



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DA TRANSITIVIDADE
VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

FRANCISCO DE OLIVEIRA SAMPAIO

FORTALEZA

2015

FRANCISCO DE OLIVEIRA SAMPAIO

UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DA TRANSITIVIDADE
VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Teixeira Nogueira.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S183a Sampaio, Francisco de Oliveira.
Uma abordagem funcionalista para o ensino da transitividade verbal no Ensino Fundamental. /
Francisco de Oliveira Sampaio. – 2015.
105 f. : il. p&b., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de
Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.
1. Língua Portuguesa – Gramática. 2. Língua Portuguesa – Verbos. 3. Funcionalismo (Linguística).
4. Gramática comparada e geral – Gramaticalização. I. Título.

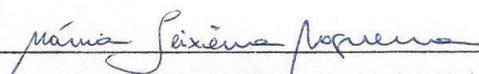
FRANCISCO DE OLIVEIRA SAMPAIO

UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA PARA O TRATAMENTO DA
TRANSITIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Letras. Área de concentração: Linguagens e
Letramentos.

Aprovada em: 15 / 07 / 2015

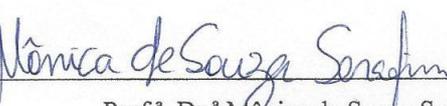
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.^a Dr.^a Léia Cruz de Menezes
(UNILAB, PROFLETRAS-UECE)



Prof.^a Dr.^a Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais Sebastião Sampaio da Luz (*in memoriam*) e Francelina de Oliveira Sampaio, por todo o apoio em minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, essa força superior que nunca me abandonou mesmo nos momentos de extrema dificuldade, sendo sempre meu porto seguro.

À minha família, em especial, minha filha, Isadora Sampaio, pelo amor, paciência e confiança que sempre depositou em mim. Isso é de fundamental importância para seguirmos em frente.

À minha orientadora, professora Márcia Teixeira Nogueira, pelo incentivo, apoio, dedicação e acompanhamento durante a realização do trabalho e por me ajudar a realizar mais esse sonho ao longo dos meus cinquenta anos.

À diretora de minha escola de Ensino Fundamental, Vilberlândia Evangelista, pela compreensão e tolerância num momento em que por diversas vezes precisei me ausentar da escola e evitei me envolver nos problemas inerentes à instituição escolar.

Às professoras da UFC, Hebe Macedo de Carvalho e Mônica de Souza Serafim, por terem participado da banca de aprovação do projeto que deu origem à realização desse trabalho.

À professora de Língua Portuguesa e colega de trabalho, Elieda Carvalho, pelo apoio, incentivo, respeito e pelas profícuas conversas sobre mestrado nos corredores da escola e por estar sempre pronta a me ouvir nos momentos de desabafo.

À minha amiga e colega de turma no Mestrado, Hermínia Paiva, pelo apoio, carinho e palavras fortalecedoras nos momentos de cansaço e angústia durante todo o curso e por me dar sempre atenção nos momentos de angústia acadêmica.

À mãe de minha filha, professora do Instituto Federal do Piauí, Seandra Macedo, por ter sido uma grande incentivadora durante vários anos de minha vida profissional e acadêmica e por ter vibrado muito no momento em que logrei êxito na seleção de acesso ao Mestrado.

Por último, a todos os colegas do ProfLetras, do Mestrado Acadêmico, que cursaram algumas disciplinas conosco e que, por isso, fizeram parte de minha trajetória durante o curso, compartilhando novos conhecimentos e troca de experiência, proporcionando aprendizados que serão muito importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Aos funcionários do PPGL pelas informações prestadas e pela paciência e apoio sempre que estávamos necessitando.

“Investir em conhecimento rende os melhores juros.” (Benjamin Franklin)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o ensino de gramática na escola, especificamente propondo abordagens para o ensino-aprendizagem da transitividade nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Em alguns compêndios da língua portuguesa, o assunto é tratado como regência, em outros, como transitividade e, ainda, como predicação verbal. Com base nas contribuições apontadas por Neves (2002, 2006) e Nogueira (2005, 2010), entre outros autores, pesquisamos o assunto sob a ótica da linguística funcional, para verificar se as teorias funcionalistas podem inspirar uma contribuição para o entendimento de certos pontos discutidos e ainda obscuros sobre os conceitos e classificações propostos pela gramática tradicional. O trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica para elaboração e posterior aplicação de uma proposta de sequência de atividades numa abordagem funcionalista. Essa pesquisa realizou-se a partir de comparações feitas entre as gramáticas tradicionais, gramáticas escolares da atualidade, livros didáticos adotados atualmente nas escolas, assim como o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de gramática. Além disso, abordamos o tema transitividade no funcionalismo linguístico e apontamos as contribuições de teorias funcionalistas para o ensino da transitividade verbal. Foi possível confirmar a hipótese de que o ensino-aprendizagem da transitividade verbal, entendida a partir da construção da predicação segundo uma orientação funcionalista, isto é, relacionando esse conteúdo programático com a produção e interpretação de sentidos do texto, contribui para a ampliação da competência discursiva dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Crateús-CE.

Palavras-Chave: Ensino de Gramática. Funcionalismo. Transitividade.

ABSTRACT

This work has the objective to discuss the grammar teaching in school, specifically addressing how the teaching and learning of transitivity have been taken to the Portuguese language classes in primary education in public schools. The importance of the subject is given by the fact that the same finding divergence from the field of study in which it is inserted. In some textbooks of the Portuguese language, it is treated as regency, in others as transitivity as well as verbal predication. These differences have led us to research the subject from the perspective of functional linguistics to see if this approach had contribution in ways that could settle certain points discussed and still unclear on the concepts and classifications proposed by traditional grammar. The work is of bibliographical, but with the presentation of a proposal for activities sequence in a functionalist approach and took place from comparisons made between traditional grammars school of today grammars, textbooks adopted today in schools, as well as what they say the official documents of the grammar school. In addition, we address the issue in the linguistic functionalism vision and aim the contributions of functionalist theories for teaching verbal transitivity.

Key-Word: Grammar Teaching. Functional. Transitivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos verbos quanto à transitividade em gramáticas tradicionais ...	31
Quadro 2 – Exemplos de Predicados Nominais	34
Quadro 3 – Verbos de ligação	37
Quadro 4 – Verbos transitivos e intransitivos	39
Quadro 5 – Atividades para ensino da transitividade	74
Quadro 6 – Parâmetros de elaboração de atividades sobre transitividade verbal	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OD	Objeto Direto
OI	Objeto Indireto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
VTD	Verbo Transitivo Direto
VTI	Verbo Transitivo Indireto
VTDI	Verbo Transitivo Direto e Indireto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ENSINO TRADICIONAL DA TRANSITIVIDADE	19
2.1	As gramáticas tradicionais	21
2.2	As gramáticas escolares	32
2.3	Os livros didáticos de Língua Portuguesa	41
2.4	Síntese conclusiva	48
3	O ENSINO DE GRAMÁTICA EM DISCUSSÃO	50
3.1	O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de gramática	50
3.2	Um novo olhar para o ensino de gramática	52
3.3	Abordagens descritiva, produtiva e normativa no ensino de gramática	56
3.4	Síntese conclusiva	58
4	FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO DE GRAMÁTICA	60
4.1	Pressupostos teóricos funcionalistas	60
4.2	Reflexões de funcionalistas sobre o ensino de gramática	61
4.3	Contribuições de teorias funcionalistas para o ensino da transitividade verbal	65
4.3.1	Transitividade e função representacional	65
4.3.2	Transitividade e relevo discursivo	67
4.3.3	Transitividade e fluxo de informação	69
4.4	Síntese conclusiva	70
5	METODOLOGIA	72
5.1	Avaliação diagnóstica	73
5.2	Elaboração e aplicação de atividades para o ensino da transitividade	74
5.3	Avaliação da proposta funcionalista de atividades para o ensino da transitividade	78
6	O ENSINO DA TRANSITIVIDADE: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES	79
6.1	Avaliação diagnóstica	79
6.2	Elaboração de atividades para o ensino da transitividade	81
6.2.1	<i>Atividade 1: Transitividade e função representacional em uma abordagem produtiva</i>	82
6.2.2	<i>Atividade 2: Transitividade e função representacional em uma abordagem reflexiva</i>	84
6.2.3	<i>Atividade 3. Transitividade e relevo discursivo em uma abordagem produtiva</i>	86

6.2.4	<i>Atividade 4: Transitividade e relevo discursivo em uma abordagem reflexiva.</i>	87
6.2.5	<i>Atividade 5: Transitividade e fluxo de informação em uma abordagem produtiva</i>	88
6.2.6	<i>Atividade 6: Transitividade e fluxo de informação em uma abordagem reflexiva</i>	89
6.3	Avaliação da proposta funcionalista de atividades para o ensino da transitividade	91
6.3.1	<i>Avaliação da produção do texto narrativo</i>	91
6.3.2	<i>Atividade para avaliação da construção da predicação</i>	93
7	CONCLUSÃO	99
	REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o interesse de analisar as contribuições do Funcionalismo no ensino-aprendizagem da transitividade verbal na sala do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal em Crateús-CE. Partiremos de um cotejo entre a visão dos gramáticos acerca da transitividade e o ponto de vista teórico definido pelas vertentes do funcionalismo linguístico.

Ao longo dos estudos empreendidos na graduação e, principalmente, depois de muitos anos de experiência na docência, lecionando nesta área de ensino, deu-se a percepção de que existem aspectos da língua portuguesa para os quais há diversas abordagens conflitantes ainda não resolvidas, ou seja, não há ainda explicação linguística satisfatória para diversos fenômenos, como, por exemplo, o ensino da transitividade verbal. A problemática sobre esse tema se comprova pela intensa diversidade nas formas de descrever e explicar tal fenômeno.

O interesse em pesquisar as contribuições de outras correntes de pensadores surgiu de reflexões sobre a prática de sala de aula, onde tenho observado a grande dificuldade dos alunos da Escola Pública em se apropriar dos conteúdos gramaticais. Percebemos, por isso, que sempre aparecem desafios que estimulam o melhoramento da práxis.

No estudo da transitividade verbal, no tocante à conceituação dada aos verbos e aos argumentos dele, o que se vê entre os estudiosos é uma diversidade tão significativa quanto é significativa a tentativa de dar conta dos pormenores que parecem fugir ao controle de quem tenta organizar tudo nos mínimos detalhes, sejam eles semânticos, sejam sintáticos, sejam pragmáticos.

Outro fator de discordância que envolve a matéria é o âmbito da sintaxe no qual o assunto tem sido tratado nos compêndios pesquisados, ora sob o título de “regência”, ora sob o título de “transitividade”, ora sob o de “predicação”.

Essas diferentes análises e nomenclaturas que coexistem em face do mesmo assunto tornam compreensível a dificuldade enfrentada por aqueles que se dedicam ao estudo da análise sintática no que se refere à transitividade verbal, visto que tal abordagem mostra-se frágil em suas bases conceituais.

Levando em conta tais observações e considerando o fato de o estudo da análise sintática ter sua importância no campo da teoria e análise linguística, o presente trabalho visa

discutir os diferentes olhares para transitividade, envolvendo a gramática normativa, a descritiva e as contribuições da linguística funcional norte-americana, da linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática Funcional holandesa no que diz respeito à transitividade verbal, acompanhada de uma proposta de atividade.

É importante observarmos que se, por um lado, o ensino baseado em pressupostos teóricos tradicionais se preocupa em estabelecer quadros classificatórios para as formas linguísticas; por outro lado, podemos perceber um avanço, pelo menos teórico, nos documentos de iniciativa governamental que contribuem para melhorar o ensino de língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, preconizam a reflexão linguística.

É importante observarmos que a maioria dos profissionais de língua portuguesa que atuam em sala de aula segue os compêndios que lhes são sugeridos pelas instituições onde trabalham, reproduzindo o que ali é explanado, sem sequer refletir ou questionar as abordagens, que muitas vezes, não são feitas por estudiosos da língua. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor esteja atualizado e em constante busca por melhores formas de ensinar os processos da língua.

Assim, verificando o valor da pesquisa para o professor de língua portuguesa, considerando a importância do estudo da análise sintática nos estudos da língua e levando em consideração que o fenômeno da transitividade verbal é um tema que apresenta divergências entre gramáticos e linguistas, esta dissertação pretende investigar sobre o tema e servir de subsídio para elaboração de futuros trabalhos, mais avançados, visto que abordará um assunto recorrente em variadas pesquisas.

Além disso, a investigação concentrará nesta dissertação significativas concepções teóricas sobre um mesmo fenômeno, buscando esclarecer obscuridades ainda existentes em torno da matéria e apresentar convergências e divergências de opinião existentes entre as obras ora analisadas.

Para os PCN, a linguagem é uma atividade de natureza reflexiva e esta reflexão é importante para o aperfeiçoamento da capacidade de produzir e interpretar textos. O termo “aperfeiçoamento” justifica-se porque as crianças, antes de ingressar na escola, já possuem conhecimento das regras que governam sua língua materna, ou seja, uma gramática internalizada. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam, ainda, que a gramática tem sido ensinada de forma descontextualizada, reduzindo-se a uma prática pedagógica de memorização de nomenclaturas.

As dificuldades hoje de se trabalhar nas aulas de língua portuguesa os conteúdos de natureza gramatical estão em interligar esses conteúdos aos textos explorados, a chamada

contextualidade. Em meio a esta concepção, Antunes (2003, p. 109) diz que, quando o professor não consegue explorar questões textuais, em sua totalidade (compreensão, gramática, ortografia, visão de mundo, entre outros), este faz com que o texto sirva somente para “ilustrar uma noção gramatical e não chega a ser um objeto de estudo”.

Essa situação tem preocupado os linguistas, levando-os a trabalhar com os conteúdos gramaticais escolares, analisando-os a partir do funcionamento da linguagem. Para isso, ao contrário do ensino tradicional de gramática, que banaliza a língua, analisam as entidades linguísticas em suas relações, atribuindo-lhes funções. Observam, primeiramente, as ocorrências concretas de uso para, posteriormente, aplicar qualquer regra de análise.

Portanto, o presente trabalho fundamentar-se-á na Linguística Funcionalista, nos estudos da área da educação e nas propostas dos documentos governamentais, como os PCNs, por exemplo, que visam ao desenvolvimento da competência comunicativa e terá como objetivo investigar o conceito e o modo de ensinar transitividade verbal no 8º ano do ensino fundamental. O interesse em realizar o presente estudo é verificar, de maneira científica e sistematizada, a relevância e a contribuição do Funcionalismo na abordagem da transitividade verbal no processo ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, serão realizadas atividades de produção e interpretação textual, para que se possa perceber nas orações elaboradas pelos estudantes o uso da transitividade.

A teoria funcionalista norte-americana vê o fenômeno da transitividade como “uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre os verbos e seus argumentos – a gramática da oração” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 29).

Para Nichols (1984, apud Nogueira, 2010), uma gramática funcionalista analisa a estrutura gramatical e a situação comunicativa (propósito de cada evento de fala, seus participantes e contextos discursivos), pois a situação comunicativa, restringe, explica, ou, de outro modo, determina a estrutura gramatical.

Assumindo tal pressuposto, este trabalho se propõe tentar responder aos seguintes questionamentos: o ensino da transitividade numa abordagem funcionalista contribui para a aprendizagem do conteúdo de forma mais produtiva? Como se caracteriza o fenômeno da transitividade na construção da predicação, como importante processo de produção de sentidos, nos textos dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II? As atividades aplicadas para abordagem das inadequações relativas à construção da predicação na produção dos enunciados dos textos contribuem, de fato, para a melhoria das produções textuais e ampliação da competência discursiva dos alunos?

O principal objetivo deste trabalho é propor uma sequência de exercícios, a partir da sua aplicação e avaliação numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Crateús-Ce, para o ensino da transitividade verbal, segundo uma orientação funcionalista e sua relação com a produção e interpretação de sentidos do texto.

Especificamente, objetiva-se:

- i. Avaliar a contribuição do funcionalismo linguístico para a elaboração de atividades a serem utilizadas no ensino da transitividade no 8º ano do Ensino Fundamental II.
- ii. Avaliar, nos textos dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal em Crateús- CE, a transitividade na construção da predicação como um dos processos constitutivos dos enunciados.
- iii. Avaliar a efetividade da contribuição de atividades aplicadas em uma sequência de exercícios para abordagem das inadequações relativas à construção da predicação na produção e na leitura de texto.

Supomos que o ensino da transitividade, entendida a partir da construção da predição segundo uma orientação funcionalista, isto é, relacionando esse conteúdo programático com a produção e interpretação de sentidos do texto, contribui para a ampliação da competência discursiva dos estudantes, pois esse modelo linguístico apresenta relevante contribuição para uma aprendizagem significativa, já que o conteúdo é abordado de maneira contextualizada, relacionando os recursos expressivos da língua à produção e interpretação de sentidos do texto.

A transitividade verbal é estudada desde os gramáticos alexandrinos e, segundo Neves (2002, p. 63), Apolônio Díscolo foi pioneiro entre os alexandrinos a ocupar-se com o estudo que tinha como objetivo analisar a relação existente entre as palavras. Foi com ele que se iniciaram os estudos da sintaxe e especialmente as noções de transitividade verbal no ocidente.

Apolônio Díscolo observou em seus estudos as relações de passividade e atividade e, conforme afirma Neves, para esse estudioso alexandrino:

Nas relações oracionais, é fundamental a diátese, a disposição dos corpos em relação à ação: o ser como agente ou como paciente [...] Atividade e passividade marcam, pois, as relações dos nomes com os verbos: à primeira corresponde o nominativo como o caso do sujeito (agente); e a segunda corresponde o acusativo como caso do objeto (paciente). Essa relação se mantém mesmo que a diátese (a “disposição”) seja mudada, isto é, mesmo que se passe da construção passiva para ativa. (NEVES, 2002, p. 66)

Nascida com os gregos, essa noção de atividade e passividade e de que, nem mesmo mudando a disposição dos componentes da oração, tal relação se altera é que dá origem à noção de transitividade dos latinos, pois, conforme Kury, “este é o sentido etimológico de transitividade: chamava os gramáticos latinos de transitiva à oração que podia ‘transitar’ para a voz passiva e, por extensão, transitivo ao verbo que lhe formava o predicado” (KURY, 2000, p. 30).

Já no latim clássico, a predicação verbal parecia estar bem definida, pois, de acordo com Câmara Júnior (1976, p. 235), apresentava padrões específicos:

Havia a esse respeito em latim três esquemas formais, que dependiam da significação da palavra verbal: 1) verbo, concentrando em si toda a significação verbal, ou seja, “intransitivo”, de maneira absoluta, porque a significação verbal não passa além do verbo (ex.: *Ambulo* “Ando”); 2) verbo articulado com um substantivo no acusativo, ou seja, “transitivo”, porque a significação verbal só assim se completa (ex.: *Vídeo puerum* “Vejo o menino”); 3) verbo articulado com um substantivo no dativo, ou seja, “intransitivo”, mas de maneira “relativa”, porque a significação verbal se relaciona com esse substantivo designado um ser nela interessado (ex.: *Loquorpuero* “Falei ao menino”).

Tempos depois, a língua portuguesa passou a expressar o objeto indireto por meio da preposição ‘a’. E, mais tarde, conforme explica Ali (1964, p. 95), “o nome objeto indireto aplica-se, por extensão, também às expressões preposicionadas que complementam o sentido de verbos intransitivos”. Esse fato suscitou uma problemática envolvendo a classificação dos complementos verbais, já que todas as expressões preposicionadas que completassem o sentido dos verbos seriam classificadas como objeto indireto.

Para Bertoldi (2005), os gregos já haviam percebido que alguns verbos exigiam um complemento que seria atingido pela ação expressa pelo verbo, mesmo antes de haver a definição de *transitividade*. Bertoldi também acredita que a generalização do termo *transitivo* provavelmente cause transtornos nos estudos da língua portuguesa na atualidade.

Tal fato leva a imaginar o porquê de ser comum que o tema transitividade verbal encontre entre gramáticos e linguistas algumas divergências no que tange a uma classificação unânime ou ao modo como se realiza tal abordagem, ora sintática, ora semântica, ora pragmática.

É relevante observar a afirmação feita por Fernandes (1940, p. 7) antes de proferir a classificação dos verbos utilizada por ele em seu "Dicionário de Verbos e Regimes.". O autor toma o cuidado de deixar claro que não há uma classificação única que considere eficaz em relação a outras existentes e, por isso, assevera:

Não existe ainda, em português, uma perfeita nomenclatura dos verbos quanto aos termos (sic) que lhe completem, ou modifiquem o sentido. Por isso mesmo fôra (sic) contraproducente o querer transladar para aqui, integralmente, qualquer classificação preconizada por este (sic) ou por aquele gramático; tive por mais acertado adotar no presente trabalho uma terminologia eclética, senão especial, baseada, ainda assim, na lição dos mestres do idioma. (FERNANDES, 1940, p. 7)

Sobre o tema, acrescenta-se também que, entre estudiosos, há uma certeza unânime: o fenômeno carece de revisão. É justamente isso o que se constata quando observamos afirmações como a de Oiticica, em sua obra "Manual de análise: léxica e sintática", em que afirma que 'objeto indireto' merecia uma revisão (1954, p. 154), e como as de Perini, que, quatro décadas mais tarde, em sua "Gramática descritiva do português", comentava que "um estudo unificado dos fenômenos de regência está ainda por ser realizado" (2003, p. 61).

Levando em conta as observações feitas sobre esse fato gramatical sob os olhares grego e latino e, ainda, a constatação da falta de harmonia que se estabelece em torno do assunto nos dias atuais é que, por meio desse trabalho, buscamos compreender como o tema transitividade verbal tem sido explorado por estudiosos e pesquisadores contemporâneos, e refletir sobre como esse tema pode ser abordado no ensino.

Esta dissertação conta, além desta Introdução, com sete capítulos. No segundo capítulo, discutimos o ensino tradicional da transitividade verbal, a forma como as gramáticas escolares atuais abordam o referido tema, bem como a contribuição dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental no tratamento da transitividade verbal.

