de que o texto dissertativo-argumentativo se estrutura em três momentos:

1. Introdução, também chamada de "Tese", que expõe a ideia central sobre o tema de maneira clara. Vale lembrar que a introdução é a parte mais importante do texto e, por isso, deve conter as informações que logo serão desenvolvidas;
2. Desenvolvimento, também chamada de "Anti-tese" ou "Antítese", em que nessa parte do texto se desenvolve a argumentação por meio de opiniões, dados, levantamentos, estatísticas, fatos e exemplos sobre o tema, a fim de que sua tese (ideia central) seja defendida com propriedade;
3. Supõe-se que é necessário concluir o texto. Em outras palavras, adverti-los que não podemos deixar um texto sem concluí-lo e, por isso, esse momento é chamado de "Nova Tese" por ser um momento de fechamento das ideias, e principalmente da inserção de uma nova ideia, ou seja, uma "nova tese".

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o texto dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias.

Portanto, em sala de aula, os professores percebem a necessidade de trabalhar de forma intensa com seus alunos o gênero textual dissertativo-argumentativo, para que se tornem sujeitos reflexivos, ao mesmo tempo em que são estimulados à prática da leitura e da escrita. Só assim terão conhecimento suficiente

para elaborar suas teses e argumentos sobre diversos assuntos que poderão ser cobrados futuramente em propostas de redação em sala de aula, em concursos públicos, na prova do Instituto Federal do Ceará (IFCE) ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para Koch (1987), o texto dissertativo-argumentativo é uma interação social por meio da língua, caracterizada fundamentalmente pela argumentatividade, em que o aluno avalia, julga e critica um determinado assunto que está sendo explorado.

Já para Cereja e Magalhães (2003), trata-se de um texto em que o aluno analisa e discute um problema da realidade, defendendo seu ponto de vista e, às vezes, propondo soluções. Para os autores, o texto dissertativo-argumentativo permite que o aluno seja compreendido por meio dos textos que produz, isto é, seus textos constituem um produto social, revelando sua história social e cultural, sendo únicos em cada contexto.

Portanto, com base nos autores supracitados, um texto dissertativo-argumentativo é aquele em que o aluno defende seu ponto de vista sobre um tema designado, utilizando argumentos e conhecimentos sobre o assunto, ou seja, trata-se do posicionamento claramente definido do aluno em relação ao tema da proposta de redação, sustentado por argumentos consistentes, de modo que sua produção textual apresente uma defesa coerente.

2.9.2 Carta Pessoal

A carta pessoal, segundo Galvão e Silva (2012), é um gênero discursivo/textual utilizado em nossas práticas cotidianas, com o objetivo de relatar acontecimentos da vida diária. Apesar de seu uso ter se tornado menos frequente na contemporaneidade, devido à era tecnológica e digital, ela permanece presente nos espaços das trocas sociais. Anteriormente, a carta pessoal era o principal veículo de comunicação entre indivíduos, e sua sobrevivência até os dias atuais talvez se deva ao seu caráter particular, íntimo, informal, descontraído e confidencial. Por essas características, a carta pessoal é geralmente destinada a amigos, familiares, namorados e outros interlocutores próximos, estabelecendo uma comunicação marcada pela pessoalidade e pela relação afetiva entre remetente e destinatário.

A principal característica da carta pessoal reside no fato de que tanto sua motivação quanto seu conteúdo possuem origem individual e subjetiva. Trata-se de um gênero textual dialógico, cujo objetivo central é estabelecer uma conversa entre dois interlocutores específicos, de modo a refletir o vínculo pessoal existente entre eles.

Marcuschi (2008, p. 19) afirma que os gêneros discursivos/textuais são “mais do que uma forma, é uma ação social tipificada que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível”. Nesse sentido, os gêneros funcionam como mecanismos socioculturais que os indivíduos utilizam em diversas situações comunicativas. No contexto do Ensino Fundamental, anos finais, o professor de Língua Portuguesa trabalha com a carta pessoal para desenvolver nos alunos a habilidade de construir diálogos entre pessoas próximas, incentivando a expressão da subjetividade e da pessoalidade em seus textos.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) indicam, de forma sucinta, a importância de contemplar a diversidade de textos e gêneros nas atividades de ensino, não apenas por sua relevância social, mas também porque textos de diferentes gêneros podem ser organizados de múltiplas maneiras. Nesse sentido, o gênero carta pessoal foi escolhido para esta pesquisa com o objetivo de compreender sua estrutura e especificidades, destacando suas contribuições em diversas esferas. Além disso, permite observar as mudanças que se adequam às novas tecnologias e servir como ponto de partida para reflexões sobre sonhos, visão de futuro e autoconhecimento dos alunos.

Em síntese, a carta pessoal é importante na produção textual dos alunos do 9º ano, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais como leitura, escrita e comunicação, permitindo-lhes praticar diferentes tipos de linguagem, expressar suas ideias de forma clara e estruturada, e compreender a relevância da comunicação escrita em diversos contextos.

Portanto, a carta pessoal, enquanto produção textual do aluno do 9º ano, oferece inúmeros benefícios: aprimora a ortografia e amplia o vocabulário; fortalece a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos de forma organizada; possibilita explorar diferentes estilos de comunicação e adaptar a linguagem à situação comunicativa; incentiva a prática da construção de argumentos, o uso de recursos expressivos e a organização de ideias; e promove a compreensão de

diferentes perspectivas, permitindo ao aluno expressar suas opiniões e interagir criticamente com o conteúdo abordado.

2.9.3 Artigo de opinião

O estudo do artigo de opinião é de grande relevância para a formação do aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, pois, segundo Bräkling (2000, p. 226-227), trata-se de um gênero discursivo cujo objetivo central é convencer o leitor sobre determinada ideia, influenciando seus valores por meio da argumentação favorável a uma posição e da refutação de possíveis opiniões divergentes. Para a autora, esse processo envolve uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio da apresentação de dados consistentes e fundamentados. Além disso, mesmo quando o produtor do artigo se estabelece como autoridade sobre o tema, ele frequentemente recorre a outras vozes, evidências e fatos que corroboram a validade de seus argumentos, reforçando a credibilidade de suas posições.

Nesse gênero, Antunes (2002, p. 179) observa que a tipologia textual predominante é a dissertativa, uma vez que o redator constrói sua opinião articulando argumentos de forma organizada, de modo que cada parágrafo apresenta uma ideia que sustenta a conclusão geral. Segundo o autor, “o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipação das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito”. Dessa maneira, evidencia-se a dialogicidade no processo de produção textual: o autor se coloca no lugar do leitor, antecipa suas possíveis objeções e busca refutá-las, justificando suas próprias afirmações com base em dados e evidências.

Para os alunos do 9º ano, o artigo de opinião apresenta importância significativa, pois estimula o pensamento crítico, desenvolve habilidades de argumentação e escrita, e os prepara para a participação ativa na sociedade. Ao escrever e analisar artigos de opinião, os estudantes aprendem a estruturar ideias de forma lógica, a fundamentar suas opiniões com argumentos consistentes e a considerar diferentes perspectivas, ampliando sua capacidade de análise e reflexão.

Como pesquisador, destacamos alguns elementos essenciais que compõem o artigo de opinião e contribuem para a formação dos alunos: o

desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo ao estudante analisar, questionar informações, identificar falhas na argumentação e construir opiniões próprias fundamentadas; o aprimoramento da argumentação e da escrita, favorecendo a organização clara e coerente das ideias, utilizando dados e argumentos lógicos para sustentar suas teses; a preparação para a participação social, ao possibilitar que o aluno expresse suas opiniões de maneira persuasiva e construtiva, participando de debates e discussões; e o aprofundamento no conhecimento da linguagem e do contexto, permitindo ao estudante compreender a estrutura formal do gênero e os diferentes contextos comunicativos em que circula.

Em síntese, o artigo de opinião constitui uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de competências essenciais de leitura, escrita, argumentação e pensamento crítico nos alunos do 9º ano, preparando-os de maneira sólida para os desafios da vida acadêmica e social, além de fomentar a reflexão crítica e a capacidade de posicionamento consciente frente às questões da sociedade contemporânea.

2.9.4 Crônica

A Crônica é um gênero textual de natureza jornalística e que, atualmente, está presente em diversos meios de comunicação, bem como nos livros didáticos de forma literária a serem trabalhados nas produções textuais em sala de aula com os alunos do 9º ano, anos finais.

De acordo com Köche e Marinello (2013, p. 256-271):

A crônica consiste em um texto que faz uma reflexão pessoal em relação a fatos do cotidiano que, em alguns casos, aparentemente não tem muita relevância, no entanto, o cronista o significa, colocando-o em evidência, mostrando ângulos não percebidos.

Diante dessas características, compreendemos que a crônica é um gênero textual capaz de auxiliar o educador no desenvolvimento, no educando, das habilidades de leitura e interpretação. A escolha da crônica para esta pesquisa se deu, principalmente, por suas características de apresentar uma linguagem simples e direta, por abordar fatos do cotidiano e por tratar de questões ligadas à vida dos discentes. Além disso, a crônica se caracteriza por sua narrativa informal, permitindo

que os alunos se identifiquem com os temas abordados que frequentemente refletem sua realidade histórica, econômica e social. Considerando essas características, o gênero crônica proporciona aos alunos oportunidades de observar situações do cotidiano e transformá-las em textos significativos, promovendo uma escrita contextualizada e conectada com sua experiência de vida.

No que diz respeito à importância da crônica na produção textual dos alunos do 9º ano, ela contribui para o desenvolvimento da escrita literária, incentivando a reflexão e a criatividade a partir de situações próximas ao universo do aluno. A crônica oferece uma linguagem mais acessível e próxima do cotidiano dos estudantes, permitindo a exploração de diferentes estilos de escrita, que vão do narrativo ao argumentativo, e promovendo habilidades de observação, descrição e expressão pessoal.

Em síntese, a crônica foi utilizada nesta pesquisa com os alunos do 9º ano sob diversas perspectivas: estimular a abordagem de temas do cotidiano de forma pessoal e subjetiva, tornando a escrita literária mais tangível e acessível; permitir a exploração da criatividade, incentivando a construção de personagens, diálogos, descrições e reflexões sobre situações reais; desenvolver o senso crítico, capacitando os alunos a identificar diferentes formas de expressar opiniões; ampliar o vocabulário e promover a utilização de estilos variados de escrita, como a descrição, a narração e o diálogo.

Ao abordar temas do cotidiano, a crônica possibilita que os alunos conectem a escrita com o próprio mundo, relacionando suas experiências e observações às produções textuais. Dessa forma, o gênero contribui não apenas para a prática da escrita, mas também para a reflexão crítica sobre a realidade que os cerca, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

2.9.5 Poema

Conforme Pondé (1982, p. 118), “a essência do poema reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, que tal episódio ou circunstância suscitam na subjetividade do poeta”. O autor, ao tratar do poema, ressalta que, seja lido ou escrito, ele expressa sensações, imagens e percepções que variam de pessoa para pessoa, dependendo do leitor ou do autor. Pondé (1982, p.125) acrescenta que a imagem poética não busca a verdade objetiva, como ocorre na

ciência; o poema não diz o que é, mas o que poderia ser, transfigurando a realidade por meio do ato criativo.

Assim, o texto poético não representa um empobrecimento da realidade, mas um acréscimo, uma perspectiva diferente daquela empregada pela ciência ou pelos adultos, cuja principal referência é a razão. O poema, com sua multiplicidade de sentidos, permanece aberto a diferentes possibilidades de compreensão e sensação, permitindo o deleite subjetivo tanto de quem cria quanto de quem lê.

Trabalhar o gênero textual poema com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental envolve múltiplas implicações textual-discursivas. Ao se depararem com poemas de diversos autores, os estudantes tornam-se leitores capazes de criar suas próprias imagens mentais e atribuir significados variados aos textos. O mais relevante nesse processo é que a leitura poética os instiga a pensar e sentir a vida e seus acontecimentos de forma subjetiva, sem a pretensão de que o entendimento do leitor corresponda exatamente ao sentido pretendido pelo autor.

Em síntese, o poema desempenha papel crucial na formação textual dos alunos do 9º ano, estimulando a criatividade, a expressividade e a reflexão sobre o mundo. Ao explorar a linguagem poética, os estudantes desenvolvem habilidades de escrita, ampliam seu vocabulário e fortalecem sua capacidade de comunicar ideias e emoções de maneira mais rica e impactante.

Dentre os vários benefícios que o estudo do poema proporciona aos alunos do 9º ano, podemos destacar: o desenvolvimento da criatividade, permitindo a expressão livre e original de sentimentos, pensamentos e experiências, explorando diferentes formas de linguagem e recursos expressivos; o fortalecimento da expressividade, ao incentivar o uso de vocabulário mais variado, figuras de linguagem e recursos estilísticos que enriquecem a escrita; e a ampliação da capacidade de comunicação, possibilitando que expressem suas ideias e emoções de forma mais clara e envolvente.

Além disso, o estudo do poema permite refletir sobre o mundo, utilizando a poesia como ponto de partida para discussões sobre realidade, cultura e relações sociais, despertando a curiosidade e incentivando a busca por conhecimento. A abordagem de diferentes estilos poéticos, do clássico ao contemporâneo, contribui para a leitura, análise e interpretação, ao mesmo tempo em que oportuniza a

produção de poemas pelos alunos, explorando temas variados e recursos expressivos diversos, estimulando a criatividade e o gosto pela escrita literária.

No Quadro 5, a seguir, apresentamos a tipologia e os gêneros textuais utilizados nesta pesquisa.

Quadro 5 - Gêneros textuais na pesquisa

ETAPA	GÊNERO TEXTUAL	CARACTERÍSTICAS	ESTRUTURA	PROPOSTA DE REDAÇÃO	MATERIAL DE APOIO
Primeira	Dissertativo-argumentativo	- Impessoalidade - Tese - Argumentos - Citações de autores e - Dados estatísticos	- Introdução (apresentação da tese). - Desenvolvimento (Explicitação da tese através de argumentos). - Conclusão (Soluções dos problemas discutidos).	- A violência indiscriminada contra os jovens de periferia	- Livro didático e td.
Segunda	Carta pessoal	- Local e data - Vocativo - Corpo da carta - Despedida - Assinatura do remetente - Linguagem formal ou informal	- Introdução (Assunto central da carta); - Desenvolvimento (Explicação do assunto); - Conclusão (Fechamento de ideias).	- Dar os parabéns a um amigo que foi aprovado no ENEM	- Livro didático e td.
Terceira	A crônica	- Acontecimentos do cotidiano - Caráter crítico - Narrativa curta - Linguagem simples ou coloquial	- Introdução (Início do conflito); - Desenvolvimento (Explanação do conflito). - Conclusão (Oferecimento do desfecho).	- Para o jovem, o tempo não para.	- Livro didático e td.
Quarta	Artigo de Opinião	- Linguagem simples, objetiva e subjetiva. - Temas atuais, polêmicos e provocativos. - Goco narrative na 1ª e na 3ª pessoa do singular. - Defesa de uma ideia sustentada por argumentos	- Introdução (Apresentação da tese) - Desenvolvimento (Explicitação dos argumentos da tese). - Conclusão (Retomada da tese).	- O bullying no ambiente escolar – como rasgar esta página.	- Livro didático e td.
Quinta	Poema	- Linguagem subjetiva - Presença de um eu lírico - Manifestação de emoções - Expressão de ideias - Conotação - Conteúdo enigmático - Múltiplas possibilidades de interpretação - Capacidade de provocar estranheza"	- Verso - Métrica - Estrofe - Rima - Ritmo	- Ser estudante	- Livro didático e td

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

3 METODOLOGIA

O presente trabalho concentra-se nos processos ligados à predicação do verbo bem como seus complementos, que podem configurar parte da estruturação oracional dos gêneros textuais dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema. Buscamos avaliar, especialmente, a possível variação regencial dos verbos “assistir”, “visar”, “proceder”, “visar”, “precisar”, “aspirar”, “informar”, “chamar”, “querer”; e aqueles que têm regência especial como “chegar”, “obedecer”, “custar”, “preferir”, “pisar” e “chegar”. Tal investigação se dá para verificar as causas e os fatores de como esses verbos têm sido usados para implicar desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, já que nessa fase de escolaridade eles devem produzir seus textos em consonância com a norma padrão da Língua Portuguesa.

Sendo assim, sob o crivo do método científico, esta pesquisa se assenta em um caminho rigoroso e sistemático, o qual serve de base para a produção de conhecimento.

Marconi e Lakatos (2003, p. 83) afirmam que o método científico pode ser definido como

o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo — conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Portanto, a metodologia desta pesquisa se fundamenta no tipo de abordagem “quanti-quali” ou mista, isto é, mescla as duas abordagens de aspectos qualitativos e quantitativos. Já quanto à natureza, a pesquisa é aplicada e abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois preenche lacunas acerca dos desvios recorrentes de regência verbal nas produções escritas dos alunos do 9º ano, de modo a possibilitar construções de hipóteses iniciais para realização de um planejamento estratégico de intervenção. E, finalmente, este trabalho utiliza a pesquisa-ação, já que é uma forma de pesquisa interativa que visa compreender as causas de uma situação e visando mudanças.

3.1 Características da pesquisa

A metodologia da abordagem “quanti-quali”, também conhecida como método misto, envolve tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa. A vertente quantitativa é fundamental, pois busca resultados sobre o elemento gramatical em questão que possam ser mensurados a partir da geração de dados. Esses dados precisam ser expressos em números, permitindo que os resultados sejam interpretados de forma objetiva e comparável, uma vez que se trata de um método de pesquisa social que utiliza a quantificação como ferramenta essencial na coleta de informações.

Ao mesmo tempo, a abordagem é qualitativa, pois preocupa-se com a apresentação de instrumentos de investigação que possibilitem uma análise mais profunda e significativa dos fatos observados ao longo do processo. No contexto desta pesquisa, a vertente qualitativa busca enriquecer o estudo dos desvios de regência verbal nos textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, oferecendo elementos que integrem teoria e prática. Gil (2006) destaca que pesquisas qualitativas “consistem em coletas de dados por meio da observação, relato, entrevista e outros, por meio de uma dinâmica entre o mundo e o sujeito, não traduzida por números”.

Especificamente nesta dissertação, optou-se pelo enfoque qualitativo, uma vez que se buscou compreender como ocorre o estudo dos desvios de regência verbal no aprendizado do grupo pesquisado. Essa abordagem permite a observação dos movimentos didático-pedagógicos que envolvem todo o grupo, favorecendo a compreensão do processo de interação entre professor e alunos. Como ressaltam Lakatos e Marconi (2011, p. 272), “por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”.

Em síntese, a pesquisa qualitativa busca compreender a origem dos fatos, investigando o que se faz necessário realizar, sem depender exclusivamente de valores numéricos. Exige, portanto, interpretação detalhada dos dados coletados e análise contextual do objeto investigado.

Por outro lado, a pesquisa também se configura como quantitativa, pois envolve a coleta e análise de dados obtidos a partir das redações corrigidas. Esse procedimento possibilita catalogar e compreender os problemas observados, fornecendo informações sobre a prática de produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais. Os desvios de regência verbal foram quantificados e apresentados por meio de gráficos, considerando tanto a quantidade de alunos quanto o número de produções textuais analisadas. Dessa forma, foi possível chegar a conclusões precisas e traçar intervenções didático-pedagógicas que pudessem ser compartilhadas com a comunidade científica.

Nesse sentido, torna-se fundamental observar as especificidades da variável quantitativa, conforme destacado por autores da área, que ressaltam a importância de mensurar e interpretar os dados de maneira sistemática para subsidiar a análise e a tomada de decisões pedagógicas.

A variável quantitativa é determinada em relação aos dados ou à proporção numérica, mas a atribuição numérica não deve ser feita ao acaso, porque a variação de uma propriedade não é quantificada cientificamente. Por exemplo, podemos atribuir um número ao comprimento de um objeto de relance. Isso não será quantificação científica. A quantificação científica envolve um sistema lógico que sustenta a atribuição de números, cujos resultados sejam eficazes (Fachin, 2006, p.78).

Assim sendo, há um cuidado especial com a lógica dos dados e das informações extraídas dos textos dos alunos, pois essa análise será fundamental para inferir compreensões e verificar, com base nas teorias, as possíveis correlações entre os dados obtidos e os conceitos teóricos que os fundamentam. O objetivo é encontrar respostas que contribuam para uma melhor compreensão do fenômeno examinado. Nesse sentido, o teórico advoga:

Na quantitativa, cotam-se e quantificam-se os dados e opiniões mediante o emprego de recursos e técnicas estatísticas, partindo das mais simples, como porcentagem, média e desvio padrão, até aquelas mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão (Gonçalves, 2005, p. 101).

Portanto, a pesquisa é qualitativa porque busca compreender a origem dos fatos, analisando-os de forma detalhada, sem se restringir à quantificação de valores. Ou seja, exige interpretação profunda dos dados do objeto investigado. No caso específico desta dissertação, tal abordagem permitiu observar de maneira

ampla e contextualizada o estudo dos desvios de regência verbal nos textos produzidos pelos alunos.

Entretanto, é importante destacar que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa são relevantes para este trabalho científico, não apenas pelas características específicas de cada abordagem, mas também pelo fato de que elas se complementam mutuamente. Nesse sentido, observa-se o seguinte comentário:

Basicamente, existem dois métodos de pesquisa, não excludentes, de acordo com a abordagem do que se pretende estudar: Quantitativo: voltado para os dados mensuráveis, por meio de recursos e técnicas, como questionários e entrevistas, entre outros; e o qualitativo: direcionado para o âmbito social, com abordagens sociopolíticas, econômicas, culturais e educacionais (Noronha; Sisto; Santos, 2007, p.59).

Além disso, essas duas abordagens fazem parte de métodos integrados que, embora apresentem denominações distintas e enfoques próprios, compartilham o objetivo de gerar conhecimento. Cada uma delas é aplicada em muitas pesquisas, utilizando métodos e técnicas de análise adequados ao seu escopo. É dentro dessa perspectiva que se expõe o ponto de vista a seguir:

Quando se fala em pesquisa qualitativa e quantitativa, e mesmo quando se fala em metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se em abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (Severino, 2016, p. 125).

A partir dos resultados desta pesquisa, o pesquisador, os professores e os interessados pelo ensino da Língua Portuguesa podem utilizá-los como instrumento de caráter fidedigno para a aplicação de atividades em sala de aula, a fim de resolver ou mesmo minimizar as dificuldades que os alunos têm no domínio das regras básicas de regência verbal. Isso é muito importante para ajudá-los a compreender melhor um enunciado, ligando adequadamente uma expressão ao termo que complementa, além de possibilitar o entendimento a que termo da frase uma expressão se refere e evitar ambiguidades e problemas linguísticos de ordem geral na produção textual.

A pesquisa é também qualitativa, uma vez que o pesquisador observa como se dá o estudo dos desvios de regência verbal para a aprendizagem do grupo envolvido. Dessa forma, é possível visualizar os movimentos didático-pedagógicos que englobam todo o grupo, permitindo compreender de maneira mais completa o processo de interação entre professor e aluno.

Quanto à natureza, a pesquisa se caracteriza como aplicada, pois o conhecimento não se efetiva apenas por meio das aulas expositivas do professor em sala, mas se fundamenta na ação do pesquisador, cujo conteúdo se vincula diretamente à prática. Neste estudo, o conteúdo gramatical sobre regência verbal é analisado sob uma perspectiva variacional nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais. O objetivo é transformar esse conhecimento em soluções para os problemas identificados, sendo a pesquisa desenvolvida na Escola Professora Maria Antonezia Meireles e Sá. Corroborando Gil (2010), “a pesquisa aplicada abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

Em relação aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como metodologicamente exploratória, considerando que existe um problema a ser investigado. Selltiz (1967, p. 63) afirma que “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, permitindo que essas hipóteses sejam posteriormente analisadas e interpretadas.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação, forma interativa que busca compreender as causas de uma situação e produzir mudanças, com foco na resolução de problemas identificados por indivíduos ou grupos, como instituições, escolas ou organizações comunitárias. No caso desta pesquisa, a investigação foca na compreensão dos desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, promovendo intervenções colaborativas que envolvem diretamente os estudantes no processo de estudo e transformação da realidade. Diferente de pesquisas tradicionais, a pesquisa-ação não busca apenas conhecer a realidade do aluno, mas também agir sobre ela, promovendo melhorias efetivas por meio de intervenções didático-pedagógicas.

