

LÍVIA VALILI

**A transitividade verbal em livros didáticos:
contribuições para o ensino de Língua Portuguesa**



ARARAQUARA – SP
2022

LÍVIA VALILI

A transitividade verbal em livros didáticos: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

ARARAQUARA – SP
2022

V172t

Valili, Livia

A transitividade verbal em livros didáticos: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa / Livia Valili. -- Araraquara, 2022
235 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

1. Transitividade. 2. Livro didático. 3. Ensino de gramática. 4.
Ensino Fundamental. 5. PNLD. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LÍVIA VALILI

A transitividade verbal em livros didáticos: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

Data da defesa: 27/05/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Angélica Terezinha Carmo Rodrigues
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/Uberaba

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Caroline Carnielli Biazolli
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe Glauce, que em vida se dedicou à minha educação e sempre me incentivou a buscar o caminho do conhecimento, ao meu pai Paulo, pelo exemplo de esforço e de persistência em busca de seus sonhos e aos meus irmãos Neto e Júlia, por não me deixarem esquecer da importância de se ter em quem confiar independentemente dos caminhos escolhidos. Agradeço também aos meus avós Helena, Lázaro e Luzia por todo carinho e apoio.

Agradeço ao meu esposo Mateus, por ter me apoiado e incentivado do início ao fim desta pesquisa, por ter sido meu suporte nos momentos difíceis em que achei que não conseguiria associar o exercício da docência com a pesquisa. Agradeço também por compartilhar, em nossos inúmeros diálogos, seus conhecimentos e entusiasmo pela ciência, assim se tornando parte da minha constituição como professora e pesquisadora. E em especial, o grande auxílio sociológico dado na construção da reflexão sobre a relação da educação básica com as pesquisas educacionais, ter uma parceria que se estende da vida pessoal para a profissional é um privilégio.

Agradeço à minha orientadora Angélica, que desde os primeiros anos de graduação não apenas nos guia no conhecimento sobre a linguagem, como nos apresenta ao caminho reflexivo do estudo da língua. Agradeço toda sua dedicação em minha formação como professora e pesquisadora, por me orientar desde a graduação até a pós-graduação sempre com muita atenção. Ter uma orientação de competência inquestionável e tão prestativa, não somente qualificou toda a pesquisa, como tornou o caminho mais tranquilo.

Agradeço à Professora Juliana Bertucci Barbosa, pelas importantes contribuições prestadas a esta pesquisa, como em minha formação como um todo. Obrigada pelas aulas de Sociolinguísticas e pelas instigantes discussões no grupo de pesquisa SOLAR. À Professora Caroline Carnielli Biazolli, agradeço pelos inúmeros conhecimentos compartilhados tanto nas reuniões do SOLAR, como na leitura desta pesquisa com sugestões essenciais para seu desenvolvimento.

Ao SOLAR, grupo de pesquisa que me ensinou a importância do compartilhamento e da construção coletiva do conhecimento, meu sincero agradecimento.

Por fim, aos meus amigos de graduação, Maria Rita, Alan, Jayne, Luana, Valéria e Caroline obrigada pela companhia diária, pelas conversas infundáveis nos corredores e nas mesas da cantina da nossa querida FCLAr, com certeza parte essencial da vida acadêmica.

“O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.”

(Manoel de Barros)

VALILI, Livia. **A transitividade verbal em livros didáticos:** contribuições para o ensino de língua portuguesa. Araraquara, 2022. 235p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Campus Araraquara.

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade investigar o tratamento concedido ao fenômeno da transitividade e à descrição dos argumentos verbais por três coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para uso no Ensino Fundamental Anos Finais e, portanto, presentes no *Guia do livro didático do PNLD 2020*, dentro das quais selecionamos como nosso corpus os materiais destinados ao 7º e 8º anos do EF, anos em que se abrange na grade curricular o tema da transitividade. Ao verificarmos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um ensino de gramática reflexivo e articulado com as práticas linguísticas, procuramos aprofundar a discussão sobre a abordagem adotada no ensino de gramática na educação básica, olhando de forma mais específica para a abordagem da transitividade, tema continuamente previsto pelos currículos escolares dentro de análise sintática. Além disso, partimos da visão da linguística funcionalista sobre transitividade verbal e ensino para observarmos contrastivamente com a abordagem das gramáticas tradicionais (GT), normalmente adotadas pelos livros escolares. Desse modo, notamos como as GT restringem a descrição do fenômeno transitivo ao critério sintático, definindo-o como propriedade intrínseca ao verbo, com argumentos verbais caracterizados pela ausência (objeto direto) ou presença de preposição (objeto indireto), enquanto a abordagem funcionalista baseada na língua centrado no uso, conforme esclarece Furtado da Cunha (2015), propõe um estudo da transitividade por intermédio de todos os aspectos que pautam a construção da língua. A fim de observarmos como a BNCC é integrada nas coleções e qual a fundamentação teórico-metodológica adotada para o ensino de gramática, tanto na teoria quanto na concretização desse ensino na abordagem da transitividade, incluímos em nossa investigação o manual do professor e os livros didáticos do aluno. Nossas análises, mostraram-nos que todas as coleções didáticas incluíram em seus manuais: (i) os principais critérios avaliativos do PNLD 2020; (ii) a concepção de linguagem como interação comunicativa em seu fundamento-teórico metodológico; (iii) a adoção de uma abordagem de ensino produtiva com foco na língua em uso e não em uma metalinguagem pura. Em contrapartida, os livros do aluno apresentaram: (i) abordagem de ensino tradicional, tendo como centro a metalinguagem; (ii) análises linguísticas descontextualizadas, com pouco aproveitamento dos gêneros textuais; (iii) fixação das análises no aspecto sintático e desconsideração dos demais aspectos linguísticos. Diante do resultado das análises, percebemos uma dissonância entre os manuais dos professores e os livros do aluno visto que os critérios avaliativos do PNLD que se baseiam na BNCC e visam um ensino linguístico contextualizado são apontados nos manuais e não cumpridos nos livros que seguem uma abordagem tradicional, logo aparentando-nos que os manuais são feitos para as coleções serem aprovadas e não para modificar a forma de ensino, já que não há a mesma preocupação no desenvolvimento dos livros dos alunos. Com o objetivo de contribuirmos para a construção de um ensino de gramática mais produtivo, ao final desta pesquisa revisitamos os materiais analisados e propomos um uso alternativo dos livros do aluno, o qual pode possibilitar um estudo da transitividade de forma contextualizada com a finalidade de compreensão do fenômeno no funcionamento da língua.

Palavras-chave: Transitividade. Livro didático. Ensino de gramática. Funcionalismo. Ensino Fundamental II. Ensino Fundamental Anos Finais. História do livro didático. PNLD. BNCC.

VALILI, Livia. **Verbal transitivity in textbooks: contributions to Portuguese language teaching**. Araraquara, 2022. 235p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Campus Araraquara.

ABSTRACT

This work aims to investigate the treatment given to the phenomenon of transitivity and the description of verbal arguments by three different collections of textbooks, approved by the *National Book and Didactic Material Program* for use in Elementary School Final Years, and present in the *National Book and Didactic Material Program 2020 Textbook Guide*, from where we selected the materials intended for the 7th and 8th grades of elementary school, years in which the subject of transitivity is covered in the curriculum. By verifying that the *National Common Curricular Base* establishes a reflective grammar teaching articulated with linguistic practices, we seek to deepen the discussion about the approach adopted in grammar teaching in basic education, looking more specifically at the approach to transitivity, a theme continuously foreseen by school curriculums within syntactic analysis. In addition, we started from the functionalist linguistic perspective and its view on verbal transitivity and teaching to observe in contrast with the approach of traditional grammars, usually adopted by textbooks. Thus, we observed how the traditional grammars, restrict themselves to the syntactic criterion in the description of transitivity defined as an intrinsic property of the verb, with verbal arguments that are differentiated by the absence (direct object) or the presence of a preposition (indirect object), while the functionalist linguistic approach aims at a study of language centered on use, as clarified by Furtado da Cunha (2015), thus proposing a study of transitivity through all aspects that guide the construction of language. In order to observe how the *National Common Curricular Base* is integrated in the collections and what is the theoretical-methodological foundation adopted for the teaching of grammar, both in theory and in the concretization of this teaching in the approach to transitivity, we included in our investigation the teacher's manual and the student textbooks. Our analyzes showed us that all didactic collections included in their manuals: (i) the main evaluative criteria of the *PNLD 2020*; (ii) the conception of language as communicative interaction in its methodological theoretical foundation; (ii) the adoption of a productive teaching approach focused on the language in use and not on a pure metalanguage. On the other hand, the student's books presented: (i) traditional teaching approach, centered on metalanguage; (ii) decontextualized linguistic analysis, with little use of textual genres; (iii) fixation of the analysis on the syntactic aspect and disregard of the other linguistic aspects. Given the results of the analyses, we noticed a dissonance between the teacher's manuals and the student's books, since the *PLND*'s evaluation criteria, which are based on the *BNCC* and aim at a contextualized linguistic teaching, are pointed out in the manuals and not met in the books that follow a traditional approach, thus appearing to us that the manuals are made for the collections to be approved and not to change the way of teaching, since there is not the same concern in the development of the student's books. In order to contribute to the construction of a more productive grammar teaching, at the end of this research we revisit the analyzed materials and propose an alternative use of the student's textbooks, which can enable the study of transitivity in a contextualized way with the purpose of understanding the phenomenon in the functioning of language.

Keywords: Transitivity. Textbook. Grammar teaching. Functionalism. Elementary School II. Final Years Elementary School. History of the textbook. *PNLD*. *BNCC*.