No terceiro capítulo, colocamos o ensino de gramática em discussão, observando o que dizem os documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) acerca do ensino de gramática e, além disso, acrescentamos um novo olhar sobre o assunto com Neves, Travaglia e Nogueira, bem como uma reflexão sobre as abordagens descritivas, produtiva e normativa.

Iniciamos o quarto capítulo, abordando a maneira como o funcionalismo linguístico vê o ensino de gramática. Para isso, citamos os pressupostos teóricos funcionalistas apontados em Neves (2006) e discutimos a relação entre Funcionalismo linguístico e ensino de gramática.

No quinto capítulo, citamos contribuições de teorias funcionalistas para o ensino da transitividade verbal, tais como a relação entre transitividade e função representacional da linguagem em Halliday (1985, 2004) com os seis tipos de processos, e Simon Dik, com a classificação dos estados de coisa. Além disso, discutimos a relação entre transitividade e relevo discursivo em Hopper e Thompson (1980) e a transitividade e o fluxo de informações em Du Bois e a estrutura argumental preferida.

No sexto capítulo, descreveremos a metodologia do trabalho realizado para a constituição do universo do estudo: caracterização dos sujeitos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e desenvolvimento da sequência de atividades.

A proposta de atividades encontra-se no sétimo capítulo e inicia-se com uma avaliação diagnóstica, onde procuramos identificar as principais dificuldades dos alunos na construção das predicções verbal em textos escritos por eles próprios. Em seguida, elaboramos e aplicamos uma sequência de seis atividades com abordagens produtiva e reflexiva, sobre o tema transitividade. Enfim, avaliamos, por meio da produção de um texto narrativo e de uma atividade escrita, a efetividade da contribuição da intervenção que fizemos.

Por último, no oitavo capítulo, fazemos uma conclusão sobre os resultados obtidos tanto na produção do texto como nas questões com foco na predicção. A análise foi pautada nas hipóteses levantadas no início do trabalho, ou seja, se a aplicação de uma sequência de exercícios sobre transitividade verbal, com foco no funcionalismo linguístico contribuiria para o desempenho da competência linguística dos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Acreditamos que o presente trabalho oferecerá importantes contribuições a respeito do ensino da transitividade verbal, já que acreditamos que um ensino gramatical voltado para os usos que o falante faz da língua contribui efetivamente para o desenvolvimento da competência discursiva. Ademais, quanto mais cedo o estudante tiver contato com essa nova forma de olhar para o funcionamento da língua, teremos mais probabilidade de formar bons leitores, já que, por meio de um ensino produtivo e reflexivo, os nossos alunos poderão melhorar a competência discursiva, ao contrário do que tem acontecido com um ensino tradicional, que se baseia na imposição de regras e na memorização.

2 O ENSINO TRADICIONAL DA TRANSITIVIDADE

Nas gramáticas tradicionais, a transitividade está relacionada à classificação dos verbos de acordo com as relações que se estabelecem entre ele e seus complementos. Tradicionalmente, em uma oração, o verbo pode ser classificado em dois tipos: verbo de ligação ou verbo significativo (nocional). Luft (1996) considera a transitividade como sendo uma propriedade em que a ação passa direta ou indiretamente a um complemento. Kury (1991), por sua vez, apresenta uma visão diferente. Ao descrever a transitividade em verbos de movimento ou de situação, postula que esses verbos pedem um complemento adverbial e, embora tradicionalmente sejam classificados como intransitivos, devem ser considerados como transitivos, partindo-se da ideia de que a transitividade se refere à necessidade de um complemento que, por sua vez, vem complementar uma ideia insuficiente em si mesma. Cunha (1970) e Lima (2002) apresentam um ponto de vista teórico bem convergente quanto à oposição transitividade x intransitividade. Lima (2002), entretanto, ao se referir ao verbo "intransitivo", reforça que este pode trazer um complemento representado por substantivo de mesmo radical e chama este complemento de objeto direto interno.

Pelo exposto, é possível observar que a transitividade verbal *lato sensu* é uma questão bastante discutida em manuais de gramática da língua portuguesa. É um fenômeno rico e complexo, por isso continua sendo alvo de reflexões em diferentes enfoques até hoje. Basta lembrar que os próprios autores tradicionais divergem entre si. O estudo de verbos vem sendo desenvolvido ao longo de muitos anos por gramáticos e linguistas, entretanto percebemos ainda que existem muitos problemas relacionados ao ensino desse conteúdo programático em língua materna e também no que tange a uma descrição ou análise mais criteriosa de verbos.

Buscar um conceito para transitividade é uma tarefa árdua. Basta verificar o esforço e o ponto de vista de quem já se debruçou sobre esse assunto, para percebermos que, mesmo as abordagens das gramáticas de orientação tradicional, apresentam divergências.

Apesar das iniciativas governamentais e do avanço nos estudos linguísticos, o ensino da gramática ainda se encontra muito preso a fórmulas do passado, ou seja, muito repetitivo. Predominam, no ensino tradicional da transitividade, dois tipos de abordagens: descritiva e prescritiva.

Quanto à abordagem descritiva relacionada à transitividade, costuma-se exigir dos alunos o domínio da metalinguagem na classificação dos verbos a partir de critérios

formais: se o verbo apresenta-se com complemento, é transitivo; sem complemento, é intransitivo; se tem complemento mediado pela preposição, o verbo é transitivo indireto; caso não exija a preposição, é transitivo direto.

Quanto à abordagem prescritiva relativa à transitividade, ganham destaque a recomendação e a cobrança das regras de regência verbal relativas ao uso dos pronomes (objeto direto e objeto indireto) e de preposições.

A ênfase nesses dois eixos de atuação do professor no ensino da transitividade é um dos motivos pelos quais esse tipo de ensino vem sendo criticado. Vale lembrar, no entanto, que isso não tira o mérito de seu conteúdo, pois é a partir desse material que podemos entender a forma como a língua tem sido abordada durante séculos e, ainda, a forma como a língua vem sendo ensinada aos estudantes de diferentes níveis.

A relação entre a gramática tradicional e sua abordagem prescritiva demonstra o porquê de a forma como a transitividade verbal é tratada nessas gramáticas receber tantas críticas, posto que tal modelo de análise linguística prende-se à memorização de regras que não contribuem para o aumento da competência discursiva do aluno.

Diante do exposto, fez-se necessário organizar alguns olhares sobre o assunto. No que tange aos estudos da Língua Portuguesa no Brasil, é interessante lembrar que, nos idos de 1959, houve uma tentativa de unificar as terminologias gramaticais a partir do advento da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). Isso implica deduzir que, antes da NGB, nossas gramáticas apresentavam terminologias diversificadas em suas análises e conceituações nos estudos da língua.

Antes da NGB, não havia preocupação com a uniformidade no ensino da Língua Portuguesa, conforme afirma Senna (1991): “A falta de unidade trazia, ainda, problemas de ordem imediata: cada aluno aprendia o português do professor ‘fulano’ que leciona na escola ‘x’. Se este aluno trocasse de escola, mudasse de cidade ou estado, deveria começar tudo de novo.” (1991, p. 13).

O ensino tradicional da transitividade no Nível Fundamental se faz com base na orientação das gramáticas escolares que, em geral, seguem a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Em outras palavras, o ensino dessa importante propriedade, crucial na construção dos sentidos do texto, se limita ao repasse dos conteúdos relativos a esse tema já disponíveis aos alunos nas gramáticas adotadas.

Na Nomenclatura Gramatical Brasileira, a transitividade é apresentada como uma propriedade dos verbos, que são classificados, segundo a sua predicação, em intransitivos, transitivos e de ligação.

2.1 As gramáticas tradicionais

Na tentativa de uniformizar, unificar e simplificar a questão que envolvia a propagação terminológica existente nas ‘gramáticas brasileiras’ da época, surge a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), documento cuja redação declara que a comissão organizadora teve “ em mira (...) uma terminologia simples, adequada e uniforme” (1959).

Sobre esse fato, quanto ao tema transitividade verbal, Cavaliere (2000, p.288), comenta que “ponto de grande proliferação terminológica, a tipologia verbal em face do complemento somente alcançou razoável simplificação, entre nós, com o advento da NGB”, pois conforme ele mesmo sustenta:

Antes, compartilhavam as páginas de morfologia e mesmo sintaxe verbal inúmeros termos com igual significado técnico, fato que, sem dúvida, conferia indesejável dificuldade à didática da teoria gramatical no ensino elementar. (CAVALIERE, 2000, p.288)

Nota-se que Cavaliere chama a atenção para a razoável simplificação, o que deixa margem para entendermos que a situação não se resolveu exatamente do jeito que almejava a comissão constituída e organizada pelo Ministério do Estado da Educação e Cultura da época.

De acordo com a NGB, no âmbito da sintaxe, quanto à predicação verbal, os verbos teriam a seguinte classificação: verbo de ligação; verbo transitivo (direto e indireto); verbo intransitivo. Contudo, muitas gramáticas que foram publicadas após a NGB continuaram a apresentar divergências taxionômicas na classificação dos verbos quanto ao complemento, conforme afirma Cavaliere:

Cumprer notar que a simplificação trazida pela NGB, embora tenha sido bem sucedida no plano pedagógico, não logrou o mesmo efeito no plano doutrinário, de vez que não raro se encontram estudos em que a classificação do verbo em face do complemento segue outras diretrizes. (2000, p. 289)

Rocha Lima, por exemplo, no que pese ter feito parte da comissão que elaborou a redação da NGB, não a seguiu rigorosamente, pois em sua “Gramática normativa da língua portuguesa”, apesar de, na seção reservada ao tipo de predicado, ele classificar os verbos em três tipos apenas –transitivos, intransitivos e de ligação. Constatamos que, em outra seção da gramática, ao classificar o verbo quanto aos complementos, o autor apresenta uma categorização mais detalhada, trazendo uma explicação que parece misturar o semântico e o sintático.

Para o autor, "o complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que a sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissão ou incompleto" (ROCHA LIMA, 2002, p. 340). E afirma que, em função do tipo de complemento que um verbo possa requerer para formar essa 'expressão semântica', ele terá as seguintes classificações:

- a) Intransitivo, aquele que dispensa quaisquer complementos;
- b) Transitivos diretos, os que exigem um objeto direto;
- c) Transitivos indiretos, os que exigem a presença de objeto indireto (regido por preposição 'a' ou 'para');
- d) Transitivos relativos, aqueles que apresentam um complemento preposicionado (complemento relativo);
- e) Transitivos circunstanciais, os que requerem um complemento preposicional ou não, chamado circunstancial;
- f) Bitransitivo, aquele que simultaneamente apresenta objeto direto e indireto, ou objeto direto e complemento relativo.

Notamos que a lista proposta por Rocha Lima não é muito esclarecedora, e para que se possa entender a classificação em relação ao funcionamento desses verbos nas frases, temos de saber exatamente o que são os complementos por ele citados. Assim, constataremos que é considerado, por ele, verbo 'transitivo indireto' aquele que expressa uma ação ou estado que se dirige a um 'ser animado'.

Sob esse ponto de vista, o autor 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* (às vezes, *para*) e corresponda, na terceira pessoa, às formas *lhe*, *lhes*." Assim, entende-se que será objeto indireto apenas os substantivos considerados pessoa ou coisa que possa receber tratamento igual ao de pessoa (Dei esmolas a *um pedinte/Dei-lhe* esmola, ou A prova pareceu difícil aos *alunos/Aprova* pareceu-lhes difícil)¹.

Diferentemente, o verbo transitivo relativo 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 (*Assisti a um show/Assisti a*

¹ ROCHA LIMA, Carlos Henrique. Gramática normativa da língua portuguesa. 42 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

ele, ou *Preciso de conselhos/Preciso deles*)².

Já o transitivo circunstancial é aquele a que se ligam termos locativos, temporais, que indicam distância, ou seja, tal tipo verbal está associado a complementos de natureza adverbial, ligado ou não por preposição (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, esse verbo não só poderá apresentar, concomitantemente, objeto direto e indireto (A menina deu flores à mãe), mas também objeto direto e complemento relativo (Reparei dos alunos a educação).

Já Celso Cunha, estudioso que também fez parte da comissão que participou da elaboração a NGB, segue rigidamente as indicações previstas no documento, ao abordar o assunto transitividade em sua "Nova Gramática do Português Contemporâneo".

Nesse compêndio, na seção destinada aos tipos de predicado, ao se referir ao predicado verbal, ele explica que esse é composto por verbo "significativo", que é o núcleo do predicado. Segundo sua visão, tais verbos significativos dividem-se em transitivos e intransitivos.

Para o autor (CUNHA, 1980, p. 147), intransitivos são aqueles que apresentam a ação verbal contida integralmente nas próprias formas verbais, ou seja, "a ação não vai além do verbo" (ex.: *Ococheiro 'parou'. Os passageiros 'soltaram'*).

Já os transitivos são divididos em diretos, indiretos ou diretos e indiretos simultaneamente, sendo o verbo transitivo direto aquele que transmite a ação expressa a outros elementos "diretamente" sem o intermédio de preposição (ex.: *Cumpra o seu dever.*). Ele conclui dizendo que o termo que integra o sentido desse tipo de verbo é o objeto direto.

Com o verbo transitivo indireto, segundo 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". E chama de objeto indireto ao termo que completa o sentido desse tipo de verbo.

Sobre o verbo simultaneamente transitivo direto e indireto, ele sustenta ser aquele que expressa uma ação que transita, ao mesmo tempo, 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. E, para esse tipo, exemplifica com "Contaria tudo ao marido".

Em *Moderna Gramática Portuguesa*, edição de 1969, Bechara argumenta sobre

² Os exemplos apresentados neste capítulo foram retirados das respectivas obras resenhadas.

revisão e inovação quando se refere aos assuntos expostos nessa gramática:

Com a humildade necessária a tais empresas (sic), sabemos que as pessoas competentes poderão facilmente verificar que fizemos uma revisão em quase todos os assuntos de que se compõe este (sic) livro, e muitos dos quais encontraram aqui um desenvolvimento ainda não conhecido em trabalho congênere. (BECHARA, 1969, p. 21)

É interessante ressaltar que Bechara (1969, p. 22) tentou deixar claro que levou em conta o progresso científico dentro e fora do Brasil em seu trabalho. Buscando expressar o que havia de moderno em relação aos estudos da linguagem, afirma que "A orientação científica por que norteia esta nossa *Moderna Gramática* não seria possível sem a lição dos mestres que, dentro e fora do Brasil, tanto têm feito pelo desenvolvimento da disciplina." E, em seguida, menciona M. Said Ali como um de seus principais mestres.

Por outro lado, o estudioso toma o cuidado de não parecer desrespeitoso em relação à NGB, afirmando que, apesar de não ter rompido com a tradição secular, propõe um tratamento novo para variados assuntos que não podiam mais ser abordados como vinham sendo até então pela tradição gramatical.

E, para não parecer que discorda da NGB ou a ela desobedece, Bechara (1969, p. 22) alerta que segue a NGB e que "os termos que aqui se encontram e lá faltam não se explicarão por discordância ou desrespeito; é que a NGB não tratou de todos os assuntos aqui ventilados."

O assunto transitividade verbal é abordado por Bechara sob o título "Constituição do predicado verbal" acompanhado do subtítulo "Verbo intransitivo e transitivo. Complementos verbais". Isso mostra uma primeira divisão em dois tipos de verbos.

Em seguida, Bechara (1969, p. 252) conceitua o verbo intransitivo como aquele que "se basta a si mesmo", não necessitando de "complemento para integrar seu sentido", e exemplifica com "Os homens trabalham" e "A criança adormeceu".

O transitivo, para Bechara (1969, p. 252-253), 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". O autor 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, Bechara (1969, p. 254) 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” se liga o verbo transitivo indireto encabeçado por preposição necessária e que pode ser substituído pelos pronomes oblíquos “lhe, lhes”.

Num primeiro momento, parece que, sob o prisma de Bechara, qualquer tipo de preposição poderá integrar um 'complemento objeto indireto' ao verbo 'transitivo indireto', contudo, em pequeno texto, sob o título "Observações", ele faz algumas advertências sobre o assunto, o que aparenta ser uma forma discreta de mostrar sua visão.

A NGB, à bem da simplificação, reúne sob denominação única de *objeto indireto* complementos verbais preposicionados de natureza diversa: o *objeto indireto* propriamente dito, em geral encabeçado pelas preposições *a* ou *para* (escrevi aos pais), o *complemento partitivo*, em geral encabeçado pela preposição *de* (lembrar-se de alguma coisa) e o *complemento de relação*, também encabeçado, em geral, pela preposição *de* (ameaçar alguém' de alguma coisa). (BECHARA, 1969, p. 254-255).

Bechara (1969, p. 255) acrescenta que, caso não haja essa diferença conceitual entre os complementos que se ligam ao verbo transitivo indireto por preposição, teremos de "compreender a presença de dois objetos indiretos numa mesma oração como: *Queixa-se dos maus tratos ao diretor*".

Para sustentar tal crítica, busca a corroboração de Rocha Lima e, em nota de rodapé, Bechara comenta "Autores há que consideram objeto indireto apenas o complemento que pode ser representado por *lhe*; aos outros precedidos de preposição, complementos de verbos, chamam *complemento relativo*" (BECHARA, 1969, p. 255).

Bechara distribui o assunto não deixando explícita sua posição a respeito, mas também não se omite em mostrar que há opiniões que se diferenciam da distribuição feita pela NGB, ou seja, usa a sua gramática para discutir o assunto sob olhares divergentes.

É interessante ressaltar que Bechara não explana sobre o tipo "transitivo direto e indireto", o qual é chamado de bitransitivo por Rocha Lima. Todavia, nos exemplos que fornece, para confirmar o fato de a classificação dos verbos quanto à transitividade depender de seu emprego na oração, constata-se a estrutura "Maria passou as novidades às colegas" (BECHARA, 1969, p. 253), na qual o verbo “passar” se liga a dois complementos diferentes “as novidades” e “às colegas” (um objeto direto e um indireto, respectivamente).

O fato linguístico que ocorre no exemplo acima citado será esclarecido pelo autor, de forma mais contundente, ao longo da explanação sobre as "espécies de complementos verbais". Nesse tópico, Bechara (1969, p. 258) 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).

Nota-se que, além de admitir a existência de verbos que recebem dois complementos distintos, Bechara também confirma o fato de o objeto indireto ser aquele que está ligado ao verbo somente pela preposição "a" ou "para" e que seja pessoa a quem a ação se dirige ou que dela obtenha proveito.

Para o autor, não se pode classificar um verbo quanto à transitividade sem que se observe seu emprego na oração. Bechara afirma que:

A classificação de um verbo depende da situação em que se acha empregado na oração. Muitos verbos, de acordo (sic) com os vários sentidos que podem assumir, ora entram no grupo dos verbos de ligação ora são intransitivos, ora são transitivos diretos ou indiretos. (u.) Assim não podemos, a rigor, falar de verbos intransitivos ou transitivos, mas em *emprego* intransitivo ou transitivo dos mesmos verbos. (BECHARA, 1969, p. 253)

A visão semântica é importante para o autor, que faz questão de tecer observações que ratificam o fato de os diferentes empregos do verbo nas orações e a sua classificação quanto à transitividade estarem diretamente ligados.

Bechara (1969, p. 253) 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. E, 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.

Outra abordagem interessante feita por Bechara (1969, p. 255), nessa parte da matéria, e que envolve a questão semântica, é a que diferencia os possíveis sentidos do objeto direto e indireto. Segundo o autor, o objeto direto poderá expressar:

- a) A pessoa ou coisa que recebe a ação verbal: O soldado prendeu *o ladrão*;
- b) O produto da ação: O poeta compôs *um belíssimo soneto*;
- c) A pessoa ou coisa para onde se dirige um sentimento, sem que o objeto seja forçosamente afetado pelo dito sentimento: Otelo ama *a Iago*;
- d) O espaço percorrido ou o objetivo final, com os verbos de movimento: “Atravessar *o rio*” e “Viver *bons momentos*”.

Já o objeto indireto poderá expressar:

- a) A pessoa ou coisa que recebe a ação verbal: “Escrever *aos pais*”;
- b) A pessoa ou coisa em cujo proveito ou prejuízo se pratica a ação: “Trabalha para o bem geral da família”.
- c) A pessoa ou coisa que, vivamente interessada na ação expressa pelo verbo, procura captar simpatia ou benevolência de outrem: “Não me venham com essas histórias”.
- d) A pessoa possuidora: “Conheci-lhe o pai” e “Tomou o pulso ao doente”;
- e) A pessoa a quem pertence uma opinião, situação que pode ocorrer com verbo de ligação: “Para nós ele está errado” e “Antonio pareceu-me tristonho”.

Com relação ao objeto indireto das letras “c”, “d” e “e”, Bechara os chamou respectivamente de ‘dativo ético’, ‘objeto indireto de posse’ e ‘objeto indireto de opinião’.

E, novamente de forma discreta, a título de ‘observação’, ele ilustra outra classe de verbos a qual chama ‘transitivos adverbializados’ que, conforme Bechara (1969, p. 256), “pedem como complemento uma expressão adverbial como: Irei à cidade ou voltei do trabalho”. E sobre isso, alerta que a NGB considerou esse tipo de complemento como “mero adjunto adverbial”.

Vê-se que Bechara, ao longo da exposição sobre transitividade, faz o que diz no prefácio, ou seja, vai apresentando termos dos quais a NGB não tratou.

Em “Novas lições de análise sintática” (reeditada em 2000, p. 5), nota-se que Kury tenta seguir a tradição gramatical nos estudos da análise sintática, e faz questão de ressaltar que “a análise estrutural, saussuriana, da frase resistiu incólume às novidades em voga na década de 70” e que para ele esse é o procedimento mais “adequado ao exame da estrutura da frase”.

Adiante, numa aparente tentativa de defender-se por nem sempre seguir rigidamente a NGB em suas análises, o autor deixa claro que, em determinadas situações, diverge da Nomenclatura Gramatical Brasileira, por convicção doutrinária e não por querer ser

inovador e acrescenta que, apesar de considerar que tal documento já necessitasse de aperfeiçoamentos, ainda servia ao uso prático da análise sintática.