O desenvolvimento da pesquisa-ação nesta dissertação seguiu cinco caminhos principais: primeiro, ênfase na participação ativa dos alunos na

identificação e avaliação dos resultados; segundo, estabelecimento de um ciclo interativo de planejamento, ação e avaliação, permitindo que os alunos acompanhem a evolução de suas práticas e adaptem-se às realidades de seu contexto escolar; terceiro, foco em problemas reais que podem impactar o aprendizado; quarto, contribuição para a transformação social, buscando melhorias no ensino-aprendizagem a partir da realidade dos alunos; e quinto, aplicação direta das intervenções no desenvolvimento das produções textuais, fortalecendo a autonomia e a capacidade crítica dos alunos em relação ao próprio aprendizado.

A pesquisa-ação adotada neste trabalho fundamenta-se em uma base flexível, que permite considerar os múltiplos aspectos da realidade do aluno e detectar problemas relacionados aos desvios de regência verbal. A partir da observação detalhada do pesquisador, busca-se desenvolver propostas de intervenção didático-pedagógica que corrijam ou minimizem lacunas de conhecimento, constituindo uma ferramenta essencial para potencializar a produção escrita em diferentes gêneros textuais. Assim, esta dissertação opta pela pesquisa-ação como metodologia participativa, envolvendo ativamente os alunos sob a supervisão do professor de Língua Portuguesa.

Autores como Thiollent (2009, p. 16) definem a pesquisa-ação como uma pesquisa social, de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo, envolvendo tanto pesquisadores quanto participantes diretamente afetados pela situação-problema. Barbier (2007, p. 17) destaca que a pesquisa-ação implica uma ação deliberada para transformar a realidade, buscando a produção de conhecimento. Pereira (2002) enfatiza o processo contínuo de reflexão e ação sobre problemas que se deseja resolver, propondo estratégias de intervenção e avaliação para ampliar a eficácia das soluções implementadas. Franco (2005, p. 483-502) reforça que é dever do pesquisador buscar conhecimento por meio da mudança prática, consolidando a pesquisa-ação como instrumento de transformação pedagógica e social.

3.1.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano da Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, de ensino fundamental, pertencente à

rede pública de Fortaleza - CE, situada no bairro Barroso II, com o propósito de analisar, na produção textual, os desvios recorrentes de regência verbal que comprometem o desempenho dos alunos desse nível de escolaridade, buscando observar sua competência de aplicar as regras deste conteúdo gramatical na escrita. A partir dos dados gerados, intervimos por meio de estratégias didático-pedagógicas para motivar os estudantes na produção de seus próprios textos, a fim de sanar e/ou amenizar suas dificuldades.

3.2 Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º ano que frequentam as aulas e que estavam regularmente matriculados no ano de 2025, na Escola Municipal Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, da rede pública de ensino de Fortaleza - CE, localizada no bairro Barroso II. Nessa escola, a turma do 9º ano está com 31 alunos matriculados, na faixa etária entre 14 e 16 anos, os quais normalmente são moradores do entorno da escola. A maioria dos alunos, tendo em vista sua idade e seu contexto social, mora com os pais e/ou avós e apenas estuda.

Os alunos participaram normalmente das aulas, isto é, executaram as tarefas para serem avaliados ao final de cada bimestre, porém o professor utilizou das produções com os gêneros textuais do gênero dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema, como instrumentos de análise para esta pesquisa, cujos temas abordados foram polêmicos e de relevância social, visando contemplar aspectos regionais, culturais e contextuais em que o aluno vive.

3.2.1 Geração de dados

A geração de dados aconteceu por meio de uma redação que foi aplicada aos alunos pelo professor-pesquisador. A pesquisa se desenvolveu em cinco etapas, sendo a primeira, o momento em que o professor lança uma proposta de redação de um texto de cunho dissertativo-argumentativo. Antes, houve uma apresentação do conteúdo com as características e estruturas desse modelo redacional; em seguida, o aluno recebeu do professor a proposta de redação com três textos motivadores e a folha de redação.

Na segunda etapa, o professor deu uma aula sobre as informações básicas da estrutura e das características da carta pessoal, lançando, a posteriori, uma folha de redação com a proposta de produção textual. Nas etapas seguintes, utilizaram-se os mesmos procedimentos que englobaram, respectivamente, artigo de opinião, crônica e poesia, envolvendo basicamente a mesma estratégia didático-pedagógica da tipologia dissertativo-argumentativa e do gênero textual da carta pessoal.

Em cada etapa, o professor utilizou TDS, trazendo conceito, estrutura, características, modelo e proposta de redação, de modo que alguns tiveram textos motivadores como é o caso da dissertação-argumentativa, bem como e a respectiva folha de redação modelo IFCE. Portanto, o professor, lançou, paulatinamente, a proposta de gêneros textuais supracitados, corrigindo as produções na medida em que os alunos iam entregando e, sob o olhar de pesquisador, os desvios iam sendo analisados. A escolha desses gêneros textuais não ocorreu aleatoriamente, mas por constar no conteúdo programático do livro didático *Português: Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Viana, 9º Ano, Editora Saraiva.

Esta estratégia se repetiu por cinco vezes até o professor receber a produção do último gênero textual do poema. O número de participantes foi de 31 alunos, logo, o *corpus* da pesquisa envolveu 155 textos, em que o professor contabilizou quais os verbos apareceram com desvios de regência verbal. Por fim, os resultados foram colocados em gráficos a fim de serem alvos de análise linguística.

3.3 Itinerário didático

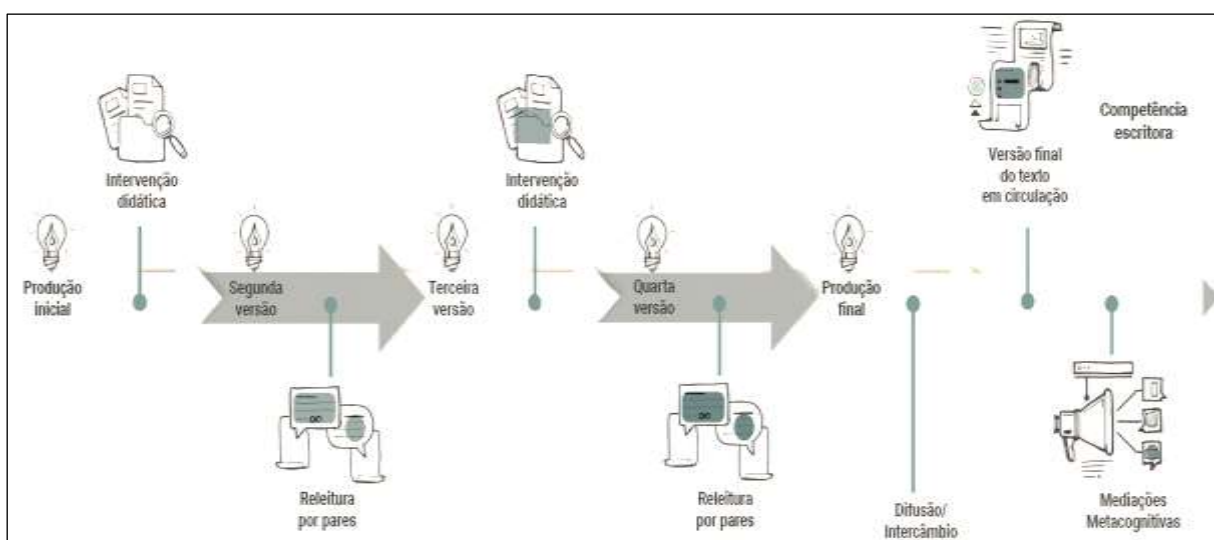
O caminho percorrido para que esta pesquisa fosse bem-sucedida foi estruturado por meio do itinerário didático, desenvolvido a partir da proposta de um projeto de escrita envolvendo os gêneros textuais dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais. O objetivo principal foi observar os desvios de regência verbal presentes nessas produções, de modo a possibilitar a aplicação de uma proposta de intervenção capaz de minimizar tais defasagens.

Dessa forma, aplicamos o itinerário didático nesta pesquisa com base em uma sequência planejada de atividades, voltadas ao aprimoramento das capacidades de produção textual dos discentes, que serviram como objeto de análise em todas as etapas do processo de investigação, desde a fase inicial até a conclusão do estudo.

Os itinerários didáticos foram sistematizados por Colognesi (2015), em sua tese de doutorado defendida no contexto belga, intitulada *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*, cujo foco principal é o ensino da produção escrita a partir de um gênero textual predeterminado.

Colognesi e Lucchini (2017) apresentam, ainda, uma figura ilustrativa para demonstrar o itinerário didático, acompanhada de explicações detalhadas sobre cada etapa do processo.

Figura 2 - Itinerário Didático



Fonte: Barros; Ohuschi; Dolz (2020, p. 10-11) adaptado de Colognesi e Lucchini (2017)

Explicando a figura:

1ª. A avaliação de textos entre pares - momento em que cada aluno lê, analisa e comenta o texto de um colega de classe, com o intuito de colaborar para o avanço da produção textual, sempre com a mediação de uma ferramenta semiótica, como a grade de avaliação construída a partir de questionamentos sobre aspectos do gênero;

2ª. Atividades de mediações metacognitivas - o aluno é levado a refletir

sobre o processo de produção textual em curso, com a finalidade de autorregulação da escrita, de modo as mediações metacognitivas podem ocorrer por meio de perguntas antes da escrita, para auxiliar os alunos a definirem os objetivos e planejarem o seu texto; durante e ao final dos momentos de escrita, para que tomem consciência das estratégias de produção textual.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram analisados a partir dos textos escritos pelos 31 alunos do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, nas modalidades dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema. Para efeitos didáticos, a seguir, e a título de exemplo, elaboramos um quadro a fim de catalogar os dados, a partir dos textos produzidos pelos 31 alunos envolvendo gêneros diferentes, totalizando 155 textos, representados numericamente em gráficos e tabelas para melhor visualização, de modo a identificar os desvios por tipo, quantidade e percentual.

A primeira coletânea de texto produzida pelos alunos versou sobre o gênero textual dissertativo-argumentativo em que observamos 31 (trinta e uma) produções textuais com 142 casos de desvios de regência verbal, segundo as normas da gramática da norma-padrão da Língua Portuguesa, distribuídos da seguinte maneira: acreditar (1); aspirar (15); assistir (16); chegar (17); dar (3); lembrar (1); informar (2); ir (7); obedecer (17); pisar (5); preferir (18); proceder (14); responder (2); simpatizar (4); visar (2).

Todas as incidências de desvios de regência verbal podem ser verificadas nas produções de texto constantes no Anexo 01. O trabalho de observação da pesquisa ocorreu por intermédio de um TD que continha o conceito, a estrutura e a proposta de redação: “A função do jovem do século XXI”.

O aluno, para produzir seu texto, teria que utilizar pelo menos 05 (cinco) verbos dentre os seguintes: ACREDITAR, ASSISTIR, ASPIRAR, CHEGAR, CUSTAR, DAR, ESQUECER, LEMBRAR, INFORMAR, IR LEMBRAR, NAMORAR, OBEDECER, PEDIR, PISAR, PREFERIR, PERGUNTAR, QUERER, RESPONDER, SIMPATIZAR E VISAR.

4.1 Análise dos textos no gênero *dissertativo-argumentativo*

Quadro 6 - Quantitativo de ocorrências no gênero dissertativo-argumentativo

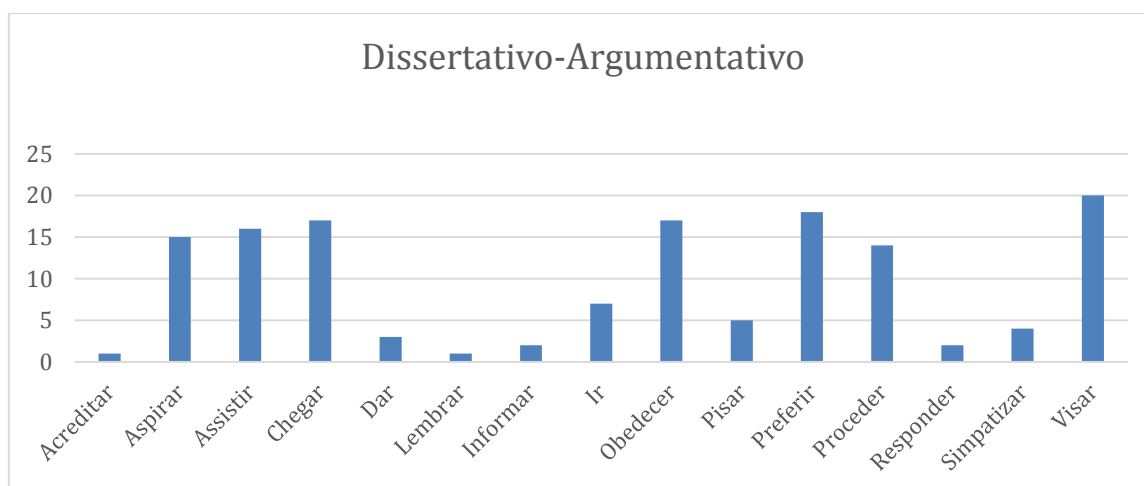
Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Percentual	Total de desvios de regência verbal
31	Dissertativo-	Acreditar	1	0,7%	142

Argumentativo	Aspirar	15	10,56%
	Assistir	16	11,26%
	Chegar	17	11,97%
	Dar	3	2,11%
	Lembrar	1	0,70%
	Informar	2	1,40%
	Ir	7	4,92%
	Obedecer	17	11,97%
	Pisar	5	3,52%
	Preferir	18	12,67%
	Proceder	14	9,85%
	Responder	2	1,42%
	Simpatizar	4	2,81%
	Visar	20	14,08%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Optamos por analisar os dados exposto em gráficos e tabelas, tendo em vista apresentar, numericamente e percentualmente, as observações advindas dos desvios de regência verbal encontrados nas produções textuais dos alunos em questão.

Gráfico 1 - Quantitativo de verbos versus gênero dissertativo-argumentativo

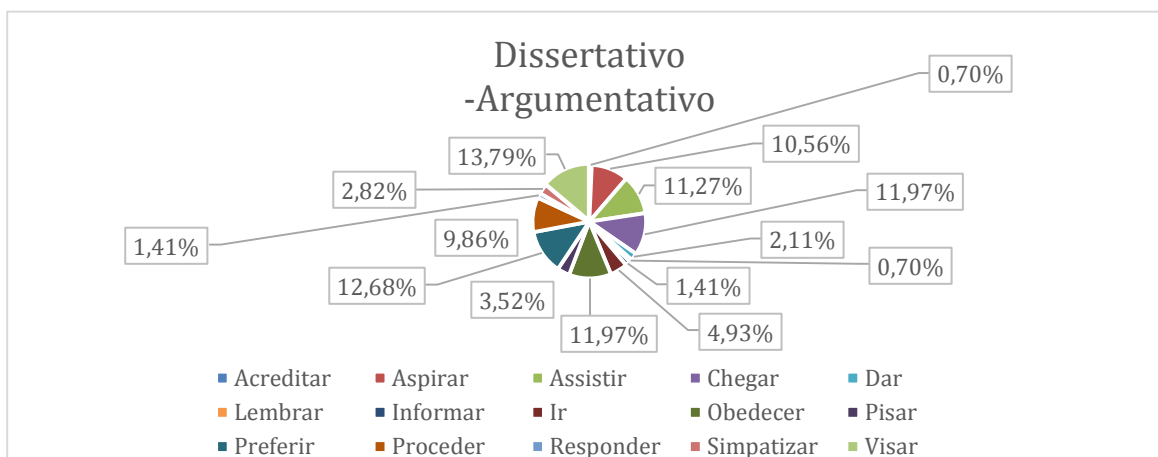


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Encontramos 142 desvios de regência verbal na tipologia de texto dissertativo-argumentativa distribuídos em 31 produções escritas com os seguintes resultados: Os verbos mais utilizados pelos alunos em suas produções textuais dissertativo-argumentativos com desvios de regência verbal foram o visar, com 20 ocorrências, cujo percentual é de 14,08%, bem como assistir e chegar, com 16 e 17

ocorrências, respectivamente, apresentando percentuais de 11,26% e 11,97%. Os verbos menos utilizados nas produções textuais do tipo dissertativo-argumentativo por 31 alunos com desvios de regência verbal foram: acreditar e responder, ambos com 1 ocorrência, marcando o percentual de 0,70%.

Gráfico 2 - Percentual de verbos versus gênero dissertativo-argumentativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os verbos mais utilizados pelos alunos em suas produções textuais dissertativo-argumentativos com desvios de regência verbal foram o “Visar”, com 20 ocorrências, cujo percentual é de 14,08%, bem como “Assistir” e “Chegar”, com 16 e 17 ocorrências, respectivamente, apresentando percentuais de 11,26% e 11,97%. Os verbos menos utilizados com desvios de regência verbal foram: “Acreditar” e “Responder”, ambos com 1 ocorrência, marcando o percentual de 0,70%.

4.2 Análise dos textos no gênero *carta*

A segunda etapa de textos escritos pelos alunos em questão refere-se à carta pessoal, em que computamos 31 (trinta e um) textos para observar quais desvios de regência verbal ocorriam de acordo com aqueles que formam o conteúdo adotado em todas as gramáticas normativas da Língua Portuguesa.

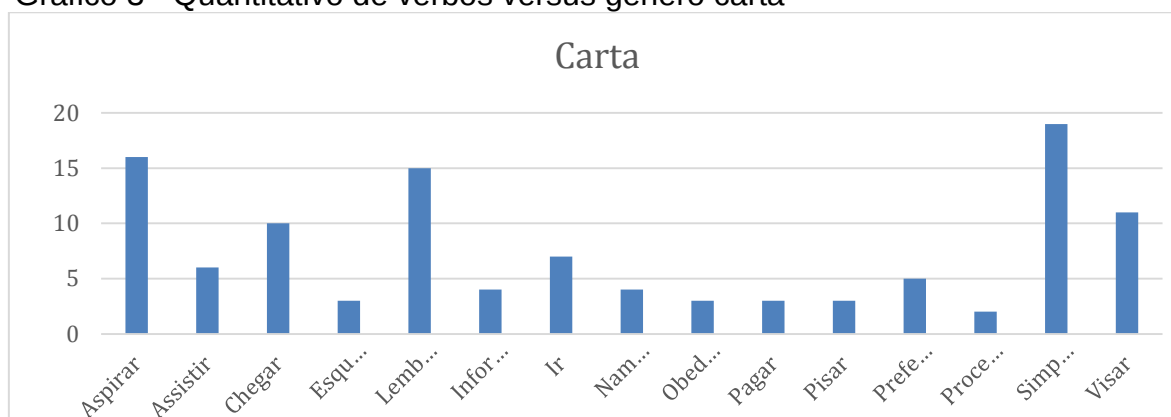
Quadro 7 - Quantitativo de ocorrências no gênero carta

Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Percentuais	Total de desvios de regência verbal
31	Carta	Aspirar	16	14,41%	111
		Assistir	6	5,40%	
		Chegar	10	9,01%	
		Esquecer	3	2,70%	
		Lembrar	15	13,51%	
		Informar	4	3,60%	
		Ir	7	6,30%	
		Namorar	4	3,60%	
		Obedecer	3	2,70%	
		Pagar	3	2,70%	
		Pisar	3	2,70%	
		Preferir	5	4,50%	
		Proceder	2	1,80%	
		Simpatizar	19	17,11%	
		Visar	11	9,90%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Para a obtenção de um trabalho exitoso junto aos alunos, utilizamos um TD., trazendo conceito de carta pessoal, suas características, estrutura e proposta redacional. Os resultados obtidos por intermédio das produções textuais estão representados no quadro 2, com 15 ocorrências de desvios distribuídas, conforme o quadro 3: aspirar (16); assistir (6); chegar (10); esquecer (3); lembrar (15); informar (4); ir (7); namorar (4); obedecer (3); pagar (3); preferir (5); proceder (2); pisar (3); responder (1); simpatizar (19) e visar (11), totalizando, portanto, 111 casos.

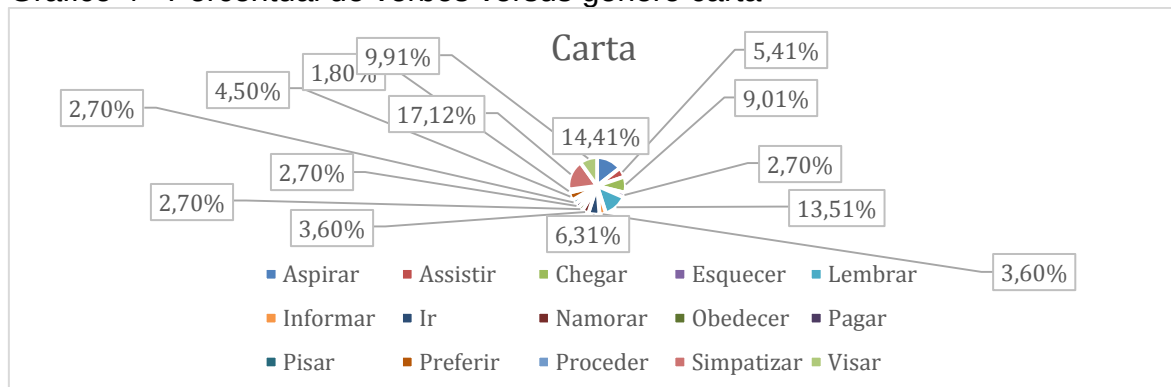
Gráfico 3 - Quantitativo de verbos versus gênero carta



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Foram 111 casos de regência verbal no gênero textual carta pessoal, distribuídos em 31 produções, conforme o Gráfico 4, com os seguintes percentuais:

Gráfico 4 - Percentual de verbos versus gênero carta



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os verbos que mais apresentaram desvios de regência verbal neste gênero foram: “simpatizar” com 19 ocorrências, representando percentual de 17,11%; “chegar” e “visar” com 10 e 11 ocorrências, respectivamente, cujos percentuais são 9,01% e 9,90%. Já os verbos com menores ocorrências foram: “proceder” (2 ocorrências, de percentual 1,80%) e “esquecer”, “obedecer”, “pagar” e “pisar”, com 3 ocorrências cada um, no mesmo percentual 2,70%. Acredita-se que isso tenha ocorrido por estes verbos serem mais raros de escrita, sendo mais utilizados na modalidade oral, além do gênero ter influenciado tal uso.

4.3 Análise dos textos no gênero *artigo de opinião*

O artigo de opinião é a terceira coletânea de textos produzidos por alunos do 9º ano, em que observamos os desvios de regência verbal e suas implicações discursivo-textual. Esta pesquisa compreendeu 31 (trinta e uma) produções no gênero textual artigo de opinião, cujo tema de proposta de redação foi: “*O bullying no ambiente escolar - como rasgar essa página?*”. Para facilitar as produções textuais, o professor utilizou dois textos motivadores para que os alunos tivessem ideias mais claras no desenvolvimento de seu pensamento. Portanto, lançamos em sala de aula um TD, trazendo conceito, características e estrutura do artigo de opinião.

Dentre os 31 (trinta e um) textos, identificamos os desvios de regência

verbal em 19 verbos, conforme os Gráficos 5 e 6, sendo catalogados conforme o Quadro 8.