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1- Parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980)	56
Tabela 2 - Dados dos materiais didáticos do córpuz	114
Tabela 3 – Transitividades nos livros didáticos	196
Tabela 4- Descrição da transitividade	197
Tabela 5- Abordagem do ensino da transitividade.....	199
Tabela 6- Verbos mais recorrentes nos LD do córpuz	201

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Recorte do índice (GT, Cegalla).....	43
Figura 2 - Organização do PCN para ensino de Língua Portuguesa	90
Figura 3 - Eixos de Uso e Reflexão da língua	91
Figura 4 - Estrutura da BNCC	95
Figura 5 - Estrutura BNCC do Ensino Fundamental (Linguagens)	96
Figura 6 - Estrutura do PCN para o EF	97
Figura 7 - Quadro conhecimentos linguísticos (I).....	100
Figura 8 - Campos de atuação (BNCC).....	101
Figura 9 - Organização BNCC por habilidades.....	105
Figura 10 – Habilidades	106
Figura 11 - Sumário do manual da coleção SL	119
Figura 12 - Formato U – Coleção SL	121
Figura 13 - Índice: Capítulo 6 (Coleção SL).....	122
Figura 14 - Grade de avaliação uso da língua (Coleção SL).....	127
Figura 15 – Sumário manual da coleção PC	130
Figura 16 - Quadro com panorama da organização dos temas contemporâneos (Coleção PC)	133
Figura 17 - Unidade 6 (Coleção PC)	135
Figura 18 – Sumário do manual da Coleção GA.....	136
Figura 19 - Manual do professor em “Formato U” (Coleção GA).....	139
Figura 20 - Introdução da seção sobre transitividade (Coleção SL)	142
Figura 21 - Parte teórica sobre transitividade (Coleção SL)	143
Figura 22 - Sequência da teoria sobre transitividade (Coleção SL).....	146
Figura 23 - Abordagem prática (Coleção SL)	148
Figura 24 - Atividade com o gênero textual: tirinha (Coleção SL).....	151
Figura 25 - Atividade com o gênero textual: verbete de um romance (Coleção SL).....	151
Figura 26 - Atividade com o gênero textual: notícia (Coleção SL)	152
Figura 27 - Atividade com o gênero textual: romance (Coleção SL).....	152
Figura 28 - Atividade com o gênero textual: tirinha (questões - Coleção SL).....	153
Figura 29 - Atividade com o gênero textual: verbete (questões - Coleção SL)	153
Figura 30 - Atividade com o gênero textual: notícia (questões - Coleção SL)	153

Figura 31 - Atividade com o gênero textual: romance (questões - Coleção SL)	154
Figura 32 - Índice livro 8º ano (Coleção SL)	156
Figura 33 - Regência (Coleção SL)	157
Figura 34 - Transitividade livro 8º ano (Coleção SL)	157
Figura 35 - Verbo assistir (Coleção SL)	158
Figura 36 - Uso de preposições (Coleção SL)	159
Figura 37 - Regência verbo assistir (Coleção SL)	159
Figura 38 - Regência verbos obedecer e pagar (Coleção SL)	160
Figura 39 - Exercício regência verbal e transitividade (Coleção SL)	161
Figura 40 - Índice Unidade 6 (Coleção PC)	162
Figura 41 - Verbo transitivo (Coleção PC)	163
Figura 42 - Verbo intransitivo (texto - Coleção PC)	164
Figura 43 - Verbo intransitivo (questões - Coleção PC)	164
Figura 44 - Atividade com verbo transitivo (Coleção PC)	165
Figura 45 - Objeto direto e objeto indireto (Coleção PC)	167
Figura 46 - Atividade OD e OI (Coleção PC)	168
Figura 47 - Verbos bitransitivos (Coleção PC)	169
Figura 48 - Atividade 3 (Fragmento 1 – Coleção PC)	170
Figura 49 - Atividade 3 (Fragmento 2 e questões - Coleção PC)	170
Figura 50 - Atividade 4 (Coleção PC)	171
Figura 51 - Regência verbal e transitividade (Coleção PC)	172
Figura 52 - Regência verbal e os complementos (Coleção PC)	173
Figura 53 - Contextualização da análise linguística (Coleção PC)	174
Figura 54 - Índice Unidade 7 e 8 (Coleção GA)	176
Figura 55 - Início da seção “Língua em estudo” (Coleção GA)	177
Figura 56 - Continuação explicação transitividade (Coleção GA)	178
Figura 57 - Classificação e definição (Coleção GA)	178
Figura 58 - Complementos verbais (Coleção GA)	179
Figura 59 - Classificação dos verbos transitivos (Coleção GA)	179
Figura 60 - Subseção “Atividades” (Coleção GA)	180
Figura 61 - “A língua na real” (Coleção GA)	182
Figura 62 - Respostas da subseção: “A língua na real” (Coleção GA)	183
Figura 63 - Destaque teórico sobre transitividade (Coleção PC)	184

Figura 64 - Definição OD e OI (Coleção GA)	185
Figura 65 - Observação manual do professor (Coleção GA)	185
Figura 66 - Pronomes como argumentos verbais (Coleção GA).....	186
Figura 67 - Citação manual do professor (parte lateral - Coleção GA).....	187
Figura 68 - Citação manual do professor (parte inferior – Coleção GA).....	187
Figura 69 - Orientações didáticas do manual do professor (Coleção GA).....	188
Figura 70 - Capítulo 2: Seção “Atividades” (Coleção GA)	189
Figura 71 - Capítulo 2: Seção “A Língua na Real” (Coleção GA)	189
Figura 72 - Sumário Capítulo 1 – 8º Ano” (Coleção GA)	191
Figura 73 - Atividade parte 1 – 8º Ano (Coleção GA).....	192
Figura 74 - Exercício 1 - Atividade parte 2 – 8º Ano (Coleção GA)	192
Figura 75 - Exercício 2 - Atividade parte 2 – 8º Ano (Coleção GA)	193
Figura 76 - Contexto de interação verbal e estrutura argumentativa (Coleção GA)	193
Figura 77 - Texto introdutório da transitividade (Coleção SL).....	206
Figura 78 - Texto (Notícia) - (Coleção SL).....	208
Figura 79 - Texto (Conto) - (Coleção GA).....	208
Figura 80 - Texto (Verbetes) - (Coleção SL).....	209
Figura 81 - Texto com verbo triargumental (Coleção PC).....	210

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gradação de abordagens de ensino: menos para mais produtiva	200
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Considerações sobre diferentes conceitos de gramática	20
1.1.1 A Gramática Tradicional	22
1.1.2 A Gramática Descritiva	27
1.1.3 A Gramática Internalizada.....	28
1.2 Concepções de linguagem e o ensino de língua	30
1.3 Abordagens da transitividade	40
1.3.1 Transitividade na Gramática Tradicional	46
1.3.2 Abordagem funcionalista da transitividade	53
1.4 O ensino da transitividade e o funcionalismo	57
2. OS LIVROS DIDÁTICOS: história e estrutura.....	67
2.1 Breve contextualização da instituição do livro didático no Brasil	67
2.2 A produção nacional do livro didático.....	72
2.3 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).....	76
2.4 PNLD 2020 – Ensino Fundamental Anos Finais	79
2.5 Considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	84
2.6 Considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	91
2.6.1 Área de conhecimento linguagens: Componente Língua Portuguesa	96
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CÓRPUS DA PESQUISA.....	110
3.1 Enumeração dos procedimentos metodológicos	112
3.2 Critérios de escolha das coleções didáticas.....	113
3.3 As coleções didáticas selecionadas	114
3.4 Critérios de análise dos materiais do corpus	115
4. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS.....	116
4.1 Análise do manual do professor	117
4.1.1 “Se liga na Língua” (SL) – Editora Moderna	118

4.1.2 “Português: Conexão e uso” (PC) – Editora Saraiva.....	129
4.1.3 “Geração Alpha: Língua Portuguesa” (GA) – Editora SM Educação.....	135
4.2 Análise do livro do aluno e da abordagem da transitividade	141
4.2.1 “Se liga na língua” (SL) - Seção “Mais da língua”	142
4.2.1.1 <i>Livro do aluno – 7º Ano</i>	142
4.2.1.2 <i>Livro do aluno – 8º Ano</i>	155
4.2.2 “Português: Conexão e uso” (PC) – Seção “Reflexão sobre a língua”	162
4.2.2.1 <i>Livro do aluno – 7º Ano</i>	162
4.2.2.2 <i>Livro do aluno – 8º Ano</i>	172
4.2.3 “Geração Alpha: Língua Portuguesa” (GA) – Seção “Língua em estudo”	175
4.2.3.1 <i>Livro do aluno 7º Ano</i>	175
4.2.3.2 <i>Livro do aluno 8º Ano</i>	190
5. DADOS DOS LIVROS DIDÁTICOS	196
6. PROPOSTA DE UMA ABORDAGEM PRODUTIVA COM O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS	204
6. 1 Reflexões sobre os conhecimentos produzidos pelas pesquisas educacionais e a sala de aula.....	213
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é motivada por alguns fatores observados no ensino de gramática no nível da educação básica, como a relação direta entre o domínio da língua e o domínio da norma padrão, o entendimento que a língua é homogênea e formada por um rol de regras fixas, que as variações linguísticas dessas regras compreendem um uso errado da língua, aspectos que acabam por serem perpetuados após o término deste ensino, muitas vezes se tornando crenças sociais, como a ideia de que português é uma língua difícil de aprender e conseqüentemente muitos não sabem “bem” o português, ou que as aulas de gramáticas são “chatas” e que a única finalidade é ensinar a norma “correta” da língua.

Em consideração ao exposto, optamos por um trabalho envolvendo a sintaxe, uma vez que nossa experiência pessoal em sala de aula como professora, como também nossa familiaridade com o estudo sobre ensino de gramática mostram que essa é uma área que oferece grandes desafios no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o ensino de sintaxe é priorizado nas abordagens pedagógicas sobre os fenômenos linguísticos, principalmente quando se trata de um ensino normativo. Nesse sentido, Neves (1990) em pesquisa realizada com 170 professores do ensino fundamental anos finais e médio do Estado de São Paulo, na qual objetivava investigar duas questões: o porquê se ensina gramática nas escolas e o que se ensina, observou que a sintaxe é uma das maiores áreas de foco dos planos de ensino de língua portuguesa, chegando a registrar uma frequência de “35,85%” dos conteúdos trabalhados na escola, ficando atrás apenas de “classes de palavras” com “39.71%” (NEVES, 1990, p. 14).

No entanto, observando o amplo conteúdo de ensino de sintaxe, escolhemos fazer um recorte e dedicar nosso trabalho à abordagem do fenômeno linguístico da transitividade, fenômeno sempre presente nos livros didáticos e nas aulas de gramática por ser conteúdo constante nos documentos oficiais e exigido pelos currículos escolares. Ademais, também é comumente considerado de difícil aprendizagem e como parte de um ensino sem utilidade na realidade comunicativa dos alunos, que o aprendem através de um processo de memorização com fim de realizar provas. Além de compreendermos ser um fenômeno linguístico que não está completamente desenvolvido em pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Diante disso, temos como objetivo geral fomentar a discussão sobre o papel das aulas de gramática proporcionar instrumentos que capacitem o aluno a refletir sobre o funcionamento de sua língua materna, como também verificar aspectos que na prática do ensino ainda precisam

ser modificados para que o objetivo de um ensino gramatical significativo seja atingido. Para tanto, entre nossos objetivos específicos estão (i) analisar quais são as propriedades linguísticas que caracterizam a transitividade para as abordagens tradicional e linguística, (ii) observar quais traços são concedidos por essas abordagens aos complementos verbais e (iii) delimitar a forma de abordagem do fenômeno da transitividade pelos livros escolares em contraste com as abordagens tradicional e da linguística funcionalista a fim de averiguar se o processo de ensino-aprendizagem estabelecido pelos materiais didáticos do *cópus*, é um processo metalinguístico baseado em normas abstratas ou reflexivo baseado no funcionamento da língua em uso.