Quanto à terminologia, coincide, grosso modo, com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, que, velha embora de 25 anos, necessitando de reforma, ainda se presta razoavelmente, no seu conjunto, ao uso prático. Se dela por vezes me afasto, nisso não vai indisciplina nem sede de originalidade, mas de convicção doutrinária, da qual não abduco, e a necessidade mesma de exposição. (KURY, 2000, p. 6)

Na visão de Kury (2000, p. 28), predicação verbal e regência verbal são nomenclaturas diferentes de um mesmo fenômeno. O que se pode notar, quando, sob o título de “predicação verbal”, ele explica “Chame-se PREDICAÇÃO (ou REGÊNCIA) VERBAL ao tipo de “conexão entre sujeito e verbo, entre verbo e complementos”.

Para Kury, os verbos se dividem em intransitivos, transitivos (diretos, indiretos, diretos e indiretos ao mesmo tempo e adverbiais), além dos de ligação.

Sobre os intransitivos, Kury (2000, p. 28) explica serem aqueles que "podem conter em si toda a significação do predicado sem acréscimo de complemento”.

Vê-se que o autor toma o cuidado de usar o modalizador “podem”, deixando, assim, uma “brecha” para outras possibilidades de construção. O que faz sentido, levando em conta sua explanação a *posteriori*, pois, ao construir seus exemplos, com os tradicionais verbos de fenômenos da natureza (chover, trovejar, entre outros) e com os acidentais (acontecer, ocorrer etc), ele chamará a atenção para o fato de que, em sentido figurado, poderem estes verbos ser empregados como transitivos diretos e, para abonar sua posição, utilizará exemplos como "Deus *choverá* BÊNÇÃOS sobre este casal."

A seguir, Kury aborda certos verbos de ação que expressam fatos cujos agentes são capazes de executar tal intento como em "Leio muito." e "As crianças brincam." Depois, explana sobre os verbos de “movimento” ou “situação”, como “chegar”, “seguir”, “morar”, “estar” e “ficar”. E completa a explicação, observando que:

Um verbo intransitivo pode ter anexado a si um nome predicativo que exprime o estado ou a condição do sujeito ao dar-se o fato mencionado:
 "Vai REDONDA e ALTA a lua" (F. Pessoa, OP, 46); "Olhou CONFRANGIDO"
 (An. Machado, HR, 63); "Entreí APRESSADO" (M. de Assis, BC, 124).
 Pode dizer que, em casos destes, o verbo intransitivo faz simultaneamente as vezes de verbo de ligação, sem, contudo, perder seu valor nocional. (KURY, 2000, p. 29)

Vemos que, com essas observações, Kury tenta mostrar construções possíveis com verbos intransitivos. Parece que é uma tentativa de não esquecer nada que faça parte do uso linguístico cotidiano.

Sobre os transitivos, o autor sustenta serem aqueles que solicitam o acréscimo de complemento que integre o sentido do predicado. Ou seja, chama a atenção para a questão semântica e, a seguir, ao discorrer sobre o verbo 'transitivo direto', nos remete à questão da preposição 'não obrigatória' que poderá ser usada entre o verbo e o complemento objeto direto: “TRANSITIVOS DIRETOS são os verbos que têm seu sentido integralizado por um complemento não introduzido por preposição obrigatória, ou ocasionalmente pela preposição a, denominado OBJETO DIRETO.” (KURY, 2000, P. 30)

Contudo, ele não dá maiores detalhes sobre tais construções nem exemplifica tal possibilidade e continua sua explanação sobre esse tipo, levando em conta apenas os verbos pessoais, ou seja, deixa de lado os transitivos diretos impessoais (Há pessoas aqui/Faz calor).

Assim passa a especificar características próprias desses tipos de verbos que apresentam a peculiaridade de “transitarem” para voz passiva. Kury explica que esses verbos:

- 1)Exprimem ação e, por isso, têm um AGENTE, que na VOZ ATIVA (...) é o sujeito da oração.
- 2)O seu objeto direto representa o ser que, recebendo a ação, é seu PACIENTE.
- 3)Pelo fato mesmo de possuírem agente e paciente (este sem preposição necessária) admitem além da construção habitual, a "voz ativa", outra forma, a "voz passiva" em que o paciente passa a exercer a função de sujeito. (KURY, 2000, p. 30)

Sobre os “transitivos indiretos”, o autor chama a nossa atenção sobre o fato de esse tipo estar acompanhado de complemento que se liga ao verbo imprescindivelmente intermediado por preposição “obrigatória”, desde que não tenha valor circunstancial, ou seja, não tenha valor de adjunto adverbial. Assim, Kury define:

TRANSITIVOS INDIRETOS são verbos que têm seu sentido integralizado por um OBJETO INDIRETO, isto é, um complemento que, quando substantivo, ou pronome substantivo, vem obrigatoriamente regido de preposição sem valor circunstancial. (KURY, 2000, p. 30)

Em seus exemplos sobre esse tipo, observa-se que serão tidos como transitivos indiretos verbos variados, não só os que estejam regendo a preposição “a” ou “para”, conforme mostra nas frases "Escrevi A meus pais", "Discordava DE tudo" e "Pensei EM ti" (KURY, 2000, p. 31).

Fica nítido que o autor tem grande preocupação de fazer a diferença entre o termo “objeto indireto” e “adjunto adverbial” nesse tipo de construção em que se utiliza a preposição entre verbo e complemento. E para reforçar isso, observa:

Uma preposição pode introduzir seja objeto indireto, seja complemento ou adjunto

adverbial: no primeiro caso é mero nexó gramatical, sem valor significativo: "Gosto DE música." (*de música* = objeto indireto); já no 2^o caso tem valor circunstancial nítido: "Venho De casa." (de casa = complemento adverbial de lugar). (KURY, 2000, P. 31)

Ao abordar sobre os verbos que são transitivos diretos e indiretos simultaneamente, Kury (2000, p. 31) lembra que tais verbos eram chamados pela tradição gramatical de "bitransitivos" ou "biobjetivos", mas que a NGB não contemplou tais nomenclaturas. E, apesar de tentar manter-se fiel à nomenclatura dada pela NGB, comenta "a denominação *bitransitivo* nos parece útil e didática, e não vemos inconveniente no usá-la."

Com relação a esse tipo, ele exemplifica com frases que deixam claro que o objeto indireto será o termo que designa o ser a quem a ação beneficia ou prejudica, ou seja, será regido de preposição 'a' ou 'para', como se vê nas frases "*Deu tudo AOS pobres*" e "*PARA o filho reservara os melhores livros*" (KURY, 2000, p. 31).

Para explicar sobre o transitivo adverbial, Kury busca como argumento de autoridade o apoio de Albert Sechehaye, discípulo de Saussure. Para esse estudioso francês, se a transitividade for entendida como a incompletude de significado da ideia principal (nesse caso, leia-se "incompletude verbal"), não serão transitivos apenas os verbos de ação que exigem um objeto, mas tantos outros verbos como os de movimento que se liguem, por exemplo, a uma circunstância de lugar.

Nesse sentido, Sechehaye citado por Kury (2000) afirma que:

Em qualquer caso, a ideia representada por essas palavras se oferece à mente com um caráter de incompletação: é um principal que é feito para um complemento e que parece não ter cumprido a sua função e não chega até ele. Ora, se definirmos a transitividade pela incompletação da ideia principal, vemos logo abrir-se diante de nós uma perspectiva muito mais ampla. Os verbos transitivos já não serão necessariamente verbos de ação que pedem um objeto, no sentido especial do termo; *pertencer a*, que pede complemento que designa o possuidor, *ir a*, que pede indicação de lugar, serão igualmente transitivos. (SECHEHAYE apud KURY, 2000, p. 33)

Apesar da função normativa da NGB, as diferentes visões sobre o tema "transitividade" nas gramáticas tradicionais de língua portuguesa persistiram, conforme podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 1: Classificação dos verbos quanto à transitividade em gramáticas tradicionais.

Rocha Lima	Cunha	Bechara	Kury
Intransitivo	Intransitivo	Intransitivo	Transitivo direto
Transitivo direto	Transitivo direto	Transitivo direto	Transitivo direto
Transitivo indireto	Transitivo indireto	Transitivo indireto	Transitivo indireto
Transitivo relativo			
Transitivo circunstancial		Transitivo adverbial	Transitivo adverbial
Bitransitivo	Transitivo direto e indireto		Transitivo direto e indireto (Bitransitivo)

Quanto à classificação dos verbos, Kury apresenta uma classificação parecida com a de Cunha, exceto pelo de existir, para o primeiro, o verbo transitivo adverbial (Venho de casa), além dos intransitivos, transitivos diretos, indiretos, transitivos diretos e indiretos (simultaneamente) que fazem parte também da lista de Cunha.

Nesse sentido, Rocha Lima é o que apresenta classificação mais diversificada, pois, em sua lista, além dos prováveis transitivos diretos, indiretos e intransitivos, traz o bitransitivo (que não só pode apresentar complemento objeto direto e indireto como também objeto direto e complemento relativo); o transitivo relativo (que exige complemento preposicionado que não seja pessoa ou ente personificado) e o transitivo circunstancial, cujos complementos são termos locativos, temporais ou que indiquem distância, ou seja, tal tipo verbal está associado a complementos de natureza adverbial.

Diferentemente de Cunha, Kury e Rocha Lima, Bechara não apresenta categoricamente o verbo do tipo transitivo simultaneamente direto e indireto, todavia, quando explana sobre os tipos de complementos, comenta da possibilidade de determinados verbos aceitarem dois complementos distintos.

Assim como Rocha Lima e Kury, Bechara também descreve o transitivo que têm seu sentido integralizado por adjunto adverbial, ao qual Bechara chama de transitivo adverbial. Esse tipo é chamado de transitivo circunstancial por Rocha Lima e transitivo adverbial por Kury. Cunha não menciona tal tipo de verbo.

É interessante observar que, tanto para Cunha quanto para Kury, objeto indireto será qualquer termo que complete o sentido de um verbo transitivo indireto, ligando-se a este por meio de qualquer tipo de preposição. Essa opinião está em desacordo com os preceitos de Bechara e Rocha Lima, visto que, para esses autores, o objeto indireto será sempre pessoa (ou ente personificado) acompanhado pela preposição ‘a’ ou mais raramente por ‘para’ e que possa ser substituído pelos pronomes ‘lhe’ ou ‘lhes’.

Kury (1986, p.28) observa que “a predicação de um verbo depende do seu emprego na oração”, posição compartilhada por Cunha que afirma “a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente”, juízo também de Rocha Lima que, após relacionar os vários tipos de verbos, observa “o caráter de cada qual destes tipos se denuncia na frase”. Essa opinião é reforçada por Bechara que afirma “classificação de um verbo depende da situação em que se acha empregado na oração”.

Bechara é o único a fazer a crítica sobre o fato de alguns gramáticos considerarem complementos regidos de qualquer tipo de preposição como objeto indireto. Para ratificar sua posição, apresenta o inédito complemento partitivo (regido de preposição ‘de’ como em ‘Lembrar-se de alguma coisa’) e o complemento relativo ao qual Rocha Lima chamou de complemento de relação (Ameaçar alguém de alguma coisa).

Bechara se diferencia também de Cunha, Rocha Lima e Cury, ao apresentar as possibilidades de sentido que o objeto direto e o indireto podem ter numa estrutura linguística e, mais uma vez, o autor mostra sua tendência para um olhar que leva em conta não só as questões sintáticas, mas também os fatores semânticos.

Rocha Lima é o único gramático a explanar sobre o fato de um verbo de ligação ou um intransitivo poderem apresentar objeto indireto desde que este seja regido pela preposição ‘a’ ou ‘para’ e possa ser substituído por ‘lhe’ ou ‘lhes’.

Como se pode ver, as divergências sobre as questões que envolvem o tema transitividade não cessaram após a constituição da NGB.

2.2 As gramáticas escolares

Para analisar a forma como a transitividade verbal é abordada nas gramáticas escolares, inicialmente, tomamos como referência a “Gramática Pedagógica” da Editora Saraiva, escrita por Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos. Trata-se de um livro voltado para o ensino de língua materna voltado para o ensino da língua materna nas séries do Ensino Fundamental.

No capítulo 20 da referida gramática, intitulado de “Termos essenciais da oração”, os autores abordam a transitividade no momento em que propõem um estudo de classificação dos predicados. Seguindo a Nomenclatura Gramatical Brasileira, esses gramáticos também classificam o predicado em três tipos: verbal, nominal e verbo-nominal.

Ao abordar o predicado verbal, os autores o conceituam como sendo aquele cujo núcleo é constituído por verbo ou locução verbal. Geralmente esse verbo é de ação ou

fenômeno da natureza. Acrescentam que o predicado verbal forma-se de vários modos:

- Com um verbo que não exige complementação de sentido, como brigar e errar, que têm sentido completo. Citam como exemplo: “os personagens de mangá brigam” e “os personagens de mangá erram”.

- Com um verbo que exige complementação de sentido, citando como exemplo as frases: “Não teve dúvidas” e “E ainda dá oficinas de mangá para alunos da rede pública”.

Por esses exemplos, os autores concluem que há dois tipos de verbos no predicado verbal:

- Verbo intransitivo – aquele que não pede complemento;
- Verbo transitivo – aquele que pede um ou mais complementos.

Vale lembrar ainda que, para abordar essa diferença entre verbo intransitivo e verbo transitivo, os autores o fazem a partir de textos sugeridos. Abrem o capítulo com o texto intitulado “Até criações de Lobato ganham traços em mangá” e, em seguida, para explicar a intransitividade dos verbos, utilizam como apoio o texto intitulado “Enfim.” de Edson Gabriel Gárcia.

Quando abordam o predicado nominal, Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (2009, pág 335) iniciam com uma história em quadrinhos, citando como exemplo a frase “(...) nós gatos ficamos enfeitados”, retirada da história, para mostrar que o verbo “ficar”, em destaque não indica nenhuma ação e que serve apenas para ligar o sujeito da oração “nós gatos” à palavra “enfeitados”. Acrescentam que a principal palavra desse tipo de predicado, o seu núcleo, não é o verbo “ficar”, é o adjetivo “enfeitados” que expressa um estado do sujeito. Além disso, os autores concluem explicando que o verbo que aparece no predicado da referida frase faz a ligação entre o sujeito e o núcleo do predicado. Concluem que predicado nominal é aquele cujo núcleo é um nome (substantivo, adjetivo ou pronome), ligado ao sujeito por um verbo de ligação.

Como a maioria das gramáticas escolares orientadas pela NGB, esses gramáticos também observam que o elemento mais importante do predicado nominal é o que caracteriza o sujeito, atribuindo-lhe um estado ou qualidade. Todo predicado nominal é constituído por um verbo de ligação seguido de um predicativo do sujeito (termo da oração que atribui característica, estado ou qualidade ao sujeito, funcionando como núcleo do predicado nominal. Para os autores, os principais verbos de ligação são “ser”, “estar”, “parecer”, “permanecer”, “ficar”, “andar” e “continuar”.

→ núcleo do objeto: um substantivo

Ex: “Uma cadela **adotou três filhotes de tigre...**”

↓ ↓
VTD Núcleo do objeto

→ Núcleo do objeto: um numeral

Ex: Ela amamenta **os primeiros...**”

↓ ↓
VTD Núcleo do objeto

→ núcleo do objeto direto: uma palavra ou expressão substantivada.

Ex: O descuido da tigresa **provocou o perambular** dos filhotes na jaula

↓ ↓
VTD Núcleo do objeto

→ Núcleo do objeto direto: pronomes oblíquos o ,a, s, as ,me ,te ,si, nos, vos.

Ex.: “... para **limpá-los e acariciá-los**

↓ ↓↓↓
VTD núcleo VTD Núcleo do objeto
do objeto

Observação: Os autores reforçam que os pronomes oblíquos o, a,os, as exercem sempre a função de objeto direto.

- Objeto indireto (OI) – é o termo da oração que, precedido de preposição, completa o sentido do verbo transitivo indireto (VTI). Acrescentam os autores que também o núcleo do objeto indireto pode ser: um substantivo; um numeral; um pronome substantivo; uma palavra ou expressão substantivada, um pronome oblíquo; uma oração. Observe os exemplos de núcleo de objeto indireto para os autores:

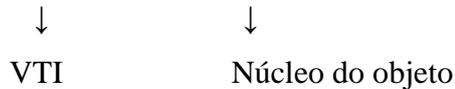
→Núcleo do objeto indireto: um substantivo

Ex.: Todo estudante **precisa de orientação** na hora de escolher a profissão.

↓ ↓
VTI Núcleo do objeto

→ Núcleo do objeto indireto: um numeral.

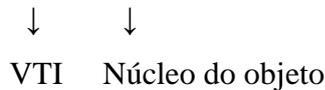
Ex.: "... as tempestades se **multiplicaram** por **dez**.



→ Núcleo do objeto indireto: um pronome substantivo

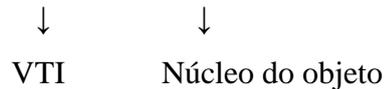
Ex.: o fato de os jipes substituírem os camelos como meio de transporte no deserto

resultou nisso: as tempestades aumentaram no Saara.



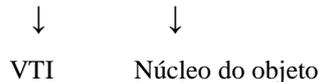
→ Núcleo do objeto indireto: uma palavra ou expressão substantivada.

Ex.: Temos que **confiar** no **amanhã**



→ Núcleo do objeto indireto: os pronomes oblíquos **me**, **te**, **se**, **nos**, **vos**, **lhe**, **lhes**.

Ex.: **Telefonaram** - **nos** às 8 horas.

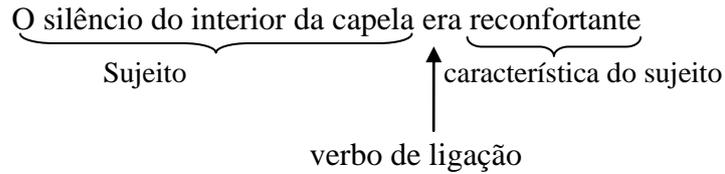


Os autores reforçam que os pronomes oblíquos **me**, **te**, **se**, **nos**, **vos** podem ser objeto direto ou indireto, dependendo da predicção do verbo e citam dois exemplos: *viram-me na praça* (OD); *ofereceram-me um emprego* (OI). Já os pronomes oblíquos **lhe** e **lhes** são sempre objeto indireto.

Já o gramático Mauro Ferreira em *Aprender e Praticar Gramática* (2007, pág. 350) introduz a transitividade verbal analisando diretamente os tipos de verbo. Segundo o autor, a classificação de um verbo depende das relações que se estabelecem entre ele e alguns outros termos específicos. Em uma oração, o verbo pode ser de dois tipos: verbo de ligação ou verbo significativo (nocional).

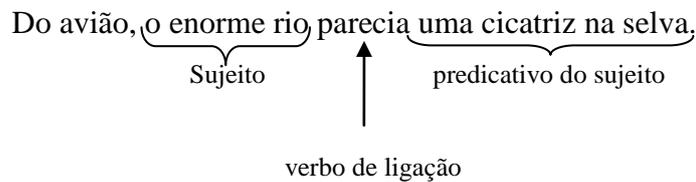
- Verbo de ligação:

Verbo de ligação é todo verbo cuja única função é, como o nome já indica, ligar o sujeito a um estado, uma característica ou um modo de ser desse sujeito. Veja:



A característica atribuída ao sujeito por intermédio do verbo de ligação denomina-se predicativo do sujeito. No exemplo acima, o termo “reconfortante” exerce, portanto, a função sintática de predicativo.

Outro exemplo:



Temos, então, as seguintes definições: *Verbo de ligação é o verbo que, por si mesmo, nada informa a respeito do sujeito; ele apenas liga o sujeito ao predicativo. Predicativo do sujeito é o termo que exprime uma característica (modo de ser ou de estar) atribuída ao sujeito por intermédio de um verbo de ligação.*

O verbo de ligação, embora não tenha, por si só, um significado próprio, pode estabelecer diferentes relações de sentido entre o sujeito e o predicativo. Veja, no quadro abaixo, as mais comuns.

Quadro 3: Verbos de ligação

Verbo de ligação	Relação de sentido	Exemplos
ser	estado	As crianças <i>são</i> curiosas.
viver	permanente	Nosso amigo <i>vive</i> doente.
estar	estado ocasional	Por que você <i>está</i> triste?
parecer	estado aparente	A cidade <i>parecia</i> um deserto.
continuar	estado contínuo	O tempo <i>continua</i> muito frio.
permanecer		A situação <i>permanecia</i> indefinida.
ficar	mudança de estado	Sem você aqui, eu <i>ficará</i> nervoso.
virar		O famoso piloto <i>virou</i> herói nacional.

Fonte: FERREIRA, 2007.

Para Ferreira (2007, pág 350), a função do verbo de ligação é relacionar o predicativo ao sujeito; isso, no entanto, não impede que esse tipo de verbo fique subentendido.

Considere, por exemplo, estas duas orações:

“A seleção voltou do exterior. A seleção **foi vitoriosa.**”

↓ ↑

v. ligpredicativo do sujeito

Note que o termo “a seleção” se repete. Para evitar a repetição, podemos reunir as duas orações em uma só. Assim:

“A seleção voltou do exterior **vitoriosa.**”

↑ ↑

(e) foi predicativo do sujeito

↑

verbo de ligação oculto

- **Verbo significativo (ou nocional)**

Para o autor, todo verbo significativo expressa uma ação ou um acontecimento. São, para o autor, um tipo de verbo que tem em si mesmo um sentido, um significado característico.

Exemplos:

“O juiz de paz cancelou a cerimônia do casamento.”

↑

verbo significativo

“O sol poente se refletia vermelho nos trapos.”

↑

verbo significativo

Existem verbos que, dependendo das relações sintáticas e de sentido que estabelecem com os demais termos da oração, podem exercer o papel de verbo significativo ou de verbo de ligação. Compare:

“Os lavradores continuavam ansiosos, à espera das chuvas.”

↑

↑

v de ligação predicativo do sujeito

“Apesar das dificuldades, os lavradores continuavam a colheita.”

↑

v. significativo

“Já era quase noite, mas os lavradores continuavam nas plantações.”