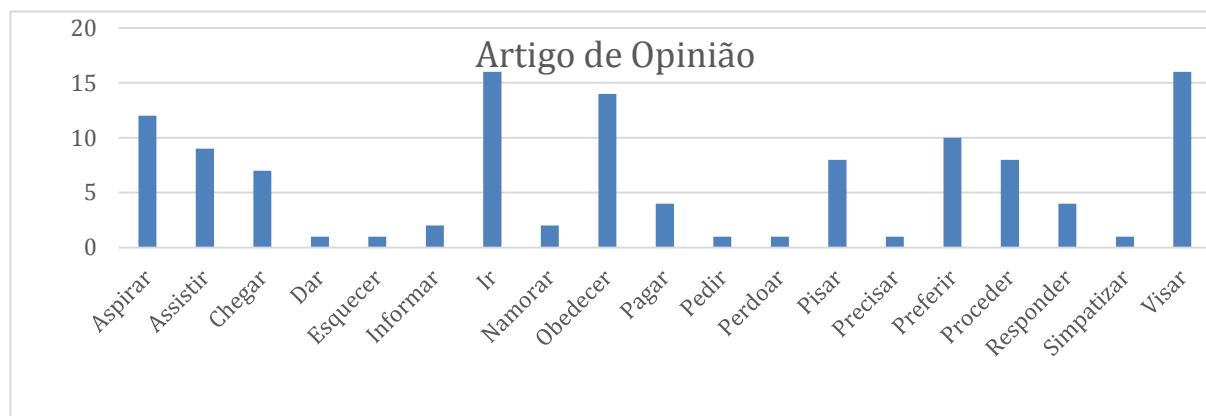
Quadro 8 - Quantitativo de ocorrências no gênero artigo de opinião

Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Percentuais	Total de desvio de regência verbal
31	Artigo de Opinião	Aspirar	12	10,16%	118
		Assistir	9	7,62%	
		Chegar	7	5,93%	
		Dar	1	0,84%	
		Esquecer	1	0,84%	
		Informar	2	1,69%	
		Ir	16	13,55%	
		Namorar	2	1,69%	
		Obedecer	14	11,86%	
		Pagar	4	6,38%	
		Pedir	1	0,84%	
		Perdoar	1	0,84%	
		Pisar	8	2,54%	
		Precisar	1	0,84%	
		Preferir	10	8,47%	
		Proceder	8	6,77%	
		Responder	4	3,38%	
		Simpatizar	1	0,84%	
		Visar	16	13,55%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Foram 118 casos, conforme o Gráfico 5 acerca dos desvios de regência verbal no gênero textual artigo de opinião. Portanto, quanto ao Gráfico 3.b acima, os textos foram distribuídos em relação aos desvios de regência verbal nos seguintes percentuais:

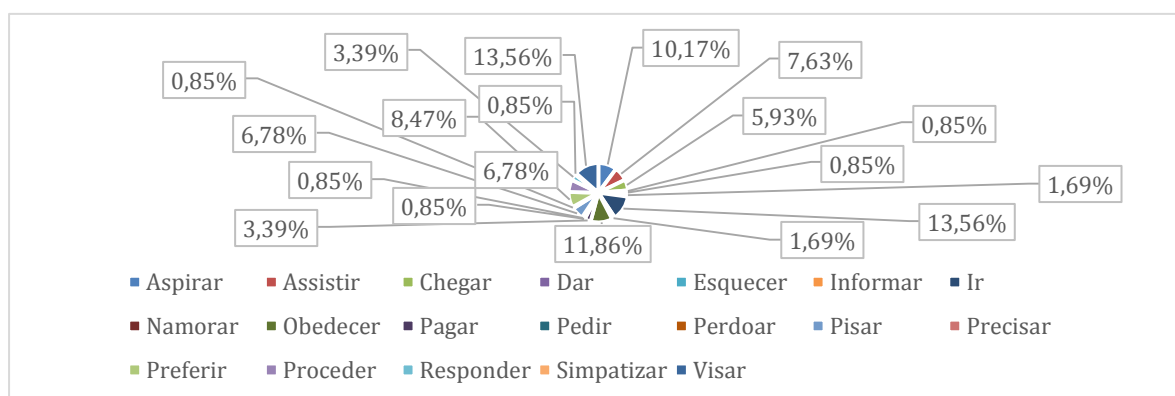
Gráfico 5 - Quantitativo de verbos versus gênero artigo de opinião



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Quanto ao Gráfico 6, os textos foram distribuídos em relação aos desvios de regência verbal nos seguintes percentuais: aspirar (10,16%); chegar (5,93%); dar (0,84%); esquecer (0,84%); informar (1,69%); ir (13,55); namorar (1,69%); obedecer (11,86%); pagar (3,38%); pedir (0,84%); perdoar (0,84%); pisar (2,54%); precisar (0,84%); preferir (8,47%); proceder (6,77%); responder (3,38%); simpatizar (0,84%) e visar (13,55%).

Gráfico 6 - Percentual de verbos versus gênero artigo de opinião



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os quatro verbos que tiveram maiores ocorrências de desvios de regência verbal foram: “aspirar” com 12 casos; “obedecer”, com 14; “ir”, com 16; e “visar”, com 16, perfazendo os percentuais, respectivamente, de 10,16%, 11,86%, 13,55% e 13,55%. Já os verbos “dar”, “esquecer”, “pedir”, “perdoar”, “precisar” e “simpatizar”

obtiveram os menores índices de desvios de regência verbal, com apenas uma ocorrência, ficando cada um com o percentual de 0,84%.

4.4 Análise dos textos no gênero textual *crônica*

A crônica é a quarta produção textual produzida pelos alunos do 9º ano, com 31 (trinta e uma) redações. Sobre a proposta de redação, foi a mesma do Instituto Federal do Ceará (IFCE) de 2023, em que, a partir de um fragmento de um texto transcrito, o aluno elabora uma crônica narrativa, cuja história trataria de superação por causa de questões biológicas que não impedissem alguém uma transformação na sua vida. A proposta deixava livre para que o aluno escolhesse seu próprio título. A turma escolhida foi o 9º Ano A, turno manhã, da Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá.

Quadro 9 - Quantitativo de ocorrências no gênero crônica

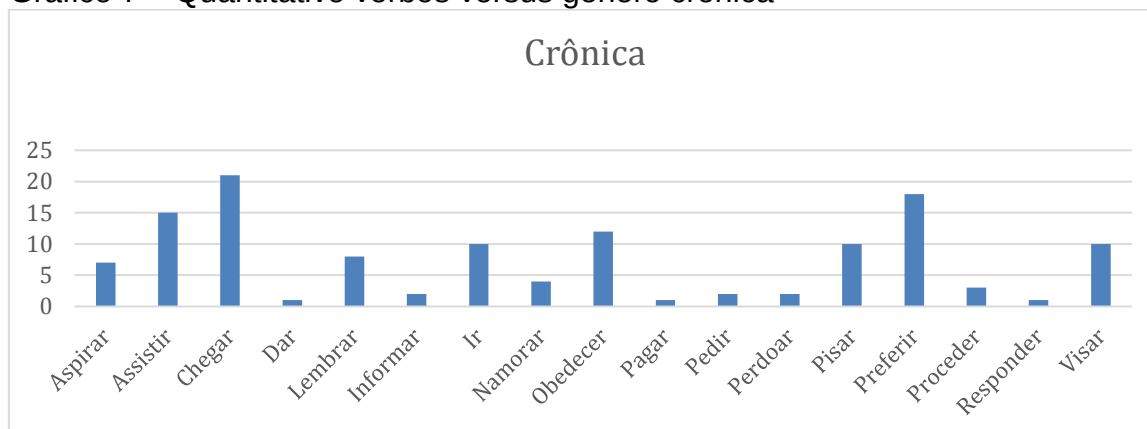
Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Percentuais	Total de desvios de regência verbal
31	Crônica	Aspirar	7	5,51%	127
		Assistir	15	11,81%	
		Chegar	21	16,53%	
		Dar	1	0,78%	
		Lembrar	8	6,29%	
		Informar	2	1,57%	
		Ir	10	7,87%	
		Namorar	4	3,14%	
		Obedecer	12	9,44%	
		Pagar	1	0,78%	
		Pedir	2	1,57%	
		Perdoar	2	1,57%	
		Pisar	10	7,87%	
		Preferir	18	14,17%	
		Proceder	3	2,36%	
		Responder	1	0,78%	
		Visar	10	7,87%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Todos os alunos abraçaram o projeto e produziram seus próprios textos, de modo que foram observados 127 desvios de regência verbal, distribuídos,

conforme o Quadro 9: aspirar (7); assistir (15), chegar (21); dar (1); lembrar (8); informar (2); ir (10); namorar (4); obedecer (12); pagar (1); pedir (2); perdoar (2); pisar (10); perdoar (2); preferir (18); proceder (3); responder (1); visar (10).

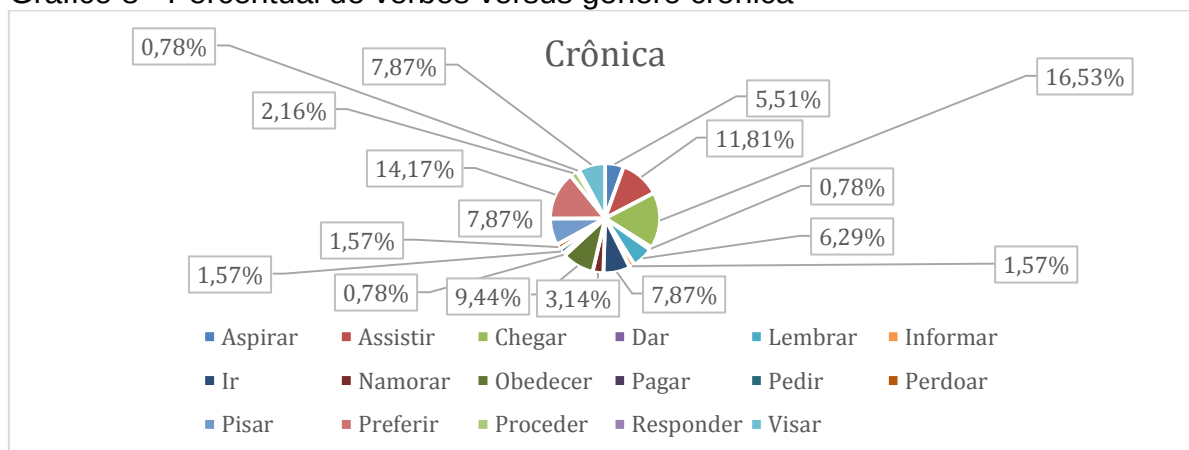
Gráfico 7 – Quantitativo verbos versus gênero crônica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Quanto aos percentuais analisados no Gráfico 8, observamos que foram 127 casos de desvios regência verbal no gênero textual crônica distribuídos em 31 produções escritas com os seguintes resultados: aspirar (5,51%); assistir (11,81%); chegar (16,53%); dar (0,78%); lembrar (6,29%); informar (1,57%); ir (7,87%); namorar (3,14%); obedecer (9,44%); pagar (0,78%); pedir (1,57%); perdoar (1,57%); pisar (7,87%); preferir (14,17%); proceder (2,36%); responder (0,78%); e visar (7,87%).

Gráfico 8 - Percentual de verbos versus gênero crônica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Conforme o Gráfico 8, verificamos as maiores ocorrências nos verbos: “assistir”, com 15 menções; e “preferir” e “chegar”, com 21, com percentuais, respectivamente, 11,81%, 14,17% e 16,53%. Já os casos de menores incidências foram: “dar”, “esquecer” e “responder”, com apenas 1 caso cada um, gerando todos eles o mesmo percentual de 0,78 %.

Na pesquisa, utilizamos um TD, contendo informações ao aluno o conceito de crônica, suas características, seus tipos, a maneira como fazê-la e sua proposta de redação.

4.5 Análise dos textos no gênero textual *poema*

A quinta etapa compreendeu o poema, em que utilizamos novamente um TD., compreendendo conceito e características com as respectivas informações sobre versos, métrica, estrofe, rima, ritmo e proposta de redação sobre esse gênero textual. Foram coletados um total de 31 textos, de modo que foram observados os desvios de regência verbal, conforme o Quadro 10, a seguir: acreditar (1); aspirar (16); assistir (9); chegar (8); custar (1); dar (1); lembrar (1); informar (1); ir (1); namorar (3); obedecer (10); pisar (5); preferir (12); proceder (5); querer (1) responder (3); simpatizar (3) e visar (16), totalizando 97 desvios de regência verbal distribuídos em 18 verbos.

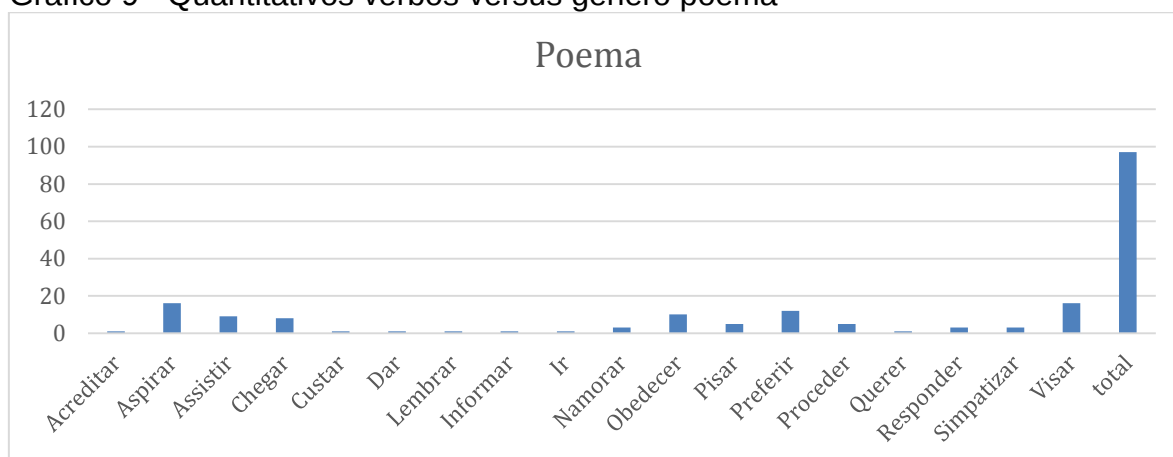
Quadro 10 - Quantitativo de ocorrências no gênero poema

Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Percentuais	Total de desvios de regência verbal
31	Poema	Acreditar	1	1,03%	97
		Aspirar	16	16,49%	
		Assistir	9	9,27%	
		Chegar	8	8,25%	
		Custar	1	1,03%	
		Dar	1	1,03%	
		Lembrar	1	1,03%	
		Informar	1	1,03%	
		Ir	1	1,03%	
		Namorar	3	2,09%	
		Obedecer	10	10,30%	

Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Percentuais	Total de desvios de regência verbal
		Pisar	5	5,15%	
		Preferir	12	12,37%	
		Proceder	5	3,09%	
		Querer	1	1,03%	
		Responder	3	2,09%	
		Simpatizar	3	2,09%	
		Visar	16	10,30%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

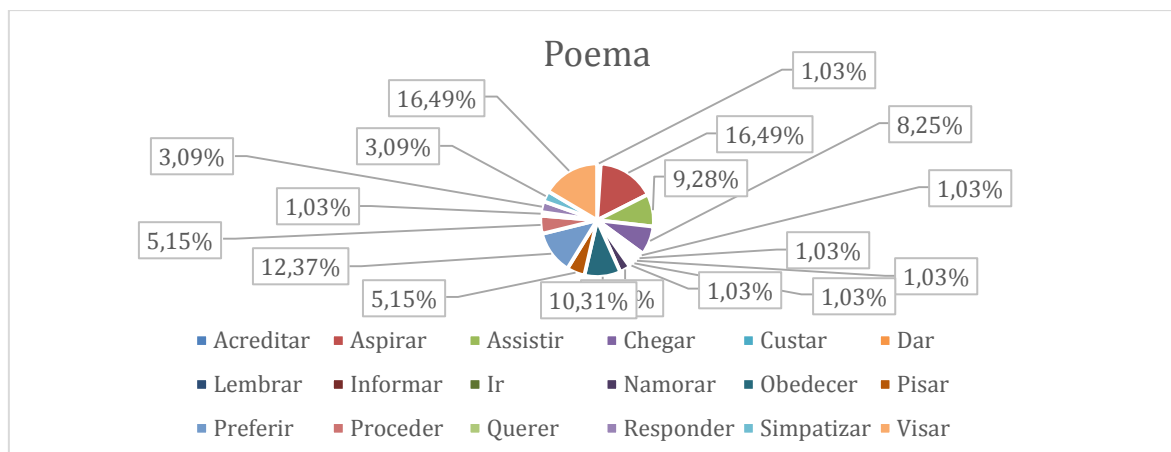
Gráfico 9 - Quantitativos verbos versus gênero poema



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Já quanto à análise do Gráfico 10, temos os seguintes percentuais: acreditar (1,03%); aspirar (16,49%); assistir (9,27%); chegar (8,24); custar (1,03%); dar (1,03%); lembrar (1,03%); informar (1,03%); ir (1,03%); namorar (2,09%); obedecer (10,30%); pisar (5,15%); preferir (12,37%); preferir (18,55%); proceder (3,09%); querer (1,03%); responder (2,09%); simpatizar (2,09); e visar (10,30%).

Os verbos com maiores índices de desvios de regência verbal, segundo o Gráfico 10, foram os verbos “aspirar” e “visar”, com 16 ocorrências cada um, com os percentuais, respectivamente, 16,49% e 16,49%.

Gráfico 10 - Percentual de verbos *versus* gênero poema

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.6 Análise geral dos gráficos

A partir dos dados apresentados por meio de quadro e gráficos, pudemos observar que os desvios de regência verbal nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental ocorreram 595 vezes, distribuídos, respectivamente, nos gêneros textuais 142 (dissertativo-argumentativo), 111 (carta), 118 (artigo de opinião), 127 (crônica) e 97 (poemas). Quanto ao resultado geral, os desvios de regência verbal, depois do somatório das cinco etapas, ficaram assim propagado: acreditar (2); aspirar (66); assistir (55); chegar (63); custar (2); dar (6); esquecer (4); lembrar (25); informar (11); ir (41); namorar (13); obedecer (56); pagar (8); pedir (3); perdoar (3); pisar (31); precisar (1); preferir (63); proceder (32); querer (1); responder (10); simpatizar (27) e visar (73).

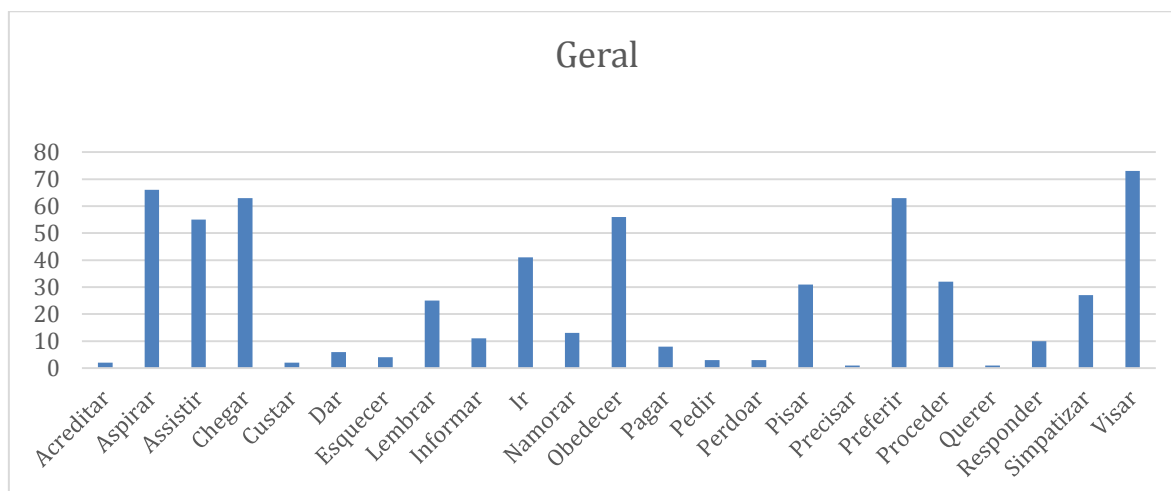
Quadro 11 - Quantitativo geral de textos verbos *versus* ocorrências de desvios de regência verbal

Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Total de desvios de regência verbal
155		Acreditar	2	595
		Aspirar	66	
		Assistir	55	
		Chegar	63	
		Custar	2	
		Dar	6	

Quantidade de textos	Tipologia Textual	Verbos	Nº de ocorrências	Total de desvios de regência verbal
		Esquecer	4	
		Lembrar	25	
		Informar	11	
		Ir	41	
		Namorar	13	
		Obedecer	56	
		Pagar	8	
		Pedir	3	
		Perdoar	3	
		Pisar	31	
		Precisar	1	
		Preferir	63	
		Proceder	32	
		Querer	1	
		Responder	10	
		Simpatizar	27	
		Visar	73	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 11 - Quantitativo geral de textos *versus* verbos

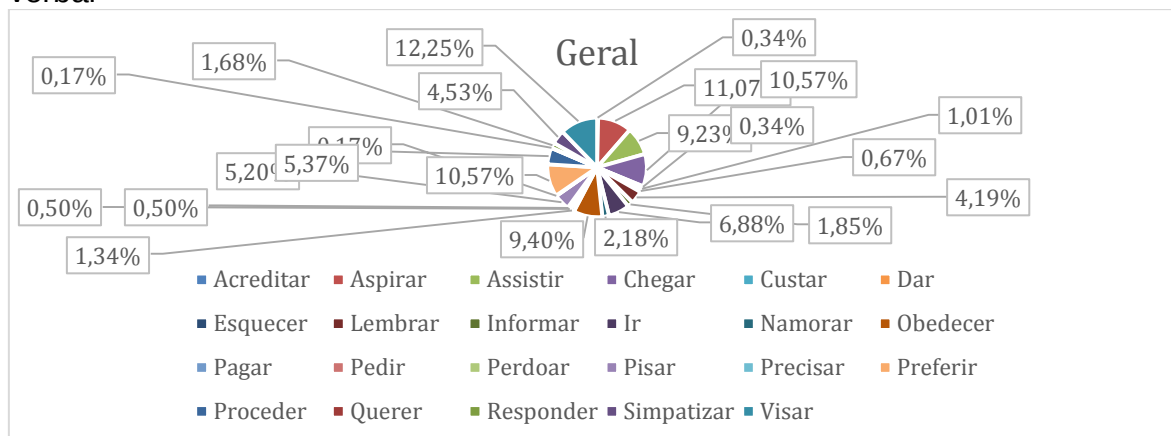


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Em relação aos percentuais do gráfico 11, os desvios de regência verbal ficaram assim distribuídos: acreditar (0,33%); aspirar (11,09%); assistir (9,27%); chegar (15,58%); custar (0,33%); dar (1,00%); esquecer (0,67%); informar (1,84%); lembrar (4,20%); namorar (2,18%); obedecer (9,41%); pagar (1,34%); pedir (0,50%); perdoar (0,50%); precisar (0,16%); pisar (4,51%);

perdoar (0,29%); preferir (10,58%); proceder (5,37%); querer (0,16%); responder (1,68%); simpatizar (4,53%); visar (12,26%).

Gráfico 12 - Percentual geral de verbos versus ocorrências de desvios de regência verbal



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Os verbos que apresentaram os maiores números de desvios de regência verbal nas cinco produções textuais supracitadas foram **aspirar** (66 ocorrências) e **visar** (73 ocorrências), com percentuais de 11,09% e 12,26%, respectivamente. Já os casos de menores incidências foram **precisar** (1 ocorrência) e **querer** (1 ocorrência), com percentuais de 0,16% cada.