Para podermos examinar com mais propriedade a relação entre o ensino tradicional de gramática, pautado em normas abstratas, desconectadas da vivência linguística do aluno, e sua concepção de linguagem, iniciamos nossos estudos pela observação de diferentes conceitos de gramáticas e das concepções de linguagens a eles relacionadas. Isso observando que o ensino de gramática nas escolas tradicionalmente é fundamentado nos parâmetros da gramática normativa, como salienta Travaglia (2001, p. 101): “O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos”.

A partir da compreensão dos conceitos de gramáticas e suas finalidades, buscamos investigar como diferentes coleções de materiais didáticos, constantes no *Guia do livro didático* publicado pelo Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD) para uso no Ensino Fundamental Anos Finais, concebem a linguagem e então discutem as questões relativas à transitividade e à descrição dos complementos verbais.

Com vistas a aprofundar essa reflexão, trazemos para o debate uma análise dos dois documentos oficiais que embasam os currículos escolares de forma nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do exame do PNLD, uma vez que esse é responsável pelo processo de implementação dos livros didáticos nas escolas, principalmente na rede pública, estabelecendo desde os critérios para a elaboração como os requisitos de avaliação e aprovação dos materiais.

Nessa perspectiva, observamos que a BNCC, em vigência desde o ano de 2017, não apenas é o documento mais atual que fundamenta a elaboração dos currículos escolares de todas as esferas, como também tem caráter normativo. Desse modo, procuramos verificar sua relação com o PCN, documento anterior, como sua integração ao PNLD e às coleções didáticas por ele selecionadas. Por conseguinte, examinamos os respectivos documentos procurando analisar

como é realizada a avaliação das obras didáticas para que constem no *Guia do Livro Didático do PNL* e como esses critérios avaliativos influenciam na abordagem gramatical dos materiais didáticos, desde os manuais dos professores até os livros dos alunos.

Para isso, trazemos como embasamento a abordagem da transitividade adotada pelas coleções didáticas em contraste com as abordagens linguísticas e tradicional. Dessa forma, também observamos estudos sobre a natureza sintático-semântica dos complementos tendo em vista os tipos de verbos que os requerem como argumentos e os respectivos papéis temáticos que podem assumir na sentença.

Ademais, com a finalidade de amplificarmos a discussão sobre a importância de um ensino gramatical significativo, ou seja, que esteja em referência a língua em uso considerando o funcionamento linguísticos nas diversas situações comunicativas, trazemos como fundamento da nossa pesquisa a linguística funcionalista, e assim sua proposta de abordagem da transitividade por intermédio de todos os aspectos que pautam a construção da língua: o sintático, o semântico, o pragmático, e o discursivo, conforme esclarece Furtado da Cunha (2015).

E, ainda dentro de uma análise contrastiva, observamos os critérios que envolvem a abordagem do ensino de gramática pela gramática tradicional e a abordagem de algumas propostas de ensino trazidas pela linguística funcionalista quanto ao fenômeno da transitividade. Além disso, também tomamos como base as duas abordagens de forma contrastiva ao examinarmos os documentos oficiais e as coleções didáticas, procurando verificar quais são os fundamentos teórico-metodológicos por eles apresentados, como convergem ou não com as duas abordagens e como possibilitam ao professor construir em sala de aula um ensino produtivo.

Dessa forma, visando ainda desenvolver um estudo que contribua com o ensino de gramática e com a realidade atual do professor, escolhemos como objeto de análise coleções didáticas aprovadas no PNL 2020, último processo ocorrido para a seleção de obras didáticas para o Ensino Fundamental Anos Finais e o primeiro realizado na vigência da BNCC. Por conseguinte, compomos nosso corpus com materiais didáticos dos 7º e 8º anos, anos que abrangem o conteúdo da transitividade no Ensino Fundamental, de três coleções didáticas presentes no *Guia PNL 2020* e atualmente em uso nas escolas públicas.

O trabalho está estruturado na seguinte sequência: (1) Fundamentação Teórica – seção na qual discutimos alguns conceitos de gramática, de concepção de linguagem, a transitividade na perspectiva tradicional e funcionalista e questões sobre o ensino de transitividade; (2) Os

livros didáticos: história e estrutura – nessa seção percorremos brevemente a história dos livros didáticos no Brasil e investigamos a constituição do PNLD e dos principais documentos organizadores da educação nacional: PCN e BNCC; (3) Procedimentos metodológicos – no qual detalhamos o percurso da nossa pesquisa de acordo com os objetivos gerais e específicos, os materiais didáticos do cópuz e os critérios que embasaram nossa análise dos manuais dos professores e dos livros dos alunos; (4) Análise dos materiais didáticos – seção dedicada ao exame detalhado de todos os materiais didáticos do cópuz, como também a exposição dos resultados da análise dessas obras; (5) Dados levantados nos livros didáticos – seção na qual expomos de forma mais objetiva (por intermédio de tabelas) os elementos presentes ou ausentes nos livros didáticos do cópuz; (6) Proposta de uso produtivo dos livros didáticos – seção na qual revisitamos os materiais didáticos e expomos uma proposta de uso dos livros analisados para a construção de um ensino produtivo da transividade, também refletimos sobre o caminho de aproximação entre as pesquisas acadêmicas e as salas de aula; (7) Considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, com o objetivo de realizarmos uma análise que contribua com o trabalho do professor em sala de aula e auxilie na construção de um ensino de gramática que tenha no centro de suas finalidades a reflexão do aluno sobre o uso da língua, partimos da observação de diferentes conceitos de gramáticas que estão relacionados à concepções de linguagem também diversas, que por sua vez levam a distintas visões de ensino de língua. Diante desses conceitos e concepções, discutimos a necessidade do ensino de língua portuguesa (LP) ser embasado em um conceito de gramática que considere a língua a partir da realidade linguística dos falantes, visto que apenas por meio desse processo se possibilitará aos alunos refletir sobre o funcionamento da língua e desenvolver suas competências comunicativas.

De tal modo, expomos como fundamentar o ensino em uma gramática que concebe a língua de forma isolada de seu contexto, com o objetivo de ensinar regras abstratas, torna a aprendizagem mecânica distanciando o aluno de sua língua e inviabilizando um ensino que tenha significado a esses estudantes, logo rechaçamos a adoção da abordagem tradicional. Assim, discorremos também sobre a linguística funcionalista e o desenvolvimento de sua teoria, para entendermos como sua proposta de ensino de gramática está relacionada a uma concepção de linguagem que toma a língua como interação comunicativa, logo partindo suas análises da língua em uso.

Além disso, nesta seção temos o intuito de examinar como um ensino de gramática baseado no funcionalismo tem a capacidade de proporcionar instrumentos para que o aluno amplie seu domínio linguístico, não por imposição e aceitação de normas abstratas baseadas em uma língua ideal, mas por meio de um processo de reflexão sobre a língua e seu funcionamento dentro dos diversos contextos sociais.

1.1 Considerações sobre diferentes conceitos de gramática

Conforme exposto na introdução desta seção, objetivamos primeiramente observar diferentes conceitos de gramática para com isso podermos compreender como entendem a língua e, por conseguinte, que tipo de ensino fundamentam.

Quando olharmos para o trabalho com língua materna na educação básica, notamos que existe uma dificuldade dos alunos em visualizar uma relação entre as normas linguísticas

ensinadas e o uso da língua, problema que se associa à mística de ser o estudo gramatical muito complexo e a língua portuguesa de difícil aprendizagem. Fatos que vemos como decorrentes de um ensino baseado em normas “corretas” e “erradas”, ou mesmo, “cultas” sendo opostas às “populares”, parâmetros usados pela denominada gramática normativa, como observaremos na sequência desta seção, e que acaba hierarquizando a língua ensinada à utilizada cotidianamente pelos alunos.

De tal modo, partimos do entendimento que as lacunas deixadas por um ensino de gramática pautado somente na gramática normativa, a qual fundamenta um ensino-aprendizagem transmissivo e não reflexivo, possam explicar a conclusão equivocada de ser impossível compreender a língua e sua gramática, e justificar a resistência às aulas de português que os docentes encontram nos discentes no ensino básico.

Nesse sentido, Possenti (1996) frisa a grande necessidade de se compreender que o estudo de gramática não está diretamente relacionado ao domínio ativo da língua. Antunes (2007, p.39) discorre que há, na sociedade, uma crença “ingênua” que língua e gramática são equivalentes e isso deriva da visão que “a língua é constituída de um único componente: a gramática”, embasando o pensamento que saber a gramática é ter domínio de uma língua e que “o estudo da língua é o estudo de sua gramática”.

Diante disso, entendemos ser importante para a pesquisa observarmos que existem diferentes conceitos de gramática e concepções de linguagem antes de discorrermos sobre o ensino de gramática e da transitividade, para com isso conseguirmos compreender melhor o que de fato está se ensinando ou propondo que os alunos aprendam. Antunes (2007) ao discutir como as gramáticas não são neutras, apolíticas, mas sim representam determinadas visões da língua, expõe:

As gramáticas também (é bom lembrar) são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, a falhas, imprecisões, esquecimentos além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nelas estivessem alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua – são produtos humanos, como outros quaisquer (ANTUNES, 2007, p. 33-34).

Por conseguinte, entendemos que para que se possa fazer mudanças no ensino com língua materna no âmbito escolar, é imprescindível que os professores e os alunos reconheçam que existem diferentes tipos de gramática e que o trabalho com cada uma delas em sala de aula leva a diferentes resultados.

1.1.1 A Gramática Tradicional

Ao começarmos a pensar sobre os diferentes conceitos de gramática, nos deparamos com a noção geral de gramática, e, como destaca Possenti, essa noção é controvertida por aqueles que se dedicam ao estudo, dessa forma propõe considerarmos gramática como um “conjunto de regras”, pois mesmo não sendo “uma definição muito precisa” não é equivocada e serve como “guarda-chuva” para refletirmos o ensino no âmbito escolar (POSSENTI, 1996, p. 62).

Assim, tomamos essa linha para trazermos a reflexão sobre alguns distintos conceitos de gramática. Partimos da Gramática Tradicional (GT), também conhecida como Normativa¹, ou mesmo Prescritiva que se conceitua por ser aquela que prescreve a língua dentro de um conjunto de usos corretos ou “usos bons”, conforme explica Castilho (2016), em oposição a um outro conjunto de usos “errados” da língua. Dessa forma, dentro da definição de “conjunto de regras” de Possenti, ela é o conjunto daquelas “regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 1996, p. 63).

Franchi (2006, p. 16), discutindo algumas definições de gramática, também descreve a gramática normativa como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”, de tal modo que quando se afirma que uma pessoa sabe a gramática significa dizer que ela domina esse conjunto de normas consideradas como o uso bom da língua.