↑

v significativo

Segundo Mauro Ferreira (2007), em uma oração, o verbo significativo pode ter sentido completo ou incompleto e, em razão disso, ele é classificado como intransitivo ou transitivo. O gramático oferece os seguintes exemplos para ilustrar a comparação entre os verbos transitivos e intransitivos.

Quadro 4: Verbos transitivos e intransitivos

O menino chorou	O menino agrediu
O sentido da ação está inteiramente contido na forma verbal chorou.	O sentido da ação não está inteiramente contido na forma agrediu.
A ação de chorar exige apenas um elemento: o agente (no caso, o menino).	A ação de agredir exige dois elementos: o agente (agressor) e o paciente/alvo (agredido)
A ação de chorar não se estende, não “transita” até outro elemento da oração. Ela é uma ação completa em si mesma, ou seja, é uma ação intransitiva.	O sentido da ação de agredir é incompleto. Ele só se completa quando “transita” até um paciente, ou seja, é uma ação transitiva.
O verbo que não exige um elemento sobre o qual recaia a ação classifica-se como intransitivo .	Classifica-se como transitivo o verbo que exige um elemento (alguém ou alguma coisa) sobre o qual recaia a ação verbal. Esse elemento denomina-se objeto.
O menino chorou	<u>O menino agrediu o colega.</u> ↑ ↑↑ Sujeito v. transitivo objeto

Fonte: FERREIRA, 2007.

Para o autor, nos verbos intransitivos, o processo verbal parte de um agente e vai até o objeto, que, além de representar o paciente (ou alvo do fato verbal), pode também representar o destinatário, o beneficiário ou ainda o produto /resultado desse fato. O objeto é, portanto, o “ponto de chegada” de um processo verbal transitivo.

O autor fornece mais alguns exemplos:

“Não vou desistir dos meus melhores planos.”

VTI OI
 ↑
 preposição

“Os candidatos a prefeito não concordaram com as regras do debate.”

preposição OI VTI↑

c) Verbo Transitivo Direto e Indireto

É todo verbo que exige dois objetos: um deles **sem preposição** (objeto direto) e outro **com preposição** (objeto indireto).

“A escola ofereceu vagas a novos alunos.”

VTDI↑ OD OI
 ↑
 preposição

“Os manifestantes pedirão ao governador mais segurança.”

VTDI↑ OI OD
 ↑
 preposição

“Alguns guias não previnem os excursionistas dos perigos da trilha.”

VTDI OD OI↑
 ↑
 preposição

2.3 Os livros didáticos de Língua Portuguesa

Os livros didáticos convertem-se em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares, permitindo identificar ou recuperar saberes e competências consideradas formadoras, em determinado momento, das novas gerações.

Colocando-se, portanto, ao lado dos documentos oficiais da ação escolar (decretos, leis, programas, etc), que marcam posições e direções decisivas quanto ao papel da escola na sociedade e, sobretudo, quanto ao estatuto da língua que se há de levar à escola-língua, tomada, via de regra, como “objeto” uno, como uma norma “ideal” (padrão) em

contraposição à norma “real” (corrente), os livros didáticos de português oferecem-se como objetos de investigação não apenas porque refletem as diretrizes em vigor numa dada sociedade, de uma dada época, mas também porque, acompanhando a trajetória do ensino de língua materna na escola, permitem avaliar a constituição de uma memória que se tece ao longo do tempo.

Para analisar o ensino da transitividade verbal nos livros didáticos da atualidade, procuramos entender como esse fenômeno nos é apresentado em duas coleções. Inicialmente, abordaremos o Projeto Teláris: Português, uma iniciativa das escritoras Ana Trinconi: Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da editora Ática, 2012.

As autoras abordam o assunto “transitividade verbal” partindo do tópico “Tipos de Predicado”, no qual afirmam que os predicados das orações podem centrar as informações em dois termos:

- Na qualidade do sujeito (o núcleo do predicado é o predicativo) e o predicado chama-se de Nominal.
- Na informação contida no verbo (o núcleo do predicado é o verbo) e o predicado é verbal.

Para exemplificar o predicado nominal, trazem o seguinte exemplo, retirado do texto que abre a unidade de estudo.

Ex.: O aquífero Guarani é o principal manancial de água doce da América do Sul.

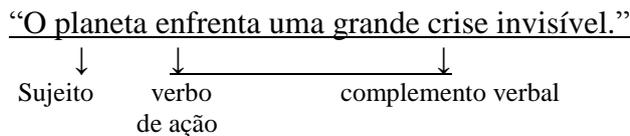
Acrescentam que, nesta oração, a ideia mais importante é o predicativo do sujeito, a qualidade que se refere ao sujeito, ou seja, o predicativo é o núcleo, a parte mais importante do predicado. Como o núcleo é um nome, chama-se prejudicado nominal. Em seguida, citam os principais verbos de ligação: ser, estar, parecer, permanecer, ficar, andar, continuar e acrescentam que eles são apenas um elemento de ligação entre o sujeito e o predicativo do sujeito.

Segundo as autoras, a oração pode também ser organizada centrando a informação no verbo, chamando isso de predicado verbal. Como exemplo desse tipo de predicado, trazem a seguinte frase, tirada do texto que abre a unidade:

O planeta enfrenta uma grande crise invisível
 ↓ ↓↓
 Sujeito verbo de predicado verbal
 ação

Acrescentam que, nessa oração, o verbo é responsável por introduzir a ideia mais importante para o sujeito: enfrentar alguma coisa. O verbo passa a ser o núcleo do predicado, por isso o predicado é considerado verbal.

Para detalhar um pouco mais, acrescentam que, no predicado verbal, muitos verbos necessitam de complemento para que a informação sobre o sujeito fique clara, para que haja completude de sentido nas orações e, conseqüentemente, nos textos. Pedem para que se comparem duas orações:



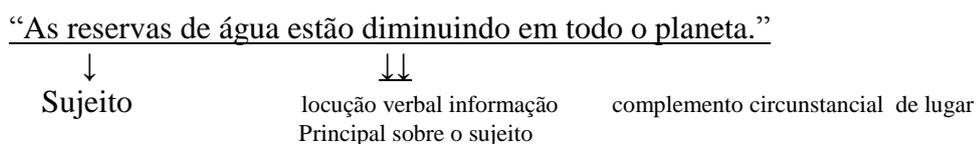
Observe:

- **Enfrenta:** quem enfrenta, enfrenta alguma coisa ou alguém; portanto, se disséssemos apenas o planeta enfrenta..., seria natural nosso interlocutor perguntar: “Enfrenta o quê?”, pois o verbo, por si só, não traz a informação completa. Dizemos, por isso, que enfrenta é um verbo transitivo: necessita de um complemento para ter sua ideia completa.

As autoras explicam que o complemento objeto é o termo sobre o qual recai, ou sobre o qual se estende a ação expressa pelo verbo. Sem o objeto, o verbo ficaria com sua significação incompleta. A oração não teria completude de sentido.

Assim, no exemplo dado pelas autoras do livro, a ação de *enfrentar* se estende para o complemento do verbo, ou objeto do verbo: *uma crise invisível*.

Por outro lado, observam que, quando o verbo traz a informação principal sobre o sujeito, nem sempre ele indica uma ação, mas é o elemento mais importante do predicado, pois é essencial, significativo para a informação a ser dada sobre o sujeito.



- **Estão diminuindo:** mesmo que não houvesse a informação “em todo o planeta”, o sentido da oração estaria completo, pois a significação do verbo já traz a ideia essencial.

- b) **Predicado nominal** – tem como núcleo o **predicativo do sujeito**, isto é, o **estado** ou a qualidade atribuída ao sujeito.

No predicado nominal, temos o **verbo de ligação**, cuja função é ligar o sujeito ao seu predicativo:

núcleo = predicativo do sujeito

“Ele é mudo.”
 sujeito predicado nominal

- c) **Predicado verbo-nominal** – tem **dois núcleos**: o verbo nocional e o predicativo do sujeito.

1º núcleo = verbo nocional

2º núcleo = predicativo

Marina aguardava ansiosa o resultado da prova.
 Sujeito predicado verbo-nominal

Veja como é possível visualizar os dois predicados dessa oração:

Marina aguardava o resultado da prova
 Predicado verbal

Marina estava ansiosa,
 Predicado nominal

No quarto capítulo do livro, as autoras introduzem “Os termos que aparecem na construção da oração: os complementos verbais”. Chamam esses complementos de objeto direto e objeto indireto.

Então, a partir da leitura de uma tirinha de Bill Waterson, iniciam o conceito de transitividade dos verbos dizendo que todos já têm conhecimento de que, além do sujeito, muitos verbos precisam de termos para lhes completar o sentido. E definem que essa característica dos verbos chama-se transitividade, e os verbos que precisam desse tipo de complemento recebem o nome de verbos transitivos.

As autoras do livro didático explicam que esses termos que se unem aos verbos de ação para complementar seus sentidos recebem o nome de complementos verbais. E que os complementos verbais são termos integrantes da oração, pois integram o sentido de um de seus termos, o verbo.

Esclarecem, a seguir, que, quando o verbo se liga ao complemento sem a presença de uma preposição, é classificado como verbo transitivo direto, e seu complemento, como objeto direto. E que, quando o verbo se liga ao complemento por meio de uma preposição, é classificado como verbo transitivo indireto, e o seu complemento, como **objeto indireto**.

“O jogador driblou o adversário.”

verbo transitivo objeto direto

“Os torcedores assistiram ao jogo.”

verbo transitivo objeto indireto

A partir da leitura de outra tirinha de autoria de Charles Schulz, as autoras introduzem o conceito de verbos intransitivos, dizendo que alguns verbos não precisam de complemento verbal para lhes completar o sentido. Eles são chamados de verbos intransitivos, isto é, não transitam de um termo a outro.

Porém, fazem uma alerta de que é importante sabermos que a classificação dos verbos transitivos e intransitivos pode variar. O que vai determinar essa classificação é o uso. As autoras analisam os seguintes exemplos.

i. “Ela pensou que eu estava colorindo um livro, em vez de estudar”.

ii. “Ela pensou que eu estava colorindo um livro, em vez de estudar a matéria.”

verbo objeto direto
transitivo direto

Vale ressaltar que as autoras advertem que, nas produções escritas, os alunos se lembrem de observar, em cada situação, se o verbo usado necessita ou não de um termo para lhe completar o sentido, já que, segundo justificam, é muito importante considerar isso, pois, se não usarem esse complemento, o leitor sentirá falta de uma informação para atribuir sentido ao seu texto.

Para encerrar o assunto, sobre transitividade verbal, as autoras comentam que já é do conhecimento de todos que os verbos transitivos são classificados como transitivos diretos, ou indiretos, mas, de acordo com o uso, esses verbos podem ser classificados como transitivos diretos e indiretos ao mesmo tempo e exemplificam.

surgimento de um terceiro tipo de verbo, ou seja, o verbo de ligação, que serve para ligar o sujeito ao seu atributo.

Mesquita volta a falar sobre transitividade na seção “termos integrantes da oração” afirmando que os complementos verbais servem para sustentar o sentido do verbo e, por isso, são indispensáveis, classificam-se como objeto direto e objeto indireto.

O gramático Mauro Ferreira em “Aprender e Praticar Gramática” introduz a transitividade verbal analisando diretamente os tipos de verbo. Para o autor, a classificação de um verbo depende das relações que se estabelecem entre eles e alguns outros termos específicos e que, em uma oração o verbo, pode ser de dois tipos: verbo de ligação ou verbo significativo (nocional).

Ferreira comunga com Mesquita ao afirmar que o verbo de ligação tem apenas a função de relacionar o predicativo do sujeito e quando conceitua o verbo significativo (nocional) afirmando que, em uma oração, esse tipo de verbo pode ter sentido completo ou incompleto, classificando-os em intransitivos e transitivos.

Com relação aos livros didáticos aqui pesquisados sobre o tema transitividade, a coleção “Projeto telares: português” também aborda o referido assunto na seção “Tipos de Predicado”, onde afirmam as autoras que os predicados das orações podem centrar as informações em dois termos: na qualidade do sujeito e na informação contida no verbo. Dessa forma, as autoras reafirmam a classificação de Mauro Ferreira na existência de dois tipos de verbos, o de ligação e o significativo, também chamado de nocional.

Portanto, como se pode observar, as gramáticas escolares atuais e os livros didáticos da língua portuguesa, ao abordarem o assunto da transitividade, continuam presas a um modelo repetitivo e classificatório dos verbos que pouco acrescentam para a formação discursiva do aluno, ignoram a língua a partir do uso e fazem prevalecer o sistema classificatório pregado pelas gramáticas tradicionais dos meados do século XX.

A única diferença que se pode observar é que as gramáticas atuais e os livros didáticos abordam os assuntos gramaticais a partir de variados gêneros textuais, tais como tirinhas, poemas, manchetes de jornais, HQ e outros, mas, no momento de abordar o assunto, desconsideram a língua a partir do uso que o falante faz e mergulham em um universo classificatório que poucosoma para o desempenho linguístico dos estudantes.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA EM DISCUSSÃO

3.1 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de gramática

Desde o início da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa na escola passou a ser o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação do país. No ensino fundamental, o eixo de discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Diante dos índices brasileiros de repetência nas séries iniciais, tornou-se evidente a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de garantir a aprendizagem da língua, sobretudo em sua modalidade escrita.

Para os PCNs, a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. Esse problema tem que ser enfrentado na escola, visto que, para ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Quanto aos aspectos gramaticais, para os PCNs, é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita, para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc, não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais e outros discursivos, como a pontuação – devem ser selecionados a partir das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos definidos como problemáticos – que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente – deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio para essa análise, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que,

embora ela seja peculiar às situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é “proparoxítona”, no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é mais fácil ensinar concordância verbal se os alunos conseguirem entender e identificar sujeito e verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas desse tópico, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário, mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade linguística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados em unidades separadas, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso de linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

A sugestão didático-pedagógica do PNLD é coerente com o que propõem os PCN: partir das situações de uso da língua, para a análise e a reflexão linguística, conforme as necessidades das atividades de leitura, produção de texto e oralidade. As coleções didáticas

que trazem o texto como pretexto para o ensino de gramática, a ser feito de forma transmissiva, desarticulada e descontextualizada, são avaliadas negativamente, o que indica que a perspectiva tradicional é refutada pelo Programa, o que, entretanto, por si só não constitui fator para exclusão de coleções.

A ênfase na necessidade de articular os conhecimentos linguístico-gramaticais aos usos da linguagem não é algo novo nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. No atual contexto sócio-histórico, a expectativa do PNLD é a de que o ensino de gramática esteja articulado às práticas sociais de linguagem, por isso o Programa, ao longo das edições, tem definido que um LDP de qualidade é aquele que organiza o ensino de língua materna a partir das noções de texto e gênero/tipo e apresenta as definições e atividades de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, conforme também sugerem os PCN. Entendemos que as sugestões dos referenciais desestabilizam as práticas tradicionais, pois estimulam uma abordagem didática pautada no diálogo, na intertextualidade e na reflexão. Portanto, a expectativa do PNLD, incidindo sobre critérios desse tipo, é para a renovação das práticas de ensino.

Nesse sentido, os conhecimentos linguísticos têm sido considerados pelas comissões de avaliação como um eixo de ensino que engloba aspectos e níveis linguísticos abordados na gramática tradicional, tais como a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, mas também, e principalmente, discussões dos estudos da linguagem, como a variação linguística, os aspectos semânticos, pragmáticos, textuais e discursivos, além das considerações sobre léxico (vocabulário), ortografia e pontuação. A própria escolha terminológica – *conhecimentos linguísticos* - indica essa concepção mais ampla, que extrapola o que tradicionalmente foi agrupado em toda da disciplina gramática (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) ao considerar as noções de texto e discurso, conforme propõem as correntes funcional e enunciativa dos estudos linguísticos.

3.2 Um novo olhar para o ensino de Gramática

Nogueira (2005) afirma que, nos últimos anos, o ensino de gramática vem sendo discutido por estudiosos das mais diferentes áreas de investigação em Linguística. Sustenta que a escola vem dando ênfase à memorização de regras e a exercícios de natureza taxionômica, com frases descontextualizadas. A autora argumenta que, contrariamente, parece não haver divergência entre os pesquisadores, de que as regularidades linguísticas sejam investigadas no uso concreto da língua, em amostras reais de textos orais e escritos. Nogueira

avalia que, nesses posicionamentos, nota-se uma mudança significativa na concepção de língua e linguagem: de sistema de natureza homogênea, unificado em uma de suas variedades (a chamada norma padrão), portanto, símbolo de unidade nacional e relicário do acervo de conhecimento e cultura, a língua passa a ser vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como atividade sócio-cognitiva, interacional, essencialmente heterogênea nas suas múltiplas variedades. De sistema abstrato, ideal, autônomo, a língua passa a ser concebida como atividade concreta, indeterminada e sensível às variadas pressões do uso.

O que se observa, no entanto, é que essas mudanças paradigmáticas na concepção de língua e linguagem, muitas vezes, assumidas mais retórica do que efetivamente, não parecem estar acompanhadas das consequentes mudanças na concepção do que seja gramática. Desse modo, soa bastante estranho ouvir dos mesmos que assumem, com veemência, a heterogeneidade e a indeterminação da língua a afirmação de que, por exemplo, a escola deve trabalhar os diferentes usos, porque a língua portuguesa o aluno já sabe; porque a gramática, o aluno já sabe. (NOGUEIRA, 2010, p. 14)

A autora continua a fazer os seguintes questionamentos em relação à concepção de que a gramática é estável e automática e, portanto, não precisaria ser ensinada.

Ora, se a língua é heterogênea e indeterminada e, portanto, varia de acordo com os usos; se a gramática da língua não se confunde com a gramática de uma das suas variedades, de que língua se está falando? Que concepção de língua se esconde numa afirmação como esta, senão a de um sistema homogêneo? Afinal, que língua portuguesa o aluno já sabe senão a que ele já usa efetivamente e, com efeito, não precisa de instrução para aprender? Que concepção reducionista de gramática está por trás dessa afirmação? Afinal, que gramática o aluno já domina? A que o impede, por exemplo, de utilizar um artigo depois de um substantivo? De fato, ele não precisa ir à escola para aprender regras que constituem o núcleo mais rígido, fixo e automático da gramática, sem o qual não seria cognitivamente viável o processamento linguístico. (NOGUEIRA, 2010, p. 14)

Portanto, para Nogueira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizam para uma relação de indissociabilidade natural entre os recursos da língua e a interação verbal, ou seja, para um ensino que invista na relação entre gramática e uso.

Travaglia (2002) sustenta que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa, que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias,

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

Travaglia (2002) trata das concepções de gramática que podem ser identificadas.

Para o autor, gramática é um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.

Não há livros dessa gramática, pois ela é o próprio objeto da descrição. Costumamos chamá-la de gramática *internalizada*, já que não precisamos ir à escola para aprendê-la. Os conhecimentos que temos sobre a língua, de acordo com essa concepção, foram aprendidos e amadurecidos no convívio social. Nela, não existe a noção de erro e sim de inadequação da variedade linguística usada em certas situações de interação comunicativa.

Segundo Travaglia, as escolas continuam a utilizar a gramática normativa para que os alunos aprendam (ou melhor, decorem) as regras nela contidas. Essas regras são baseadas na tradição literária clássica, de onde são retirados a maior parte dos exemplos. Ao aluno cabe a árdua tarefa de aprender alguns tipos de construções que, certamente, nunca vai fazer uso. As atividades de produção e compreensão de textos, que deveriam ser uma prática frequente, raramente são realizadas. As aulas costumam ser repletas de metalinguagem no ensino de gramática. Isto só serve para que os alunos identifiquem e classifiquem categorias, relações e funções sem que haja uma reflexão sobre o uso efetivo desses elementos linguísticos. A maior parte das aulas, segundo o autor, é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais.

Neves (1990), para deixar clara a situação do ensino de gramática nas escolas brasileiras, fez uma pesquisa com 170 professores de 1º e 2º graus no estado de São Paulo, mas que serve como amostra para a situação de todo o país.

Quanto ao *objetivo de ensino de gramática*, no levantamento feito junto aos professores Neves (1990, p.10-11) registra que, em resposta à pergunta "Para que se ensinar a gramática?", quase 50% dos professores fazem indicações que se referem ao bom desempenho, com destaque ao desempenho ativo (melhor expressão, melhor comunicação,

melhor compreensão); cerca de 30% das indicações referem-se a questões normativas (maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto) e cerca de 20% se ligam a uma finalidade teórica (aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento da língua/ conhecimento sistemático da língua/apreensão dos padrões da língua/ sistematização do conhecimento da língua) e menos de 1 % dos professores declarou que só dá aulas de gramática para cumprir o programa, embora os passos ulteriores da pesquisa tenham mostrado que a desvalorização da gramática ocorre numa percentagem bem maior do que a declarada.

Quanto à pergunta "Para que se usa a gramática que é ensinada?", Neves registra que a maioria das indicações se liga ao melhor desempenho linguístico, registrado como "falar e escrever melhor" e ligado a sucesso na vida prática. O melhor conhecimento da língua vem traduzido em sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional e como instrumento de ascensão social e segurança, embora também venha apontado como utilizável "para nada". O ensino de gramática (teoria) aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo; já a finalidade de cumprir o programa vem ligada ao sucesso na própria sala de aula, ou seja, apenas acertar exercícios. Tudo isto aponta para o fato de que, para a maioria dos professores, não há uma real necessidade para o ensino de teoria gramatical. Por que, então, a insistência nesse tipo de atividade em sala de aula? Talvez comodismo, desconhecimento de alternativas e outras razões alegadas como: exigência do currículo, dos pais, da sociedade em seus concursos.

No que diz respeito ao que é ensinado, Neves (1990, p.12-14) registra que as áreas do programa de Língua Portuguesa que mais são trabalhadas por ordem de frequência são as seguintes:

1- Classes de palavras.....	39,71%
2- Sintaxe	35,85%
3- Morfologia.....	10,93%
4- Semântica	3,37%
5- Acentuação.....	2,41%
6- Silabação.....	2,25%
7- Texto.....	1,44%
8- Redação.....	1,44%
9- Fonética e Fonologia.....	0,96%
10- Ortografia	0,80%

11- Estilística.....	0,32%
12- Níveis de linguagem.....	0,32%
13- Versificação.....	0,16%

Os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a mais de 70% (75,56%) das atividades de ensino de gramática, aparecendo em todos os grupos de professores pesquisados. Confirma-se, pois, a afirmação inicial de que os mesmos tópicos gramaticais são repisados ano após ano, pelos onze anos que constituem o ensino de 1º e 2º grau.