Quanto à análise qualitativa, podemos observar algumas tendências. Os cinco verbos com maior número de desvios mantiveram, de acordo com os gráficos, uma estabilidade ao longo das cinco etapas das produções textuais, ou seja, quase não houve variação de um gênero textual para outro. Tomando como exemplo o verbo “**aspirar**”, ao longo dos gêneros dissertativo-argumentativo, carta, artigo de opinião, crônica e poesia, as ocorrências foram, respectivamente: 15, 16, 12, 15 e 16.

De forma similar, os cinco verbos com menores desvios também apresentaram estabilidade nas cinco etapas das produções textuais. Por exemplo, o verbo “**informar**”, nos mesmos gêneros, apresentou as seguintes ocorrências: 2, 4, 2, 2 e 1.

Observa-se ainda que os verbos “**custar**” e “**pedir**” apareceram pouquíssimas vezes: o primeiro ocorreu apenas uma vez no gênero textual poesia, enquanto o segundo apareceu três vezes, sendo uma no artigo de opinião e duas na crônica.

A análise qualitativa dos gráficos e quadros referentes aos desvios de regência verbal nas produções dos alunos do 9º ano permite organizar, visualizar e interpretar os dados de forma mais eficaz. Sem dúvida, esses instrumentos ajudam a identificar padrões, frequências e tipos de desvios, facilitando a compreensão dos problemas inerentes a esses fenômenos linguísticos.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em face de todos os levantamentos de dados referentes aos textos que compõem esta pesquisa, baseada nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, da rede municipal de Fortaleza, e após a observação prática dos desvios de regência verbal nos textos dos discentes, desenvolvemos um trabalho com o propósito de que os alunos superassem tais dificuldades por meio de uma proposta de intervenção fundamentada em: aulas expositivas sobre as regras de regência que integram a gramática normativa da Língua Portuguesa; atividades com questões de caráter didático-pedagógico, como frases incorretas em relação à regência verbal para que o aluno possa corrigi-las; frases com lacunas destinadas ao preenchimento com verbos acompanhados de suas respectivas preposições; além de demonstrações práticas de textos com desvios de regência verbal, evidenciando como tais falhas podem comprometer a clareza e a precisão, resultando em ambiguidades ou em construções sem sentido.

A proposta de intervenção, voltada a minimizar ou mesmo eliminar esses desvios nas futuras aulas de Língua Portuguesa, tanto do pesquisador quanto de outros professores que enfrentam a mesma dificuldade, fundamenta-se em uma estratégia didático-pedagógica nos moldes do trabalho descrito acima. Dessa forma, esta pesquisa oferece aos docentes e demais interessados uma fonte de consulta que poderá subsidiar melhorias nas práticas de ensino, além de promover reflexões sobre como esse problema pode prejudicar a clareza, a concisão e a objetividade na formulação do pensamento do aluno em suas produções textuais.

Assim, nossa investigação visa à melhoria do ensino de Língua Portuguesa no que tange ao fenômeno da regência verbal, apresentando diagnósticos respaldados em dados quantitativos por meio de quadros e gráficos, os quais culminaram em uma investigação científica realizada em sala de aula. O estudo revela uma realidade que afeta muitos educadores no Brasil: a dificuldade dos alunos em dominar as principais regras da sintaxe de regência verbal, parte fundamental da gramática normativa. Em consequência, a ausência desse conhecimento linguístico compromete tanto a produção quanto a compreensão textual dos discentes.

Esse déficit de aprendizagem gera impactos diretos no desempenho escolar dos alunos, refletindo-se na perda de pontos em redações, em provas avaliativas e em concursos públicos, como os do IFCE (Instituto Federal do Ceará), que representam o sonho de muitos estudantes que concluem o 9º ano, bem como em etapas posteriores, como a redação do ENEM ao final do Ensino Médio.

Além disso, esta pesquisa também permite que professores e demais interessados tenham uma visão holística das diferentes dimensões da gramática que compõem a Língua Portuguesa, de modo que possam utilizar esse conhecimento para ensinar a norma culta de forma mais reflexiva, selecionando os mecanismos gramaticais mais adequados para promover um aprendizado mais eficaz e consistente.

6 CONCLUSÃO

Podemos observar, no transcorrer desta pesquisa, que o fenômeno dos desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, ocorre de forma significativa no âmbito geral.

Nesse sentido, não medimos esforços na busca incessante por fontes teóricas que pudessem investigar o porquê desses fenômenos de desvios de regência verbal se manifestarem abundantemente nas cinco propostas de produção textual: dissertativo-argumentativa, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema, uma vez que a análise do objeto de estudo precisa constar de elementos que facilitem sua compreensão.

Indubitavelmente, o objetivo de nossa pesquisa foi outro fator determinante para o avanço dos estudos, já que propusemos analisar a ocorrência dos desvios de regência verbal nas produções textuais dos alunos, em que se constatamos, dentre outros resultados, a interferência da oralidade nestas produções textuais e notório desconhecimento deles das regras de regência verbal que compõem o conteúdo das gramáticas normativas da Língua Portuguesa usada no Brasil. Diante disso, abrimos uma perspectiva de que esta pesquisa contribua positivamente para o ensino de gramática contextualizada em Língua Portuguesa.

Logo, consideramos o resultado desta pesquisa como exitoso, pois na observação do emprego dos verbos que compõem a regência verbal de acordo com a norma-padrão da Língua Portuguesa, constatamos, na prática, seus desvios nas produções de textos na tipologia dissertativo-argumentativa, e nos gêneros textuais artigo de opinião, crônica, carta pessoal e poema. Assim, a partir da análise dos textos supracitados, observamos os seguintes resultados: um baixo domínio por parte dos alunos das regras que constituem as regras de regência verbal da gramática normativa da Língua Portuguesa, por conseguinte, não têm conhecimento suficiente de conceitos de transitividade, comprometendo a relação sintático-semântico em suas produções textuais.

Encontramos, no transcorrer do processo desta pesquisa, algumas dificuldades que a tornaram árdua e desafiadora, haja vista que trabalhamos com 31 alunos em cinco encontros, no total de 155 textos. Não obstante, foi gratificante, posto que observamos um enorme interesse do aluno em produzir seus próprios

textos com base em assuntos que estavam diretamente relacionados a sua realidade socioeconômica e cultural. Percebemos também o crescimento do aluno como escritor, pois a maioria começou a escrever, fruto de leitura e discussões em sala de aula sobre conceitos, características, estruturas e textos motivadores do material distribuídos em forma de TD. Ouvimos depoimentos de alunos que jamais tinham anteriormente produzido um texto, já que na fala deles “dava um branco na sua cabeça” ou lhes “faltavam ideias”. E de repente, estavam sendo criativos e voluntariosos em desenvolver a cada encontro, textos com tipologia e/ou gêneros diferentes.

Em relação à hipótese, depois dos resultados obtidos na pesquisa, utilizamos uma proposta de intervenção didático-pedagógica com base nos desvios de regência verbal mais recorrentes em produções textuais de alunos do 9º ano que estariam relacionados aos registros informais da língua, a fim de que o professor, em sala de aula, direcionasse suas atividades com ênfase no estudo das principais regras que compõem, segundo a gramática normativa, a regência verbal, acompanhada com exercícios de aplicabilidade direta destas regras apreendidas.

Os exercícios foram aplicados da seguinte maneira: correções de frases ou textos com desvios de regência verbal; preenchimento de espaços que contemplassem ou não o uso de preposição adequada do verbo; elaboração de produções textuais em que o aluno tivesse como foco o uso de determinadas regências de verbos sugeridos pelo professor; e pesquisas domiciliares inerentes à sintaxe de regência verbal.

No final de todo trabalho, comprovamos aquilo que já desconfiávamos devido à nossa vivência em sala de aula, que é o fato dos alunos envolvidos na pesquisa cometerem desvios significativos de regência verbal nas suas produções textuais. Contudo, infelizmente, percebemos que tais desvios na sintaxe de regência verbal geraram um comprometimento na clareza, na concisão e na objetividade textual.

Outro agravante que observamos nas produções textuais dos alunos consiste na falta de concatenação ou de ordem cronológica do pensamento, pois os desvios de regência verbal interferem diretamente nestes pressupostos importantíssimos para a execução de um bom texto.

Consideramos, portanto, que os resultados desta pesquisa servirão como novos direcionamentos capazes de proporcionar ideias e métodos para propostas de intervenção por parte dos professores de Língua Portuguesa. Tais resultados possibilitam que esses profissionais atuem em sala de aula com maior domínio teórico e prático acerca do fenômeno estudado e, ao mesmo tempo, disponham de elementos científicos que os orientem na elaboração de métodos pedagógicos mais eficazes, bem como na produção de materiais didáticos que atendam às necessidades reais dos alunos.

Vale ressaltar que não temos a pretensão, nesta investigação, de chegar a conclusões absolutas e/ou definitivas, como se oferecêssemos um conteúdo pronto e acabado, com soluções infalíveis para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no uso adequado das regras da gramática normativa. Todavia, acreditamos que esta pesquisa fornece possibilidades concretas para que os professores possam refletir e analisar, com maior acuidade, a importância de orientar o aluno no uso correto dos verbos e de suas respectivas regências. Isso porque tal domínio constitui elemento essencial para a produção de textos de qualidade, elaborados de forma clara, precisa, coerente e compreensível, favorecendo tanto o desempenho escolar quanto a inserção dos alunos em diferentes contextos de letramento e avaliação.

Diante do exposto, concluímos que toda a experiência adquirida ao longo desta pesquisa nos permitiu compreender que não existe conhecimento totalmente pronto ou acabado, mas, sim, a abertura de caminhos e possibilidades para que outros estudos venham a aperfeiçoar os pontos necessários e preencher eventuais lacunas deixadas. O campo sintático da língua portuguesa é vasto e dinâmico, o que possibilita múltiplas interpretações e análises por parte dos estudiosos de nosso vernáculo, sobretudo no que se refere à sintaxe de regência verbal e aos demais conteúdos sintático-gramaticais que integram a gramática normativa. Assim, esta investigação não se encerra em si mesma, mas busca contribuir para um debate contínuo e para a construção coletiva de conhecimentos que aprimorem o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ARQUIVOS DA LÍNGUA. **I Seminário do Arquivos de Saberes Linguísticos** - Homenagem a Said Ali. YouTube, 2023. Disponível em: https://youtu.be/tsTI2aiVS_g. Acesso em 12 mai. 2025.

ALMEIDA, Elisa da Silva. **Regência verbal em produções textuais escolares: variação, norma e ensino**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos De Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ANDRÉ, Hildebrando Afonso. **Gramática Ilustrada**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: Outra escola Possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**: da gramática à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 127-134.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; OHUSCHI, Eliana Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. In: **Na Ponta do Lápis**, 2020, vol. 16, nº 36, p. 10–19.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCN's.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 221-248.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Celia. **Um estudo da regência na linguagem do vestibulando.** Belém: Editora Universitária da UFPA, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Língua falada no ensino de português.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.** 1. ed. São Paulo: Editora Atual, 2003.

CHOMSKY, Noam. **Topics in the Theory of Generative Grammar.** Haia: Mouton, 1966.

CIPRO NETO, Pasquale. **Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1998.

CIPRO NETO, Pasquale. **Português passo a passo com Pasquale Cipro Neto: por dentro dos ensinamentos sobre crase.** Baueri, SP: Gold Editora, 2007.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Scipione, 2003.

COLOGNESI, Stéphane. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves.** 2015. 319 f. Tese (Doutorado) – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Louvain-la-Neuve, Bélgica, 2015.

COLOGNESI, Stéphane; LUCCHINI, Silvia. Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desar-rollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia. *In*: NAVARRO, Mónica. **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior.** La Paz:

Plural, 2017, p. 49-64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/187175>. Acesso em: 22 set. 2020.

CUNHA, Celso. **Gramática da Língua Portuguesa**. 7 ed.. Rio de Janeiro: FENAME, 1980.

CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. **Manifestações discursivas da transitividade**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, 5p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2011.

FIGUEIREDO, Adriana. **Gramática Comentada com interpretação de textos para provas e concursos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

GALVÃO, Adriana Mamede; SILVA, Luiz Antônio da. Notas sobre a amizade: um estudo acerca do envolvimento interacional em cartas pessoais. **Filologia Linguística Portuguesa**, n. 14(2), 2012, p. 309-341. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59916/63025>. Acesso em: 22 set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUILDA, Aline Aurora. **Regência verbal em textos jornalísticos**: variação e norma. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual crônico: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. **Revista E-Escrita**, Nilópolis, v. 4, n. 3, 2013, p. 256-271.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org), **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEF, 2007, p. 13-21.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha; DOMINGOS, Paschoal Cegalla. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1985.

MALKIEL, Yakov. **Essays on linguistic themes**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1968.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUES, Victória Celeste. **Um estudo de regência verbal na primeira metade do século XX** – a tensão entre prescrição normativa e uso real. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 5-20.

MASCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo: Ática, Série Fundamentos, 1991.

NORONHA, Ana Paula Porto.; SISTO, Fermino Fernandes.; SANTOS, Acácia Aparecia Angeli. **Escala de Aconselhamento Profissional- EAP Manual de Aplicação**. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**, São Paulo, Editora da UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática funcional**. São Paulo Martins. Gramática de usos do Português. São Paulo: Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERINI, Mário Alberto. Para que estudar gramática. *In*: PERINI, Mário Alberto; ROSSI, João. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 29-41.

PONDÉ, Glória Fialho. Poesia e folclore para a criança. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Machado Aberto, 1982.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?**. São Paulo: Mestrado das Letras, 2010.

RABELO, Junes da Silva. **A regência verbal em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 42 ed.. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

SAID ALI, Manuel. **Meios de expressão e alterações semânticas**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1931.

SAID ALI, Manuel. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

SALGADO, Ana Claudia Peters et al. **Formação de professores para a educação: desafios e perspectivas**. IX EDUCERE, 2009, Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Uni ROCHA LIMA, C. H. da. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006versitária Champagnat, 2009, V.01

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Elisabeth Ramos. Reflexões sobre a unidade de gramática teórica para o domínio da norma-padrão. **Revista intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC, 2006.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São. Paulo: Parábola editorial, 2020.

SOUSA, José Benedito de. A regência verbal em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental. 2018. 162 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018.

TARALLO, Fernando Luiz. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2004.

TERRA, Ernani. **Curso Prático de Gramática**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOWELL, Richard; HAWKINS, Roger. **Approaches to second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

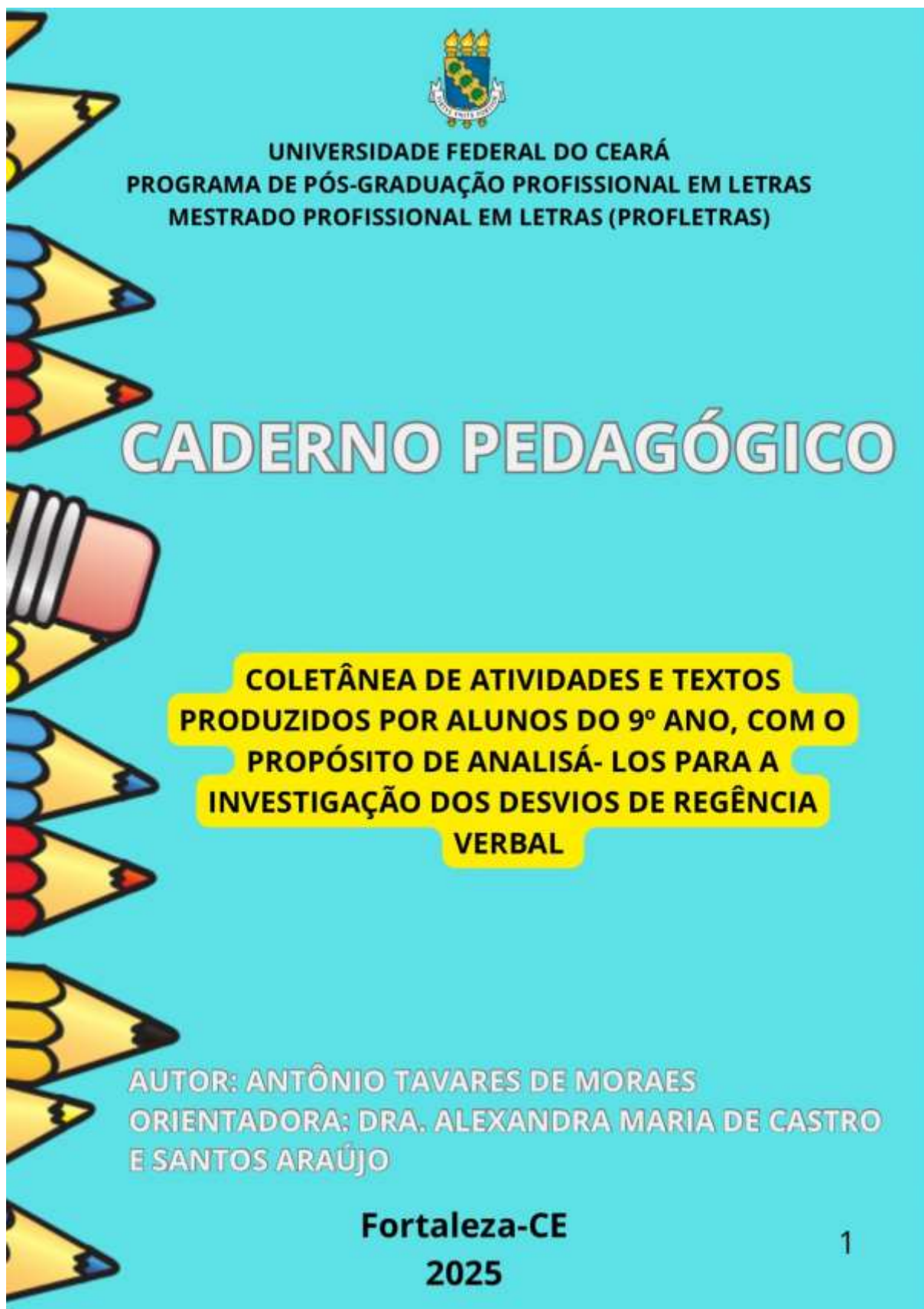
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. in BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002: 201- 214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANA, Carolina Dias; CEREJA, William. **Português Linguagens, Ensino Fundamental, Anos Finais, 9º Ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

VIANA, Guilherme. **"Norma-padrão"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/norma-padrao.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2025.

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO CADERNO.....	03
ORIENTAÇÕES DAS ATIVIDADES.....	04
TESTE DE SONDAGEM 01	05
TESTE DE SONDAGEM 02.....	08
ENCONTRO 01.....	10
MODELO DE ATIVIDADE.....	13
ENCONTRO 02	16
MODELO DE ATIVIDADE.....	21
ENCONTRO 03.....	23
MODELO DE ATIVIDADE.....	27
ENCONTRO 04.....	30
MODELO DE ATIVIDADE.....	34
ENCONTRO 05.....	37
MODELO DE ATIVIDADE.....	41



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Este caderno Pedagógico, elaborado com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e na Sociolinguística Educacional e em habilidades da BNCC, tem como foco o desenvolvimento de atividades que trabalhem com os desvios recorrentes de regência verbal na produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: implicações textual-discursivas. Entre os diversos tipos de textos de natureza formal que circulam na sociedade, optamos por trabalhar com a tipologia textual dissertativo-argumentativa e os gêneros textuais carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema, pois são textos que permitem o aluno desenvolver habilidades de expressão escrita, por meio de argumentos ou pontos de vista que fortaleçam a sua capacidade de analisar e interpretar informações ou mesmo estabelecer uma comunicação íntima ou coletiva entre pessoas sobre situações do cotidiano, bem como expressar ideias, sentimentos e emoções. Diante destes textos, teremos a oportunidade de analisar os recursos linguísticos dos desvios de regência verbal segundo a norma culta da língua.

“A sociolinguística variacionista traz várias melhorias para os alunos, principalmente ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística e social. Ela ajuda os alunos a compreender que a língua é um sistema vivo, em constante mudança e variação, dependente das interações sociais e culturais. Além disso, estimula a reflexão sobre as normas linguísticas, a gramática normativa e a sua aplicação em diferentes contextos, tornando-os usuários mais competentes da língua em diversas situações”.



Orientações das Atividades

Prezado(a) Professor(a),

Trabalhar com a tipologia textual dissertativo-argumentativa e os gêneros textuais carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poema em que os alunos ainda não dominam completamente seu conceito, suas características e sua estrutura, é um dos grandes desafios para os professores de Língua Portuguesa. Neste caderno, ao abordar a produção escrita de diversos tipos e gêneros textuais, os alunos são desafiados a refletir criticamente sobre a escrita da linguagem mais adequada a esses textos, de modo que se espera clareza, concisão e objetividade.

As cinco etapas sugeridas neste caderno foram pensadas para acontecer nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de otimizar o aprendizado. Recomendamos que essas cinco etapas sejam realizadas de forma consecutiva, sem intervalos (aulas geminadas), pois só assim o aluno finalizará passo a passo cada atividade proposta.

As atividades apresentadas neste caderno não devem ser vistas como fórmulas prontas, mas sim como propostas que podem ser adaptadas às realidades de cada turma. Com isso, esperamos que possam ser aplicadas em diversos contextos além dos escolhidos aqui.

Professor(a), incentive a participação dos alunos durante todas as atividades planejadas para cada encontro, principalmente conscientizando-os da importância da produção textual, uma vez que melhora suas habilidades de escrita, leitura, expressão e organização de ideias, além de aumentar sua criatividade e sua capacidade de comunicação. "Ao produzir textos, o aluno passa de um papel passivo de leitor para um papel ativo de autor, expressando suas ideias e pensamentos de forma clara e coerente". Promova, também, discussões sobre definição, características e estrutura de cada tipo ou cada gênero textual, bem como forneça feedback construtivo através de correções e acompanhamentos das atividades produzidas pelos alunos.

Vamos começar?

TESTE DE SONDAGEM 01

Objetivo:

O objetivo principal do teste de sondagem 01, que exige a correção de frases erradas, é analisar em qual nível de conhecimento o aluno se encontra sobre as regras de regência verbal que compõem a gramática normativa, sobretudo, na relação entre um verbo e seus complementos, por intermédio da identificação dos desvios no uso de preposições na construção de frases.

Recursos:

- Cópias da atividade contendo uma questão com dez itens.

Duração do Teste de Sondagem:

- 2 horas/aula

Habilidades da BNCC:

- (EF09LP0): Comparar o uso de regência verbal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. Essa habilidade visa a que os alunos identifiquem e corrijam erros de regência, compreendendo as diferenças entre a norma culta e a linguagem informal.

TESTE DE SONDAGEM 01

Descrição do Teste de Sondagem 01 :

Professor(a), apresente o teste de sondagem na duração de duas horas-aula, envolvendo uma questão que tenha como enunciado a correção dos verbos destacados em dez sentenças, que exemplifiquem as regras de regência verbal preceituadas pela gramática normativa da Língua Portuguesa. Desta forma, a questão já explicita que todas as frases estão erradas, fazendo com que o aluno puxe o seu conhecimento sobre as regras de sintaxe de regência adquiridos em todo seu processo de escolarização. A questão é composta de dez itens abordando os principais verbos que compõem as regras de regência verbal. De modo que, adianta o discente afirmar que na linguagem coloquial é admissível, pois está adstrito a corrigir as frases, isto é, colocar ou não de forma correta o uso adequado da preposição.

TESTE DE SONDAGEM 01

Atividade de sondagem 01

1. Em relação à regra de regência verbal, conforme a gramática normativa, todos os verbos destacados nas frases abaixo estão incorretos, portanto, corrija-os:

a) Não sei viver sem aspirar o sucesso pessoal e profissional.

b) Cheguei no portão da faculdade antes da primeira aula.

c) Aquele menino nunca vai na escola.

d) Informei os funcionários que haveria alterações no horário.

e) Você pagou o empresário.

f) Paulo obedeceu o regulamento da escola.

g) Não pile na grama.

h) O professor se simpatiza com a diretora.

i) O caçador visou ao alvo.

j) A mãe quer muito bem o filho.