É essa gramática que trata a denominada variedade culta da língua como aquela que deve ser preservada e necessariamente prescrita aos que ainda não a dominam, e, portanto, não fazem o uso correto da língua. De acordo com essa concepção, Travaglia explica:

[...] afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua [...]. A gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua (TRAVAGLIA, 2001, p. 24).

Nesse sentido, Castilho (2016) destaca que em inúmeras comunidades existe sempre uma variedade linguística de maior prestígio, a que comumente recebe a denominação de

¹ Esclarecemos que nesta pesquisa usaremos os termos *gramática normativa* e *gramática tradicional* como sinônimos do mesmo conceito de gramática.

*norma*², ou *norma-padrão*, como inclusive notamos em nossa comunidade de língua portuguesa. E, o autor também frisa que a literatura conceitua essa norma por meio de critérios ora antropológicos ora linguísticos.

Os antropólogos apontam a norma como um fator de aglutinação social, argumentando que ela resulta de forças coletivas que cobram certa fidelidade de seus membros aos diferentes produtos culturais, entre os quais ressalta a língua. Os linguistas mostram que a norma é uma variedade à qual as demais variedades sofrem discriminação (CASTILHO, 2016, p. 90).

Possenti (1996, p. 63-64) salienta que dentro do conceito das gramáticas normativas há “um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”.

Para Antunes (2007) a gramática tradicional além de estar entre as gramáticas que apresentam uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem, como a gerativa, a estruturalista ou a funcionalista, ela também marca uma “tendência histórica de abordagem”.

Castilho (2016) ainda realça que esse tipo de gramática apresenta consequências prejudiciais à sociedade, uma vez que conceder importância apenas a uma variedade linguística acarreta discriminação a todas as outras variações, e, por consequência, a seus falantes. Além disso, podemos observar por meio de estudos sociolinguísticos que a variedade culta está relacionada a um determinado grupo de pessoas que detêm posições sociais de maior prestígio.

Dessa maneira, os aparatos de ensino se mostram sensíveis a esse tipo de prescrição e, conseqüentemente, a escola, que na visão de Castilho (2016) é uma representação do Estado, “estabelece em suas práticas condutas que privilegiam a variedade culta a opondo a chamada

² *Norma* é um termo polissêmico, que envolve muitos debates acadêmicos e muita confusão em suas diversas utilizações. Dessa forma, visando maior clareza definiremos aqui alguns termos que são importantes no desenvolvimento desta pesquisa e por isso aparecerão muitas vezes. Tomamos *norma*, segundo o conceito explicado por Faraco (2008, p. 40) como um termo utilizado “para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”, ou seja, é um conjunto de hábitos linguísticos de uma comunidade de fala, onde também estão inclusos os fenômenos de variação linguística. Logo, *norma culta* é conjunto de fenômenos linguísticos comumente observados no uso dos falantes considerados cultos (indivíduos com nível de letramento considerado alto) em situações orais ou escritas; *norma-padrão* se caracteriza por ser um conjunto de regras com ideário de regulação linguística como destaca Bagno (2012), baseada na norma culta, porém que se torna ideal ou abstrata por não acompanhar a heterogeneidade da própria norma culta. Neste trabalho, não distinguimos a *norma-padrão* da *norma gramatical*, assim quando nos referimos ao ensino da norma-padrão com base na GT, estamos nos referindo a prescrição de conjunto de regras abstratas baseadas em apenas uma variação linguística, realizada pelas gramáticas encontradas nos livros didáticos. Ademais, destacamos que os termos *variedade padrão* e *variedade culta* são termos usados para designar o uso da língua de acordo com a *norma-padrão* e a *norma culta*, como encontramos nas gramáticas normativas, conforme destaca Possenti (1996). Os livros didáticos também usam o termo *variedade padrão* como o emprego da *norma-padrão* no uso da língua, comumente opondo variedade padrão (ou norma-padrão) a variedade popular.

variedade popular”. (CASTILHO, 2016, p. 90). O autor também salienta que o ensino da norma gramatical é um dos objetos da Gramática tradicional, sendo o outro a ortografia.

Para entendermos mais precisamente o conceito de norma-padrão comumente adotado por essas gramáticas, podemos observar a explicação de Castilho (2016) sobre os três aspectos linguísticos englobados no conceito de norma: norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica.

Conforme explicita o autor, a norma objetiva está relacionada ao uso linguístico real praticado pelos falantes de uma comunidade de fala socialmente prestigiada, ressaltando que normalmente a origem da ascendência está ligada a questões econômicas. Nota-se que sendo um uso linguístico concreto, a norma objetiva é um dialeto social, e, por conseguinte, está sujeita às mudanças e às variações linguísticas, conforme explica Castilho (2016, p. 91) quando afirma: “A norma objetiva é então um feixe de normas [...]”.

A norma subjetiva por sua vez é “um conjunto de juízos de valor emitidos pelos falantes a respeito da norma objetiva” (CASTILHO, 2016, p. 91), o mesmo autor citando Rodrigues (1968) também descreve a norma subjetiva como tudo o que se espera que os falantes façam uso linguisticamente em determinadas situações.

Das duas normas acima, objetiva e subjetiva, surge a norma pedagógica que tem como finalidade o ensino formal da língua portuguesa, sendo que apresenta como instrumento de seu trabalho a Gramática Normativa ou Tradicional. Por isso, é a gramática normativa se torna a gramática do professor da educação básica, como também explica Possenti (1996, p. 63) “é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos.”.

E, essa norma pedagógica que aparentemente tem como finalidade se pautar na norma culta ou objetiva como denominada por Castilho (2016), o que por si já a colocaria distante da realidade linguística que abarca muitas outras variações linguísticas de outras comunidades de fala que não a de prestígio, mostra-se ainda mais distante quando sequer consegue representar a própria norma objetiva, uma vez que essa representa um dialeto social que está em constante processo de mudanças. No entanto, a norma pedagógica opera com uma gramática que não acompanha essas variações se mantendo estática e com isso abstrata a toda realidade linguística, inclusive da camada de prestígio.

Nesse contexto, Labov (1972a) apud Castilho (2016) afirma que os falantes de uma língua trabalham por meio de uma variedade de gramáticas que são elegidas segundo a situação linguística em que se encontram e por ser a heterogeneidade da língua estruturada, tem-se a possibilidade de estudá-la em situações reais de uso.

Dessa forma, as gramáticas pedagógicas constantes nos livros didáticos ao usarem como instrumento a GT trazem para o ensino escolar uma visão abstrata da língua, que não encontra paralelo com a realidade linguística, principalmente dos estudantes que não fazem parte da comunidade de fala de prestígio.

Esse modo de ensino gramatical acarreta um ensino que se ocupa não em ensinar a se refletir sobre a língua que já se domina e usa, mas em inculcar nos cidadãos desde os primeiros anos a existência de uma língua correta, a qual todos que pretendem saber sua língua devem dominar, ou seja, devem dominar normas abstratas e para a maioria das pessoas muito distantes de sua realidade linguística.

Possenti (1996, p. 63) assim destaca: “como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”.”

Perini (2005), ao discorrer sobre o ensino de gramática nas escolas, reflete como o uso apenas do instrumento normativo para a exibição de uma língua correta, usando-o para “correção” de supostos erros linguísticos, leva a consequências desastrosas na aprendizagem, uma vez que continua a se mostrar como uma disciplina complexa aos estudantes. O autor ainda ressalta que a tradição do estudo gramatical repetidamente ignora a fundamentação teórica e metodológica, por isso exibindo inconsistências e desconexão com a língua real. (PERINI, 2005).

Para melhor ilustrar a visão da GT, podemos ressaltar alguns pontos da gramática de Cunha e Cintra (2017). Os autores em sua gramática chamada “Nova gramática do português contemporâneo”, no capítulo “Conceitos Gerais”, tratam da variação linguística presente na sociedade.

Neste ponto, reconhecem ser o sistema da língua heterogêneo, fato que possibilita a existências de mais de uma variedade linguística dentro de uma mesma língua e, portanto, mais de um conjunto de regras. Contudo, mesmo ao observarem a variação linguística e o caráter mutável da língua, os gramáticos permanecem trabalhando com o conceito de “correto” e “errado”, o qual é mais detalhadamente delineado no subcapítulo “A Noção de Correto” (CUNHA; CINTRA, 2017, p.5).

Desse modo, nesse subcapítulo, Cunha e Cintra (2017) discorrem sobre o “linguisticamente correto” e trazem algumas visões sobre o tema colocando inicialmente que as posições “anticorretistas”, iniciadas no século passado, estavam contaminadas pelo radicalismo ideológico e “contra essa concepção demolidora do edifício gramatical,

pacientemente construído desde a época alexandrina com base na analogia, levantam-se alguns linguistas modernos, procurando fundamentar a correção idiomática em fatores mais objetivos.” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 5). Nesse sentido, os autores traçam uma linha para alcançarem um conceito “mais preciso de ‘correção’”, como podemos observar no trecho abaixo:

Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 8).

Notamos, então, que apesar da breve discussão sobre variação linguística, a preocupação central da gramática de Cunha e Cintra está em determinar o correto e o errado na língua, determinando uma escala entre esses dois pontos, dentro da qual seria possível a variação linguística. Visão que observamos trazer uma abordagem equivocada de variação linguística, uma vez que não modifica a concepção de língua como normas que podem ser examinadas de forma isolada de seu contexto e que trazem uma hierarquia entre si.

Logo, os autores se mantêm dentro da mesma perspectiva da GT, na qual existem normas linguísticas corretas e outras erradas, portanto a variação linguística não é observada como um fenômeno linguístico que ocorre em todas as línguas por influência dos contextos sócio-históricos que seus usuários estão inseridos, estando todas cumprindo a finalidade da linguagem de possibilitar a comunicação, mas como uma degradação da norma considerada correta, por isso há uma hierarquia escalar, quanto mais distante do parâmetro tido como “correto” mais inadmissível é considerado. De tal forma, vemos a gramática de Cunha e Cintra em oposição aos estudos de outras concepções de gramática que contestam justamente esse paradigma de “correto” postulado pela GT, uma vez que o estudo da língua em uso é para analisar e entender seu funcionamento nas diversas situações comunicativas e não para determinar uma escala de usos, do correto ao errado.

Na sequência deste trabalho, na subseção 1.3.1, observaremos outros pontos da gramática de Cunha e Cintra (2017) relativos à transitividade, os quais tornarão mais clara a observação de como sua gramática é normativa e não traz qualquer debate ou reflexão sobre os processos gramaticais da língua em uso.