Portanto, segundo a autora, já que a escola é reconhecidamente o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, cabe a ela ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicação da gramática.

3.3 Abordagens no ensino de Gramática

Halliday, McIntosh e Stevens (1974) descrevem três tipos de abordagens de ensino de língua: a descritiva, a produtiva e a normativa.

Numa abordagem descritiva a proposta é a descrição das regras de como uma língua é realmente falada a despeito do que a gramática normativa prescreve como “correto”. É a gramática descritiva que norteia o trabalho dos linguistas que pretendem descrever a língua tal como é falada.

As gramáticas descritivas estão ligadas a uma determinada comunidade linguística e reúnem as formas gramaticais aceitas por estas comunidades. Como a língua sofre mudanças, muito do que é prescritivo na gramática normativa já não é mais usado pelos falantes de uma língua. A gramática descritiva não tem o objetivo de apontar erros, mas sim identificar todas as formas de expressão existentes e verificar quando e por quem são produzidas.

Portanto, a gramática descritiva, também chamada de sincrônica, é o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona, num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, e da análise da estrutura, ou configuração formal, que nesse momento a caracteriza. Esse tipo de abordagem propõe-se descrever as regras da língua falada, as quais independem do que a gramática normativa prescreve como “correto”. Segundo Possenti, é a que orienta o trabalho dos linguistas cuja preocupação é descrever e/ou

explicar as línguas tais como elas são faladas. Assim, diferentemente da abordagem normativa; na descritiva, as regras derivam do uso da língua.

A gramática normativa busca ou prescreve as regras gramaticais de uma língua, posicionando as suas prescrições como a única forma correta de realização da língua, categorizando as outras formas possíveis como erradas.

Assim, enquanto uma abordagem normativa considera como erro o uso de formas diferentes da norma culta da língua (tornada oficial), na perspectiva da gramática descritiva o erro gramatical não existe, ou, explicando melhor: ao adotar um critério social, não linguístico, de correção, a gramática descritiva considera erradas apenas as formas ou estruturas gramaticais não presentes regularmente nas variedades linguísticas reconhecidas pelos falantes de uma língua.

Frequentemente, as gramáticas normativas se baseiam nos dialetos de prestígio de uma comunidade linguística. Embora esse tipo de gramática seja comum no ensino formal de uma língua, a sociolinguística vem favorecendo o estudo da língua como ela realmente é falada, e não como ela deveria ser falada.

A abordagem no ensino de gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma que se tornou oficial. Esse tipo de gramática normativa ou prescritiva estabelece normas a serem seguidas. Está ligada ao “certo” e “errado”, a uma forma que não reflete o código linguístico, afinal é uma lei a ser obedecida. (TRAVAGLIA, 2001, p. 30).

Então, esse tipo de gramática é o que mais os alunos veem nas escolas, aquela forma tradicional de estudar o conteúdo. Não aceita nenhuma variedade que a língua apresenta, além da norma dita “cultura”. Impõe regras a serem obedecidas, por exemplo: o verbo tem que concordar em pessoa e número com o sujeito. “Os homens trabalham”. Caso alguém desobedeça a essa regra e fale “Os homitrabaiá”, será visto como uma pessoa ignorante, que fala errado, não segue a concordância adequada. A gramática tradicional não se preocupa com a interação e nem com a variação que ocorre na língua, concebendo-a como homogênea.

A gramática tradicional dedica-se exclusivamente à língua escrita e deixa de lado a língua falada. Então, detém as normas de bom uso, a variedade culta, padrão. Despreza a oralidade e reforça os preconceitos linguísticos. Segundo Travaglia (2001, p. 228):

Os critérios de qualidade de que se vale a gramática normativa são muitas vezes, problemáticos, e com frequência nada tem a ver com a realidade da língua em si, em sua variação. A variedade que é considerada culta é normalmente a das classes sociais de prestígio econômico, político, cultural, etc, não se considerando, portanto,

a capacidade de qualquer variedade da língua de cumprir uma função comunicacional.

Já uma abordagem produtiva defende que o ensino de gramática deve propor aos alunos situações cotidianas, através dos textos, pois o dever da escola é ensiná-la de forma a oferecer aos alunos condições de adquirirem competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada, considerando que a gramática não deve ser tida como uma verdade única, absoluta e acabada. O professor não deve repassar a gramática de forma mecanizada, preso somente a frases, mas sim em atividades contextualizadas para que o aluno construa seu próprio conhecimento linguístico. (TRAVAGLIA, 2008)

Conforme Travaglia (2008), o ensino produtivo parte do princípio de que a nossa língua deve desenvolver a capacidade comunicativa, ou seja, produzir e compreender textos nas diversas situações de comunicação. Esse tipo de ensino propaga que devemos adequar o nosso vocabulário à situação na qual nos encontramos. Por exemplo, inadequado utilizar um vocabulário complexo ao ministrar uma palestra para um grupo de pessoas com pouca escolarização ou mesmo utilizar um vocabulário repleto de regras para conversar com autoridades constituídas.

De acordo Travaglia (2008), todo falante domina sua respectiva gramática. Se isso não fosse verdade não seríamos capazes de emitir e entender enunciados. O ensino produtivo entende, por isso, que a língua tem que ser vista como um conjunto de variedades linguísticas e os seus usuários pertencentes a diversos lugares sociais.

O ensino de gramática na escola deve estar voltado para a diversidade de textos como jornais, revistas, receitas, culinárias, poemas, crônicas, artigos, propagandas e muitos outros. Assim, o aluno tem a possibilidade de trabalhar a oralidade e escrita em situações reais de uso. Se o ensino de regras gramaticais parte somente de frases soltas, não será satisfatório o aprendizado. É preciso utilizar textos e extrair deles, sem desprezo pelo contexto em que ocorrem, o objeto de estudo, como verbos, tipos de sujeito, por exemplo. O importante é desenvolver nos alunos a competência comunicativa, reconhecer e produzir textos nas mais diversas situações de uso.

3.4 Síntese Conclusiva

Neste capítulo, vimos que há diferentes concepções de gramática e abordagens de ensino de gramática. Assumimos, neste trabalho, uma concepção de gramática como conhecimentos internalizados ao longo da experiência linguística em sociedade. Além disso,

defendemos abordagens produtivas e reflexivas (descritivas) no ensino de língua, permazendo-se o seguinte percurso recomendado nos documentos oficiais: USO > REFLEXÃO > USO.

Podemos concluir que as propostas dos PCN para a prática de análise linguística têm sido incorporadas pelo PNLD na avaliação dos conhecimentos linguísticos, com a redefinição dos critérios de avaliação a cada edição do Programa, de modo a se adequarem, com mais detalhes, ao que os referenciais sugerem. Por isso, tanto os PCN quanto o PNLD definem, respectivamente, a prática de análise linguística e os conhecimentos linguísticos como um eixo de reflexão sobre a língua e a linguagem, não cabendo, portanto, falar apenas em gramática para um enfoque que engloba conhecimentos gramaticais.

A diversificação de gêneros discursivos no ensino da língua materna tem a ampliação do conceito de gramática como consequência natural. Por isso, é interessante que os professores do Ensino Fundamental e Médio busquem, nos estudos de orientação funcionalista, em suas modalidades oral e escrita, subsídios para conduzir, junto aos alunos, as reflexões sobre os processos linguísticos nos mais variados registros de uso efetivo da língua.

O ensino de gramática deve ser abordado através de aulas dinâmicas. Deve-se partir do princípio de que a gramática faz parte do cotidiano do aluno, pois esse trabalho com ela precisa ser feito nas escolas numa perspectiva de interação comunicativa para assim tornar o aluno consciente das regras que ele utiliza intuitivamente.

Portanto, o professor deve explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interações comunicativas.

4 FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E O ENSINO DE GRAMÁTICA

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos teóricos do funcionalismo apontados por Neves (2003, 2006) e Nogueira (2008, 2009, 2010, 2014), assim como as reflexões de Nogueira (2008, 2009, 2010, 2014) sobre as contribuições da teoria e análise de orientação funcionalista ao ensino de gramática.

4.1 Pressupostos teóricos funcionalistas

De acordo com Neves (2006), colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação.

A autora lista um conjunto de pressupostos teóricos que caracterizam uma gramática de orientação funcional. São eles:

- A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987).
- A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (Givón, 1995)
- As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmo (Halliday, 1985).
- Na gramática estão integrados os componentes sintático, semântico e pragmático (Dik, 1978, 1980, 1989 a 1997; Givón 1984; Hengeveld, 1997).
- A gramática inclui o embasamento cognitivo das unidades linguísticas no conhecimento que a comunidade tem a respeito da organização dos eventos e de seus participantes (Beaugrande, 1993).
- Existe uma relação não-arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992)
- O falante procede a escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (Halliday, 1973, 1985).
- A gramática é susceptível às pressões do uso (Du Bois, 1993), ou seja, às determinações do discurso (Givón, 1979b), visto o discurso como a rede total de eventos comunicativos relevantes (Beaugrande, 1993).
- A gramática resolve-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema (Du Bois, 1985).
- O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994).

Neves aponta que estão no centro das investigações funcionalistas questões como:

- relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despidido da gramática);
- liberdade organizacional do falante, dentro das restrições construcionais (porque o falante processa estruturas regulares, mas é ele que faz as escolhas que levam a

- resultados de sentido e a efeitos pragmáticos);
- distribuição de informação e relevo informativo (porque os diversos eventos têm, inerentemente, diferente importância comunicativa, mas é o falante que lhes confere relevo, segundo seus propósitos);
 - fluxo de informação e fluxo de atenção (porque no discurso há sempre uma informação que flui, mas é o falante que dirige, dentro de um ponto de vista, o fluxo de atenção que ‘empacota’ a informação, para apresentá-la ao ouvinte);
 - gramaticalização, e suas bases cognitivas (porque a atividade do discurso pressiona o sistema, chegando a reorganizar o quadro das estruturas linguísticas, embora dentro de regularidades previsíveis);
 - motivação icônica e competição de motivações (porque forças externas ao sistema interagem com forças internas, em contínua busca e manutenção de equilíbrio);
 - fluidez de categorias, e prototípica (porque, no lento processo de extensão de membros de uma categoria, há uma constante alteração de limites, com redefinição de protótipos).

A autora conclui que são essenciais numa abordagem funcionalista:

- i. o uso (em relação ao sistema);
- ii. o significado (em relação à forma);
- iii. o social (em relação ao individual).

O ensino de língua, a partir do uso cotidiano vem, portanto, demonstrar uma preocupação com a utilidade dos recursos linguísticos e mostrar que a gramática está a serviço da interpretação e produção textual e se faz na interação.

4.2 Reflexões de funcionalistas sobre o ensino de gramática

De acordo com Nogueira (2010), é urgente a necessidade de as regularidades linguísticas serem tratadas na escola a partir do uso concreto da língua, em amostras reais de textos orais e escritos, pois parece haver consenso em torno da crítica à ênfase que a escola dá à memorização de regras, formas e categoriase à prática de análises de natureza estritamente taxonômica em frases descontextualizadas.

Para Nogueira (2010), há uma noção anacrônica de gramática que guardam aqueles que a opõem ao discurso, esquecendo-se de que as práticas discursivas se materializam linguisticamente, nas mais diferentes situações de interação verbal, por meio dos recursos expressivos da língua, das opções significativas (porque geram significados, efeitos de sentido) dos falantes; em outras palavras, pela mediação de uma gramática de natureza funcional.

Segundo Nogueira, é importante lembrar aos que se fixaram na oposição entre

gramática e discurso e contribuíram para a colocação da disciplina gramatical em franco desprestígio na academia e nas escolas, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs) sinalizam para uma relação de indissociabilidade natural entre os recursos da língua e a interação verbal – ou seja, para um ensino que invista na relação entre gramática e uso.

Neves (2003), em *Que gramática estudar na escola* afirma que é grande o número de estudos que se vêm preocupando com a natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem. Um dos pontos especialmente em foco é o tratamento da gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto e se tem conseguido é geralmente de crítica e de desolação.

Uma das questões problemáticas é entender de que a gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal que “gramática se tem trazido para” dentro das salas de aula, e que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? Sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina gramática, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grade curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido.

Do lado dos linguistas, a atitude primeira, nessa questão, é a de desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico, uma posição absolutamente correta. Entretanto, entre os linguistas é também frequente - se não absolutamente consensual - que se reconheça a vantagem - se não a necessidade - de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado, da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares. Tudo isso toca - embora não esgote - a avaliação do material que tem sido colocado à disposição dos professores de Português para o seu trabalho, e, muito particularmente, para o tratamento da gramática de língua materna na escola. (NEVES, 2003, p.17)

Para Neves, uma discussão inicial pode ser a que toca as competências. No entanto, a autora esclarece que cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado - e operacionalizável - da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e a sua aplicação na prática.

Das universidades, seguramente, espera a comunidade o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para um tratamento mais científico das atividades de linguagem nas escolas, e, mais especificamente, da gramática de língua materna, o tradicional vilão quando estão em análise tais atividades (NEVES, 2003, p.18).

Segundo a autora, é interessante que se pense na constituição de um material de referência – teórico e prático – para análise das relações entre gramática e uso linguístico, e,

portanto, entre organização linguística e interação na linguagem, um material de base para uma gramática escolar do português, no qual o tratamento escolar da linguagem – e, portanto, da gramática – não falte à orientação preparada pela ciência linguística.

É interessante, de acordo com Neves, a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua, propiciando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa-especialmente com a gramática que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação de “aprendiz”, o que, de certo modo, o retira da situação de “falante competente”, pelo menos do ponto de vista sociopolítico cultural. Nessa linha, a autora coloca como objeto de investigação escolar a língua em uso, considerando, assim, a interação entre o uso da linguagem e a produção de textos. Assim, para Neves (2006), o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual.

Neves considera que a escola é reconhecidamente o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.

Todos sabem que a criança tem uma consciência muito forte da sua língua e reflete sobre ela, mas, como aponta Slama-Cazacu (1979, p. 82), pelo modo de tratamento que tradicionalmente tem direcionado o trabalho escolar com as linguagens desde a pré-escola, a criança é instada a “desaprender” o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, e é bem sabido que nenhuma “competência” e nenhuma “ciência” advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições. (NEVES, 2003, p.18)

Neves (2003) propõe como base para uma gramática escolar as assunções de que tensões como as que se manifestam entre uso e norma padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita de língua, descrição e prescrição, tidas popularmente como óbices a um bom tratamento da gramática na escola, pelo contrário são ingredientes obrigatórios da consideração do tratamento escolar da linguagem, porque pertencem à essência das línguas naturais. A tensão entre certo e errado, porém, popularmente eleita como carro-chefe da condução da preocupação com a língua nativa, como afirma a autora, não tem fundamento e

não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentado:

A partir daí, entende-se que o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita a normas linguísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas (que levam a submissão estrita a paradigmas considerados modelares).

Rejeita-se um tratamento ingenuamente homogêneo dos itens da língua, o qual desconhece que, enquanto o funcionamento de algumas classes de itens pode resolver-se satisfatoriamente no nível da oração, o de outras classes de itens transcende os limites da estruturação sintática (por exemplo, a referência, uma instrução de busca que só se resolve com consideração de papéis textuais ou situacionais). (NEVES, 2003, p.19)

Portanto, a partir dessas reflexões desenvolvidas, Neves afirma que ficam assentadas, como base para o trabalho de proposição de uma gramática que possa ser operacionalizada na escola, as seguintes indicações:

- a. O falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- b. O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem.
- c. A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua. (NEVES, 2003, p.19)

Assim, de acordo com as indicações da autora, percebemos que o ensino de Gramática no espaço escolar não pode ficar limitado ao processo de memorização e prescrição de regras e normas. Um modelo de ensino voltado para a reflexão acerca da língua em uso pelos seus falantes diminui o preconceito e contribui para o desempenho da competência linguística do aluno.

4.3 Contribuições de teorias funcionalistas para o ensino da transitividade verbal

Apontaremos, neste capítulo, algumas contribuições que as teorias funcionalistas podem dar ao ensino da transitividade, já que esta corrente linguística toma a língua como uma atividade social enraizada no uso cotidiano e condicionada por pressões advindas de situações de interação variadas, e a gramática é vista como uma estrutura dinâmica e maleável, que emerge das situações cotidianas de interação.

4.3.1 Transitividade e Função representacional

Na linguística sistêmico-funcional de Halliday, a gramática de uma língua é entendida como uma rede de estruturas sistêmicas que representam escolhas significativas (porque produzem significado) determinadas pelas diferentes funções da linguagem. Segundo Nogueira (2014), a gramática codifica os significados produzidos pelas opções que derivam dos diferentes propósitos no uso da linguagem.

Nogueira explica que, para Halliday, uma gramática funcional é essencialmente semântica, e os componentes fundamentais do significado são componentes funcionais, relacionados a três metafunções da linguagem: Ideacional (Experiencial e Lógica), Interpessoal e Textual.

A transitividade é tratada na função Experiencial, já diz respeito à interpretação e à expressão de nossa experiência. Trata-se de um importante subsistema de escolhas relacionadas ao uso da língua para representação de nossa experiência não apenas com o mundo externo, mas também com o mundo interno, pensamentos, crenças, sentimentos. Essa representação se faz pelo acionamento do sistema de transitividade, pelas escolhas entre tipos de processos (representados por elementos verbais), participantes (em geral, grupos nominais). E circunstâncias (geralmente, grupos adverbiais com caráter opcional). De acordo com a proposta de Halliday (1985, 2004), há seis tipos de processos previstos no sistema de transitividade. São eles: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial.

Essa base teórica para a elaboração de atividades orienta para uma concepção de gramática como produção de sentidos, eixo de atuação desse ensino que costuma ser negligenciado em favor de uma prática estritamente descritiva e prescritiva, que não contribui para a interpretação e produção textual.

A relação entre transitividade e função representacional constitui um dos aspectos

valorizados na Gramática Funcional de Simon Dik. Segundo Nogueira (2014), para Dik (1997), a construção da predicação diz respeito à função representacional da linguagem, ao modo como os indivíduos falam de alguma realidade em algum mundo.

A construção da predicação se faz a partir da inserção de termos (expressões que designam as entidades) em estruturas de predicado (possibilidades estruturais de um item que funciona como predicado). De um modo geral, a predicação designa um estado de coisas que, por sua vez, representa uma interpretação linguisticamente codificada pela predicação de “algo que pode ocorrer em algum mundo”. Os estados de coisa podem ser classificados em diferentes tipos. Dik propõe os seguintes parâmetros para uma classificação: dinâmico, controle, télico, momentâneo, e experiência. O traço [+din] diz respeito a um Estado de coisa que envolva qualquer mudança, isto é, apresente algum tipo de dinamismo. Este tipo de Estado de coisa é denominado Evento. Os Estados de coisa [-din] são aqueles que não apresentam nenhum tipo de mudança; as entidades envolvidas permanecem as mesmas em todos os pontos do intervalo de tempo. Estes Estados de coisa são denominados de situação. (NOGUEIRA, 2014).

Chamando a atenção para a função representacional da predicação, Nogueira (2014) explica que o falante pode optar por falar em Eventos (Estados de coisa não dinâmicos); em Ações (eventos em que se enuncia um agente controlador) ou em Processos (eventos sem a existência de um sujeito Agente). Segundo a autora, essas decisões, que estão relacionadas a diferenças na produção dos sentidos, são condicionadas pelas intenções dos indivíduos em interação, mas também são motivadas por convenções dos gêneros discursivos como práticas sociais.

A autora acrescenta, ainda, que é possível estabelecer uma relação entre a construção da predicação e a produção textual na observação de que, nas diferentes práticas discursivas, os tipos de estado de coisa adquirem relativa estabilidade, tornando-se aspectos característicos da construção dos enunciados em sequências discursivas. Segundo a autora, uma análise dos estados de coisas expressos nas predicções dos enunciados de textos narrativos e descritivos, classificados segundo o traço Dinamismo, em Eventos e Situações, pode confirmar a hipótese de que grande parte dos estados de coisa representados nas predicções dos textos narrativos apresentam o traço do Dinamismo, ou seja, são Eventos; ao contrário do que acontece em textos descritivos, em que predominam Situações. Desse modo, observamos que a construção da predicação reflete opções significativas feitas pelos produtores desses textos, opções que se estabilizam nas noções teóricas de sequência (ADAM, 1993).

Acredita a autora que análises semelhantes podem ser conduzidas no sentido de sensibilizar os alunos para a relação que se estabelece entre os tipos de estados de coisa e a organização cognitiva típica dos conteúdos nas estruturas sequenciais narrativas e alguns gêneros discursivos (NOGUEIRA, 2007). Essas relações precisam ser explicitadas para um ensino de gramática voltado para a compreensão e a produção textual.

De acordo com Nogueira (2007), a descrição e análise linguística de orientação funcionalista também pode oferecer contribuição ao ensino no tratamento da perspectivação dos estados de coisa (DIK, 1997). A autora afirma que a partir dos fundamentos teóricos sobre a orientação da perspectiva, algumas atividades interessantes de análise linguística podem instigar e conduzir a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pela atribuição de funções sintáticas de Sujeito e Objeto. Tais funções sintáticas são responsáveis pela orientação básica inerente aos estados-de-coisa e refletem condicionamentos cognitivos, sociais (hierarquias) e pessoais (preferências). Dessa forma, segundo Nogueira, a atribuição dessas funções sintáticas (sujeito, objeto) a termos com diferentes funções semânticas (Agente, Meta, Recipiente...) define a orientação da perspectiva dos estados de coisa.

4.3.2 Transitividade e relevo discursivo

Uma contribuição bastante interessante ao tratamento da transitividade no ensino de língua materna pode ser encontrada no funcionalismo norte-americano, especificamente no trabalho de Hopper e Thompson (1980).