A atividade de sondagem 01 tem como objetivo de analisarmos se o aluno tem algum conhecimento sobre as regras de regência verbal que compõem a gramática normativa. A estratégia desta atividade é deixar o aluno sem opção de quaisquer questionamentos se alguma frase está, pois o enunciado é bem claro, quando declara que todas as frases estão incorretas.

Desta forma, o professor provoca no aluno uma forma de puxar pelo conhecimento desta matéria dada nos anos anteriores. Também o deixa com mãos atadas de não utilizar da prerrogativa da interferência do oral na escrita.

TESTE DE SONDAGEM 02

Objetivo:

O objetivo de uma questão que pede para colocar ou não preposições nos espaços de uma frase de regência verbal é testar a compreensão da regência verbal, ou seja, como um verbo se liga aos seus complementos, exigindo ou não o uso de preposições.

Recursos:

- Cópias da atividade contendo uma questão com dez itens.

Duração do Teste de Sondagem:

- 2 horas/aula

Habilidades da BNCC:

- (EF08LP07): Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

Esta habilidade da BNCC está focada na compreensão e aplicação da regência verbal, que diz respeito à necessidade de alguns verbos serem seguidos por determinadas preposições (como: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, etc.) para que a frase tenha sentido gramaticalmente correto segundo as regras da gramática normativa.

TESTE DE SONDAGEM 02

Descrição do Teste de Sondagem 02 :

Professor(a), apresente o teste de sondagem na duração de duas horas/aula, por intermédio de uma questão com dez itens com traços para o aluno preencher com ou sem preposição sobre regras de regência verbal, uma vez que é uma maneira de avaliar o seu conhecimento da regra e a capacidade de aplicar a preposição correta de acordo com o verbo. Isso permite ao aluno identificar se um verbo exige preposição e qual preposição é a adequada, promovendo a compreensão da regência verbal.

Atividade de sondagem 02

1.Quanto ao emprego das regras da regência verbal segundo a gramática normativa, preencha, se necessário, os espaços com as preposições adequadas:

- a) Essa sua desconfiança procede.....situações passadas.
- b)A enfermeira Dírce assistiu.....paciente.
- c)Este é o cargo.....que visu.
- d)João namorou.....Maria durante muitos anos.
- e)Maçã é a fruta.....que mais gosto.
- f)Com certeza, acredito.....Deus.
- g)O juiz procedeu.....o interrogatório.
- h)Ontem, assistimos.....o show da Ivete Sangalo.
- i)Cheguei cedo.....o colégio.
- j)Aspiramos.....o ar puro da montanha.

ENCONTRO

01

Os desvios recorrentes da regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano terão como suporte a tipologia textual dissertativo-argumentativa. Para isso, foi escolhido o tema “A função do jovem no século XXI”.

Objetivo:

- Desenvolver a capacidade de argumentação;
- Formar opiniões;
- Construir um pensamento crítico;
- Aprimorar a habilidade de escrita;
- Dominar a estrutura do texto;
- Utilizar recursos da linguagem;
- Debates e discussões;
- Analisar os desvios recorrentes de regência verbal na tipologia textual dissertativo-argumentativa produzida por alunos do 9º ano.

Recursos:

- Cópias por intermédio de td. contendo definição, características, estrutura, modelo, textos motivadores e proposta de redação no tipo dissertativo-argumentativo;
- Cópias de folhas de redação.

Duração da atividade:

- 2 Horas/Aula

Habilidades da BNCC

- (EF89LP04) - Enfatiza a identificação e avaliação de teses, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos, incentivando o posicionamento sustentado sobre questões controversas.

ENCONTRO 01

Descrição da Atividade

Professor(a), apresente a cada aluno um td. contendo definição, características, estrutura e modelo de texto do tipo dissertativo-argumentativo, a fim de observar os desvios recorrentes de regência verbal nas produções textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, anos finais. O tema escolhido foi “A função do jovem do século XXI”, pois se almeja atingir dois propósitos: primeiro, mostrar que o tipo textual dissertativo-argumentativo desenvolve, no aluno, habilidades argumentativas e sua capacidade de análise crítica sobre um assunto polêmico; segundo, fazer com que o aluno reflita sobre o papel do jovem no século XXI, como agentes de mudança, sobretudo na política, que precisa dele para desencadear uma transformação social, pois ele tem energia, criatividade e visão do futuro.

ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:

1.Introdução:

Contextualizar o tema, apresentar o problema a ser discutido e enunciar a tese (opinião) do autor. É crucial que seja clara, objetiva e envolva o leitor, preparando-o para o desenvolvimento. Não deve passar de seis linhas, com margem no início do parágrafo.

2.Desenvolvimento:

É importante apresentar argumentos que reforcem a ideia principal mostrada na introdução. Esses argumentos precisam ser bem explicados e podem ser apoiados por exemplos, dados, frases de pessoas importantes ou análises que ajudem a convencer o leitor de que seu ponto de vista está certo. O ideal é desenvolver dois ou três parágrafos, nunca apenas um. Cada parágrafo deve começar com um espaço (margem) e trazer uma ideia principal, sempre relacionada ao tema, para deixar o texto mais claro e organizado.

3.Conclusão:

Deve-se apresentar um resumo das ideias debatidas, reforçar a tese e, frequentemente, propor uma solução para o problema em questão (proposta de intervenção). Ela deve ser concisa e clara, sintetizando os argumentos e mostrando o caminho a que a discussão levou. Deve ser construído em um só parágrafo com início de margem.

MODELO DE ATIVIDADE

ATIVIDADE 01 (TD)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONEZIA MEIRELES E SÁ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Nº.....

9º ANO TURNO: MANHÃ PROF. TAVARES 2025

Dissertativo-argumentativo

Definição: é um tipo textual que consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos, opinião e explicações fundamentadas. Este tipo de texto tem como objetivo central a formação de opinião do leitor. Assim, ele é caracterizado por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem através da argumentação.

Estrutura

O texto dissertativo-argumentativo é dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

1. Introdução

Na introdução deve ser mencionado o tema central que será abordado no texto de modo a situar o interlocutor.

Esta parte deve compreender cerca de 25% da dimensão global do texto.

2. Desenvolvimento

Todas as ideias mencionadas na introdução devem ser desenvolvidas de forma opinativa e argumentativa nessa parte do texto, cuja dimensão deve compreender cerca de 50% do mesmo.

3. Conclusão

A conclusão deve ser uma síntese do problema abordado, mas com considerações que expressem o resultado do que foi pensado ao longo do texto.

Proposta de Redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A função do jovem no século XXI"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

MODELO DE ATIVIDADE

TEXTO I O Dia Internacional da Juventude

As discussões dessa edição do Dia Internacional buscaram promover a juventude como um importante ator para a prevenção da violência e a construção de um mundo pacífico.

O tema escolhido para este ano foi "Juventude Construindo a Paz", em seguimento à Resolução nº 2250 adotada unanimemente pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas em 2015. A diretiva ressaltava o papel da juventude nos processos de estabelecimento da paz e de combate ao ódio e ao extremismo.

A decisão convocou todos os Estados-membros da ONU a aumentar a representatividade e a garantir a participação dos jovens em processos decisórios nos âmbitos local, nacional, regional e internacional. O Dia Internacional da Juventude é uma data criada pela Assembleia Geral da ONU, por meio da Resolução nº 54/120, aprovada em 17 de agosto de 1999. Desde então, 12 de agosto é observado globalmente como uma data para celebrar as diversas contribuições feitas pelos jovens à sociedade, mas também para lembrar os muitos desafios e obstáculos que ainda se colocam para as gerações mais novas de todo o mundo.

Dirigindo-se aos participantes e espectadores do evento, a enviada do secretário-geral da ONU para a Juventude, Jayathma Wickramanayake, destacou o importante papel dos jovens para a construção e a manutenção da paz e da segurança. Para ela, mais do que estatísticas, os jovens são líderes que mobilizam pessoas a nível local, construindo pontes entre comunidades e conduzindo toda a sociedade em direção à paz e à prosperidade. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/empoderamento-nos-permitiu-modificar-nossa-realidade-violenta-diz-travesti-brasileira-na-onu/> Acesso em 15 agosto 2017.

TEXTO II

A inclusão da juventude nos debates políticos é um dos desafios da democracia em todo o mundo. No Brasil, essa questão ganhou contornos especiais com as manifestações de junho de 2013, quando milhares de pessoas, na maioria jovens, foram às ruas numa explosão social que há muito não se via. Nesse contexto, são fundamentais os debates levantados pelo Dia Internacional da Juventude, comemorado em 12 de agosto e que teve como tema escolhido pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) a "Participação Cidadã da Juventude" (tradução livre de "Youth Civic Engagement").

A ampliação da presença do jovem na esfera pública encontra desafios nas duas pontas do processo. Se por um lado é necessário modificar a estrutura das instituições para que elas se tornem mais abertas para ouvir as demandas dos jovens, por outro é igualmente fundamental fazer a juventude se interessar por política e criar uma cultura de participação. [...]

O tema da participação esteve presente em todo o debate. O representante da juventude de Parelheiros na Coordenadoria de Juventude de São Paulo, Alenildo Almeida, lamentou o pouco espaço do jovem na política, principalmente o da periferia, que, na sua avaliação, precisa conquistar esse "território" político. "Falta força da juventude nas periferias. Se a gente não se organizar e ocupar a frente das políticas públicas, será difícil caminhar", analisou.

Os dados sustentam a preocupação de Alenildo. De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) em torno de 16% da população do mundo tem entre 20 e 29 anos, mas essa faixa etária representa apenas 1,6% de parlamentares, dos quais a maioria são homens, de acordo com a UNFPA. A carta publicada em função do dia 12 também enfatiza que a juventude raramente adere a partidos políticos e a maioria não vota em eleições.

No Brasil a situação não é melhor em termos de representatividade. Segundo dados da Campanha por um Plebiscito Constituinte para a Reforma Política, enquanto os jovens (de 16 a 35 anos) representam 40% do eleitorado, o Congresso Nacional tem apenas 3% de jovens. Disponível em: <https://observatoriosc.wordpress.com/2015/08/14/participacao-do-jovem-e-desafio-para-apr-VESTIBULAR UAB 2024.1>

MODELO DE ATIVIDADE

Modelo de folha de redação

Tema "A função do jovem no século XXI."

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO		Nº	
PROFESSOR	TURMA	TURNOS	DATA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

CAVALCANTE, Jaciane Nogueira Silva. **Pelos caminhos do texto dissertativo-argumentativo: o docente como um cidadão crítico, social e ativo na sua própria história**. Fortaleza-CE, 2018. Acesso em: 15 ago. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 49.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**. Campinas: Pontes, 1987.

POSSENTI, Sírio. Argumentar. In: GARCEZ, Lucília Helena; CORRÊA, Vilma Reche (org.). **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: INEP, 2017. p. 112-113.

ENCONTRO 02

A carta pessoal é o gênero textual posto como suporte para a análise dos desvios recorrentes de regência verbal escrita por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais.

Objetivo:

- Conhecer o gênero textual carta;
- Apresentar os tipos de carta e as suas características;
- Compreender a estrutura de uma carta;
- Escrever uma carta pessoal;
- Desenvolver habilidades socioemocionais. desvios recorrentes de regência verbal no gênero textual carta produzido por alunos do 9º ano.

Recursos:

- Cópias por intermédio de td. contendo definição, características, estrutura, modelo e proposta de redação no gênero textual carta;
- Cópias de folhas de redação.

Duração da atividade:

- 2 Horas/Aula

Habilidades da BNCC

- (EF89LP03) -Analisar cartas de leitores, posicionando-se de forma crítica e fundamentada;
- (EF69LP27)-Identificar a estrutura composicional de textos, incluindo cartas.

ENCONTRO 02

Descrição da Atividade

Professor(a), apresente, a cada aluno, um TD, contendo definição, características, estrutura e modelo do gênero textual carta pessoal, cuja proposta de redação é: “Escrever uma carta pessoal a um(a) amigo(a) de outro estado, comunicando-lhe seu estágio como menor aprendiz em uma empresa de Fortaleza.”

O assunto do gênero textual carta pessoal será mostrar a importância de comunicar a um amigo residente em outro estado que você conseguiu um estágio aqui em Fortaleza como menor aprendiz, em que o aluno desenvolve a capacidade de expressar a notícia de forma pessoal e formal, além de fortalecer a relação de amizade. Neste caso, carta pessoal permite ao remetente um canal de comunicação mais íntimo e significativo, proporcionando um impacto maior do que uma mensagem rápida.

A proposta de redação ocorrerá em dois momentos: primeiro, o professor faz a explanação do gênero carta pessoal, com definição, estrutura e leitura de alguns modelos de carta pessoal, com a participação do aluno; segundo, o professor deixa o aluno bem à vontade para produzir seu texto.

ENCONTRO 02

Descrição da Atividade

Após a conclusão, em sala de aula, da produção da carta pessoal por parte dos alunos, o professor recolherá todos os textos, de preferência em uma pasta, pois serão corrigidos e, posteriormente, devolvidos aos alunos.

É importante salientar que não devem ser fornecidas orientações sobre regras de regência verbal, conforme preceitua a gramática normativa. Apenas liste verbos que o aluno deverá utilizar em seu texto, no mínimo cinco.

A sugestão de verbos é: acreditar, assistir, aspirar, chegar, custar, dar, esquecer, lembrar, informar, ir, namorar, obedecer, pedir, pisar, preferir, perguntar, querer, responder, simpatizar e visar.

ESTRUTURA DO GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL

A estrutura da carta pessoal segue um formato padrão que inclui:

- **CABEÇALHO:**

Nome completo, número de chamada, turma, turno, série e data.

- **SAUDAÇÃO:**

Pode ser formal (Ex: "Prezados senhores avaliadores") ou mais direta, dependendo do tipo de carta.

CORPO DA CARTA:

- **Introdução:**

Apresenta o tema da carta de forma clara e concisa, indicando o objetivo principal;

- **Desenvolvimento:**

Expõe os argumentos e ideias com detalhes, utilizando exemplos e informações relevantes para sustentar sua opinião ou argumento;

- **Conclusão:**

Resume as ideias principais e finalize com uma reflexão ou proposta.

Fechamento:

- **Despedida:**

Utilize uma despedida formal, como "Atenciosamente" ou "Cordialmente";

- **Assinatura:**

Inclua sua assinatura completa.

ESTRUTURA DO GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL

Professor(a), procure orientar seu aluno no sentido de escrever uma boa carta com as seguintes recomendações: organização, uso dos parágrafos para separar as ideias e facilitar a leitura; clareza na linguagem, evitando termos rebuscados de linguagem ou excessivamente técnicos; argumentação, sólida e bem fundamentada, utilizando exemplos e dados; originalidade, escrita por intermédio da criatividade, porém sem perder a objetividade.

MODELO DE ATIVIDADE 02

ATIVIDADE 02 (TD)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME:.....Nº.....

9º ANO TURNO: MANHÃ PROF. TAVARES 2025

CARTA PESSOAL

É um gênero discursivo muito antigo e, ao mesmo tempo, ainda muito usado na sociedade contemporânea. Cumprindo a função básica de conectar pessoas distantes, a carta virtualizou-se, transformando-se em e-mail ou em outras tantas formas de comunicação instantânea, continuando a ser um dos gêneros mais fundamentais da humanidade.

CARACTERÍSTICAS

A carta pessoal, para além da estrutura básica de todas as epístolas (outro nome para carta), também tem algumas características particulares. Dentre elas, vale destacar:

MARCAS DE PESSOALIDADE NA LINGUAGEM

Quando conversamos com amigos ou pessoas íntimas, costumamos usar uma linguagem descontraída e, em alguns casos, confidencial. Isso ocorre porque nossa língua reflete o grau de envolvimento que possuímos com nossos interlocutores. Nesse sentido, há expressões que só usamos com amigos ou assuntos que só discutimos com quem confiamos. Esse nível de linguagem, com alguma intimidade, é comum em cartas pessoais.

INTERLOCUÇÃO DIRETA

Falar diretamente com o leitor da carta, por meio de verbos na segunda pessoa do discurso, é algo comum nas cartas pessoais.

DISCUSSÃO DE TEMAS ÍNTIMOS

Uma carta pessoal, normalmente, é escrita para tratar de assuntos que circulam em redes restritas de intimidade. Por isso, assuntos íntimos são muito presentes nesse tipo de texto.

ESTRUTURA

Apesar das diversas transformações que o gênero carta tem sofrido na atualidade, tradicionalmente, sua estrutura possui alguns elementos relativamente fixos, os quais são:

- Data;
- Destinatário (para quem é remetida a carta);
- Corpo do texto;
- Saudação e assinatura.

É importante ressaltar que essa estrutura fixa costuma ser exigida em vestibulares, mas, em outros espaços de produção, é comum que algumas das partes listadas não apareçam.

MODELO DE ATIVIDADE 02

Proposta de redação

Escreva uma carta pessoal a um amigo (a) de outro estado comunicando-lhe seu estágio como menor aprendiz em uma empresa de Fortaleza.

Observações:

1. Escrever até 30 linhas;
2. Utilizar no seu texto o mínimo de 5 (cinco) verbos dentre os que estão listados abaixo:
ACREDITAR, ASSISTIR, ASPIRAR, CHEGAR, CUSTAR, DAR, ESQUECER, LEMBRAR, INFORMAR, IR, LEMBRAR, NAMORAR, OBEDECER, PEDIR, PISAR, PREFERIR, PERGUNTAR, QUERER, RESPONDER, SIMPATIZAR E VISAR.

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO	Nº
PROFESSOR	DATA
TURMA	TURNO
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php

REFERÊNCIAS:

MATOS, Talliandre. **Carta**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/carta.htm>. Acesso em: 01 maio 2025.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, p. 25–68.

SILVA PAREDES, Vera Lúcia Pereira. **Cartas Cariocas: A variação do sujeito na escrita informal**. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ENCONTRO 03

O artigo de opinião é um gênero textual que serve como suporte para analisar os desvios de regência nas produções textuais dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, anos finais.

Objetivo:

- Estimular a reflexão e o debate sobre questões relevantes;
- Mobilizar a ação em torno de problemas relevantes;
- Manifestar um ponto de vista do aluno sobre um tema;
- Estimular a reflexão e o debate sobre questões relevantes;
- Apresentar argumentos convincentes e persuasivos.
- Analisar os desvios recorrentes de regência verbal no gênero textual artigo de opinião produzido por alunos do 9º ano.

Recursos:

- Cópias por intermédio de td. contendo definição, características, estrutura, modelo, textos motivadores e proposta de redação de gênero textual artigo de opinião;
- Cópias de folhas de redação.

Duração da atividade:

- 2 Horas/Aula

Habilidades da BNCC

- (EF89LP03)-Destaca a análise de textos de opinião e a capacidade de se posicionar de forma crítica e ética;
- (EF08LP03)-Enfatiza a produção de artigos de opinião, com a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos.

ENCONTRO 03

Descrição da Atividade

Professor(a), apresente, a cada aluno, um TD contendo a definição, as características e a estrutura do gênero textual artigo de opinião, acompanhado dos textos motivadores e da proposta de redação. Como sugestão, temos a seguinte proposta: “O bullying no ambiente escolar – como rasgar essa página?”

O objetivo do artigo de opinião será mostrar que o bullying escolar pode afetar negativamente a capacidade de concentração dos alunos, seu rendimento e até mesmo seu bem-estar emocional. Esse tipo de violência é um problema sério, com consequências graves para as vítimas, podendo comprometer sua saúde mental, o desempenho escolar e, em casos extremos, levar a situações mais delicadas.

A proposta visa conscientizar alunos, professores, coordenadores, diretores, famílias e a sociedade como um todo sobre a importância de combater o bullying nas escolas. O artigo de opinião, nesse contexto, torna-se uma ferramenta para promover o respeito, a empatia e a convivência saudável no ambiente escolar.

A prática da escrita desse gênero desenvolve a capacidade de argumentação e expressão crítica, além de aprofundar a compreensão sobre temas relevantes do mundo contemporâneo. Ela ensina os alunos a construir uma tese, apresentar argumentos e contra-argumentos e elaborar conclusões bem fundamentadas, preparando-os para participar ativamente de debates e na tomada de decisões conscientes.

ENCONTRO 03

Descrição da Atividade

A prática da escrita deste gênero textual permite aos alunos construir uma tese sustentada por argumentos, usando uma linguagem clara e eficaz. A atividade ocorrerá em dois momentos: primeiro, o professor explica o gênero artigo de opinião, sua definição, características, estrutura e promove a leitura dos textos motivadores; segundo, cria um clima de silêncio em sala de aula para que os alunos escrevam com tranquilidade.

Após a produção do artigo de opinião, o professor recolherá os textos, de preferência em uma pasta, para correção e posterior devolução.

É importante ressaltar que não devem ser dadas orientações sobre regras de regência verbal; apenas liste verbos que os alunos deverão usar no texto, no mínimo cinco.

Sugestão de verbos: acreditar, assistir, aspirar, chegar, custar, dar, esquecer, lembrar, informar, ir, namorar, obedecer, pedir, pisar, preferir, perguntar, querer, responder, simpatizar e visar.

ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Introdução:

- Apresenta o tema do artigo de forma clara e objetiva;
- Formule a tese (opinião do autor sobre o tema);
- Pode ser feita com uma pergunta, uma afirmação ou uma breve contextualização;
- A introdução deverá conter, no mínimo, seis linhas desenvolvidas de forma coesa e coerente;
- Inicie o parágrafo respeitando a margem, com recuo na primeira linha.

Desenvolvimento:

- Apresenta os argumentos que sustentam a tese;
- Usam fatos, dados, exemplos e citações para reforçar a argumentação;
- Pode incluir contra-argumentos e refutá-los para fortalecer a posição do autor;
- Desenvolva o artigo em dois ou três parágrafos, iniciando cada um com recuo na margem, conforme as normas da escrita formal.

Conclusão:

- Relembrar a tese inicial;
- Resumir os principais argumentos apresentados no desenvolvimento;
- Sugerir soluções para o problema abordado ou abrir para novas reflexões;
- Início do parágrafo com recuo na margem.

MODELO DE ATIVIDADE 03

ATIVIDADE 03 (TD)

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Nº:

9º ANO TURNO: MANHÃ PROF. TAVARES 2025

O Artigo de Opinião

Definição: É um texto em que o autor expõe seu ponto de vista a respeito de algum tema polêmico. É um gênero textual que se apropria do tipo dissertativo.

Geralmente, os artigos de opinião são veiculados nos meios de comunicação de massa - televisão, rádio, jornais ou revistas - e abordam temas da atualidade.

Características do artigo de opinião

1. Textos escritos em primeira e terceira pessoa;
2. Uso da argumentação e persuasão;
3. Geralmente são assinados pelo autor;
4. Produções veiculadas nos meios de comunicação;
5. Possuem uma linguagem simples, objetiva e subjetiva;
6. Abordam temas da atualidade;
7. Possuem títulos polêmicos e provocativos;

Estrutura do artigo de opinião:

- 1. Introdução (exposição):** Apresentação do tema que será discorrido durante o artigo;
- 2. Desenvolvimento (interpretação):** Momento em que a opinião e a argumentação são os principais recursos utilizados;
- 3. Conclusão (opinião):** Finalização do artigo com apresentação de ideias para solucionar os problemas sobre o tema proposto.

PROPOSTA DE REDAÇÃO:

A partir do material de apoio e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um Artigo de Opinião sobre o tema: "O bullying no ambiente escolar - como rasgar essa página?" Escrever em até 30 linhas.

MODELO DE ATIVIDADE 03

Texto I

A violência na escola, tanto física quanto psicológica, está aumentando consideravelmente e ganhando destaque na mídia. É considerado bullying: chutar, zoar, bater, ameaçar, e várias outras maneiras de humilhação. Essa situação é muito preocupante para toda a sociedade. O que fazer? O bullying é tão antigo quanto a escola. Infelizmente acontece em todo o mundo. A situação é preocupante, muitos alunos sofrem violência por serem diferentes, mas é claro que o problema não está nessas pessoas e sim nos que se sentem superiores, poderosos. Parte dos alunos que sofreram bullying são praticantes.