1.1.2 A Gramática Descritiva

Uma outra concepção de gramática ocorre quando observamos uma descrição das estruturas e do funcionamento da língua em uso por meio de um *cópus* escrito ou oral. Essas são denominadas de gramáticas descritivas e são o trabalho de linguistas que têm como finalidade principal descrever as línguas como elas são.

Antunes (2007) explica que uma gramática quando numa perspectiva mais descritiva, focaliza os elementos estruturais da língua para descrevê-los ou para descrever algumas de suas especificidades. Podemos entender esse sentido por meio da definição de Franchi:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descreve os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical (FRANCHI, 2006, p. 22)

Nessa gramática, o “conjunto de regras” é composto por aquelas de fato seguidas pelos falantes, conseqüentemente a preocupação está em explicitar essas regras para que se tornem conscientemente conhecidas. De tal maneira, podemos fazer duas observações: (i) todos os falantes sabem, ou seja, dominam sua língua materna que é estruturada por normas em todas as variedades linguísticas; (ii) as regras seguidas pelos falantes não precisam coincidir com as regras prescritas pela GT.

Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência, do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais —ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente (POSSENTI, 1996, p. 64).

Assim, muitas regras, ainda prescritas pela GT e ensinadas nas escolas como desejáveis, são decorrências de uma visão estática da língua que não a observa em uso e não acompanha quando há mudanças. Podemos notar exemplos desse fato quando observamos o ensino de regência verbal, que muitas vezes é englobado na discussão sobre transitividade verbal. Como no exemplo recorrente do verbo *assistir* como um modelo de verbo transitivo indireto quando requer um argumento preposicionado, o que acontece, nos termos da GT, no seu significado de ver/presenciar algo.

Logo, quando usamos o verbo *assistir* no referido sentido, como “assisto ao filme”, devemos empregar o uso da preposição, caso contrário estaríamos fazendo uso incorreto da língua portuguesa. Contudo, se nos atentarmos para a língua utilizada pelos falantes, inclusive os detentores da variedade de prestígio, notaremos que essa preposição praticamente entrou em

desuso, possivelmente permanecendo em contexto de maior monitoramento, como em situações formais escritas e por conta da obrigação social de seguir essa norma-padrão.

Por fim, compreendemos como importante destacar que não são apenas as gramáticas descritivas que descrevem a língua, até as GTs trazem partes descritivas Franchi (2006) salienta que apesar da gramática descritiva parecer mais científica que a normativa, ela não é neutra, a descrição passa por quem descreve a língua.

Quem está descrevendo uma língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular como devendo ser “a priori” rejeitadas por vulgares. Como se elas não existissem ou não deveriam existir como fatos. E não é assim a gramática tradicional e escolar, referindo-se, exclusivamente, aos fatos e exemplos da língua “abonados” por um grupo selecionados de escritores? (FRANCHI, 2006, p. 23).

Logo, mesmo que as gramáticas puramente descritivas não apresentem pretensão prescritiva, conforme explica Possenti (1996), comumente as gramáticas das práticas escolares incorporam os preceitos das gramáticas descritivas como “um instrumento para as prescrições da gramática normativa” como explica Franchi (2006, p. 23).

1.1.3 A Gramática Internalizada

Numa terceira concepção de gramática, temos a gramática relativa a um conjunto de regras que o falante adquire no processo de aquisição da linguagem ainda na infância através do contato com outros falantes adultos, sendo que aos poucos vai tomando para si com o fim de se comunicar. Antunes (2007) discorrendo sobre o que é gramática, mostra, com alguns exemplos cotidianos, como essa gramática “interiorizada” é parte de um conjunto de conhecimentos que os falantes desenvolvem desde as primeiras fases da infância.

Por isso, essas são as regras que o falante domina, como destaca Possenti:

A terceira definição de gramática — conjunto de regras que o falante domina — refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua (POSSENTI, 1996, p. 68).

Notamos que para aprendizagem dessa gramática não é necessário o processo de escolarização, visto que o fato que propicia sua aquisição é o contato com os outros falantes em situações comunicativas, como destaca Franchi (1991) apud Travaglia (2001) é por meio da própria atividade linguística que o domínio da língua ocorrerá, uma vez que no uso da

linguagem acontece progressivamente a construção do conhecimento sobre ela, de suas normas e princípios. Franchi (2006, p. 24) destaca que nesse sentido a gramática é um “patrimônio característicos de toda humanidade. Uma propriedade do homem independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstância de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade.”

Dentro dessa concepção não existe “erro” gramatical, visto que para que os falantes se comuniquem e se entendam é necessário o domínio recíproco das regras da língua, portanto, o que há é uma inadequação de uma variedade linguística usada em uma situação comunicativa na qual socialmente se espera outra. Isto posto, podemos notar que os critérios de observação desses “erros” não são linguísticos, mas sociais.

Além dessas três concepções de gramáticas que destacamos, há outras estudadas e descritas pelos linguistas que tomam outros objetos e objetivos em suas explicitações, como a gramática histórica, a contrastiva, a comparada, entre outras. Antunes (2007) expõe, além das concepções discutidas, alguns outros conceitos de gramática que se mostram importantes para esta pesquisa, como a aceção de gramática como “uma disciplina de estudo” e como “um compêndio descritivo-normativo sobre a língua” (ANTUNES, 2007, p. 32-33).

Quando a autora define gramática como disciplina de estudo, aloca no sentido de gramática o uso nas salas de aula, nessa aceção gramática se relaciona às aulas de gramática nos meios escolares, as quais recebem uma enorme ênfase sendo muitas vezes entendidas como o estudo da língua e, conseqüentemente, como destaca Antunes (2007) recebendo carga horária especial e sendo até apartada de outras aulas como as de literatura e redação, “como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que pudesse se fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação” (ANTUNES, 2007, p.32).

Por último, gramática como um compêndio sobre a língua, caracteriza-se por ser um livro que organiza uma descrição do funcionamento da língua, podendo adotar uma perspectiva mais descritiva ou prescritiva, olhando a língua de forma descontextualizada, um “sistema em potencial” (ANTUNES, p. 33), como encontramos nas GTS, ou pelos seus usos reais em interações sociais observado em gramáticas com abordagens linguísticas.

Como frisamos inicialmente, o conhecimento da existência de distintas aceções de gramática é importante visto que quando usadas como fundamento do ensino escolar irão acarretar em diferentes resultados. Nos termos desse raciocínio, que argumentamos que a adoção da GT como base do ensino de gramática na educação básica leva a um ensino

mecânico, de memorização de regras abstratas, o que é uma abordagem não compatível a um ensino reflexivo sobre a língua.

1.2 Concepções de linguagem e o ensino de língua

Nos termos que estabelecemos na introdução desta seção, observamos que ter consciência da existência de diferentes conceitos de gramática é um primeiro passo para se pensar no trabalho com língua materna na escola, uma vez que ele permite notarmos quais são os fundamentos da abordagem que escolhemos usar. Entendemos que os fundamentos da abordagem gramatical estão correlacionados com os objetivos de ensino que pretendemos, já que, como inicialmente mencionado, cada conceito gramatical permite alcançar determinados resultados. E, ao olharmos para o ensino da educação básica, vemos que popularmente ou até midiaticamente muito se discute sobre sua qualidade, contudo com menos frequência se ouve debates, externo ao campo acadêmico, quanto a finalidade social desse ensino, o “para que se ensina?”.

A docência traz inúmeras preocupações, como com o planejamento de aulas pensando em seus conteúdos e metodologias, com a elaboração e o uso de materiais didáticos, com o contexto social no qual se encontra a escola e o alunato, entre outros. Portanto, para o professor interessado no desenvolvimento de seus alunos, o modo de ensinar é uma preocupação que aparece recorrentemente. Porém, antes de se chegar a esse ponto é preciso pensar o “para que” ensinamos, e depois “o que” e “como” ensinamos, conforme ressalva Geraldi (2011).

Por isso, quando pensamos na metalinguagem no ensino de gramática devemos refletir qual é a finalidade da nossa aula, qual é a nossa concepção de língua. Posto que, como afirma Britto (1997), o problema que fundamenta a questão está além do uso ou não da metalinguagem, está na redefinição do conteúdo e do método através do “estabelecimento da própria finalidade do ensino” (BRITTO, 1997, p. 86).

Desse modo, se temos conhecimento que a noção de gramática tradicional, conforme explica Ilari (1988) apud Britto (1997), carrega a crença de ter a função de representação dos pensamentos e de preservação da língua, logo sendo concedida a essa gramática a função de controlar o uso da língua e então de prescrever padrões (ANTUNES, 2009 apud SILVA, 2015), visualizaremos como sua adoção como fundamento do ensino leva a uma determinada concepção de linguagem dissociada das situações comunicativas e que reforça a construção de uma metodologia de ensino prescritiva. No entanto, para que possamos refletir a finalidade do

ensino de gramática na escola e os fundamentos adequados aos objetivos pretendidos, é importante compreendermos que, além de existirem diferentes conceitos de gramáticas, eles estão relacionados à distintas concepções de linguagem, que implicam diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Seguindo Travaglia (2001), podemos ressaltar três concepções diferentes sobre linguagem: (i) a primeira toma a linguagem como uma expressão do pensamento; (ii) a segunda como meio para a comunicação, um instrumento; e (iii) a terceira como um processo de interação entre os indivíduos.

De tal modo, na primeira concepção ao ser a linguagem expressão do pensamento, quando se considera que um indivíduo não se expressa bem, isso é visto como consequência de uma forma inadequada de pensar. Para essa corrente, toda a expressão se forma dentro da mente, não influenciada pelo outro e pelo contexto social na qual a enunciação ocorre, ou seja, a enunciação é vista como um ato individual.

Essa concepção da linguagem prevê regras do falar e escrever adequadamente, pois são elas que possibilitam a organização lógica do pensamento, estando relacionada aos estudos tradicionais da linguagem que originaram a GT (TRAVAGLIA, 2001), discutida na seção 1.1. Logo, a escolha do conceito da GT como fundamento do ensino gramatical, leva ao entendimento da língua concebida como um objeto externo ao falante, distante do aluno e do contexto no qual está inserido, uma vez que a expressão “correta” do pensamento é transmitida por uma língua também “correta”, ou seja, que segue todas as normas prescritas. Por consequência, quando os educandos são encaminhados a compreenderem a língua dentro dessa concepção tradicional, tendem a visualizarem-na como um objeto que não dominam e que deve ser apropriado. De tal modo, entendemos que o resultado do ensino por essa abordagem é o aprendizado mecânico de normas abstratas, que não estão ligadas às situações comunicativas reais, que não levam a compreensão do funcionamento da língua. Além de construir uma língua ideal que reforça o preconceito linguístico às demais variações linguísticas e aos seus falantes.