Nogueira (2014) explica que, para Hopper e Thompson, transitividade é uma propriedade da oração inteira. Quando uma oração tem transitividade alta, isso significa que uma ação é transferida de um agente para um paciente, portanto ela envolve necessariamente dois participantes e uma ação efetiva. Hopper e Thompson (1980) propõem dez parâmetros para medir a transitividade de uma oração. Segundo Nogueira, sob esse ponto de vista, a transitividade é encarada como um continuum, e não como uma dicotomia, tal como faz a gramática tradicional. Assim, mesmo as orações tradicionalmente tidas como intransitivas devem ser localizáveis em algum lugar da escala, o que não quer dizer, contudo, que elas estejam situadas no extremo da intransitividade.

A seguir, citamos os parâmetros de transitividade propostos pelos autores.

(1) DOIS PARTICIPANTES: a ação deve ter, no mínimo, dois participantes envolvidos para que seja efetivamente transferida;

- (2) CINESE: uma ação pode ser transferida de um participante para outro; um estado não pode;
- (3) ASPECTO: uma ação télica é mais efetivamente transferida do que uma atélica;
- (4) PONTUALIDADE: o aspecto é pontual quando a ação do verbo não apresenta nenhuma fase de transição entre início e fim. Ações pontuais têm mais efeito sobre seus pacientes do - que as ações que são inerentemente durativas. As noções de aspecto télico e pontual estão relacionadas com o grau de afetamento do objeto.
- (5) VOLITIVIDADE: refere-se à intencionalidade, ou seja, à vontade consciente, à espontaneidade do agente. O elemento "volicional" é normalmente parte do significado do verbo de ação. Há mais efeito sobre o paciente quando o agente é apresentado como tendo intenção de realizar a ação.
- (6) AFIRMAÇÃO: trata-se do parâmetro afirmativo/ negativo. Os autores demonstram que, em várias línguas, o objeto de uma oração negativa é menos afetado pela ação verbal, isto é, a ação- do verbo parece incidir menos diretamente sobre o paciente. Afirmando ainda os autores que o efeito é ainda menos direto se o objeto for indefinido e não-referenda! (não-rastreador), ou quando o aspecto é imperfectivo, ou quando a oração está no modo "irreal";
- (7) MODO: refere-se à distinção entre uma ação "real", isto é, que tem correspondência direta com um evento do mundo real e uma ação "irreal", ou seja, que é contingente. O modo real corresponde às formas indicativas; o irreal, às formas do subjuntivo, optativo. As formas irrealis ocorrem em geral, em ambientes menos transitivos.
- (8) AGENTIVIDADE: os participantes mais altamente agentivos podem transferir uma ação mais efetivamente do que aqueles que têm baixa agentividade.
- (9) AFENTAMENTO DO OBJETO: o grau com que uma ação é transferida para um paciente está diretamente ligado à intensidade com que o objeto é afetado.
- (10) INDIVIDUAÇÃO: uma ação pode ser mais efetivamente transferida para um paciente que é individuado do que para um que não é. (NOGUEIRA, 2014)

Com a verificação dessas dez propriedades, Hopper e Thompson (1980) sugerem uma escala pela qual as orações podem ser ordenadas em transitividade alta ou transitividade baixa. Dessa forma, chegamos à conclusão de que para uma oração ser altamente transitiva, deve ter dois participantes envolvidos, e o verbo deve indicar Ação, pois só as ações podem ser transferidas de um participante para outro. Além disso, o sujeito deve ser também mais altamente agentivo e agir intencionalmente. Quanto ao aspecto, os autores propõem que a ação deve ser télica, isto é, deve ser vista como completa, terminada, para ser mais efetivamente transferida. De preferência, deve ser também pontual, pois as ações durativas têm efeito menos marcado sobre seus pacientes. O objeto paciente tem que ser mais altamente afetado e individuado. É preferível, ainda, que a oração seja afirmativa e que a ação seja apresentada como ocorrendo em um mundo real (nas formas do indicativo). (NOGUEIRA, 2014)

Hopper e Thompson (1980, *apud* Nogueira, 2014) postularam um princípio pragmático único, isto é, alguma função discursiva universal que estivesse ligada aos componentes de transitividade. Eles observaram que os falantes organizam seu discurso de acordo com objetivos comunicativos e com a percepção que têm das necessidades dos ouvintes. Assim, na produção do discurso, por diferentes recursos, entre eles, a transitividade,

uma distinção entre informações mais importantes (Figura) e menos importantes (Fundos) conforme os propósitos centrais da comunicação.

De acordo com esses pesquisadores, as orações de Figura fornecem o “esqueleto” do texto, dando-lhe sua estrutura básica, enquanto as orações de Fundo preenchem essa estrutura, mas são externas a sua coerência estrutural. As orações de Figura são ordenadas em uma sequência temporal; uma mudança de ordem entre elas sinaliza uma mudança na ordem dos eventos do mundo narrado. Já as orações de Fundo não são ordenadas entre si, e podem ser deslocadas em relação aos trechos de Figura. (NOGUEIRA, 2014)

Segundo Hopper e Thompson (1980, apud Nogueira, 2014), a distinção Figura e Fundo configura o relevo discursivo (*grounding*) do texto, que pode ser sinalizado por traços linguísticos como a transitividade. E enunciaram a seguinte hipótese: As orações de Figura têm mais traços de alta transitividade. As orações de Fundo têm traços de baixa transitividade.

Segundo Nogueira (2014), quanto à proposta funcionalista desses autores, uma habilidade a ser trabalhada com os alunos é a de construir sentenças mais transitivas (isto é, com mais traços de alta transitividade, conforme os parâmetros propostos) em passagens cruciais para o desenvolvimento de uma sequência narrativa. Em outras palavras, essa base teórica pode contribuir para produção do texto conforme os propósitos e esquemas da narrativa.

4.3.3 Transitividade e fluxo de informação

Outra contribuição vislumbrada por Nogueira (2014) para o embasamento teórico de uma proposta de ensino da transitividade pode ser encontrada na relação que Du Bois (1991), que investiga a relação entre a estrutura sintática e a estrutura informacional da oração.

Nogueira explica que o fluxo de informação envolve aspectos cognitivos e interativos referentes ao modo como as pessoas “empacotam” as ideias, ou seja, ao modo como as organizam na memória quando falam e como as codificam no discurso. À medida que transcorre a conversação, várias mudanças de estatuto – como de “ativação” de conceitos, de identificação de referentes e de referencialidade – são negociadas entre falantes e ouvintes em suas ideias sobre objetos, estados e eventos. Essas mudanças de estatuto,

baseadas tanto no conhecimento de mundo como no conhecimento específico da situação comunicativa em andamento, influenciam a forma como o falante decide “empacotar” a informação que deseja transmitir.

Durante toda a conservação, o falante está atento ao estatuto da informação que está sendo produzida. A proposta de Du Bois (1987, apud NOGUEIRA, 2014) ficou conhecida como hipótese da *Estrutura Argumental Preferida*. Essa hipótese toma o fluxo de informação, isto é, o estatuto informacional dos referentes designados pelos termos da oração para explicar a sua estrutura.

Segundo Nogueira (2014), Du Bois enuncia restrições relativas à construção da estrutura argumental (verbo e seus argumentos sujeito e objeto). A autora explica que essas restrições devem ser entendidas como preferências discursivas, e não como critérios para julgamento de gramaticalidade da sentença. Essas restrições dizem respeito a uma dimensão gramatical e a uma dimensão pragmática. São elas:

Com relação à dimensão gramatical, temos: a) restrição de um único argumento lexical, ou seja, a tendência de evitar-se mais de um argumento lexical por oração (preferência por expressar apenas um argumento lexical); e b) restrição de sujeitos transitivos não-lexicais, ou seja, a tendência de evitar-se sujeito transitivo lexical (preferência por expressar o sujeito transitivo com pronomes e anáforas zero)

Na Dimensão Pragmática, temos: a) restrição de um único argumento novo, isto é, a tendência de evitar-se mais de um argumento novo por oração (preferência por evitar-se mais de um argumento com informação nova na oração); e b) restrição de sujeitos transitivos novos, ou seja, a tendência de evitar-se sujeito transitivo novo (preferência por codificar o elemento novo no objeto ou no sujeito intransitivo). (NOGUEIRA, 2014)

Com base no conhecimento dessas preferências discursivas, fatores como a identificabilidade e a acessibilidade dos referentes estão relacionadas com as estruturas das orações que organizam tais referentes numa predicação. Desse modo, de acordo com Nogueira (2014), podemos explicar, por exemplo, o apagamento de constituintes e chamar a atenção dos alunos para que não confundam anáforas zero com realizações de sujeito indeterminado, inexistente ou de verbo intransitivo.

4.4 Síntese Conclusiva

Sobre o grupo de estudiosos e as abordagens feitas por eles em relação ao assunto transitividade, observamos que tanto Halliday como Simon Dik, no que diz respeito à função representacional, Hopper e Thompson, no que diz respeito ao relevo discursivo, e Du Bois, no

tocante à estrutura argumental preferida embrenham-se pelos caminhos de uma análise voltada para a língua em uso, ou seja, esses autores tomam a língua como uma atividade social enraizada no uso cotidiano e condicionada por pressões advindas de situações de interação variadas e a gramática é vista por eles como uma estrutura dinâmica e maleável, que emerge das situações cotidianas de interação.

No tocante à transitividade, tanto a Linguística Funcional norte-americana como a Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática Funcional holandesa compreendem o assunto como uma propriedade da oração inteira e não como uma propriedade apenas do verbo como dizem os defensores da Gramática Tradicional.

Nesse sentido, Halliday (1985) sustenta que a transitividade está ligada à função ideacional; Simon Dik (1989) afirma que a predicação reflete as escolhas significativas dos sujeitos falantes, ou seja, o modo como eles concebem e desejam orientar a interpretação dos ouvintes; Hoper e Thompson defendem que a transitividade seja entendida como uma propriedade contínua, escalar, da oração como um todo, já que é na oração que podemos observar as relações entre o verbo e seus argumentos e Du Bois (1987) propôs a hipótese da Estrutura Argumental preferida, a qual toma o fluxo de informação dos referentes como relevante parâmetro explanatório para a estrutura da oração.

Portanto, conforme dito anteriormente, os estudiosos abordados nesse capítulo veem a transitividade não como uma propriedade inerente ao verbo, mas como uma propriedade da oração como um todo, já que ela emerge das relações estabelecidas entre os diversos elementos que a compõem. As abordagens teóricas vistas neste capítulo fundamentarão as atividades propostas que tratam a transitividade na sua relação com a função representacional, com o relevo discursivo e com o fluxo de informação nos próximos capítulos.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho foi tratado como uma pesquisa-ação, conforme a justificativa teórica e, em seu primeiro momento, foi desenvolvido no contexto de uma escola pública municipal de Crateús- CE, na região Centro-Oeste do Ceará a 400km de Fortaleza, com o intuito de analisar a aprendizagem da Transitividade Verbal, pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, participando de uma sequência de atividades. O principal interesse foi o de avaliar a contribuição de uma abordagem funcionalista para o entendimento da transitividade na produção de sentidos.

Os participantes foram os alunos regularmente matriculados no 8º ano da já referida escola, perfazendo um total de 20 no turno da tarde. A escolha da turma correspondeu à expectativa de aprendizagem prevista para esta série. Portanto, a turma do 8º ano foi escolhida por ser nessa série que se espera obter o desenvolvimento da capacidade de aprender transitividade e construir melhor a predicação verbal.

A faixa etária desses estudantes varia entre 13 e 17 anos, estando a maior parte deles dentro da correspondência idade-série. Os alunos residem no entorno da escola ou em bairros circunvizinhos e, por pertencerem a famílias de baixo poder aquisitivo, muitos deles trabalham pela manhã ou à noite. Portanto, esses sujeitos contribuíram bastante para responder aos questionamentos feitos neste estudo. Desenvolvemos atividades produtivas e reflexivas sobre transitividade, em um período de seis encontros, visando ao melhoramento da construção de argumentos, para que pudessemos observar os avanços obtidos em uma atividade última, a produção de um texto narrativo, utilizado como uma avaliação diagnóstica, a fim de ser compartilhado por alunos e professores e afixado em um mural da escola.

Tendo em vista que os sujeitos evoluídos no trabalho eram adolescentes e o produto final foi à elaboração de um texto narrativo sobre um tema bastante peculiar no bairro deles, procuramos desenvolver atividades mais lúdicas com o propósito de dinamizar as aulas e torná-las mais envolventes e atraentes para os alunos. Assim, utilizamos vários textos pertencentes ao gênero narrativo, tais como piadas, narrativa oral, crônica e fragmentos de textos narrativos. Utilizou-se data-show, vídeos, quadro branco e pincel para quadro branco.

5.1 Avaliação diagnóstica

A investigação aqui proposta partiu das observações de um fenômeno particular, a construção da predicação verbal nas produções textuais de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, para, a partir das regularidades ou irregularidades verificadas, criar-se uma sequência de atividades que pudessem contribuir para aumentar a competência linguística dos alunos nesse aspecto específico.

Para que se tivesse um embasamento teórico mais profundo, foi feito um levantamento da literatura referente ao tema transitividade. Procurou-se selecionar e analisar os escritos acerca dos estudos sobre transitividade verbal e o desenvolvimento de sequências de estudos que pudessem propiciar a aprendizagem do referido fenômeno de produção de sentidos, localizando, no panorama científico, o viés desta pesquisa-ação.

Para a avaliação diagnóstica, foi solicitada a produção inicial de um texto narrativo pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola de Cidadania José Freire Filho em Crateús. Esses textos foram avaliados quanto à construção da predicação como um dos processos constitutivos dos enunciados, a partir das propostas teóricas funcionalistas.

A proposta inicial foi que eles escrevessem um texto narrativo sobre algum fato que tivesse chamado a atenção deles durante o final de semana. Receberam a folha e tiveram um tempo para produzir seus textos. Após a produção inicial, iniciaram-se os encontros objetivando melhorar a competência discursiva com atividades voltadas para o ensino da transitividade.

Dessa forma, o olhar do professor voltou-se para a maneira como os argumentos em torno do verbo foram desenvolvidos. Nesse sentido, percebeu-se que os textos poderiam ser melhorados a partir de algumas sugestões de atividades que pudessem contribuir para ampliar a competência linguística dos alunos, conforme veremos a seguir.

Fez-se ainda uma avaliação geral para a verificação da hipótese de que o ensino-aprendizagem da transitividade, entendida a partir da construção da predicação segundo uma orientação funcionalista, isto é, relacionando-se esse conteúdo programático com a produção e interpretação de sentidos do texto, contribui para a ampliação da competência discursiva dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Crateús-CE.

5.2 Elaboração e aplicação de atividades para o ensino da transitividade

Foram elaboradas atividades, conforme veremos no próximo capítulo, para o tratamento de inadequações relativas à transitividade na construção da predicação identificadas nos textos dos alunos. Essas atividades incluíram exercícios de interpretação, reescrita, numa abordagem produtiva e reflexiva.

Pretendeu-se avaliar, nesse trabalho, a efetividade da contribuição das atividades aplicadas no tratamento das inadequações, relativas à construção da predicação na produção do texto. Para tanto, foram elaborados e aplicados exercícios com foco na predicação, avaliando-se parâmetros de transitividade.

Para o desenvolvimento da sequência de atividades, foram feitos seis encontros de 100 minutos cada um, ou seja, duas aulas de 50 minutos, geminadas, as quais ocorreram durante os meses de setembro e outubro de 2014. Os encontros foram semanais (1 por semana) e realizados no espaço reservado às aulas de Língua Portuguesa.

As atividades foram elaboradas com base nos seguintes parâmetros:

a) Conteúdo:

I- Transitividade e função representacional.

II- Transitividade e relevo discursivo.

III- Transitividade e fluxo de informação.

b) Abordagem:

I- Produtiva

II- Reflexiva

Com o cruzamento entre os parâmetros conteúdo e abordagem, foram elaboradas 6 atividades, como se encontra no quadro a seguir.

Quadro 5: Atividades para ensino da transitividade.

Abordagem/Conteúdo	Transitividade e função representacional	Transitividade e relevo discursivo	Transitividade e fluxo de informação	TOTAL
Abordagem produtiva	01	01	01	03
Abordagem reflexiva	01	01	01	03

A seguir, esboçamos a natureza dessas atividades.

a) Transitividade e função representacional em uma abordagem produtiva (2 aulas)

A função representacional da transitividade permite o uso da língua para construir significados a partir das próprias experiências tanto no mundo exterior (social) como no mundo interior (psicológico). Nesta atividade, a função representacional da transitividade foi tratada numa abordagem produtiva, com exercício de transformação de frases: da representação de estados de coisa de ação para a representação de estados de coisa de processo e vice-versa.

b) Transitividade e função representacional em uma abordagem reflexiva (2 aulas)

Aqui, a intenção foi conduzir o aluno a interpretar sentidos e efeitos de sentido, procurando levá-lo a descobrir que recurso linguístico provocou tal sentido, explorando com ele, ainda, outras possibilidades de sentidos com mudanças na forma, pois, nesse tipo de atividade, é importante observarmos que os verbos e os termos a eles associados, processos e participantes, segundo a LSF, combinam-se para a construção específica de uma imagem.

Diante desse modelo de atividade, foi possível perceber que a linguagem tem uma função representacional, usamo-la para codificar a nossa vivência e experiência do mundo, produzindo imagens da realidade (física ou mental). Ajuda-nos, portanto, a codificar significados da nossa experiência.

c) Transitividade e relevo discursivo em uma abordagem produtiva (2 aulas)

Nesse encontro, objetivou-se conhecer a transitividade como uma propriedade global de uma oração inteira, em que uma ação é “transportada” ou “transferida” de um agente para um paciente. Procurou-se entender a transitividade como um correlato linguístico de uma relação de causalidade, já que ela envolve dois participantes, e uma ação, que é efetivada de algum modo, Hopper e Thompson (1980). Como foi observado pelos autores, as sentenças de alta transitividade caracterizam as passagens de Figura, isto é, os pontos cruciais de uma narrativa; e as sentenças de baixa transitividade são tipicamente usadas em passagens de Fundo, destinadas à caracterização de cenários, personagens, aos comentários do narrador etc. Foi pedido a eles que redigissem um único texto como proposta dessa retextualização.

d) *Transitividade e relevo discursivo em uma abordagem reflexiva (2 aulas)*

Iniciamos esse encontro com a leitura do texto escrito, fruto da retextualização coletiva, quando fizemos a comparação do texto escrito com o falado, observando o que permaneceu no texto escrito. Foi feita a identificação das predicções verbais nos dois textos, tentando perceber as predicções que só apareceram na narrativa oral e refletir sobre por que essas predicções foram omitidas no texto escrito. Foi feita a análise do tipo de predicção que só foi usada no texto de fala e uma avaliação da importância dessas respectivas informações para a progressão textual da narrativa. Também se analisaram, sem fixação na metalinguagem da Linguística, as predicções no texto escrito quanto à transitividade (número de complementos, cinesa, aspecto, pontualidade, modo, polaridade, volitividade, agentividade, afetação, individuação) e quanto à importância dessa informação para a progressão textual narrativa.

Nogueira (2014) informa que Hopper e Thompson (1980) observaram que esses parâmetros de transitividade estavam correlacionados. Por esse motivo, julgavam necessário postular um princípio pragmático único, isto é, alguma função discursiva universal que estivesse ligada aos componentes de transitividade. Seguindo a orientação da distinção entre Figura e Fundo da Psicologia da Gestalt, Hopper e Thompson observaram que os falantes organizam o seu discurso de acordo com objetivos comunicativos e com a percepção que têm das necessidades dos ouvintes. Como não conseguimos dar atenção a tudo na mesma medida, na produção do discurso, também estabelecemos, por diferentes meios, a distinção entre passagens menos importantes conforme os objetivos centrais da atividade comunicativa. Assim distinguimos:

- Fundo (*background*): parte do discurso que não contribui diretamente para os objetivos do falante; apenas serve de contexto, apoio ou comentário.
- Figura (*Foreground*): parte que fornece os principais pontos do discurso.

Portanto, segundo Hopper e Thompson, a organização Figura e Fundo configuram o relevo discursivo (*Grounding*). Tal relevo discursivo é determinado por traços linguísticos; entre eles, a transitividade. Eles, então, enunciaram a seguinte hipótese:

→ Orações de Figura têm mais traços de alta transitividade.

→ Orações de Fundo têm traços de baixa transitividade.

O objetivo desta atividade foi levar os alunos a compararem o relevo discursivo da narrativa oral com o relevo discursivo da narrativa escrita, observando, particularmente, a transitividade das orações.

e) Transitividade e fluxo de informação em uma abordagem produtiva (2 aulas)

Nesse encontro, foi proposta uma atividade que envolvia o apagamento de constituintes da oração para que os alunos verificassem se haveria alguma mudança na representação semântica e/ou algum prejuízo ao fluxo de informação. A atividade consistia em avaliar a realização e o apagamento de constituintes oracionais que designavam referentes dados (compartilhados, conhecidos). O fluxo de informação está ligado à metafunção textual da GSF, que organiza a textualização através do uso de mecanismos de coesão textual, fazendo retomada de termos ou aludindo a outros que reaparecem na sequência do texto.

f) Transitividade e fluxo de informação em uma abordagem reflexiva (2 aulas)

Nesse encontro, os alunos procuraram identificar constituintes implícitos, após a leitura do texto, verificando se houve prejuízo ao entendimento do texto por causa de apagamentos. Além disso, procuraram identificar que tipo de constituinte se omite mais: sujeito pré-verbal, sujeito pós-verbal, objeto direto, objeto indireto. Foi possível ainda questioná-los se concluíram alguma coisa sobre a relação entre apagamento/realização de constituintes e o fluxo de informação, diferenciando informação dada de informação nova.

A estrutura argumental é formada por um elemento nuclear (verbo, substantivo, adjetivo) e seus argumentos. Na sintaxe estrutural, em cada oração, temos uma estrutura argumental definida pela valência de um verbo. A valência do verbo é quem vai indicar quantos e que tipos de argumentos, inclusive o sujeito, estão previstos na relação de dependência sintática e semântica com ele. No entanto, sem prejuízo à valência do verbo, alguns constituintes (como o sujeito pré-verbal) são facilmente apagados, pois representam uma informação recuperada no contexto. Portanto, a realização de exercícios com apagamento ou realização de constituintes, serviu para levar o aluno a refletir acerca da relação entre o fluxo de informação e a construção da oração no texto.