Muitos sofrem calados e se tornam adultos agressivos, é aquela velha história, "violência gera violência". Outros além de não procurarem ajuda acabam se isolando tanto e se sentindo tão humilhados que chegam a cometer suicídio. Baixa autoestima, medo, angústia, diminuição no rendimento escolar, aumento do pedido de dinheiro aos pais, não querer ir à escola, entre inúmeras outras são consequências do bullying que podem refletir em toda a sociedade, esses agressores possuem grandes chances de se tornarem adultos revoltados, criminosos e até mesmo criarem uma gangue perigosa.

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/bullying-a-violencia-nas-escolas/15010>

Texto II

O bullying não é um fenômeno recente, sempre existiu e sempre foi considerado um problema a ser resolvido pelos envolvidos, isto é, as crianças. Por que agora, e somente agora, a ação tomou contornos de crime? Será que as crianças de hoje são menos ingênuas que as de antigamente? Será que a humanidade, por si só, se tornou mais malévola?

Ao perceber-se livre do colo da mãe e do zelo do pai, e ao começar a frequentar a escola e conviver com iguais, a criança percebe que nem tudo pode ser como ela quer, que a casa é diferente da escola e, ainda que isto soe trágico, que a vida não é um mar de rosas. Interromper ou intervir nessa descoberta, tornando tudo mais fácil para a criança e impedindo-a de lidar com os próprios problemas, pode ser simples e reconfortante, mas acabará, inevitavelmente, contribuindo para retardar seu amadurecimento e crescimento pessoal.

Por Daniel Stein,

<http://papodehomem.com.br/lado-bom-do-bullying>

Recomenda-se o mínimo de 05 (cinco) verbos na produção textual dentre os expostos abaixo:

ACREDITAR, ASSISTIR, ASPIRAR, CHEGAR, CUSTAR, DAR, ESQUECER, LEMBRAR, INFORMAR, IR, LEMBRAR, NAMORAR, OBEDECER, PEDIR, PISAR, PREFERIR, PERGUNTAR, QUERER, RESPONDER, SIMPATIZAR E VISAR.

MODELO DE ATIVIDADE 03

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO		Nº	
PROFESSOR	TURMA	TURNO	DATA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

www.090dix.com.br/folha-de-redacao.php

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Jocelma Gadelha de. **O gênero textual artigo de opinião no livro didático de língua portuguesa**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

BORGES, Ana Lúcia. **Os usos de “porém” em artigos de opinião contemporâneos do Brasil**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro**. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

CASSEB-GALVÃO, Valeska Cristina; DUARTE, Maria Cristina. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018.

ENCONTRO 04

A Crônica é um gênero textual que foi utilizada para nortear os desvios de regência nas produções textuais dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, anos finais.

Objetivo:

- Desenvolver a capacidade de observação e interpretação do mundo;
- Aprimorar a escrita criativa;
- Compreender a estrutura e as características da crônica;
- Desenvolver a leitura crítica;
- Estimular a reflexão sobre o mundo;
- Promover a interação e o trabalho em grupo;
- Desenvolver a linguagem escrita;
- Analisar os desvios recorrentes de regência verbal no gênero textual artigo de opinião produzido por alunos do 9º ano.

Recursos:

- Cópias por intermédio de td. contendo definição, características, estrutura, modelo, proposta de redação de gênero textual crônica;
- Cópias de folhas.

Duração da atividade:

- 2 Horas/Aula

Habilidades da BNCC

- (EF69LP07): - Produzir textos, incluindo crônicas, considerando o contexto de produção e circulação, utilizando estratégias de planejamento, revisão e edição.
- (EF69LP08): - Revisar e editar crônicas, levando em consideração a adequação ao contexto, características do gênero e uso adequado das ferramentas de edição.

ENCONTRO 04

Descrição da Atividade

Professor(a), apresente, a cada aluno, um TD contendo definição, características, estrutura e proposta de redação da crônica.

Como sugestão, temos a seguinte proposta: “Produzir uma crônica narrativa que conte a história de um personagem principal que, apesar de suas características diferentes do padrão esperado, consegue destacar-se socialmente.”

O objetivo da proposta é mostrar, por meio da crônica, um caso de superação narrado a partir de uma história do cotidiano, utilizando a linguagem formal, explorando a visão pessoal do autor e buscando inspirar ou emocionar o leitor. Essa atividade visa transmitir a mensagem de que é possível superar dificuldades e alcançar objetivos, utilizando a linguagem e o formato da crônica para atingir um público amplo e abordar temas relevantes.

Dessa forma, a atividade acontecerá em dois momentos: primeiro, o professor explicará o gênero crônica, apresentando sua definição e características, e promoverá a leitura, com a participação dos alunos, utilizando alguns exemplos de crônicas que servirão como referência para a produção do texto; segundo, o professor criará um ambiente silencioso em sala de aula, para que os alunos se sintam à vontade para escrever.

ENCONTRO 04

Descrição da Atividade

O professor orientará o aluno quanto à elaboração da crônica, destacando características essenciais do gênero, como: uso da narrativa do cotidiano, que torna a história de superação mais próxima do leitor; visão pessoal, permitindo que o autor expresse sua interpretação da situação, tornando o relato mais autêntico; inspiração e emoção, com o objetivo de transmitir uma mensagem de esperança, demonstrando que é possível superar desafios e alcançar metas; e formato breve, por se tratar de um texto direto, que facilita a leitura e a compreensão da mensagem principal.

Após a conclusão, em sala de aula, da produção do artigo de opinião, o professor recolherá todos os textos, de preferência em uma pasta, para que sejam corrigidos e, posteriormente, devolvidos aos alunos.

É importante ressaltar que não devem ser fornecidas orientações sobre regras de regência verbal, conforme preceitua a gramática normativa. Recomenda-se apenas listar os verbos que o aluno deverá utilizar no texto, sendo exigido o uso de, no mínimo, cinco deles.

A sugestão dos verbos são: acreditar, assistir, aspirar, chegar, custar, dar, esquecer, lembrar, informar, ir, lembrar, namorar, obedecer, pedir, pisar, preferir, perguntar, querer, responder, simpatizar e visar.

ESTRUTURA DA CRÔNICA

Introdução:

- A apresentação é a parte inicial da crônica, na qual o cronista introduz o tema ou assunto, podendo trazer um contexto, um fato cotidiano ou uma reflexão que servirá como ponto de partida para o desenvolvimento.
- A introdução deverá conter, no mínimo, seis linhas desenvolvidas de forma coesa e coerente;

Desenvolvimento:

- É a parte em que o cronista narra os acontecimentos, descreve os personagens, o ambiente, podendo incluir diálogos e descrições;
- É a inclusão da contextualização do tema, apresentando informações adicionais ou diferentes perspectivas sobre o assunto.
- Desenvolva em dois ou três parágrafos, iniciando cada um com recuo na margem, conforme as normas da escrita formal.

Conclusão:

- É a parte final da crônica, na qual o cronista resume os principais pontos do desenvolvimento, pode apresentar uma reflexão final sobre o tema, uma mensagem ou um pensamento acerca do assunto abordado.
- Início do parágrafo com recuo na margem.

MODELO DE ATIVIDADE 04

ATIVIDADE 04 (TD)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Nº.....

9º ANO TURNO: MANHÃ PROF. TAVARES 2025

A crônica

A crônica é um gênero textual curto escrito em prosa, geralmente produzido para meios de comunicação, por exemplo, jornais, revistas etc.

Além de ser um texto curto, possui uma "vida curta", ou seja, as crônicas tratam de acontecimentos corriqueiros que se passam no cotidiano.

A palavra crônica, do latim *chronica*, refere-se a um registro de eventos marcados pelo tempo cronológico. Do grego *khronos*, significa tempo.

Assim, as crônicas estão extremamente conectadas ao contexto em que são produzidas, por isso, com o passar do tempo, elas perdem sua "validade", ou seja, ficam fora do contexto.

As características das crônicas

1. narrativa curta;
2. uso de uma linguagem simples e coloquial;
3. presença de poucos personagens, se houver;
4. espaço reduzido;
5. temas relacionados a acontecimentos cotidianos.

Tipos de crônicas

Embora seja um texto que faz parte do gênero narrativo (com enredo, foco narrativo, personagens, tempo e espaço), há diversos tipos de crônicas que exploram outros gêneros textuais.

Podemos destacar a crônica descritiva e a crônica dissertativa. Além delas, temos:

- **Crônica jornalística:** mais comum das crônicas da atualidade, são as crônicas chamadas de "crônicas jornalísticas", produzidas para os meios de comunicação, de modo que utilizam temas da atualidade para fazerem reflexões. Aproxima-se da crônica dissertativa.
- **Crônica histórica:** marcada por relatar fatos ou acontecimentos históricos, com personagens, tempo e espaço definidos. Aproxima-se da crônica narrativa;
- **Crônica humorística:** esse tipo de crônica apela para o humor como forma de entreter o público, ao mesmo tempo que utiliza da ironia e do humor como ferramenta essencial para criticar alguns aspectos seja da sociedade, política, cultura, economia etc.

Importante destacar que muitas crônicas podem ser formadas por dois ou mais tipos, por exemplo: uma crônica jornalística e humorística.

MODELO DE ATIVIDADE 04

Como fazer uma crônica narrativa

Para produzir uma crônica narrativa, que é o tipo explorado neste trabalho, precisamos considerar os principais elementos que compõem uma narração. São eles:

1. Enredo – história da trama, na qual surge o tema ou o assunto que será narrado;
2. Tempo - indica o tempo no qual a história está inserida;
3. Espaço - determina o local (ou locais) onde se desenvolve a história;
4. Foco narrativo - tipo de narrador, que pode ser um personagem da trama, um observador ou ainda onisciente.

Leia a nota abaixo.

Muitas pessoas perguntam se Samuel, um baiano de 7 anos de Vale das Pedrinhas, em Salvador, foi vítima de queimaduras ou tem vitiligo, uma doença caracterizada pela perda da coloração da pele. Mas não é nada disso. O pequeno nasceu com uma condição genética hereditária. A mãe, a avó e outros integrantes da família também possuem a condição, mas Samuel abraçou suas manchinhas brancas e as mostrou para o mundo, virando modelo internacional. O pequeno já foi capa de revistas famosas no exterior e participou de diversos desfiles de moda. <https://revistacrescer.globo.com/>. Acesso em: 08 jun. 2023

Essa nota sintetiza uma história de superação. As determinações biológicas não impediram que Samuel realizasse uma transformação na sua vida.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Agora, você é o escritor. Produza uma crônica narrativa que conte uma história na qual um personagem principal, apesar de suas características diferentes do padrão esperado, consegue destacar-se socialmente.

A crônica deverá, obrigatoriamente, apresentar:

- A) Narrador em terceira pessoa;
- B) Sequência narrativa completa (situação inicial, complicação, resolução e situação final);
- C) Tempos verbais (pretérito perfeito do indicativo para os momentos narrativos e pretérito imperfeito do indicativo para os momentos descritivos);
- D) diálogo (na forma direta ou indireta).

OBSERVAÇÕES:

- 1) Número de linhas – até 30 linhas;
- 2) Serão observados erro de escrita, erro de gramática e erro de texto;
- 3) Utilizar no seu texto o mínimo de 5 (cinco) verbos dentre os que estão listados abaixo:

ACREDITAR, ASSISTIR, ASPIRAR, CHEGAR, CUSTAR, DAR, ESQUECER, LEMBRAR, INFORMAR, IR, LEMBRAR, NAMORAR, OBEDECER, PEDIR, PISAR, PREFERIR, PERGUNTAR, QUERER, RESPONDER, SIMPATIZAR E VISAR.

MODELO DE ATIVIDADE 04

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO	Nº
PROFESSOR	DATA
TURMA	TURNOS
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php

REFERÊNCIAS:

DUBIELA, Ana Karla. *Um coração postigo – A formação da crônica de Rubem Braga*. Fortaleza: CCBNB, 2010.

MARCHEZAN, Renata Maria Facuri. *A gramática fugaz – Articulações de sentido na crônica brasileira contemporânea*. 1989. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara.

PEREIRA, Rony Farto. *Crônica: um olhar nas entrelinhas da vida*. In: *Jornal Proleitura*. UNESP, ano 5, n. 20, jun. 1998.

RAYNER, Sonia. *Machado de Assis: um cronista de quatro décadas*. In: SETOR DE FILOGIA DA FCRB (org.). *A crônica*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ENCONTRO 05

O poema, como nos textos anteriores, é um gênero textual que serve de suporte para que o pesquisador analise os desvios de regência nas produções textuais dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, anos finais, para, posteriormente, realizar uma proposta de intervenção, com o objetivo de desenvolver uma estratégia de trabalho em cima destes fenômenos linguísticos.

Objetivo:

- Desenvolver diversas habilidades, como leitura crítica, escrita criativa, expressão pessoal e compreensão do mundo através da observação do cotidiano;
- Permitir aos alunos do 9º ano explorar diferentes estilos e temas, incentivando a reflexão e a análise de situações comuns;
- Promover a criatividade e o desenvolvimento da linguagem;
- Analisar os desvios recorrentes de regência verbal no gênero textual artigo de opinião produzido por alunos do 9º ano.

Recursos:

- Cópias por intermédio de td. contendo definição, características, estrutura, modelo, proposta de redação de gênero textual poema;
- Cópias de modelos de diversos poemas de escritores renomados da Literatura Brasileira.

Duração da atividade:

- 2 Horas/Aula

Habilidades da BNCC

- (EF89LP36):- Parodiar poemas conhecidos e criar textos em versos, explorando recursos sonoros e visuais.
- (EF69LP48):- Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros, semânticos e gráfico-espaciais.
- (EF89LP33):- Ler, de forma autônoma, e compreender poemas, avaliando e estabelecendo preferências por gêneros e autores.

ENCONTRO 05

Descrição da Atividade

Professor(a), apresente a cada aluno um texto didático contendo definição, características, estrutura, modelo e proposta de redação. Como sugestão, temos a seguinte proposta de redação:

“O aluno deverá escrever um poema que expresse sua sensibilidade de forma a captar o mundo, podendo abordar temas como uma reflexão intimista (análise do seu interior), natureza, bairro, felicidade, sonho, futuro, amor, desilusão, traição, salvação, entre outros.”

Portanto, o objetivo da proposta é mostrar o poema como uma forma de desenvolver a capacidade do aluno de perceber e expressar emoções, além de estimular a criatividade, a imaginação e a forma de fazer arte, permitindo que a exploração da linguagem ocorra de maneira lúdica e envolvente.

Dessa forma, o aluno utilizará a sonoridade das palavras, a construção de imagens e a criação de sentidos para captar elementos que traduzam seu mundo, tanto interior quanto exterior.

O professor orientará o aluno na elaboração do poema, destacando características específicas, como a exploração de temas e sentimentos pessoais, o uso de recursos expressivos — como rimas e figuras de linguagem — e a busca por uma linguagem mais criativa e original.

ENCONTRO 05

Descrição da Atividade

Após a conclusão, em sala de aula, da produção do poema por parte dos alunos, o professor recolherá todos os poemas de preferência em uma pasta, pois serão corrigidos e posteriormente devolvidos aos alunos.

É importante ressaltar que não devem ser fornecidas orientações sobre regras de regência verbal, conforme preceitua a gramática normativa, apenas liste verbos em que o aluno deverá utilizar no seu texto o mínimo de cinco.

A sugestão dos verbos são: acreditar, assistir, aspirar, chegar, custar, dar, esquecer, lembrar, informar, ir, lembrar, namorar, obedecer, pedir, pisar, preferir, perguntar, querer, responder, simpatizar e visar.

ESTRUTURA DO POEMA

A estrutura de um poema para um aluno do 9º ano envolve versos, estrofes e rimas, podendo ser regular ou livre, com ou sem metrificação.

Os poemas podem ter diferentes estilos, como o soneto (14 versos) ou outras composições livres.

A estrutura externa do poema é definida pelo número de estrofes, versos por estrofe, esquema rimático e métrica.

MODELO DE ATIVIDADE 05

ATIVIDADE 05 (TD)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Nº:

9º ANO TURNO: MANHÃ PROF. TAVARES 2025

Poema

É um texto literário composto de versos, que podem conter rimas ou não.

Assim, diferente da prosa, escrita em texto corrido, o poema é escrito em versos que se agrupam em estrofes.

Características dos poemas

Os principais elementos que compõem um poema são o verso, a métrica, a estrofe, a rima e o ritmo.

Verso é cada linha de um poema. Assim, pode ser monossílabo, dissílabo, trissílabo, tetrassílabo, pentassílabo (redondilha menor), hexassílabo, heptassílabo (redondilha maior), octossílabo, eneassílabo, decassílabo, hendecassílabo, dodecassílabo (alexandrino) ou bárbaro.

Métrica é a medida dos versos em sílabas poéticas, que nem sempre correspondem às sílabas gramaticais.

Estrofe é um grupo de versos de um poema. A estrofe pode ser: monóstico (Uma estrofe com um único verso), dístico (Estrofe composta por dois versos), terceto (Estrofe composta por três versos), quarteto ou quadra (Estrofe composta por quatro versos), quintilha (Estrofe de cinco versos), sextilha (Estrofe de seis versos), sétima ou heptástico (estrofe de sete versos).

Rima é a sonoridade semelhante que pode existir no fim ou no meio dos versos. Há versos que não rimam e são chamados de versos brancos. As rimas podem ser: alternadas (esquema de rimas formado entre versos pares e os versos ímpares), opostas (esquema de rimas formado entre o primeiro e o quarto verso, e entre o segundo e o terceiro verso), emparelhadas (esquema de rimas formado entre o primeiro e o segundo verso, e entre o terceiro e o quarto verso), internas (esquema de rimas formado no interior dos versos).

O ritmo é a melodia do verso. Trata-se de um elemento muito importante, produzido de maneira intencional de acordo com as palavras escolhidas pelo escritor.

Proposta de redação: Você vai escrever um poema com base em uma reflexão intimista (análise de seu interior), natureza, bairro, felicidade, sonho, futuro, amor, desilusão, amor, traição, salvação etc.

Recomenda-se o mínimo de 05 (cinco) verbos na produção textual dentre os expostos abaixo:

ACREDITAR, ASSISTIR, ASPIRAR, CHEGAR, CUSTAR, DAR, ESQUECER, LEMBRAR, INFORMAR, IR, LEMBRAR, NAMORAR, OBEDECER, PEDIR, PISAR, PREFERIR, PERGUNTAR, QUERER, RESPONDER, SIMPATIZAR E VISAR.

MODELO DE ATIVIDADE 05

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO			Nº
PROFESSOR	TURMA	TURNO	DATA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php

REFERÊNCIAS:

LIMA, Jorge de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOPES, Adília. **Dobra – Poesia reunida 1983-2007**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

PAES, José Paulo. **Quem, eu? Um poeta como outro qualquer**. São Paulo: Atual Editora, 1995.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESVIOS RECORRENTES DE REGÊNCIA VERBAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES TEXTUAIS DISCURSIVAS

Pesquisador: ANTONIO TAVARES DE MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85008424.2.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.343.758

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa submetido à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Letras. Esta pesquisa busca analisar as práticas discursivas que levam às mudanças sociais, pois os recursos linguísticos empregados pelos discentes produzem uma interação dialógica com os aspectos regionais, culturais e ambientais nos quais estão inseridos. Dessa forma, o estudo dos desvios da sintaxe, nas produções textuais dos alunos, deverá ser observado em uma abordagem de linguagem como uma prática social, em razão da relação de sua linguagem (modo de falar) com o contexto social em que convive. A metodologia desta pesquisa se fundamenta no tipo de abordagem “quanti-quali” ou mista. Já quanto à natureza, será a pesquisa aplicada, que abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. Em relação aos objetivos, a pesquisa será explicativa, pois busca identificar as causas dos fenômenos estudados, além de registrá-los e analisá-los. E, finalmente, este trabalho utilizará a pesquisa-ação, já que é uma forma de pesquisa interativa que visa compreender as causas de uma situação e produzir mudanças. A pesquisa será desenvolvida em uma turma de 9º Ano da Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, de Ensino Fundamental, pertencente à rede pública de Fortaleza-CE, situada no bairro Barroso I. A pesquisa será desenvolvida com alunos do 9º Ano que frequentam as aulas e estão regularmente matriculados no ano de 2024. A pesquisa se dará em cinco etapas, sendo

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.343.758

a primeira o momento em que o professor lançará uma proposta de redação sobre o gênero textual de dissertação-argumentativa, mas antes haverá uma apresentação do conteúdo com as características e estruturas deste modelo redacional, em seguida o aluno receberá do professor a proposta de redação com três textos motivadores e a folha de redação. Na segunda etapa, o professor dará uma aula sobre as informações básicas da estrutura e das características da carta pessoal, lançando, a posteriori, uma folha de redação com a proposta de produção textual. Nas etapas seguintes, utilizar-se-ão os mesmos procedimentos que englobarão, respectivamente, artigo de opinião, crônica e poesia, envolvendo basicamente a mesma estratégia didático-pedagógica dos gêneros textuais dissertação-argumentativa e carta pessoal. O número de participantes será de 36 alunos, logo, o corpus da pesquisa deverá ser de 180 textos, em que o professor irá contabilizar quais os verbos que contêm mais desvios recorrentes de sintaxe de regência verbal. Por fim, os resultados serão tabelados e alvo de análise linguística.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Analisar a ocorrência de desvios de regência verbal nos textos escritos por alunos do 9º Ano de Ensino Fundamental, anos finais, na Escola Professora Maria Antonézia Meireles e Sá, da rede pública da Prefeitura de Fortaleza, a fim de que o professor, por meio dessa coleta de dados, possa averiguar em que medida não atender às convenções gramaticais pode implicar no contexto comunicativo.

Objetivos específicos: Selecionar os textos produzidos pelos alunos nos gêneros textuais dissertativo-argumentativo, carta pessoal, artigo de opinião, crônica e poesia, a fim de que o professor analise os dados e possa fazer intervenções didático-pedagógicas, na medida do possível, voltadas à consciência linguística de um ou outro uso; Identificar, por meio das produções textuais dos alunos, quais são os desvios mais recorrentes quanto à regência verbal; Selecionar quais as estratégias didático-pedagógicas que podem ser utilizadas para minimizar os desvios de regência verbal e qual o impacto na comunicação; Propor atividades de análise linguística que contemplem o fenômeno da regência verbal, de modo a mostrar os efeitos de sentido de um ou outro uso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são mínimos como: quebra do anonimato, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos participantes e coerção de participar da pesquisa.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3386-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.343.758

Benefícios: Esta pesquisa terá como objetivo estimular o aluno do 9º do Ensino Fundamental, anos finais, a produzir textos escritos com desenvoltura. Com isso, no final desta pesquisa os alunos terão conhecimentos e habilidades para escreverem com proficiência os gêneros textuais supracitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo está adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica atual. Os objetivos estão apresentados e são claros e factíveis. O método está adequadamente detalhado, fundamentado nos princípios da ética em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com os preceitos das normativas da ética em pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2424053.pdf	16/12/2024 11:54:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	16/12/2024 11:54:21	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_.pdf	16/12/2024 11:53:34	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	16/12/2024 11:51:24	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	02/10/2024 20:16:10	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTADESOLICITACAO.pdf	02/10/2024 20:07:40	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.343.758

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodeInstituicao.pdf	02/10/2024 20:05:03	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	02/10/2024 20:04:21	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	02/10/2024 20:01:54	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOTCLE.pdf	02/10/2024 20:00:59	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECOMPROMISSOPARAUTILI ZACAODEDADOS.pdf	02/10/2024 20:00:05	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO240610_20 4601.pdf	02/10/2024 19:50:08	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	02/10/2024 19:49:34	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	02/10/2024 19:45:47	ANTONIO TAVARES DE MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 24 de Janeiro de 2025

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** conep@ufc.br

ANEXO B – TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONEZIA MEIRELES E SÁ
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
NOME: Mathias Ballarín Gomes de Moraes N°.....
PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: m 2025

Tema: A função do jovem no século XXI

Os jovens são envolvidos por diversas mudanças que vêm por intermédio de transformações e de ações. Depois disso, eles têm um papel e desempenham de grande importância no século XXI para serem visos e reconhecimento de suas ideias para que no futuro sejam mudanças totais para uma sociedade mais justa, fraterna e harmoniosa.