Paralelamente, temos a segunda concepção, na qual a língua é concebida como um instrumento codificado a ser dominado pelos falantes, pois é ele que possibilita a transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa é uma concepção que estuda a língua também de forma isolada, como um código não afetado pelo uso, portanto, como na primeira temos uma aceção monológica da língua.

Por essa aceção a mensagem está na mente do falante e ele a transforma em código para remeter ao outro por intermédio de um canal. O ouvinte conhecendo o código, ao recebê-

lo realiza a decodificação, transformando novamente a informação em mensagem. Nesse processo de comunicação, também não são consideradas a influência do interlocutor e da situação comunicativa, analisa-se apenas a mensagem presente na mente do indivíduo e o código que possibilita a comunicação. Cabe ressaltar que as teorias estruturalistas são adeptas dessa concepção de linguagem, logo há uma separação da língua do seu contexto social de uso, conforme destaca Travaglia (2001). Aspecto dos estruturalistas também destacado por Martelotta e Kenedy (2015) quando explicam que o aspecto *função* não estava enquadrado nos estudos linguísticos de Saussure, que propôs a distinção de *langue* e *parole*, sendo que apenas a primeira foi estabelecida como objeto de estudo da linguística. Nesse sentido, os autores afirmam: “Essa estratégia teórica retirou do âmbito dos estudos linguísticos o interesse por possíveis influências sofridas pela estrutura gramatical das línguas, provenientes de aspectos pragmáticos-discursivos.” (MARTELOTTA; KENEDY, p. 12).

Já a terceira concepção observa a linguagem não como um ato monológico, mas como um processo de interação. Logo, dentro dessa concepção os indivíduos usam a linguagem para realizar ações, atuar sobre o interlocutor, não apenas para expressar e traduzir pensamentos, ou transmitir e decodificar informações de forma mecânica.

Por consequência, a linguagem é uma forma de interação comunicativa com criação de efeitos de sentidos entre os interlocutores da enunciação dentro de “um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23), é uma atividade, um lugar de interação humana caracterizada pelo diálogo em sentido amplo.

Podemos ressaltar que as teorias de estudo da língua que são de algum modo ligadas à pragmática são correntes que observam a terceira concepção de linguagem, como também salienta Geraldi (2011, *E-book*) ao apontar brevemente que as três concepções da linguagem “correspondem as três correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação.”. Além disso, temos o funcionalismo como uma abordagem que descreve a língua como um instrumento de interação social e coloca o estudo da linguagem como o estudo do uso em interações comunicativas, por conseguinte se opondo ao formalismo, o qual é fundamento das duas primeiras concepções da linguagem.

Dentro desse aspecto, observamos ser importante destacar que o estruturalismo linguístico não se caracterizou por ser um movimento unificado, variando seus sentidos conforme a visão de diferentes autores e também segundo a ênfase concedida a *função* nos respectivos modelos teóricos. Dirven e Fried (1987) apud Martelotta; Kenedy (2015) expõem

a divisão em dois grandes polos: *Formalista*, no qual a análise principal está na forma, consequentemente a função é delegada a uma preocupação secundária; *Funcionalista*, para os quais a função que a forma linguística realiza no ato da comunicação é a principal preocupação da análise. Neves (2018) explica que a existência de cada um dos modelos está em oposição ao outro, enquanto um modelo prega a investigação da linguagem como objeto autônomo, independentemente de seu uso, o outro dispõe sua preocupação central no estudo da língua por meio do ato comunicativo.

Isto posto, notamos, de acordo com Travaglia (2001), como a concepção de linguagem como um instrumento autônomo de comunicação, que pode ser analisado de modo segmentado do contexto comunicativo, está ligada aos fundamentos dos estudos formalistas. Dirven e Fried apud Martelotta e Kenedy (2015) citam a Escola de Copenhague como importante produtora desta tradição, ainda afirmando que para esses formalistas a língua tem um caráter estático e abstrato, não associado ao ato comunicativo.

Logo, entendemos que a escolha dessa concepção de linguagem, que a entende como um instrumento passível de ser estudado de forma apartada das situações comunicativas, por ser como um código mecânico que traduz a mensagem e, portanto, não ser influenciado pelos interlocutores e pelo contexto social no qual estão inseridos, acarreta, como a primeira concepção, a compreensão de que a língua é externa ao falante, que suas estruturas existem independentemente do contexto de uso.

Podemos perceber que as duas primeiras concepções de linguagem, não resultam em uma reflexão sobre o funcionamento da língua, uma vez que trabalham com estruturas ideais que ao não considerarem as situações comunicativas como importante aspecto na formação dessas estruturas, não apresentam entre suas finalidades observar e levantar hipóteses sobre as variações linguísticas e os aspectos semânticos-pragmáticos que caracterizam os elementos linguísticos. Dessa maneira, um ensino que concebe a língua como expressão do pensamento, que pode ser “bom” ou “ruim”, ou como instrumento de transmissão de mensagens que independe do seu uso social, resulta em análises de estruturas abstratas e ideais.

Ademais, essas primeiras concepções estão em conformidade com as gramáticas normativas, que como vimos se fundamentam somente em uma variedade linguística, a de maior prestígio social, e muitas vezes realizam análises com normas abstratas que sequer refletem essa variedade, portanto fazendo análises linguísticas por meio da metalinguagem, sem nenhuma ou com rasas discussões sobre as motivações da existência das estruturas argumentais.

É diante dessa questão que Geraldi (2011) aponta um dos principais problemas no ensino de língua portuguesa no âmbito escolar:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (GERALDI, 2011, *E-book*).

À vista disto, se temos o objetivo de um ensino de gramática que possibilite ao aluno visualizar a língua como parte de seu contexto para com isso construir um ensino significativo, precisamos concebê-la como um elemento proveniente da interação humana e motivado pelo contexto social de uso. Nesse sentido, argumenta Britto (1997):

É admissível supor que, idealmente, o ensino de Gramática não visa fazer com que o sujeito decore nomenclatura, mas sim que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso. O problema é que os alunos não conhecem procedimentos analíticos, e não conhecem porque na prática escolar não se explicam, nem se apresentam os motivos por que tal coisa é como é (BRITTO, 1997, p. 86).

De tal modo, se, ao nos questionarmos o “para que” ensinamos, temos como resposta para que os estudantes possam conhecer, refletir e dominar os recursos da língua que usam em distintas situações sociais, por conseguinte, ampliando sua capacidade de interação comunicativa, não podemos seguir uma fundamentação gramatical que estabelece a língua como independente da interação dos interlocutores, com estruturas autônomas.

Para que se conheça os motivos de determinadas análises e processos gramaticais, é necessário questionamentos e observação da língua em seu uso, o que não é abarcado por um ensino prescritivo e não se basta em um ensino descritivo, mas é preciso se conceber um ensino significativo ou produtivo, como denomina Travaglia (2001).

A finalidade de um ensino produtivo está em auxiliar o aluno a pensar sobre o funcionamento linguístico para que possa compreender a língua que domina, com suas variações linguísticas, e assim desenvolver habilidades que aumentem sua capacidade de usar a língua de forma eficiente em diferentes situações comunicativas. Travaglia citando Halliday e outros expõe o objetivo do ensino produtivo:

[...] não alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, apud TRAVAGLIA, 2001, p. 39-40).

Apenas tendo clara a finalidade do ensino, o professor pode pensar “o que” e “como” ensinar. E, a partir desse ponto torna-se importante compreender que como discorre Possenti (1996, p. 45), “Língua não se ensina, aprende-se”, ou seja, é preciso ter consciência que na escola não se ensina a língua materna em um sentido amplo, pois o aluno a aprende e domina através da interação comunicativa com outros falantes desde a infância, mas que na escola devemos ensinar pensar sobre o funcionamento da língua em distintos contextos sociais, buscando que o aluno amplie sua capacidade de produzir enunciados, ao mesmo tempo que reflete sobre as estruturas linguísticas socialmente consideradas adequadas, em diferentes situações comunicativas. Raciocínio que encontra ressonância nas ideias de Geraldi:

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2011, *E-book*).

Isto posto, entendemos que o domínio de conceitos e metalinguagens, instrumentos para a análise da estrutura da língua, não estão necessariamente relacionados ao domínio da língua e, portanto, não devem ser tidos como sinônimos de ensino de língua nem de ensino de gramática, assim como devem ser o último ponto a ser alcançado. Como também defende Geraldi (2011) ao discutir que o ensino na educação básica deveria se focar em desenvolver habilidades de uso da língua refletindo sobre as várias formas de expressão e apenas subsidiariamente se valer da metalinguagem, colocando que esse seria um método inclusive para se chegar à variedade padrão.

Dentro dessa perspectiva, também afirma Possenti (1996, p. 28-29): “Ora, se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: que todos os que falam sabem falar.”, e complementa: “Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas.”.

À luz do exposto, observamos ser o funcionalismo linguístico é uma corrente teórica que concede subsídios para a construção de uma perspectiva de ensino que coloque no centro da aprendizagem a reflexão sobre a língua em uso e suas formas de expressão, uma vez que seus estudos partem do princípio de que se deve olhar a sintaxe a partir do contexto comunicativo. Conforme destaca Neves (2018) citando Carnie e Harley (2003), o funcionalismo mais característico observa a sintaxe de forma dependente da semântica e da

pragmática, desse modo não há como se realizar uma análise gramatical “sem a interveniência de fatos semânticos e pragmáticos.” (NEVES, 2018, p. 52). Ainda, Neves (2018), com base em Dik (1989a; 1997), ressalta que no paradigma funcionalista a pragmática se mostra como o campo que abarca a sintaxe e a semântica, dentro do qual essas devem ser estudadas, dessa maneira não há como a sintaxe ser observada de forma autônoma.

Pelo contrário, até onde se pode fazer uma clara divisão entre sintaxe e semântica, a sintaxe é o que permite que se formem expressões complexas para expressar significados complexos, e tais significados são o que permite às pessoas comunicar-se de modos diferenciados, até com sutilezas (NEVES, 2018, p. 58).

Em suma, a abordagem funcionalista tem como concepção a linguagem como instrumento de interação social, por isso seu interesse de estudo ultrapassa a estrutura gramatical englobando o contexto discursivo para com isso analisar a motivação dos fatos da língua. Nesse contexto, inclui-se nas investigações a sintaxe, a semântica e a pragmática de forma relacionadas e interdependentes, isso diante da hipótese funcionalista que coloca a estrutura gramatical como dependente do uso real da língua, visto que essa estrutura tem como motivação as situações comunicativas (MARTELOTTA; KENEDY, 2015).