5.3 Avaliação da proposta funcionalista de atividades para o ensino da transitividade

O objetivo desse encontro foi avaliar a eficiência da proposta funcionalista para o ensino da transitividade, através das atividades executadas nos encontros anteriores, e perceber se houve evolução dos alunos na produção do texto narrativo, com relação ao diagnóstico inicial da competência discursiva na construção da predicação.

a) Produção de texto escrito narrativo (2 aulas)

Nesta atividade, propomos a produção de um texto narrativo escrito para observarmos a construção da predicação como um dos processos constitutivos dos enunciados.

b) Atividade com foco na construção da predicação (2 aulas)

Nesse encontro, os alunos foram sensibilizados a responder atividades elaboradas num viés funcionalista, envolvendo transitividade e função representacional, transitividade e relevo discursivo, transitividade e fluxo de informação. A intenção foi observarmos a evolução dos alunos após a aplicação da sequência de exercícios, conforme consta no capítulo sete.

6 O ENSINO DA TRANSITIVIDADE: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as atividades de nosso plano de intervenção no ensino de transitividade referidas na metodologia. Inicialmente, realizamos uma avaliação diagnóstica para identificar as principais dificuldades dos alunos no que concerne à transitividade verbal. Depois elaboramos e aplicamos uma sequência de seis atividades, relativas ao cruzamento entre conteúdo e abordagem para o ensino da transitividade verbal no oitavo ano do Ensino Fundamental. Por último, realizamos uma avaliação do desempenho dos alunos na produção de um texto e na realização de uma atividade, especificamente no que se refere às habilidades de construir e interpretar predicções verbais. Por meio dessas últimas atividades, pretendemos avaliar a contribuição de nossa proposta funcionalista para o ensino da transitividade.

6.1 Avaliação diagnóstica

Para fazer uma avaliação diagnóstica das principais dificuldades relativas à transitividade verbal, foi escolhida a turma de alunos do oitavo ano da Escola de Cidadania José Freire Filho. Essa escolha se deu pelo fato de ser nesta série que se espera o domínio de habilidades linguísticas atinentes à transitividade, tais como a construção da predicção verbal. Os sujeitos desta avaliação diagnóstica desenvolveram, posteriormente, atividades dentro de uma sequência de seis encontros, visando à produção de um texto narrativo, ao final da sequência de encontros, para ser compartilhado entre alunos e professores e afixado em um mural da escola. Os textos deram mais espaço para relatos de histórias, enfocando a apresentação e a descrição das personagens. Os alunos contribuíram bastante ao responder os questionamentos feitos pelo professor durante as atividades sobre transitividade verbal, em abordagens produtiva e reflexiva, que ajudassem a desenvolver o aprimoramento dos argumentos que giram em torno do verbo.

Na análise de 20 textos produzidos pelos alunos matriculados na referida turma, concentramo-nos nos processos verbais por estarem diretamente relacionados aos relatos dos alunos em suas produções e por ser esta a delimitação de nosso trabalho.

Por meio da análise da produção de textos narrativos elaborados pelos alunos do 8^o ano da Escola de Cidadania José Freire Filho, concluímos que eles têm dificuldades em fazer as escolhas lexicais dos argumentos que giram em torno do verbo, conforme podemos perceber nos seguintes trechos das produções escritas dos alunos.

Um atropelamento

Numa tarde de quinta-feira no bairro Ponte Preta ocorreu um atropelamento horrível de um carro e uma moto, no carro vinha Maria da Conceição e Pedro Alves seu marido na moto a Géssica Sousa e Socorro dos Santos o carro bateu na moto e a menina Géssica caiu e ela teve traumatismo craniano mais ela não morreu e a mãe Socorro tinha quebrado a perna e o braço.

Depois chamaram o corpo de bombeiro e a polícia ele levaram a mãe e a filha para o hospital quando chegaram lá elas foram atendidas bem rápido não aconteceu nada com a Senhora Maria da Conceição e nem com o Senhor Pedro Alves eles tinham que amputar o braço e a perna da Géssica e da Socorro e hoje elas estão em casa.

Ass. A1

Um atropelamento

Na manhã desta quinta-feira no bairro de Santa Luzia ocorreu um atropelamento seguido de morte, no caso só houve 2 vítimas uma menina de aparentemente 12 ou 13 anos chamada Letícia Xavier Cardoso e um rapaz de 22 anos chamado Pedro Decesary Santos.

As vítimas vinham a pé da escola quando um motorista alcoolizado os choca contra um muro, o rapaz sofreu um distúrbio no cérebro fazendo com que pesca muito sangue e a garota que quebrou o pescoço por bater fortemente a cabeça contra o muro o autor do atropelamento só sofreu ferimentos simples em seguida foi preso por estar dirigindo alcoolizado.

Ass: A2

Conforme podemos perceber nos trechos citados anteriormente, observamos que os argumentos, em geral, que giram em torno do verbo podem ser ampliados. Não se trata de “erros” cometidos por eles, mas podemos mobilizar esses conhecimentos linguísticos que os alunos já detêm. Nos fragmentos de A1, encontramos a seguinte passagem: “... depois chamaram o corpo de bombeiros e a polícia” em que o sujeito do enunciado foi omitido, classificação dada pelo ensino tradicional de gramática como sujeito indeterminado, ou seja, existe um agente, porém, ele está indefinido. Observamos, ainda, nesse fragmento, a falta de concordância verbal em: “no carro vinha Maria da Conceição e Pedro Alves”, a falta de uma vírgula marcando a ausência de um verbo em: “no carro vinha Maria da Conceição e Pedro Alves seu marido na moto (vinham) a Géssica Sousa e Socorro dos Santos”, o uso do pronome “eles” sem antecedente expresso no trecho: “eles tinham que amputar o braço”.

No fragmento A2, observamos a seguinte construção: “a garota que quebrou o pescoço por bater fortemente a cabeça contra o muro”. Notamos aqui que houve um conflito entre a função semântica de agente (a garota não pode ser agente de um processo em que ela é vítima) e a função pragmática de tópico/tema (a garota é tópico, isto é, é de quem se fala). O agente e o tema “disputam” pela posição sintática de sujeito, acontecendo o que é comum na fala coloquial, mas deve ser evitado na escrita. A predicação descreve, na verdade, processos: O pescoço da garota quebrou/ A cabeça da garota bateu fortemente no muro. Para colocar “a

garota” como tópico, o aluno disse: “A garota quebrou o pescoço” e “A garota bateu fortemente a cabeça no muro”. Sabemos que o verbo determina o número de argumentos que têm de ocorrer obrigatoriamente na predicação ou, mesmo que não ocorram, possam ser recuperados pelo contexto. Esse número pode variar de acordo com o verbo selecionado pelo autor do texto, como no caso de A2, que seleciona o verbo “ocorrer”.

A partir dos textos produzidos pelos alunos do 8^o ano, foi possível perceber que se consideramos mais traços de transitividade para os verbos escolhidos por eles, será possível ampliar o léxico e aumentar a competência discursiva deles, uma vez que para Hopper e Thompson (1980), a transitividade está associada a uma função discursivo-comunicativa. Para eles, o maior ou menor grau de transitividade se verifica na maneira como o discurso é estruturado pelo falante.

6.2 Elaboração de atividades para o ensino da transitividade

As atividades foram elaboradas com base nos seguintes parâmetros:

a) conteúdo

- I. transitividade e função representacional
- II. transitividade e relevo discurso.
- III. transitividade e fluxo de informação.

b) abordagem

- I. produtiva (exercícios estruturais)
- II. reflexiva (observação, reflexão, sistematização)

Quadro 6: Parâmetros de elaboração de atividades sobre transitividade verbal.

Abordagem/Conteúdo	Transitividade e função representacional	Transitividade e relevo discursivo	Transitividade e fluxo de informação	TOTAL
Abordagem produtiva	01	01	01	03
Abordagem reflexiva	01	01	01	03

Encontram-se, a seguir, as atividades elaboradas e aplicadas na turma do 8^o ano da Escola de Cidadania José Freire Filho em Crateús-CE.

6.2.1 Atividade 1: Transitividade e função representacional em uma abordagem produtiva

Leia o texto a seguir

Cuidado com o que se deseja

Ex alunos do CFS

Pedro era um garoto muito arrogante; sempre reclamava de tudo e queria que as coisas ao seu redor fossem feitas a sua maneira. Queria que todos ao seu redor fossem condescendentes com seus caprichos e, quando as coisas não saíam ao seu contendo, tinha ataques tão terríveis, que muitas vezes seus vizinhos pensaram em chamar a polícia para contê-lo.

Um belo fim de tarde, logo depois da escola, Pedro estava caminhando pela rua quando se deparou com uma garrafa de formato anormal em cima do meio-fio, abaixou-se, pegou-a e, como era afobado, em vez de admirar o peculiar acabamento da garrafa, começou a sacudi-la para ver se havia algo dentro. Porque não ouviu nenhum som, concluiu que deveria estar vazia. Quando estava prestes a jogá-la fora, percebeu ranhuras no casco, que era feito de vidro fosco, levantou a garrafa contra a luz. Forçando a vista, percebeu alguns sinais que aos poucos foram se convertendo em letras. Pôde ler então a mensagem: “Abra-me”!

O menino, convencido de que se tratava de uma brincadeira, decidiu não obedecer ao comando de uma estúpida garrafa. Ainda com o objeto na mão, caminhou mais um quarteirão e estancou no meio do caminho. A curiosidade ainda persistia. Escondeu-se atrás de um muro, olhou para todos os lados e, quando se convenceu de que estava sozinho, abriu a garrafa.

De dentro dela saiu uma fumaça rosada que, ao se dissipar, revelou uma estranha criatura encantada que lhes disse que ele teria direito a um desejo; apenas um desejo. Pedro, muito esperto, soube instantaneamente o que desejaria.

- Se é assim, quero ter o dom de poder realizar todos os meus desejos, bastando para isso apontar simplesmente o meu dedo.

-Que assim seja, mestre! – disse a criatura com um sorriso irônico, desaparecendo em seguida.

Pedro correu para casa, doido para começar a realizar seus desejos.

Ao dobrar uma esquina, deu um encontrão em uma menina. Refazendo-se do susto, ele viu que não era apenas uma menina; era simplesmente a menina mais cobiçada do

bairro, a mais linda da região, pela qual Pedro era apaixonado.

- Agora vou me dar bem! – maquinou o menino, murmurando para si.

Pedro apontou o dedo para a menina discretamente e, baixinho, disse:

- Apaixone-se por mim.

A bela menina, como se estivesse em transe hipnótico, lançou sobre Pedro um olhar de malícia e gemeu docemente:

- Ai, meu Deus!Que gato!

O menino, apesar de ter sido atendido em seu desejo, mas ainda surpreso com o efeito que presenciava encabulado, apontou o dedo para si mesmo e disse:

- Gato ? Eu?

A partir desse dia, a bela menina, quando andava pelas ruas dali, era perseguida e assediada por um gatinho branco e fofo sempre a miar em volta de suas pernas. E Pedro, menino caprichoso e malcriado, para estranheza de toda a vizinhança, nunca mais foi visto.

www.letraseartes.com.br três bons exemplos de textos narrativos.

a) Sabendo que os verbos de **Ação** expressam sempre um fazer, uma atividade que alguém realiza – um **Agente**; e que os verbos de **Processo** expressam um acontecer, alguma experiência de mudança de estado, condição ou posição que algo ou alguém – um **Paciente**; transforme as frases de ação em processo. Observe o modelo.

Modelo:

- A garrafa revelou uma estranha criatura.
- Uma estranha criatura revelou-se.

I. O menino abriu a garrafa.

II. O menino sacudiu a garrafa.

III. O menino levantou a garrafa .

IV. A criatura realizou o desejo do menino.

b) Agora, transforme as frases com verbos de processo em ação.

Modelo:

- Os sinais se converteram em letras.
- O menino converteu os sinais em letras.

I. Uma fumaça rosada saiu da garrafa.

II. A fumaça se dissipou.

III. O menino apaixonou-se.

IV. Uma estranha criatura revelou-se.

a) Em cada item anterior, compare as duas frases como Ação e como Processo.

No primeiro momento, após a leitura do texto narrativo, foi aplicada a atividade 1, que trata da transitividade verbal e da função representacional da linguagem, numa abordagem produtiva. Como já era previsto, só foi possível a transformação de frases em que havia ou poderiam ser inferidas as funções de Agente e Paciente por causa do modelo apresentado, tendo em vista que o assunto era novidade para eles. Foi interessante porque mais da metade da sala conseguiu construir significados outros para o verbo em questionamento, ou seja, foi possível eles perceberem que o mesmo verbo que num contexto estava expressando um fazer, uma atividade que alguém realiza, em outra situação, criada por eles, passou a expressar um processo, em que um nome com função semântica de paciente mudou de estado, condição ou posição.

6.2.2 Atividade 2: Transitividade e função representacional em uma abordagem reflexiva

Após a leitura da piada a seguir, responda os questionamentos.

“Ao chegar em casa, o homem diz para a esposa:

- A pescaria não foi boa.

- Eu sei, ela responde. – Você esqueceu a carteira!”

- a) O que a esposa diz saber?
- b) Se o verbo “saber” tem um complemento implícito, qual seria ele?
- c) Com base em que informação a esposa tem esse saber?
- d) O que a fala da mulher revela sobre o marido?

Leia esta piadinha:

Duas pessoas conversando:

- Sua mãe está aí. Você não vai receber?

- Receber por quê? Por acaso ela me deve alguma coisa?

- a) Identifique o verbo que provocou efeito de humor na piada.
- b) Em que sentido o primeiro interlocutor usou esse verbo?
- c) Em que sentido e transitividade esse mesmo verbo foi usado pelo segundo interlocutor?
- d) Que recurso linguístico é utilizado nesta e em muitas piadas para produção do efeito de humor?

Nesse segundo momento, ainda explorando a transitividade e a função representacional, porém agora numa abordagem reflexiva, após a leitura de uma piada, foram apresentados exercícios aos alunos, que pudessem conduzi-los a interpretar sentidos, procurando descobrir que recurso linguístico provocou tais sentidos. Nesse encontro, percebi uma maior dificuldade deles em refletir sobre as perguntas elaboradas. Mas, com a ajuda do professor, aos poucos foram se soltando, opinando e ajudando a interpretar os aspectos relacionados às predicções construídas no texto.

6.2.3 Atividade 3: Transitividade e relevo em uma abordagem produtiva

Leia o relato de uma adolescente de 17 anos sobre os seus pais.

E₁: Gustavo...terceiro ano da escola particular...é...relato...experiência pessoal...né...Gustavo...tem algum/ tem alguma coisa assim que.: alguma experiência que você tenha passado e você poderia me contar agora?

I: eu acho um fato interessante... né...foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer...né...que...minha mãe morava no Piauí com toda a família...né...meu...meu avo...materno no caso... era maquinista...ele sofreu um acidente...infelizmente morreu...minha mãe tinha cinco anos..né... e o irmão mais velho dela...meu padrinho...tinha dezessete e ele foi obrigado a trabalhar...foi trabalhar no banco...e ... ele foi...o banco... no caso...estava...com um número de funcionários cheio e ele teve que ir para outro local e pediu transferência prum local mais perto de Parnaíba que era a cidade onde eles moravam e por engano o...o...escrivão entendeu Paraíba...né e meu...e minha família veio parar em Mossoró que era exatamente o local mais perto onde tinha vaga pra funcionário do Banco do Brasil e:: ela foi parar na rua do meu pai...né... e começaram a se conhecer...namoraram onze anos...né...pararam algum tempo...brigaram...é lógico...porque todo relacionamento tem uma briga...né...e eu achei esse fato muito interessante porque foi uma coincidência incrível...né...como vieram a se conhecer...namoraram e hoje...e até hoje estão juntos... dezessete anos de casados...

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. *Corpus Discurso & Gramática. A língua falada e escrita na cidade de Natal: UFRN, 1998.*

a) Façam, individualmente, a retextualização do texto oral acima para a escrita.

b) Registrem, por escrito, as principais dificuldades e decisões nesta tarefa de transformação de um texto de fala em um texto de escrita.

Nesse encontro, procuramos explorar transitividade e relevo discursivo, através de uma abordagem produtiva. Então, após a leitura de um trecho de narrativa oral, foi solicitado

a eles que fizessem individualmente a retextualização para a escrita, e, depois, coletivamente, apresentassem uma única proposta de texto escrito. Aqui pude perceber mais dificuldades por parte dos alunos, tendo em vista que os próprios textos deles apresentam muitas marcas de oralidade e, assim, o fazem por ainda apresentarem poucas habilidades para desenvolver o texto escrito e reconhecerem características que são próprias da escrita. Mas, com a ajuda do professor, foi possível o processo de retextualização e o registro das principais dificuldades nesta tarefa de transformação de um texto de fala para um texto de escrita.

6.2.4 Atividade 4: Transitividade e relevo discursivo em uma abordagem reflexiva

Façam uma releitura do texto escrito e responda:

- a) Identifique as predicções verbais nos dois textos.
- b) Identifique as predicções que só aparecem no texto oral.
- c) Analise as predicções que só apareceram no texto oral e responda por que elas foram omitidas no texto escrito.
- d) Que funcionalidade você acha que têm essas predicções usadas somente no texto oral, mas dispensadas no texto escrito?
- e) Analise as predicções verbais usadas no texto escrito quanto à transitividade.
- f) Agora, analise as predicções verbais que foram usadas no texto escrito quanto à importância da informação que elas transmitem para a progressão da narrativa.
- g) Vocês perceberam alguma relação entre a transitividade dessas predicções e a relevância das informações que elas contêm para a narrativa? Qual?

Nesse encontro, ainda explorando a transitividade e o relevo discursivo, agora numa abordagem reflexiva, foi solicitado a eles que fizessem uma releitura do texto escrito e que eles identificassem as predicções verbais nos dois textos, tanto no oral como no escrito,

separando as predicacões que aparecem só no texto oral e justificando por que foram omitidas do texto escrito, refletindo sobre a função que têm essas predicacões usadas somente no texto oral e dispensadas no texto escrito. Por último, foram motivados a perceber alguma relação entre a transitividade dessas predicacões e a relevância das informações que elas contêm para a narrativa. Foi uma tarefa difícil de realizar, só depois de várias explicações foram desenvolvendo as questões, mas de forma muito tímida. Isso foi interessante para eles perceberem como os falantes organizam os seus discursos e entenderem, mesmo que parcialmente, o que era indispensável no texto narrativo escrito.

6.2.5 Atividade 5: Transitividade e fluxo de informação em uma abordagem produtiva

A partir das oraões dadas a seguir, em cada item construa um período composto. Faça as alterações que julgar necessárias.

- a)● O professor passou um exercício de gramática
- O aluno voltou para casa depois da aula.
 - O aluno almoçou.
 - O aluno descansou um pouco.
 - O aluno é responsável.
 - O aluno fez o exercício de gramática.
- b) ● A mãe participou de uma reunião escolar.
- A mãe retornou para casa após a reunião.
 - A mãe preocupa-se com o filho.
 - A mãe saiu satisfeita com o resultado da reunião.

Nesse encontro, procuramos entender a transitividade e o fluxo de informação, a partir de uma abordagem produtiva, com a elaboração de um exercício apresentado com frases dadas para eles montarem, a partir delas, um período composto. Foi uma atividade produtiva e interessante que não apresentou muitas dificuldades para os alunos, tendo em vista que eles já têm o hábito de organizar textualização, através do uso de mecanismos de coesão textual, fazendo retomada de termos ou aludindo a outros que aparecem na sequência

do texto, por meio de elipses e pronomes que designam os referentes dados nas predicções. Mais da metade da sala conseguiu realizar, ou melhor, estruturar os períodos a partir das frases propostas.

6.2.6 Atividade 6: Transitividade e fluxo de informação em uma abordagem reflexiva

Leia um fragmento do romance “O Retrato do Rei”, a seguir, e responda aos questionamentos.

“Valentim lavou a cara e as mãos numa fonte, examinou os cavalos e as mulas, saltou no dorso de seu animal e ordenou a partida”. Viajou adiante, sempre a alguma distância das mulheres, junto com o condutor, às vezes sumindo numa curva. O negro que os guiava, sorria como um sagui e falava baixo, escondendo a boca com a mão. Valentim conversava com ele, saltava do cavalo para observar a trilha, afastava a vegetação, previa os perigos, decidia a direção a ser tomada. Mariana nem mesmo sabia os nomes das salvaguardas ou dos escravos. Sua mãe sempre a ensinara a não se envolver com gente de costa inferior. Devia tratar as negras com distância, despedi-las com discrição e dar ordens murmurando.

MIRANDA, Ana. O retrato do rei. Companhia das letras. SP.

a) Observe a estrutura das orações e veja que, mesmo quando o verbo não requer argumentos, esses podem ou não se realizar lexicalmente. Baseado nesse comentário, I. Reescreva as frases a seguir, apagando o termo destacado e comente se houver alteração de sentido.

- Valentim lavou a cara e as mãos numa fonte e, antes de seguir viagem, **o rapaz** examinou os cavalos e as mulas.
- Valentim seguia junto com o negro que os guiava. **O escravo** sorria como um sagui e falava baixo.

II. O termo destacado na frase a seguir possui um referente. Identifique quem é esse referente.

- Valentim e as mulheres viajavam distantes, o negro que **os** guiava sorria como um sagui.

III. Identifique a quem se refere o pronome **las** na seguinte frase: “Devia tratar as negras com distância, despedi-las com discrição e dar ordens murmurando”.

b) Releia o texto e identifique todos os termos implícitos. Diga se houve prejuízo ao entendimento do texto por causa do apagamento.

c) Identifique o tipo de termo oracional que mais se omite.

d) O que você concluiu sobre a relação entre apagamento ou realização de termos e o fluxo de informação no discurso?