É essas mudanças que acontecem inicialmente no ambiente escolar. Exercento um papel de autoritarismo, representando as diferenças entre os colegas, e promovendo ações concretas que criam uma cultura de paz, desenvolvendo sempre o regulamento e normas da escola.

Porém, o que se vê hoje no mundo é a ignorância, desrespeito aos direitos dos outros e muita discriminação. É na maioria das vezes as autoridades orientam todos para não usar medidas que possam existir no mundo com essas perspectivas que não levam o indivíduo.

Atualmente, no Brasil, que existe um desrespeito às leis, a aquisição de conhecimentos pelos jovens por meio da excessiva de informações pelas novas tecnologias digitais sem gerenciamento da família ou normas que regulamentem seu uso, levando-os a individualismos, egoísmos e o isolamento. Em um país que é muito desigual, é um espaço perfeito para o início do bullying, da discriminação e da exclusão.

Mas, a má conduta dos jovens não está somente no Brasil, todos os dias ocorrem atos de violência envolvendo milhares de jovens, principalmente em locais onde há drogas que muitas vezes são drogas não organizadas no tráfico no mundo, e Brasil apesar de ser o maior do mundo não é exceção. No Brasil, onde há muitos habitantes nas favelas, há mais de 60 anos, não se fala em respeito à LAGE que não mudou, permanecendo em preferência mais a realização do crime do que a vida de respeito. É a falta de respeito e ações naturalmente necessárias, tem sempre em comum idade entre 14 e 21 anos, sexo masculino, por regra e respeito em comunidade.

Portanto, cada escola e família realizam ações em conjunto como palestras, oficinas, missas e ações sociais para debater e abordar as funções dos jovens e ações de sua verdadeira papel na sociedade, o fim de que sejam eles de transformações que vão refletir na política, na educação, na cultura, no lazer e nas relações interpessoais.

7 desvio
aspirar 1
proceder 1
visar 1
obedecer 1
assistir 2
preferir 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Raynora da Silva D. S. Nº:
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M 2025

Tema: A função do jovem no século XXI

Nos dias atuais no Brasil, há uma discussão sobre o papel dos jovens do século XXI em que sua participação na política é muito importante principalmente na questão da preservação ambiental para os dentes do país depende da sua ação.

Segundo o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a maioria dos jovens opinam filiação ou mesmo apoio a um partido político, nem sentem que não votem em eleições, isto é, anulam seus votos. Isso acontece por que não acreditam que o país possa mudar por política, principalmente por essa política conservadora e conservadora que se está.

Nesse contexto, um dos principais desafios para a população dos jovens do século XXI é a sua inclusão no mundo da política, pois eles têm uma certa resistência dos políticos tradicionais que não querem perder sua motivação sem a participação dos jovens na política, o cenário político atual do nosso país fica próximo, onde o Congresso Nacional não está comprometido em fazer as mudanças que melhoram a vida dos brasileiros.

Diante de tudo que foi falado, seria interessante se a participação dos jovens fosse ativa e que eles não preferissem ficar no máximo do que a se envolver efetivamente nos problemas que chegam na população, mais humilde de nossa sociedade. Para isso, eles ajudam, sem dúvida, proporcionar mudanças significativas nesse mundo sujo da política brasileira.

6 de Voto aspirar 1
 acreditar 1
 obedecer 1
 preferir 1
 chegar 1
 proceder 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Ana Lúcia Lima da Silva N.º 3
 PROF TAVARES 9º ANO TURMA:..... TURNO: M 2025

Tema: A função do jovem no século XXI

O jovem no século XXI tem a função de estabelecer um processo mobilização que vive uma sociedade de que busca liberdade, justiça e equidade.

Porém, é que se vê, principalmente no Brasil, que o jovem de hoje não tem a mesma participação do que os jovens de outros diferentes períodos de turbulência histórica, sobre tudo na defesa da democracia, ^{em que} naqueles períodos ditatoriais, eles não assistiam tudo sem se mobilizarem preferiam muitas vezes serem submetidos a torturas, a assassinatos e exílio do que calarem diante de uma regime de opressão.

Quando os jovens não procedem uma participação mais efetiva na questão da importância das questões sociopolíticas por falta de debate que discutam e analise questões que irão dimensionar o futuro de seu país, trazem várias consequências no campo da economia, da educação, da saúde, da segurança, da cultura, ~~de lazer~~ etc.

Portanto é preciso de normas educacionais que estimulem os jovens do século XXI a buscar o conhecimento sócio político onde possam buscar melhorias sociais e não deixar que os políticos pensem só por construir uma porcelana de alívios, pois sua omissão pode prejudicar o país na sua distribuição de renda na questão da sustentabilidade e até o enfraquecimento do estado democrático de direito.

4. Conclusão

visar 1

assess 1

preferir 1

proceder 1

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Letícia Adora de Oliveira Souza Nobre Nº 21
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: Manhã 2025

Tema: A função do jovem no século XXI

Sem dúvida, os jovens do século XXI ¹ ^a vivem muitos desafios à sua frente, tais como onde ² ^a ~~está~~ ^{está} um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, que refletem na sua educação, na sua saúde, no seu trabalho e na sua cultura.

Elas ³ ^a ~~procedem~~ ^{procedem} em momentos em que a tensão local-global se manifesta no mundo de maneira desastrosa, e nesse contexto se sentem excluídos, pois não têm participação nas decisões que muitas vezes ~~está~~ ^{está} diretamente relacionada a assuntos pertinentes a sua existência na sociedade.

Diante disso, observa-se que a necessidade de um maior engajamento do jovem na sociedade atual ⁴ ^a ~~já~~ ^{já} que ele busca condições ⁵ ^a ~~para~~ ^{para} ter vez e vez num mundo que ⁶ ^a ~~necessita~~ ^{necessita} de ideias novas para sensibilizar aquelas nações que detêm os recursos tecnológicos utilizados apenas para a política econômica, mas aliados de políticas de sustentabilidade que garantam a sobrevivência da humanidade.

Portanto, é preciso que o mundo ⁷ ^a ~~utilize~~ ^{utilize} estratégias que possa incluir o jovem do século XXI numa maior racionalidade, ⁸ ^a ~~para~~ ^{para} que eles possam desenvolver suas potencialidades adquiridas nos cursos técnicos e nas universidades. É não impor nos jovens medo e sentimento de total exclusão econômica diante de uma sociedade que precisa deles para implementação das novas tecnologias.

4 desvios
 aspas 1
 ason tu 1
 proceder 1
 viral 1

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME Klanta Klenia Nº. 18

PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: TURNO: 2025

Tema: A função do jovem no século XXI

Os jovens foram responsáveis, no final do século XX, por grandes manifestações que visavam consciência da sociedade sobre questões de caráter social e político, como ocorreu no mesmo país com a formação da movimento "abaixa a ditadura" em 1968 e "Caras pintadas" em 1992.

Porém, a passagem para o século XXI não foi legal para o despertar do comportamento dos jovens, pois não criaram ^a atuações de gerações para todos. Talvez seja por falta de debates sobre os problemas da sociedade, como também o grande isolamento observado na juventude da atualidade.

Camisa, a falta de inclusão dos jovens no enfrentamento de problemas sociais e ambientais impede que muitos possam participar ativamente da sociedade, e isso é sentido na falta de liberdade e participação sobre política, educação, saúde, segurança e meio ambiente etc.

Além disso, a falta de ^{perspectiva} pensar no futuro chega aos jovens, devido à falta de perspectivas de futuro onde eles estão mais preocupados com estudos, estágios ou mesmo na iminência de primeira emprego. Com isso ficam a margem ³ de suas participações ativas nos debates e nos movimentos que aspiram ^a uma sociedade mais livre e democrática.

Portanto, fica claro que são necessárias mudanças para que os jovens possam cumprir seu papel na sociedade atual, pois sua presença pode mudar as diretrizes ⁴ políticas que visam ^a melhoria de políticas públicas que vão ⁵ propor melhorar as condições de vida do povo brasileiro.

5 desvios

levar 2

obedecer 1

aspirar 1

proceder 1

ANEXO C - TEXTOS DO GÊNERO CARTA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

8

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Rayssa da Silva A.S. Nº:
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: matutino 2025

Fentaleza de de 2025

Querido amigo,

Escrevo esta carta a encantar-lhe ^{A-me} lembrando de que já faz um tempo desde a última vez que nos falamos, mas estou comendo por compartilhar algumas notícias sobre mim com você.

Realizei, recentemente, um estágio em uma empresa multinacional em Fentaleza. Estou muito feliz com essa oportunidade para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A empresa desempenha um papel importante no desenvolvimento da nossa região e sinto que posso dar uma contribuição significativa. O trabalho oferece um ambiente muito acolhedor onde me simpatizo bastante com meus colegas de trabalho, por não muito longe.

Além disso, esta experiência é verdadeiramente enriquecedora, pois me dá uma visão prática das técnicas que estudo na universidade.

As coisas não inexistem, quando tiver chance de vir me visitar, vou adorar te mostrar tudo que tem por aqui.

Então, espero que você viva as mesmas oportunidades que estou vivendo, pois tenho pra que você consiga realizar todos os seus sonhos.

Com carinho,

4 DESVIOS

VISHKI
 LEMBRAR
 OBEDECER
 SIMPATIZAR

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: TAVARES Nº: 5
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: TURNO: 2025

PORTALEZA DE DE 2025.

QUERIDO AMIGO,

ESTOU ENVIANDO ESTA CARTA PARA DIZER QUE ESTOU COM MUITAS SAUDADES DE VOCÊ. ANKE EM PORTALEZA ESTÁ TUDO BOM, SO FAZENDO MUITO CALOR. TERMINEI MEU ENSINO MÉDICO E ¹ASPIREI ^{NO} MEU PRIMEIRO EMPREGO DE JOVEM A PRENTIZ QUE ACABEI CONSEGUINDO.

ESTOU GOSTANDO MUITO DESE EMPREGO, E ²ME SIMPATIZO MUITO COM OS MEUS COLEGAS DE TRABALHO, SO É UM POUCO CUIDADO MAIS PRECISO TER FOCO E NÃO BAIXAR A CARGA. ³VISEI ⁴UMA VAGA NUM CURSO DE DIREITO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E CONSEGUI. ⁵GRACAS A DEUS POR EU NÃO PODER ⁶ABANDONAR ⁷UM CURSO NUMA FACULDADE PRIVADA. ESTAVO PELA MANHÃ DE TARDE VOU PARA O TRABALHO NO TRABALHO. AQUI EM CASA METOTUDO BEM, MINHA MÃE UM DIA DESSES PERGUNTO POR VOCÊ, QUANDO ASSISTIR A MINHAS LAMENTAÇÕES SOBRE A FALTA QUE A SUA COMPANHIA ME FAZ, ME PERGUNTO SE VOCÊ ESTAVA BEM E SE JÁ TAVAM TERMINANDO OS ESTUDOS. E COMO ESTÁ?

TAVA VISTO AS FOTOS QUE VOCÊ ENVIOU, MUITO LINDA A PRAIA DE RIO DE JANEIRO, O ⁸CRISTO REDENTOR, TATUMAS E PARQUES. QUALQUER DIA EU QUERO ⁹VER ¹⁰ESTA CIDADE MARAVILHOSA. AQUI EM PORTALEZA É MUITO DIFÍCIL EU SAIR PARA OS LUGARES, PASSO MUITO TEMPO DENTRO DE CASA, AS VEZES NO FINAL DE SEMANA SAIO COM VRS COLEGAS PARA ¹¹UM POUCO, ¹²MAS SINTO MUITA SAUDADE DE NOSSA AMIZADE, ¹³NUMCO VO ¹⁴V ESQUEÇO DE VOCÊ, SABIA QUE VOCÊ PARA MIM NÃO É SO UM AMIGO E SIM UM IRMÃO, NÃO DEIXE DE DAR NOTÍCIAS SOBRE VOCÊ, COM CARINHO.

7 DESVIOS

ASPIRAR 1
 SIMPATIZAR 1
 VISAR 1
 PAGAR 1
 ASSISTIR 1
 CHEGAR 1
 ESQUECER 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Mrs. Dênis Silva Pires Nº: 24
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: Manhã 2025
Rio Grande do Sul de 2025

1
 2 Muito querida amiga,
 3 Desde a a que mais sinto quando família é, todos os
 4 momentos que passamos juntos, é no Rio Grande do Sul. Quem
 5 fortaleza, a vida tem sido intensa, e cheia de desafios, mas
 6 confesso que tem sido intensa, e cheia de desafios, informo você
 7 que tem sido uma experiência difícil, mas aprendiz.
 8 Estou trabalhando como freelancer, aprendendo em uma
 9 empresa de, e isso tem me ensinado tanto! É todo dia que
 10 passo, você o quanto é importante ver na força dos nosso
 11 homens. E precisamos mesmo quando os laços têm a do certo
 12 na vida, foi difícil me adaptar a esta nova para notas
 13 e a toda as responsabilidades, mas com o tempo foi me adaptando
 14 e ainda assim, nunca deixei de placar em uma boa boa in
 15 o encontro de você, lugar na para, passando ris de
 16 nosso infância, passando entre outros de laços que
 17 podemos passar juntos.
 18 Que o seu é mais do que eu imagino.
 19 preciso atender uma notas rigorosa no trabalho, e isso é uma
 20 grande desafio. Mas o meu tempo, passo uma
 21 aprendendo e em trabalho a todo dia.
 22 Com carinho,

23 5 deavios

24 lembra: 1

25 informar 1

26 chegar 1

27 obedecer 1

28 aspirar 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: M^{te} Xinyane Gomes da Rocha N^o.....
 PROF. TAVARES 9^o ANO TURMA: A TURNO: M 2025
 TEMA: Fortaleza, de de 2025
 Tema: "O bullying no ambiente escolar - como reagir essa página?"

Querida Fabriceia,
 Como você está? Espero que bem. Muita coisa aconteceu desde que nos vimos.
 Oh, e como é no lugar onde você mora? Me conte cada detalhe!
 Esqueto de informar: Consegui um estágio como monitor aprendizes aqui em For-
 taleza. Pois é... comecei e, quando cheguei, a primeira coisa que notei, foi a gran-
 diosidade do edifício, é enorme.
 Já me simpatizei com alguns estagiários e a maioria são bastante legais. Creio
 que as próximas semanas serão melhores... Agora, a pouco eu estava assis-
tindo alguns vídeos para estudo quando lembrei de escrever,
 Meu salário foi pago pela manhã, quando cheguei. Sinceramente? Estou
 feliz com o estágio, eu queria que você estivesse aqui, assim, poderíamos par-
 ticipar e aprender juntos...
~~Estou~~ com saudade, espero te reencontrar em breve. Não esqueça de retornar
 e contar como está ficando aí, quem sabe graças à mim você resolve entrar
 em algum projeto também?
 Um abraço.

B desvios

Esquecer 2
 simpatizar 1
 assistir 1
 lembrar 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
NOME: Marylia Eduarda Evangelista Vieira Nº.....
PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M 2025.

3

Tema: "O bullying no ambiente escolar – como rasgar essa página?"

2 Fortaleza 26 de fevereiro de 2025

3 Querido Amigo,

4 Olá! Como vai você? Espero que tudo esteja indo bem por aí. Não comen-

5 tamos muito tempo e eu quero compartilhar contigo as novidades. Faz alguns

6 dias que estou trabalhando em uma empresa de comunicação em Fortaleza, parti-

7 cipando de meu primeiro estágio como menor agenda.

8 Estou muito feliz com meu primeiro emprego e com um treinamento que me possa

9 favorecer para um bom aprendizado. O grupo de funcionários é excelente e me simpatiza

10 com todos ali na empresa.

11 Contudo, não sou muito pontual, pois acabo me acordando uma tarde me acor-

12 dando, por isso estou sendo muito cansativo para mim. Lembro ³ de ⁴ que ⁵ ainda ⁶ sou ⁷ irre-

13 periente. Provavelmente, vou me acusar consciente organizar melhor meu

14 tempo e não chegar atrasado no local de trabalho. Eu vou me esforçar e dar

15 meu melhor para crescer e amadurecer.

16 Além disso, preciso informar quando for na minha casa. Estou com muitas sa-
17 das. Além

18 Espero que possamos nos reencontrar em breve. Ela aguardando sua resposta com

19 ansiedade.

20 5 de maio Um grande abraço,

21

22 VISAR |

23 SIMPATIZAR |

24 LEMBRAR |

25 CHEGAR |

26 | NORMAL |

27

28

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ANEXO D – TEXTOS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
NOME: Paulo Lemos Paulo Lemos N°.....
PROF. TAVARES 9º ANO TURMA:..... TURNO:..... 2025

Tema: "O bullying no ambiente escolar – como rasgar essa página?"

É uma pergunta muito interessante, ^{mas} ¹ ^A mas responder ela fica
um pouco difícil. Isso ocorre por que pratica bullying na maioria
das vezes usa da ameaça e se contar alguém principalmente os pa-
is os opressores vão matar você ou algum membro da família.
Em alguns casos, usam da vantagem pegando o dinheiro da me-
renda dos oprimidos e eles sempre dão dinheiro aspirando um dia
que eles parem de fazer bullying mais o grupo nunca para, pelo co-
ntrário, quando mais bullying fazem, mais dinheiro eles ganham.
Esse sentimento de impotência, gera na aluno que está sofren-
do bullying um desespero somado a uma dor imensa, que a vítima
para parar com aquilo pode partir para o suicídio. Parece que
todas as portas estão fechadas, ficam sem saída, só pessoas pisando
na sua dignidade humana, e não tem motivação para não fazer ma-
is nada principalmente traz escola.
A solução é sempre denunciar para a família, pais e membros da
escola ^{para} para que pare esses abusos e punam os participantes do bully-
ing, para só assim o aluno importunado recupere a vontade de estud
ar e viver.

4 desvio

responder 1
aspirar 1
para 1
em 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Rebecca Alves da Silva Nº: 25
PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: TURNO: 2025

Tema: "O bullying no ambiente escolar - como rasgar essa página?"

Podemos dizer que o bullying na escola ocorre sempre por um ato de violência física ou psicológica normalmente intencional e repetitiva que é praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com a intenção de intimidar ou causar danos físicos ou psicológicos.

A violência ocorre algumas etapas como apalpar, beliscar, toque na cabeça e nos costas. Isso acontece de forma repetitiva dentro das dependências da escola onde o oprimido somente usa um chance de usar da ali, pois aquele lugar é uma tormenta, um inferno. A última etapa é a exclusão dos alunos que fazem bullying tem certeza de a escola sabe e nada faz nada. A contrária diz que a escola tem problemas de concentração ou alguma limitação cognitiva.

Devido a isso, a escola que deveria ser um ambiente para que os alunos possam estudar e aprender mas estão em lugares onde os alunos não podem estudar e aprender. Os pais querem mandar de algumas maneiras o filho para escola e não percebeu algo está errado no filho não quer ir na escola e adquirem consequências.

Os pais têm que ter responsabilidade para perceber que alguém está sofrendo no ambiente da escola, portanto intimidade ele e conversar de que é inferior para conviver naquele grupo. Se os pais constataram que o filho está sofrendo bullying, denunciar a escola ou mesmo ir queixar na polícia para que os representantes de acordo dos pais respondam pelas ações do seu filho.

5 desvios

obedecer 1

visar 1

preferir 1

ir 1

para 1

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Tachana Vitória de Oliveira Sousa Nº 21
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M 2025

10

Tema: "O bullying no ambiente escolar – como rasgar essa página?"

Temos que rasgar o bullying na escola, pois por o aluno tanto física quanto psicológica através de chutes, surtos, ameaças e todo tipo de humilhação.

Isso acontece por que os alunos que praticam bullying ^{bullying} sentem-se superiores diante as vítimas na escola sem vontade de ^{antes} ~~aprender~~ ^{aprender} nada, diante delas com baixa auto-estima, medo e angústia. O primeiro sintoma é diminuição de rendimento escolar, pois o aluno não ^{aprende} ~~aprende~~ mais uma aprendizagem, pelo contrário ele recusa a frequentar a escola.

Outro problema é pedir dinheiro ^{ao} ~~ao~~ ^{para} ~~para~~ pagar a chantagem dos alunos que ~~praticam~~ ^{praticam} bullying, dando motivos para os pais investigarem que o ^{excesso} ~~excesso~~ ^{excesso} de pedidos de dinheiro é ^{abusivo} ~~abusivo~~ ^{abusivo} e isso vem acompanhado com isolamento, tristeza, medo e tendência de suicídio.

Logo, o bullying ^{bullying} ~~bullying~~ ^{bullying} tem sua página rasgada e ser rasgada e a escola, família e a sociedade precisam acabar de uma vez por todas com essa prática cessando e dando normas estritas para que todos tenham checklist ^a ~~a~~ ^a e seja punido por isso.

4 desvios
 assistir 1
 assistir 1
 pedir 1
 obedecer 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Tachana Vitória de Oliveira Sousa Nº 21
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M 2025

70

Tema: "O bullying no ambiente escolar – como rasgar essa página?"

Temos que rasgar o bullying na escola, pois por o aluno tanto física quanto psicológica através de chutes, surtos, ameaças e todo tipo de humilhação.

Isso acontece por que os alunos que praticam bullying ^{bullying} têm ^{sentem} superiores diante as vítimas na escola sem vontade de ^{ajudar} ajuda, deixando elas com baixa auto-estima, medo e angústia. O primeiro sintoma é diminuição de rendimento escolar, pois o aluno não ^{aprende} mais uma aprendizagem, pelo contrário ele recusa a frequentar a escola.

Outro problema é ^{ao} pedir dinheiro ^{para} o pai para pagar a chantagem dos alunos que ^{exerce} praticam bullying, dando motivos para os pais investigarem que o ^{excesso} excesso de pedidos de dinheiro é suspiro, e isso vem acompanhado com isolamento, tristeza, medo e tendência de suicídio.

Logo, o bullying ^{tem} tem sua página rasgada e não ^{deixa} deixa a escola, família e a sociedade precisando acabar de uma vez por todas com essa prática cruel e ^{lançar} lançar normas estritas para que todos tenham checklist ela e seja punido por isso.

4 desvios
 assistir 1
 assistir 1
 pedir 1
 obedecer 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Klarice Klarice Nº 18
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: TURNO: 2025 15

Tema: "O bullying no ambiente escolar – como rasgar essa página?"

O bullying, assim ditado, é um constrangimento no dia a dia da estu-
 dante brasileira e um desafio para as famílias, escola e sociedade.
 Apesar de ser um crime Federal a lei que pune o bullying é ignorada
 muitas vezes pela própria escola que não obedece a lei e combate
 esse tipo de violência nas suas dependências.
 De ninguém fazer nada, principalmente a escola, para combater os
agressores que pode trazer consequências mentais que pode levar o aluno
 até o suicídio. Sendo assim, ninguém pode distinir o aluno defensor
 o seu psicólogo sem fazer nada, pois é preciso saber onde proteger
 esse bullying, quem está fazendo, para punir de acordo com o regul-
amento da escola.
 A escola intergrin logo no processo de bullying, pois o aluno se
refugia na outra e querendo ficar só em casa, com alterações
 de humor e sentimento profundo de tristeza e querendo flexão
 os pais afetados.
 Então, a família e a escola preciso investigar o problema e
 juntos resolver esse problema. chamando o agressor e seus
 representantes ligados para um basta nessa situação que está de
acordo com a qualidade de vida do aluno oprimido.