Givón (1995) apud Martelotta; Kenedy (2015) refuta os estruturalistas no que considera seus três dogmas centrais: a arbitrariedade do signo linguístico, a distinção idealizada entre *langue* e *parole* e a *diacronia* e *sincronia*, explicando que quando os formalistas analisam isoladamente uma palavra, sem considerar seu contexto de uso, surge uma relação não necessária (arbitrária) entre a estrutura e seu significado. Contudo, ao alterarmos o foco da análise para uma abordagem fundamentada no uso social da língua, notamos a existência recorrente de mecanismos que estão relacionados a processos funcionais de criação e modificação de estruturas e referentes da língua.

Ou seja, o falante não cria de forma arbitrária novos referentes, pois isso seria mais custoso, por conseguinte a tendência é a utilização de materiais já existentes, por isso há motivações nessas criações (MARTELOTTA; KENEDY, 2015). Nos termos do que explicita Martelotta e Kenedy (2015), no campo da sintaxe, os funcionalistas avaliam ser mais admissível a não arbitrariedade e as tendências de motivações denominam de *iconicidade*. Dessa forma, de acordo com Givón (1995), observamos, que independente de qual modelo funcionalista está em foco, a necessidade de olhar para a sintaxe por meio da semântica e da pragmática permanece.

Diante dessas características, podemos observar algumas acepções que embasam a visão funcionalista da linguagem: primeiro que é uma atividade sociocultural com uma estrutura motivada (icônica) sempre sujeita a mudanças e variações, segundo que se mostra como um instrumento comunicativo e cognitivo. Além disso, o sentido das estruturas depende do contexto inserido, logo as gramáticas são emergentes dos discursos, por isso que “quando algum fenômeno discursivo, em decorrência da frequência de uso, passa a ocorrer de forma previsível e estável, sai do discurso para entrar na gramática”, fazendo com que gramática seja um conjunto de regularidades advindas de usos contínuos e, portanto, sujeita a exceções e mudanças (MARTELOTTA E KENEDY, 2015, p. 42).

Nesse sentido, discorre Neves (2018):

As regularidades das línguas podem ser explicadas em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam: A Gramática funcional tem posição em um ponto intermédio entre teorias que se ocupam apenas da estrutura da língua (sistematicidade) e as que se voltam apenas para o uso da língua (instrumentalidade) (MACKENZIE, 1992, apud NEVES, 2018, p. 30).

Ainda na mesma linha, Neves (2018) ao citar Halliday (1985;2004) explica que as línguas são meios para se alcançar um fim, portanto se mostram como um sistema semântico que a Gramática funcional objetiva, por meio da análise das sequências linguísticas, investigar os significados dessas sequências, sendo assim as formas são vistas somente como o meio que leva à compreensão do funcionamento da língua.

Neves (2018, p. 32) também determina os pontos centrais que estão relacionados às análises de uma gramática funcionalista: “(i) o uso (em relação ao sistema); (ii) o significado (em relação à forma); (iii) o social (em relação ao individual)”.

Em vista desses princípios, defendemos ser o funcionalismo fundamento teórico que se relaciona com a terceira concepção da linguagem, na qual a linguagem é uma forma de interação entre os indivíduos, logo um ensino embasado nos fundamentos do funcionalismo permite que alcancemos como resultado a compreensão da língua em uso e conseqüentemente o crescimento do domínio linguístico do aluno, de sua capacidade de reconhecimento das diferentes situações comunicativas e de adaptação da linguagem a essas situações.

Por exemplo, a proposta de Halliday (1985) para o estudo da linguagem pode ser vista de forma resumida como a relação que o autor estabelece entre a linguagem, a produção de significado e sua inserção nas diversas situações sociais. Por isso, linguagem, para o linguista, é a capacidade de significar em certo contexto social originado pela cultura.

Neves (2018) explica que dentro da teoria de Halliday uma gramática funcional é uma gramática onde é possível explicar tudo se fazendo referência à língua usada, logo em uma língua todos os elementos são explicados por referência a sua função no sistema linguístico.

Conforme esse raciocínio, Halliday (1985) explica:

É essa, pois, a unidade de sentido em consideração, e a língua é vista como o sistema de produção de sentidos nos seus enunciados, o que significa que ela é um sistema semântico. O termo semântica implica todo sistema de significados de uma língua, os quais se codificam na organização de itens lexicais e de itens gramaticais. É a gramática que codifica o significado, e ela o faz [...] provendo o isolamento de variáveis e de suas possíveis combinações na consecução de funções semânticas específicas (HALLIDAY, 1985 apud NEVES, 2018, p. 75).

Ainda dentro da teoria de Halliday, observamos que, na análise a ser feita na estrutura oracional, é a relação sintático-semântica que está sob exame e essa relação está ligada à representação da realidade, a qual a oração/texto se remete. Logo, a cada oração há seleção de um predicado segundo sua perspectiva e dos argumentos que devem entrar nesta relação de predicação. Por exemplo, um predicado de ação seleciona, necessariamente, um agente, o que define um determinado esquema de estruturação sintático-semântica, em contrapartida um predicado que exprime processo seleciona um participante (argumento) experimentador, criando outro tipo estrutural.

Consequentemente, notamos que o predicado não é notado como uma entidade sintática, mas uma entidade informativa, ou seja, é o denominado “rema”, aquilo de que se diz/informa, em oposição ao “tema”, aquilo de que se comenta. E ao modificar a visão tradicional da oração como exclusivamente sintática, observando sua natureza e funcionamento, ampliamos os aspectos que formam a oração, possibilitando que ela seja vista como determinada textual-interativamente (NEVES, 2018).

Além disso, Neves (2018) explica que se ao analisarmos a Gramática funcional de Halliday vemos que a questão principal está na organização semântica, então trata-se da forma de organização da transitividade (sintático-semântica) que concede suporte à oração, unidade que se explicita pela escolha entre construção ativa e passiva e é determinada discursivo-textualmente. A semântica e a gramática têm uma relação de interpretação, na medida que um elemento não tem significado quando isolado, mas quando analisado dentro do enunciado como um todo. Ademais, também no modelo de Givón (1995), que se centra na não autonomia do sistema linguístico, a sintaxe é o aspecto que organiza os dois domínios funcionais, o semântico e pragmático.

Através desses fundamentos, observamos que o estudo da gramática pode se tornar parte importante na formação intelectual do estudante, uma vez que possibilitará que ele compreenda sua língua e os recursos disponíveis, aprendendo a notar como todos os fatos têm uma motivação, e portanto, podendo e devendo ser questionados, discutidos, explicados e até modificados. Além disso, essa forma de ensino gramatical também pode auxiliar no processo de desenvolvimento de um pensamento crítico e científico para além da área linguística.

Incluir no ensino as variantes mais próximas dos alunos (e também dos professores) não significa dizer que devemos ensiná-los a “falarem o que já falam”, mas sim a entender por que falam de tal maneira, compreender que há motivos, internos e externos ao sistema linguístico, que os fazem utilizar determinadas formas em determinados contextos, percebendo o modo como as variantes se manifestam naturalmente na língua, embora algumas não gozem do prestígio social de que se valem outras, o que também faz parte do aprendizado. Isso significa elevar o aluno à condição de estudante-investigador, aproveitando sua intuição linguística na busca por novos conhecimentos (SANTANA, 2017, p.61).

Para isso, é necessário que se pense em um ensino por meio de atividades gramaticais que proporcionem exercícios propícios ao questionamento, argumentação e raciocínio, que mostrem que o ato de falar/ler/escrever está intrinsecamente relacionado com gramática. Logo, possibilitando que o ensino de gramática se transforme em um processo pelo qual se aprende a trabalhar com a estrutura linguística da língua materna, compreendendo as possibilidades de uso dentro do sistema linguístico.

Ensinar gramática é ensinar a operar com nossa estrutura linguística, compreender e saber utilizar com propriedade as possibilidades do nosso sistema linguístico. Não se pode confundir o ensino de gramática em geral com o ensino de normas (que é apenas parte do primeiro) e, menos ainda, com o ensino de estruturas idealizadas em modelos de norma padrão apenas (SANTANA, 2017, p.61).

Nesse caminho, entendemos que o papel do professor de português não se resume a ensinar normas de maior prestígio social ou mesmo regras abstratas, mas auxiliar o aluno a refletir sobre a língua portuguesa, a compreender que o “correto” é o que é eficiente e produtivo dentro de determinada situação de uso (SANTANA, 2017). Dessa forma, não apenas possibilitando que o estudante compreenda o funcionamento da língua e seu caráter heterogêneo, como amplie o domínio de recursos linguísticos e a capacidade de usá-los com eficiência em diferentes contextos. Além disso, esse processo também possibilitará que o aluno desenvolva uma visão crítica sobre os parâmetros que hierarquizam as variedades linguísticas, entendendo que os critérios envolvidos são sociais e não linguísticos.

Em resumo, realizamos nosso percurso olhando para diferentes conceitos gramaticais e suas finalidades, posteriormente completamos nossa compreensão sobre os conceitos gramaticais observando a existência de três concepções de linguagem que se relacionam a diferentes teorias de estudos linguísticos. Esse conhecimento nos permitiu aclarar como cada conceito gramatical e acepção de linguagem permitem alcançar resultados diferentes quando aplicados no ensino de gramática. Em vista disso, discorremos sobre nosso alinhamento à corrente de estudo linguístico que concebe a língua como interação comunicativa, observando-a através dos contextos de uso. Isto posto, pretendemos mostrar como o ensino da transitividade pode ser mais produtivo ao partir dos contextos textuais e de questionamentos semânticos-pragmáticos ao invés de puramente sintáticos, pois, como argumentado nesta seção, esse caminho possibilita que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua a partir do discurso presente em situações comunicativas reais.

De tal forma, discutimos alguns dos principais fundamentos do funcionalismo linguístico, analisando como podem se ligar a um ensino reflexivo e concatenado às experiências linguísticas dos educandos, construindo um processo de ensino-aprendizagem que entendemos ser produtivo ao ter a língua em uso como objeto e considerar as experiências dos alunos como parte do processo de análise e aprendizagem. Portanto, vamos nas seções seguintes abordar o tratamento concedido à transitividade através do conceito tradicional de gramática comumente adotado nos livros didáticos, como observaremos na análise do cópua deste trabalho, em contraposição ao modelo funcionalista.

1.3 Abordagens da transitividade

Nas subseções anteriores, observamos diferentes conceitos de gramática e concepções de linguagem analisando a base conceitual de cada um e como a adoção de um determinado conceito e acepção de linguagem influencia no ensino, e, portanto, nos resultados possíveis a serem alcançados.

Desse modo, trouxemos algumas críticas às gramáticas normativas e ao derivado ensino de gramática tradicional que parte de uma análise linguística que desconsidera o contexto da enunciação. Em contraposição, mostramos como a adoção de uma gramática que observa a linguagem por meio de uma concepção de interação sociocomunicativa, permite um ensino gramatical significativo ou produtivo que tem como finalidade levar o estudante pensar sobre o funcionamento da língua e a partir disso conhecer os recursos linguísticos e realizar análises.