Ainda explorando a transitividade e o fluxo de informação, agora numa abordagem reflexiva, nesse encontro, após a leitura de um trecho narrativo, foi pedido aos alunos para identificar o referente de alguns termos nas frases propostas. Não houve muita dificuldade, tendo em vista que eles encontram esse tipo de atividade no livro didático. Foi também pedido a eles que comentassem sobre situações em que ora o constituinte era realizado, ora ele era apagado, se haveria alteração de sentido ou não. Também não percebi dificuldades nas respostas deles, pois mais da metade da turma conseguiu realizar bem essa tarefa. Por último, foi pedido a eles para identificar o tipo de constituinte que mais se omitia no texto e que eles comentassem sobre a que conclusão chegavam sobre a relação entre apagamento ou realização de constituintes. Foi interessante para eles perceberem que a estrutura argumental é formada por um elemento nuclear e seus argumentos, que em cada oração temos uma estrutura argumental definida pela valência de um verbo. A valência do verbo é o que vai indicar quantos e que tipos de argumentos, inclusive o sujeito, estão previsto na relação de dependência sintática e semântica com ele. A realização de exercícios com apagamento ou realização de constituintes serviu para levar o aluno a refletir acerca da relação entre os termos da oração e o fluxo de informação em um texto.

6.3 Avaliação da proposta funcionalista de atividades para o ensino da transitividade

Nesse encontro, objetivou-se avaliar o resultado das atividades que propomos para o ensino da transitividade, em que foram explorados alguns aspectos investigados no Funcionalismo linguístico, tais como a relação entre transitividade e a função representacional, o relevo discursivo e o fluxo de informação. Para isso, o nosso processo de avaliação dividiu-se em dois momentos, conforme veremos a seguir.

6.3.1 Avaliação da produção do texto narrativo

Como inicialmente foi feita uma avaliação diagnóstica para que se pudesse observar as principais dificuldades relacionadas à transitividade verbal, através da produção de um texto narrativo produzido pelos alunos, a intenção dessa segunda produção foi verificar se, após o desenvolvimento de uma sequência de exercícios baseados nos aspectos relativos à transitividade verbal, apontados nas teorias do funcionalismo linguístico, poderíamos perceber algum avanço na produção dos alunos, assim como na construção da predicação.

Então, novamente foi pedido a eles a elaboração de um texto de caráter narrativo, com tema livre, que se voltasse para o cotidiano deles. Assim o fizeram. Pudemos perceber, aqui, após vários encontros com estudos voltados para a construção da predicação, que houve melhorias na adequação da relação estabelecida entre o verbo e os termos que giram em torno dele.

As atividades direcionadas para o relevo discursivo contribuíram no sentido de percebermos que, embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual que essa potencialidade se concretiza ou não, pois ela é uma questão da gramática da oração inteira tal como ela ocorre nas interações comunicativas. Isso serviu para compreendermos a gramática como uma ferramenta criadora de sentidos no texto.

Com relação às atividades voltadas para a transitividade e o fluxo de informação, percebemos que os alunos puderam observar a realização ou o apagamento dos termos da oração que representassem informações novas ou dadas.

A seguir, encontram-se duas amostras textuais produzidas por alunos do 8^o ano, onde podemos perceber uma evolução na competência linguística deles, se compararmos com as amostras textuais da avaliação diagnóstica.

Uma festa de aniversário

Num belo dia, eu Sabrina, e minha mãe Roberta fomos ao Shopping, por volta das 08:00 da manhã para comprar uma roupa e uma sandália para mim, pois estava perto para eu completar 15 anos, só faltava dois dias para isso acontecer.

Mas minha mãe havia me dito que compraria a roupa e a sandália pra mim, mas ela não fazia meu aniversário pois não estava com condições financeiras para bancar uma festa para mim, e assim o dia foi passando e saímos do Shopping logo às 09:30 da manhã voltamos pra casa e o resto do dia ocorreu normal.

No dia seguinte ficaram me bajulando no quarto com parabéns, café da manhã enquanto eles preparavam tudo para festas. Me levaram para casa de minha vó, eu almocei lá pois não tinha ideia do que estava acontecendo.

Quando foi por volta das 07:00 horas da noite, minha mãe me disse que íamos comer uma pizza mas que tinha esquecido a carteira em casa e voltamos lá para pegar, mas chegando lá tive uma grande surpresa todos os meus amigos, parentes estavam lá e pela primeira vez eu tive uma festa de aniversário.

Ass:A1

Um atropelamento

Era um dia de domingo, domingo ensolarado. Um grupo de amigos se arrumava para ir ver uma partida de futebol na casa de um outro amigo que morava meio longe, ele havia convidado os amigos.

Chegaram lá, começaram a assistir o jogo de Corinthians e Flamengo, todos estavam ansiosos e torcendo por seu time de coração ganhar, no caso era Flamengo. No final do jogo um dos amigos chamaram para tomar algumas cervejinhas para comemorar a vitória do time.

Todos já embriagados queriam voltar para casa no mesmo dia, o amigo que não estava muito bêbado chamaram-os para dormir na sua casa mas nenhum quiseram. Na volta para casa todos embriagados e alguns arreados, o motorista foi tentar fazer gracinha e acordar o amigo no banco de trás e sem querer perdeu o controle do carro e acabou batendo em um poste que havia sido colocado para um pequeno povoado que ali morava.

Causou um enorme estrago no carro e em algumas casas que o porte havia caído, infelizmente nenhum dos amigos sobreviveram, dois ainda foram levados para o hospital, mas não resistiu dos ferimentos.

Ass: A2

Observando as produções desenvolvidas nesta etapa de avaliação de nossa proposta, A1 e A2, pudemos perceber o avanço do aluno na criação de argumentos que giram em torno do verbo e que servem para o enriquecimento do texto narrativo. Os dois textos utilizam orações com transitividade mais alta para a elaboração dos períodos. Entretanto, podemos observar, ainda, a presença de inadequações, como a falta de concordância verbal na frase “Só faltava dois dias” encontrado no texto A1. Acreditamos que a construção aconteceu dessa forma pelo fato de o sujeito estar pós-verbal. Isso influencia diretamente nos problemas de concordância.

Essa mesma situação de inadequação foi encontrada em A2 na frase “No final do jogo, um dos amigos chamaram para tomar uma cervejinha”, em que podemos perceber a flexão do verbo não realizada com o termo adequado do sujeito pré-verbal.

No geral, avaliamos como positiva, a sequência de atividades numa abordagem tanto produtiva quanto reflexiva, pois contribuíram para o melhoramento da produção de argumentos e, conseqüentemente, no aumento da competência linguística do aluno.

6.3.2 Atividade para avaliação

Após o diagnóstico inicial, feito através da produção de textos, foram levantados problemas ou dificuldades quanto à transitividade no que diz respeito à construção da predicação. Então, conforme citado anteriormente, foi feita uma sequência de exercícios visando ao desempenho dos estudantes, num período de seis encontros, quando trabalhamos atividades em abordagens produtiva e reflexiva, envolvendo transitividade e função representacional da linguagem com Simon Dik e a classificação dos estados de coisas. Além disso, trabalhamos questões voltadas para a transitividade e o relevo discursivo, baseadas em Hopper e Thompson e os parâmetros da transitividade. Por último, abordamos a transitividade e o fluxo de informação com base na hipótese de estrutura argumental de Du Bois.

As questões a seguir serviram para avaliar até que ponto essas atividades baseadas no funcionalismo linguístico contribuíram para melhorar a construção da predicação e conseqüentemente o desempenho linguístico.

Exercício

1) Transitividade e função representacional numa abordagem produtiva e reflexiva.

Leia o texto a seguir:

O melhor amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio resabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente à distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

- Meu filho? - gritou ela.

- O que é? – respondeu, com ar mais natural que lhe foi possível.

- Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se

perdido, tentou ainda ganhar tempo:

- Eu? Nada...

- Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la.

Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

- Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

- Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

- Achei na rua. Tão bonitinho, não é, ma- mãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

- Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

- Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

- Ah, mamãe... – Já comendo uma cara de choro.

- Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar. Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa- pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

- Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

- Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

- Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

- Você não é todo mundo.

- Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

- Veremos- limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

- A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

- Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

- Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

- Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: - Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

- E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

- Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

- Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa toda...

Meia hora depois, o menino voltava da rua, radiante:

- Pronto, mamãe!

E lhe exibia uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido o seu melhor amigo por trinta dinheiros.

- Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava – murmurou, pensativo.

SABINO, Fernando. A vitória da infância. São Paulo, 1995. p. 35-38.

a) verbos de ação exprimem sempre um fazer, uma atividade que alguém realiza; esse alguém é um agente. Verbo de processo é aquele em que o nome com função semântica de paciente, muda de estado, condição ou posição. Transforme as frases a seguir, que apresentam ação (FAZER) em processo (ACONTECER).

I. O menino abriu a porta da rua.

II. O menino não comoveu a mãe.

b) Agora, transforme as frases com verbos de processo (ACONTECER) em ação (FAZER).

I. O jarro quebrou.

II. A mãe se assustou.

Leia esta piada a seguir.

O sujeito entra num restaurante escoltado por um Pittbull, senta-se e pergunta para o garçom:

- Vocês servem advogados aqui?

- Mas, claro, meu senhor – respondeu o garçom, desdobrando-se em gentilezas.

- Então, traz um suco pra mim e um advogado para o meu cachorro.

I. Identifique o verbo que provocou efeito de humor na piada.

II. Em que sentido e transitividade o locutor usou esse verbo?

III. Em que sentido e transitividade esse mesmo verbo foi entendido pelo segundo interlocutor?

IV. Que recurso linguístico é utilizado nesta e em muitas piadas para a produção de efeito de humor?

2) Transitividade e relevo discursivo numa abordagem produtiva e reflexiva .

O “Livro dos sentidos”, de Ricardo Azevedo, é composto de várias histórias narradas por um menino que expressa suas opiniões, emoções e ideias sobre os sentidos. Por ser o narrador um menino, o texto tem a naturalidade da expressão oral de uma criança. Dessa forma, o modo de narrar traz recursos de linguagem da língua falada. Veja:

“Minha avó, mãe do meu pai, garante que formiga sabe falar. Ela contou que na casa dela tinha formiga e que cansou de passar inseticida. Elas sumiam por um tempo, mas voltavam belas e formosas, como se nada houvesse acontecido. Um dia, minha avó desanimou e resolveu conversar com as formigas. Chegou bem perto. Pediu para elas terem juízo e irem morar no jardim. Disse que ela tinha 87 anos e já estava muito velha para ficar catando formiga escondida todo santo dia no açucareiro”.
(AZEVEDO, Ricardo. O livro dos sentidos. São Paulo: Ática, 2000, p. 18 Coleção Menino de Orelha em Pé).

a) Reescreva o trecho, retextualizando do oral para a escrita.

b) Registre as principais dificuldades e decisões nesta tarefa de transformação de um texto de fala em um texto de escrita.

c) Faça uma releitura do texto escrito e responda:

I. Identifique as predicções verbais nos dois textos.

II. Identifique as predicções que só aparecem no texto oral.

III. Por que essas predicções foram omitidas no texto escrito?

IV. Que funcionalidade têm essas predicções usadas somente no texto oral, mas dispensadas no escrito?

V. Agora, analise as predicções verbais que foram usadas no texto escrito quanto à importância da informação que elas transmitem para a progressão textual narrativa.

VI. Você percebeu alguma relação entre a transitividade dessas predicções e a relevância das informações que elas contêm para a narrativa? Qual?

3) Transitividade e fluxo de informação numa abordagem produtiva e reflexiva

a) A partir das orações dadas a seguir, retiradas do texto da questão 1, construa um período composto. Faça as alterações que julgar necessárias.

- A mãe estava na sala, costurando.
- O menino entrou com um cachorro.
- O menino arriscou dois passos para dentro
- O menino tentou enxugar uma lágrima
- O menino jurou vingança
- O menino jurou vingança.

b) Voltando ao texto da questão 1, “ O melhor amigo” , de Fernando Sabino.

I. O pronome em destaque na seguinte frase refere-se a outro termo dito anteriormente no primeiro parágrafo. Qual foi ele?

- “Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

II. Releia o texto e identifique todos os constituintes implícitos do primeiro parágrafo e diga se houve prejuízo ao entendimento do parágrafo por causa do apagamento.

III. Identifique o tipo de termo oracional que mais se omitiu nesse primeiro parágrafo.

IV. O que você conclui sobre a relação entre apagamento ou realização de constituintes e o fluxo de informação no discurso?

Por meio dos exercícios que procuraram explorar a transitividade e a função representacional, a transitividade e o relevo discurso, a transitividade e o fluxo de informação, os alunos foram melhorando o entendimento sobre a construção da predicação à medida que os encontros foram acontecendo. Foi possível perceber isso, sobretudo pela qualidade da participação deles nas atividades de avaliação da proposta.

Nas questões que procuraram explorar a transitividade e a função representacional, foi possível perceber que os alunos procuraram identificar as ações e atividades humanas que estavam sendo expressas no discurso e que realidade estava sendo retratada.

Nos itens que abordavam a transitividade e o relevo discursivo, Podemos dizer que os alunos melhoraram sua percepção sobre os eventos que são cruciais numa narrativa (Figura), distinguindo-os de passagens em que se apresentam cenários, comentários (Fundo). Além disso, perceberam a relação entre esses eventos responsáveis pela progressão da narrativa e o maior grau de transitividade das orações que codificam esses eventos, tendo em vista o conceito de transitividade como transferência de uma ação de um agente para um paciente.

Nas questões que envolveram a transitividade e o fluxo de informação, pudemos notar que os alunos foram despertados para a ideia de que a estrutura oracional pode explicitar ou não todos os termos, conforme eles designem informações novas ou dadas, respectivamente. Além disso, perceberam que o sujeito pré-verbal é o termo que mais se apaga na construção da oração, tendo em vista que essa costuma ser a posição do tópico discursivo, aquele referente sobre o qual uma porção do discurso se desenvolve.

7 CONCLUSÃO

Desenvolvemos, nesta dissertação, uma discussão em torno de uma abordagem funcionalista para o tratamento da transitividade numa sala de 8^o ano do Ensino Fundamental objetivando propor uma sequência de atividades de orientação funcional e sua relação com a produção e interpretação de sentidos do texto, tendo em vista que o ensino de gramática vem sendo bastante questionado nas últimas décadas, e o assunto transitividade há muito tempo vem sendo motivo dos mais variados tipos de pesquisas acadêmicas por ser um tema que encontra bastantes controvérsias nos manuais de gramática da língua portuguesa.

Para melhor compreender como o fenômeno tem sido abordado, fez-se uma incursão em algumas das principais obras de descrição gramatical da língua portuguesa. Esses compêndios foram escolhidos para atender aos principais propósitos descritos na introdução desse trabalho:

- a. Perceber e discutir como o assunto transitividade verbal tem sido apresentado e explicado pelas gramáticas tradicionais no período pós - NGB;
- b. Como as gramáticas escolares da atualidade têm abordado o referido assunto;
- c. De que forma os livros didáticos de língua portuguesa vêm apresentando a transitividade verbal;
- d. O que os documentos oficiais dizem sobre o ensino de gramática;
- e. Como os linguistas olham para o ensino de gramática;
- f. Quais os pressupostos teóricos funcionalistas e as contribuições das teorias funcionalistas para o ensino da transitividade verbal.

Nos compêndios selecionados que correspondem às gramáticas tradicionais, foram analisados Bechara (1969), Rocha Lima(2002), Cunha (1980) e Kury (2000). Por esses autores, a transitividade é tratada especificamente nos estudos dedicados à sintaxe. Isso pôde ser observado também nas gramáticas escolares atuais e nos livros didáticos para o ensino Fundamental.

Para tratar das discussões em torno do ensino de gramática, foram contemplados os documentos e programas oficiais para o ensino de língua materna: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Contemplamos nessa discussão, Neves (2002), Nogueira (2007) e Travaglia (2002).

Para compreendermos o Funcionalismo linguístico e suas contribuições ao ensino de gramática, consultamos Nogueira (2008, 2009, 2010, 2014) e Neves (2003, 2006).

Finalizando a pesquisa bibliográfica de fundamentação teórica, buscamos as contribuições das teorias funcionalistas em Simon Dik com a classificação dos estados de coisa, Hopper e Thompson com o relevo discursivo e Du Bois com a estrutura argumental preferida.

No que tange à maneira como esses autores abordam o ensino de gramática e conseqüentemente o da transitividade, percebemos divergências, visto que enquanto a gramática tradicional vê o ensino como um amontoado de regras, os linguistas apostam num ensino a partir do uso que o falante faz da língua.

Como o nosso trabalho está voltado para as questões que envolvem o ensino da língua, diante da “transitividade verbal”, percebemos que a teoria da gramática funcional pode colaborar com essa prática uma vez que soluciona muitos pontos levantados pelos conceitos da transitividade verbal nas gramáticas tradicionais.

Assim, acreditamos que as teorias funcionalistas contribuem bastante, uma vez que ressaltam que a transitividade não se manifesta apenas no verbo, como pensam os tradicionais, mas sim na totalidade da oração, emergindo das relações estabelecidas entre os diversos elementos que a compõem.

Por isso, como forma de contribuição, adotamos uma sequência de atividades abrangendo a transitividade e a função representacional, a transitividade e o relevo discursivo e a transitividade e o fluxo de informação.

Quanto à transitividade e a função representacional, foi possível perceber a transitividade como uma categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional de Halliday e que essa metafunção se refere à representação da experiência humana, aqui entendida como um fluxo de eventos ou acontecimentos. São atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter. As atividades contribuíram também para que os alunos percebessem que a construção da oração tem relação com a perspectiva que se quer dar aos acontecimentos sobre os quais discorreremos e com o enriquecimento da argumentação na construção do texto narrativo.

Com relação à transitividade e seu papel no relevo discursivo (Hopper e Thompson, 1980), percebemos que, embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual que essa potencialidade se concretiza ou não,

pois ela é uma questão da gramática da oração inteira tal como ela ocorre nas interações comunicativas. Isso contribui para o aprendizado da estrutura narrativa a partir da distinção entre passagens de Figura (orações que representam ação, com alta transitividade) e Fundo (orações que representam estado, com baixa transitividade).

Quanto à relação entre transitividade e fluxo de informação (DU BOIS, 1987), percebemos que os alunos reconheceram que a apresentação da estrutura oracional pode, sem prejuízo ao entendimento do texto, deixar implícitos alguns termos que codificam informações já apresentadas; e que o sujeito pré-verbal é o termo que mais se apaga na construção da oração, já que ele costuma ser o tópico discursivo de uma passagem do texto.

Portanto, o presente trabalho justificou-se pela possibilidade de comparações da transitividade verbal em relação a teorias diferentes, por apontar discussões sobre o ensino de gramática com linguistas renomados, por trazer as sugestões apontadas em documentos oficiais sobre o ensino de gramática.

A importância da contribuição a ser apontada nesse trabalho encontra-se na possibilidade que ele sinaliza para um ensino de gramática relacionado ao uso concreto da língua. Acreditamos que essa pesquisa-ação pode contribuir para um ensino de língua materna que promova a ampliação da competência discursiva dos alunos em torno do assunto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ALI, Manuel Said. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, J.C. **de introdução à sintaxe do português**. 7^o ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Coleção Letras.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. Ver e amp. Rio de Janeiro: Lucena, (2001).

_____. **Moderna gramática portuguesa**. 15 ed. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. Ampl. Rio de Janeiro: Lucena, 2000.

BERTOLDI, Anderson. “**Transitividade verbal: tradição e inovação**” In *Entrelinhas: a revista do curso de Letras*. Ano 2, n^o 3, São Leopoldo –RS, set/dez 2005. Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/indez.php?e=3&s=9&a=14>. Acesso em 10/05/2015.

BORGATO, Ana Maria Trinconi. **Projeto Teláris: Português/ Ana Maria TrinconiBorgato, Terezinha Costa Bertin, Vera Lúcia de Carvalho – 1. Ed.** São Paulo: Ática, 2012. Obra em 4 v para alunos do 6^o ao 9^o ano.

CÂMARA JUNIOR, J.M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Padrão 1976.

CAVALIERE, Ricardo. **Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

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

_____. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

DIK, Simon C. *The Theory of Functional Grammar*. Vol. 1 ed. By HEGVELD (Kees). Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DU BOIS, J. W. *The Discourse Basis of Ergativity*. *Language*. V.6, n.4, Baltimore, 1987, p. 805-855.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de Verbos e Regimes**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1940.

FURTADO DA CUNHA, M.A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.

FIGUEIREDO, Laura de. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem/** Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. **Novas lições de análise sintática**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2000.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

_____; MCINTOSH, A.;STREVENS. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Lições de análise sintática** (teoria e prática). 5^a ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1970.

LUFT, Celso Pedro. **Gramática resumida**. 3^a ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Revised by Christian M.I.M. Mathiessen. London, Edward Arnold, 2004.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language** v. 56, Baltimore, 1980, p. 251-299.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática Pedagógica: Ensino Fundamental**. 30 ed. – São Paulo. Saraiva, 2009.

NEVES, Maria Helena M. Heranças: a Gramática. In: BASTOS, NB. (org) **Língua Portuguesa: em uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002, p. 43-52.

_____. NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NOGUEIRA, Márcia T.. **Linguística: Funcionalismo**. Material didático para alunos da EAD, UAB-UFC, 2014.

_____. Gramática e competência discursiva: reflexões para o ensino. In: **Linguagem e discurso**. Estudos linguísticos e literários. Teresina: EDUFPI, 2008.

_____. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna In: **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010, p. 209-230.

_____. O ensino de gramática como reflexão sobre o uso linguístico. In: **Ensino e cultura contemporânea**. Fortaleza : Edições UFC, 2010, p. 197-212.

_____. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014, v.2, p. 139-150.

OITICICA, José. **Manual de análise: léxica e sintática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paulo Azevedo, 1958.

POSSENTI, Sírio. **‘Linguistas no paiol dos gramáticos’**. In Revista Língua Portuguesa. Ano 7. Nº. 78. Abril/2012. P. 44-47.

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

SENNÁ, Luiz, A.G. **Pequeno manual de linguística geral e aplicada**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1991.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1^o e 2^o grau**. São Paulo: Cortez, 1996.