3 desvios
obedecer 1
assistir 1
proceder 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ANEXO E - TEXTOS DO GÊNERO CRÔNICA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
NOME: Rodrigo N°.....
PROF. TAVARES 9º ANO TURMA:..... TURNO:..... 2025

Crônica do palco

Em São João dos campos, uma cidade pequena e sem grandes novidades, Lucas se dá seus cabalos despretados e roupas extravagantes. Ele aspirava a um senso de orgulho, porém era visto com desdém pelo os moradores locais, por exemplo, a costureira Rita, que se via apenas como um sambador.

Quando Lucas anunciou uma peça no centro comunitário da cidade, os duvidos tomou conta de todos. "Como que ele vai conseguir? Ele não sabe o caminho aqui. Na noite da apresentação, o público estava presente, mas em silêncio por timidez e ceticismo."

Quando Lucas no palco, respondendo plateia com uma atuação intensa que deixaram os duvidosos de boca aberta. Os presentes que muitos pisaram no Lucas, ficaram emocionados e aplaudiram de pé. A performance dele mudou completamente a visão dos espectadores sobre seu talento.

Ele sem isso feliz e deixou sua alma.

Com o tempo Lucas passou a ser admirado pelo os moradores onde eles preferiam não reconhecer seu talento de que ignorar os moradores preferiam em que seu estilo único e não aderir a um modelo comum de atuação, era autêntica e provocou muita emoção pra público e a comunidade viu a possibilidade de estar diante de uma grande personalidade que poderia representar eles no mundo a fora.

5 DESVIOS

ASPIRAR 1
RESPONDER 1
PISAR 1
PREFERIR 1
OBEDECER 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: MATHEUS EDUARDO EVANGELISTA VIANA Nº 36
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: matutino, 2025
 O valor da coerência:

Giovani, auxiliar de mecânica, 18, colosso e estudante de ensino médio. Mas não era só isso, estudava a noite e se dedicava muito ao trabalho durante todo o dia. Apesar de ser auxiliar quando aqueles de mecânica tinham alguma dúvida sobre algum procedimento, qual o passo a seguir para consertar o problema, a equipe queria ouvir sua opinião, por que era muito criativo e obedecia a uma linha de raciocínio muito coerente.

Entendo não só na parte mecânica como também na parte eletrônica. Quando alguém para estava no comércio ele mesmo improvisava com sua engenhosidade. Então, tinha ideias modernas e conhecimentos de funcionamento de motor tanto de combustão como o elétrico. Todos consideravam ele um joia rara.

Porém, um dia chegou na oficina um carro 3 discos com falta de potência de motor e ele levou o proprietário e disse que o problema de rampimento de manivela e este era um problema crônico desse modelo de carro e disse que o motor estava todo rampando onde teria que ser retificado.

O dono do veículo não concordou com o diagnóstico de Giovani e disse que os mecânicos mais antigos não deveriam ouvir aquele pirralho e tinha certeza que o problema era de arrastamento era só trocar as manivelas e juntas do cabeçote que o carro ia voltar a ter força.

A equipe da oficina concordou dessa vez com o proprietário e disse ao jovem por ser inexperiente foi muito precipitado nas suas conclusões sobre o veículo. A equipe trocou estas peças e o proprietário foi para casa morto de saudades.

Após que o carro saiu, Giovani comunicou a equipe de que ^{teve} ~~teve~~ inde embora, pois sentiu desrespeitado e humilhado a que o diagnóstico foi errado, e que o carro iria voltar com prejuízo de mais de 30 mil reais. Ele falou que pretendia matar então do que com humilhação no seu ambiente de trabalho.

Depois de uma semana o dono do veículo veio pra ele e diz que o carro voltou e que o dono da oficina só confiaria fazer o serviço nessa oficina sob a supervisão dele. O dono só falou imputar e ele pediu um tempo para pensar. Mas o que aconteceu ele foi a ligação do próprio proprietário e Giovani aceitou.

Consertou o carro e logo recomendou ao dono que logo que fosse consertado vendesse o veículo. E o dono fez isso, obedecendo a tudo que Giovani recomendou, isso é, vendeu o carro. O cliente só comprou outro carro com a ajuda de Giovani. Ele não deixou ninguém ⁴ ~~4~~ nele, o mostrar que o conhecimento é a base de tudo.

4 DESVIOS

OBEDECER 2
 CRIAR 1
 PISAR 1

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: PAULO LEVI Nº.....
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M 2025

TEMA: UM DIA NÃO TÃO BOM

1 O DIA ESTAVA MUITO BONITO E OS ALUNOS DESAVAM NA QUADRA DA
 2 ESCOLA MUITO FELIZES PORQUE OS MISSANGOS CHEGAVAM NO TARDIÃO ALMOÇO CA-
 3 NTAVAD E OS ALUNOS TRABALHavam BOM E ASPIROVAM QUAM AROMA ADOCECADO
 4 DAS FLORES DE TER, QUE FICA DO OUTRO LADO DA ESCOLA.
 5 FELIPE, DEPOIS DE APROVEITAR O CLIMA GOSTOSO E ABRIR AO O CHEIRO
 6 DAS FLORES, ELE RESOLVE OBSERVA AS CARTAS DA ESCOLA. DE REPENTE FE-
 7 LIPE PERCEBE UMA COISA QUE CHAMOU MUITO A ATENÇÃO DELE QUE TE-
 8 NHA UMA CARTA NO MEIO DE UMA BOLA DE CARTAS QUE ERA ELE PAR-
 9 CIA UM MOVO ASSUSTADA, NERVOSA. ELA TAVA MUITO ZUCOMO DADA
 10 PRA OLHAVA PARA OS LADOS PROCURANDO ALGUEM QUE PUDESSE AJUDÁ-LA.
 11 PRA FELIPE, ELA TENTAVA INFORMAR ALGUMA COISA ALGUEM. FELIPE ASSI-
 12 STA A QUELE COMPORTAMENTO DA ALUNA COM UM OLHAR FIXO ENVIANDO
 13 A OUTRAS CARTAS PALAVAM ALTO SEM NENHUMA SERMONIO DEBOCHANDO
 14 DELA.
 15 FELIPE LOGO PERCEBEU QUE SE TRATAVA DE BULLYING E TRATOU DE CHA-
 16 MAR ELA NO GANTO E PERGUNTAR PRIMEIRO SEU NOME E ELA DISSE QUEE-
 17 RA AGATA E DEPOIS PERGUNTOU O QUE ESTAVA ACONTECENDO. ELA DISSE AM-
 18 TO A UM CHORO DESPERADO QUE ERA INUTIL, ELA ERA BURRA E QUEE-
 19 LA ERA PATÉTICA. ELA ESTAVA COM TANTO MEDO QUE NÃO CONSEGUIA
 20 EM FALAR DIREITO. FELIPE AO OLHAR DIRETAMENTE PARA A CARTA PE-
 21 RCEBEU QUE ERA LINDA.
 22 PREFERIU NIL VER TENTAR ENTENDER O PROBLEMA DO QUE TIROU
 23 CONCLUSÕES PRECIPTADAS. AO OUVIR A HISTORIA DA CARTA PERCEBEU A INSE-
 24 RANCA DE TODAS AS CARTAS DA ESCOLA, POR QUE VENDO AGATA COMO UMA MUVA MENE-
 25 NA LINDA QUE CHAMAVA A ATENÇÃO DE TODOS DA ESCOLA PRINCIPALMENTE DOS CAR-
 26 TOS, RESOLVERAM ATACAR ELA PARA NEUTRALIZAR UMA VEZ QUE PERCEBERAM QUELA TAVA
 27 PERSONALIDADE FRACA. AS CARTAS PROCEBERAM ESTRATEGIAS QUE UMA MENTIRA DO-
 28 TA VARIAS VEZES DE FORMA EMPÁTICA PARA SER VERDADE, PRINCIPALMENTE COM PESSOAS
 29 QUE JÁ CARREGAM TRAUMAS DE PROBLEMAS ANTERIORES.
 30 FELIPE DEDECENDO A FORMA DA ESCOLA DE DENUCIAR O PROBLEMA DE BULLYING SEM
 31 PRE QUE TIVER NOTÍCIAS DELE QUE SE DEMIAR. COM UM CASO CONCRETO DENUNCIAR PARA A
 32 DIREÇÃO DA ESCOLA PORQUE UM PROBLEMA QUE ATINGE O PSICOMOTIV DO CRIANÇAS,
 33 PROVOCA, BOMBA AUTO LETIMA E UMA BOM PRODUZIDA QUE ESSA PESSOA PARA ESCOLHER E SU-
 34 CIDA PARA SAÍREM DESSE PESSOA.
 35 FELIPE DE REPENTE PERCEBE O RESULTADO DENUNCIA PRAIS SOME QUE O DIRETOR
 36 CONVERSOU COM TODOS OS ENVOLVIDOS INDIVIDUALMENTE E OPRESSORAS ECA PRESENÇA DO
 37 DADS DE AMBAS AS PARTES, OBSERVOU QUE AGATA JÁ SE INTERFERIA EM 2 DA ESCOLA
 38 E VIV QUE ELA ESTAVA COM A LAMA MAIS SOLTA, SARDIENTE E EXTREMADA
 39 BELIZA EXTREMADA QUE AGORA VEMO A TAVA.
 40 5 DESVIOS:
PISAR 1; ASPIRAR 1; ASSISTIR 1; PREFERIR 1;
OBEDECER 1; IR 1

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Nº

PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: TURNO: 2025

Tema: A vida de João

João viveu na pequena cidade de Ilhéus, onde todos os habitantes eram um jovem simples de cor negra, mas muito adorno. Ele desejava que a vida fosse mais alegre, mas mais profundamente triste, e assim a vida passou sem se importar.

Todos os dias, ele acordava cedo antes do sol nascer, preparava seu café e para sua mãe e depois saía para trabalhar, era duro. No trabalho João tentava se concentrar, escapava de dor, da perda do pai, mas ainda assim fazia presente em seu peito, e assim foi se tornando uma rotina, seu coração notava seu estado, mas não mudava, mantendo pequenas gestos como palavras de amor.

Após o expediente, João não chegava logo em casa, preferia não encontrar refúgio numa barreira de pedra da qual viria a ser a porta para gestos de desamor as folhas balançando com o vento. O porquê estava vazio, existe por um casal de idosos que ensinavam de modo de mãos dadas, em certo período de tempo os lembravam de seu pai e assim o ensinavam com a pessoa dos meus João começou a perceber a verdade e começou a ver a partida do seu pai diferente acreditando que ele ainda se fazia presente, a vida continuava, com seus desafios e alegrias.

Com o tempo João se tornou mais leve sentindo paz que nunca mais sentiu antes. Lembre-se do homem que o pai tinha orgulho.

4 DESVIOS

ASSISTIR 1
CHEGAR 1
PREVER 1
LEMBRAR 1

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SÁ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: Ana Beatriz da Silva

Nº 03

PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M. 2025

Tema: O mesmo sonho

Parecia ser mais uma dia normal de qual, por bem diferente de que pensei, cheguei na sala, me sentei gostei aula normalmente como sempre foi.

Em um certo momento a professora perguntou o sonho que cada um realizar para no futuro. Eu estava lá sentado no último cadeira da sala quando de repente vejo um menino loirinho de nome Jorge, usando óculos escuros, logo imaginei que ele era deficiente visual por causa de seus óculos, logo recebi a impressão que era mesmo.

Ele foi lá em frente, disse que seu sonho era ser jogador de futebol como profissional. Nesse exato momento comecei a questionar, pois os alunos pensaram, isso não obedece uma norma lógica, como um deficiente visual pode ser jogador de futebol? Em resposta disso, depois que nesse momento passou, fui até ele e perguntei maiores detalhes de talher do seu sonho. Ele me falou que todo atleta para se tornar um jogador de futebol tem que passar pelo mesmo constrangimento que eles não conseguiram realizar seus sonhos que aspiram. E hoje são grandes ganhadores de medalhas, se tornando jogadores pro nosso país.

Relembro de que no momento da revelação dos sonhos do Jorge olhei para professora, e observei ela estava com a mesma expressão de admiração dos alunos da sala.

Então, Jorge já estava com o seu sonho já definido, e o preconceito não iria atrapalhar ele de realizar seus sonhos. Com certeza, a desistência não era sua opção e que preferia muito mais enfrentar preconceitos do que desistir deles, pois visava aquela de porta dignos e a rompe barreiras sociais que se estão na mente de pessoas perversas e preconceituosas que se querem pisar nas pessoas, achando melhores do que os outros.

6 DESVIOS

ASSISTIR 1

OBEDECER 1

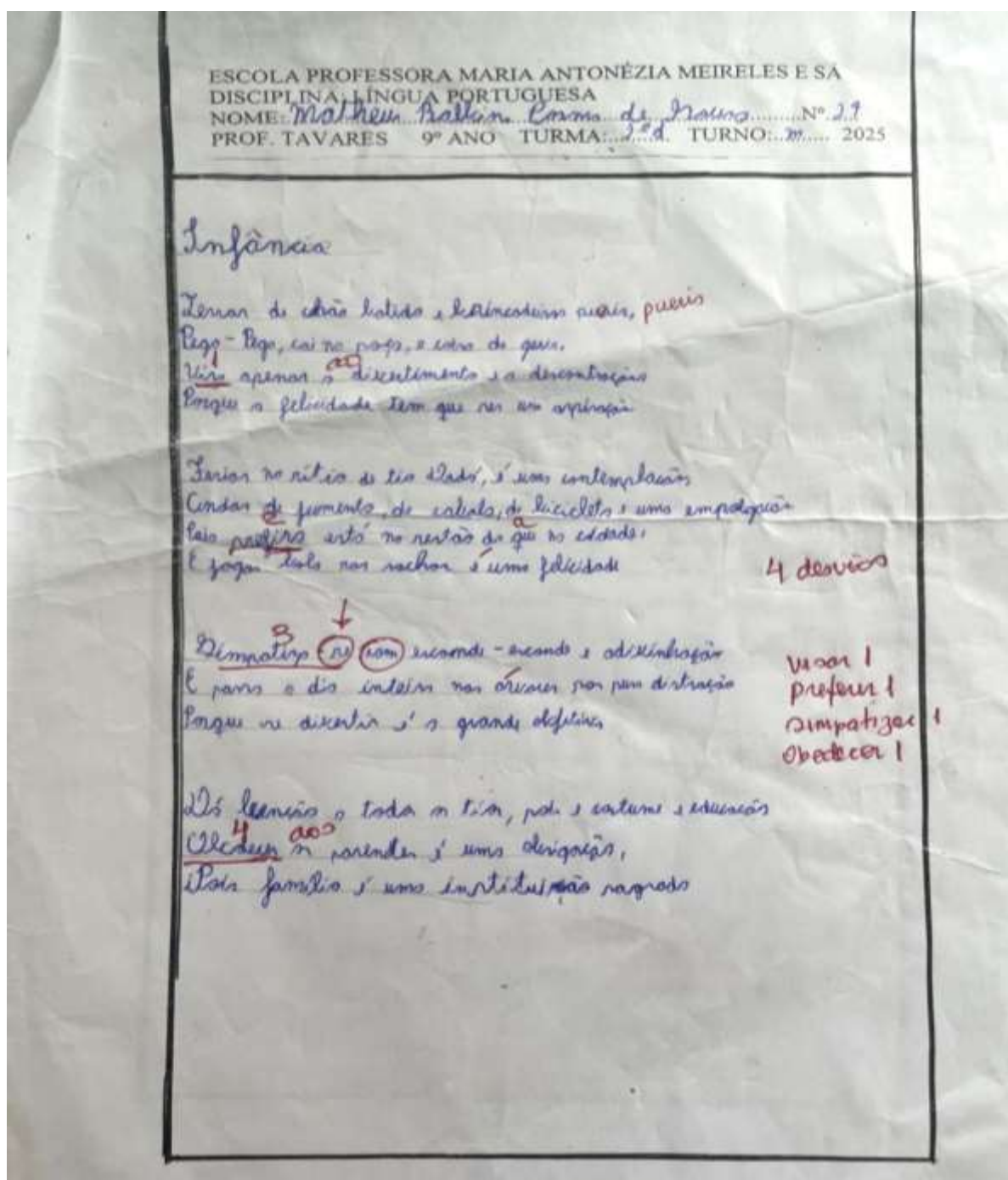
ASPIRAR 1

LEMBRAR 1

PREFERIR 1

VISAR 1

ANEXO F - TEXTOS DO GÊNERO POEMA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: Ana Beatriz Ramos Rocha Nº 1
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: A TURNO: M 2025

Vitória

A renúncia de ganhar algo em meio adversidade,
 É algo que não tem preço para expressar tamanha sa-
 tisfação,
 É proceder¹ a uma situação que com valor incomen-
 surável,
 Onde o impossível obedece^{2,1} lógica da renúncia.

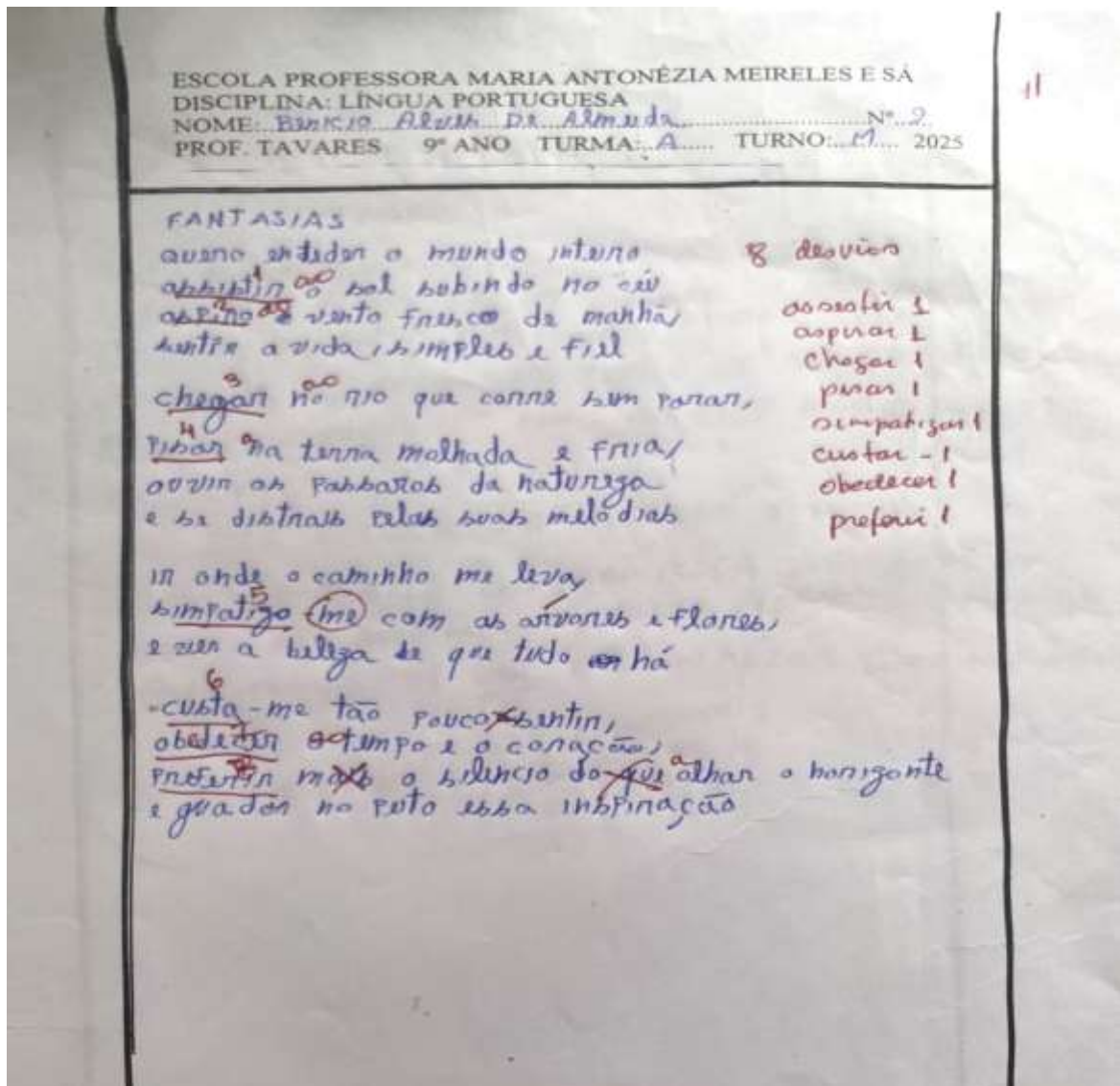
Os fracços desistem, os fortes ultrapassam limites,
 Pois vencer é questão de decisão e resiliência,
 Que não há dificuldades que seja intransponíveis,
 De buscar uma oportunidade sem pensar em desisten-
 cia.

Ninguém tira o espírito da vitória,
 Daqueles que obedecem³ o caminho da glória,
 Feita com renúncia, determinação e competência.

⁴
Preferir-se o viver com tentativas,
 Do que aqueles que vivem sentindo,
 Pois é na luta que se conhece um vencedor.

4 desistir

proceder 1
 obedecer 2
 preferir 1



Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTÔNÉZIA MEIRELES E SA
 DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA
 NOME: Nº
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA: TURNO: 2025

7

TEMPO

TEMPO É UM QUERER LEMBRAR OU ESQUECER,
 E PRENDER A MENTE NUM LUGAR OU NOS MOMENTOS,
 E ESTA PRESO A ALGO SEM PODER SAIR,
 E VIVER NO PRESENTE COM O PÉ NO PASSADO,
 E SEMPRE PREFERIR MAIS ALGUÉM PERDIDO NA
 IMAGINAÇÃO,

DO QUE O OUTRO A QUE HÁ POR VIR,
 E VISAR² A SAPIÊNCIA PARA PODER DRIÁ-LO,
 PORQUE ELE ATORMENTA NOSSOS PIORES FANTASMAS
 QUE TEMOS DE DAR³ ORDEM A ELAS PARA FUGIREM.

3 desvios

PREFERIR 1
 VISAR 1
 DAR 1

15/07/2025

ESCOLA PROFESSORA MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 NOME: PAULA LEVI Nº.....
 PROF. TAVARES 9º ANO TURMA:..... TURNO:..... 2025

A VIDA

~~A VIDA OBEDECE TRÂMITES NECESSÁRIOS PARA~~

A VIDA ¹OBEDECE ²TRÂMITES NECESSÁRIOS PARA PERMANECERSE
 LIVRE-SE DA VIOLÊNCIA E BUSCAR UM CAMINHO DA RETIRADA,
 VALORIZÁ-LA SEMPRE E A AGRADECER A DEUS PELA OPORTUNIDADE,
 QUE É DADA GRATUITAMENTE PELO CAZADOR COMO DADIVA.

É O BEM MAIOR DO SER HUMANO QUE ²VÊ ³NO BEM PRÓXIMO,
 COM COISAS ~~PARTE~~ CONCRETAS QUE CHEGUEM AUM DIAGNÓSTICO,
 QUE VALE A PENA SER BOM E ~~DEVER~~ SERVIR A HUMANIDADE
 PARA A MELHORIA DE TODOS PRINCIPALMENTE A SOCIEDADE.

³NO PRÓXIMO QUE NUNCA FIQUE OBTANTE,
 POIS NEGAR AJUDAR O PRÓXIMO É FRUSTANTE,
 E TEMOS QUE SER PRESTATIVO O OUTRO.

obedece!
 viver!
 querer!

POR ISSO, A VIDA PRECISA SER VIVIDA A TODO VAPOR,
 COM CONQUISTAS, VITÓRIAS COM MUITO ARDOR,
 PORQUE O QUE FICA É O QUE CONSTRUÍMOS

3 devotos

Fonte: Textos produzidos por alunos (2025)