É nesse raciocínio que vamos discutir sobre o fenômeno da transitividade, pensando como ele é tradicionalmente abordado pela GT e no âmbito escolar, e qual outra forma de abordagem encontramos que observa a transitividade dentro da língua em uso, em contexto de interação verbal.

Primeiramente, consideramos relevante retomarmos o conceito geral de transitividade e seu papel no ensino de gramática na educação básica. A transitividade considerando seu sentido original, conforme salienta Furtado da Cunha (2011, p. 31), “denota a transferência de uma atividade de um agente para um paciente.”, dessa maneira o fenômeno transitivo caracteriza um tipo de oração que, formada dentro do contexto discursivo-pragmático, concede características específicas para a enunciação que a tornam diferentes de enunciações com orações não transitivas, logo modificando o discurso. Portanto, observar o funcionamento da transitividade verbal é analisar o funcionamento da língua em distintos contextos de interação comunicativa. Dessa forma, a transitividade se mostra um objeto importante de ser analisado não somente por ser um tema sempre presente nos currículos escolares e materiais didáticos, mas também por ser um fenômeno linguístico que permite ao aluno observar o funcionamento da língua em uso na formação de diferentes tipos de discursos.

Ademais, entendemos também ser necessário o exame do fenômeno ao notarmos como apesar de estar continuamente presente nos currículos escolares, ser parte do conteúdo gramatical do PCN e agora das habilidades da BNCC, continua a ser um assunto de difícil aprendizagem e o qual o alunato compreende como parte da gramática sem função na realidade linguística.

Essa visão sobre o aprendizado da transitividade, coincide com um problema geral do ensino de gramática no nível básico, que é apontado por Oliveira e Wilson (2015) quando questionam o motivo da grande dificuldade dos educandos na área da língua escrita em contextos comunicativos considerados mais formais. Dentro desse questionamento, os autores levantam a hipótese de ser uma consequência de um ensino predominantemente prescritivo que não abarca os usos da língua em diferentes contextos, metodologia que verificamos no ensino de transitividade.

Os apontamentos de Furtado da Cunha (2011) ao descrever o fenômeno na perspectiva tradicional, nos mostram que é visto como uma propriedade verbal que se relaciona com um SN objeto exigido pelo verbo, sendo que está em oposição ao verbo intransitivo, o qual não exige esse SN objeto. Além de estabelecer a transitividade como classificação do verbo e não da oração, a diferenciação entre transitivos e intransitivos é feita de forma rígida ao mesmo

tempo que as “gramáticas são unânimes em salientar o fato de que a linha de demarcação entre eles nem sempre pode ser rigorosa” (FURTADO DA CUNHA, 2011, p. 32), visto que muitos verbos considerados transitivos podem também serem usados como intransitivos, como nos exemplos abaixo:

“Eles *comeram* maçãs (transitivo)”.
“Eles não *comeram*” (BECHARA, 2005, p. 415 apud FURTADO DA CUNHA, 2011, p. 32).

Essas incongruências entre a descrição das propriedades da transitividade pela GT, base do ensino tradicional de gramática, e a manifestação do fenômeno transitivo na língua em uso, se colocam na mesma direção da hipótese levantada por Oliveira e Wilson (2015) sobre ser o ensino prescritivo um problema do ensino de língua portuguesa na escola, pois desconsidera os contextos de uso da língua. Em nossa visão, o ensino descontextualizado da transitividade reforça sua caracterização de forma imprecisa, o que por sua vez fortalece o ensino prescritivo dado que não é concedido ao aluno o suporte teórico para analisar o fenômeno linguístico, como os instrumentos necessários para realizar questionamentos, testar hipóteses e conseqüentemente reconhecer o fenômeno da transitividade nas situações comunicativas que vivencia, para assim compreendê-lo e aumentar seu domínio sobre os recursos linguísticos. Como efeito, o aluno é encaminhado a entender a transitividade como um aspecto externo à língua em uso, com conceitos definidos por rótulos e normas abstratas que devem ser memorizados a fim de cumprirem seu papel que é, unicamente, responder conteúdos de provas, já que não são úteis em outras situações comunicativas.

Essa visão, sobre a função da transitividade, inviabiliza um ensino produtivo e dificulta a compreensão não apenas desse fenômeno linguísticos, mas do funcionamento da língua dentro dos discursos, o que prejudica os educandos em sua atuação social, visto que se torna um obstáculo na ampliação do domínio dos recursos linguísticos e na capacidade de usá-los em diferentes situações de interação comunicativa.

Em vista das razões delineadas, que argumentamos em favor do aprofundamento do estudo do fenômeno transitivo e sua abordagem na educação básica, então, para que possamos ter os fundamentos para analisar as coleções didáticas escolhidas para nosso cópús, vamos antes examinar como a transitividade é tratada na abordagem tradicional e na perspectiva funcionalista, objetivando com isso também observarmos suas propostas de ensino.

Ainda, antes de olharmos mais detalhadamente a descrição da transitividade na GT, realçamos alguns critérios usados para alocação do tema dentro da GT, por isso primeiro

destacamos que a transitividade é um assunto que irá se relacionar aos termos da oração. Nesse ponto, notamos que a GT, quando da análise dos termos da oração, traz a clássica tripartição dos termos em: “essenciais”, “integrantes” e “acessórios”. Nessa divisão, o predicado é identificado como “essencial” e os complementos verbais como “integrantes”, percebemos pelas nomenclaturas que há uma hierarquização dos termos, fato que fomenta o pensamento do aluno em classificá-los em mais ou menos importantes e de uma forma fixa. Além dessa tripartição, usar adjetivos de modo impreciso hierarquizando os termos da oração, também faz com que sejam vistos de forma isolada e não complementares na formação da oração e do enunciado.

Essa divisão clássica, realizada pelas gramáticas normativas, é um método tão “consagrado” pela metodologia tradicional que podemos observar não apenas nas explicações dos conteúdos, mas muitas vezes pelos índices dessas gramáticas que usam essas divisões de análises linguísticas como repartições dos compêndios. Vejamos uma imagem de parte do índice da gramática “Novíssima gramática da língua portuguesa” de Cegalla (1988):

Figura 1 - Recorte do índice (GT, Cegalla)

TERMOS ESSENCIAIS DA ORAÇÃO	324
1. SUJEITO	324
2. PREDICADO	328
EXERCÍCIOS – LISTA 37.....	330
3. PREDICAÇÃO VERBAL.....	335
4. CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS QUANTO À PREDICAÇÃO.....	336
▪ Intransitivos.....	336
▪ Transitivos diretos.....	337
▪ Transitivos indiretos.....	337
▪ Transitivos diretos e indiretos.....	339
▪ De ligação.....	339
▪ Verbos vicários.....	340
EXERCÍCIOS – LISTA 38.....	341
5. PREDICATIVO.....	343
▪ Predicativo do sujeito.....	343
▪ Predicativo do objeto.....	344
EXERCÍCIOS – LISTA 39.....	345
TERMOS INTEGRANTES DA ORAÇÃO	348
1. OBJETO DIRETO.....	348
2. OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO.....	349
3. OBJETO DIRETO PLEONÁSTICO.....	352
4. OBJETO INDIRETO.....	352
5. OBJETO INDIRETO PLEONÁSTICO.....	354
6. COMPLEMENTO NOMINAL.....	354
7. AGENTE DA PASSIVA.....	355
EXERCÍCIOS – LISTA 40.....	356
TERMOS ACESSÓRIOS DA ORAÇÃO	363
1. ADJUNTO ADNOMINAL.....	363
2. ADJUNTO ADVERBIAL.....	364
3. APOSTO.....	365

Fonte: Novíssima gramática da língua portuguesa (1988, p.11)

Outro questionamento levantado por Duarte (2013) citando Perini (1985), que salienta o tratamento isolado dos elementos da oração transitiva, é a confusão entre critérios sintáticos e semânticos da GT na conceituação dos termos. Como vimos na subseção 1.1, as gramáticas

normativas têm como objetivo central prescrever regras de uma variedade padrão da língua e fazem isso através de nomenclaturas, que são identificadas nas análises feitas se considerando basicamente o critério sintático, contudo muitas vezes misturam-no com descrições que advêm do aspecto semântico, sem realizar uma discussão sobre esse aspecto. Podemos visualizar esse problema em um exemplo concedido por Duarte (2013) para explicar predicado verbal:

Todas as vezes que tentamos identificar os termos de uma oração que contenha um predicador verbal, como, por exemplo, “oferecer” e perguntamos: “quem oferece”, “oferece o quê?”, “oferece a quem?”, ou dizemos “alguém oferece alguma coisa a alguém, estamos, na verdade, observando a estrutura argumental projetada pelo predicador, ou, em outras palavras, estamos buscando entender qual é a seleção semântica que esse predicador faz (DUARTE, 2013, p. 187).

No exemplo acima, vemos que é a natureza semântica do denominado predicador, “oferecer”, que determina a escolha dos argumentos, que irão se concretizar dentro do contexto da enunciação. No entanto, a GT e o ensino tradicional focam a atenção na estrutura sintática, estabelecendo nomenclaturas e definições que são justificadas por critérios sintáticos.

Isto posto, dentro dessa fundamentação o predicador, tradicionalmente chamado de verbo, exigiria dois complementos, um ligado diretamente ao verbo e outro indiretamente por meio da preposição. Exemplo e explicação que poderiam ser encontrados facilmente na GT e nos livros didáticos ao tratarem da transitividade dos chamados verbos transitivos diretos e indiretos (VTDI), ou seja, realizam uma análise da estrutura oracional focando apenas na posição dos termos e de forma isolada dos outros constituintes.

Observe o exemplo retirado de um dos livros didáticos parte do *cópus* deste trabalho, o qual se encontra na seção “Objeto direto e objeto indireto”:

Quando o verbo prevê os dois tipos de complemento, é um verbo transitivo direto e indireto (VTDI):
 “A empresa *ofereceu* um jantar especial aos funcionários”
 Sujeito: A empresa
 VTDI: ofereceu
 OD: um jantar especial
 Preposição: aos
 OI: aos funcionários
 (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 201)

No exemplo do livro, é possível visualizar como todos os termos são tratados sem serem correlacionados uns aos outros e à estrutura argumental do predicador, não há um estudo sobre os aspectos semânticos, apenas apontamentos sintáticos e de nomenclaturas. Além disso,

também ilustra a mistura dos critérios sintáticos e semântico, “o verbo prevê” traz o aspecto semântico na escolha da estrutura argumental que é analisada apenas sintaticamente.

Uma das consequências dessa abordagem tradicional, conforme afirma Duarte (2007), é que a aprendizagem do aluno fica dificultada, como também sua capacidade de identificar e entender o funcionamento da língua, uma vez que a limitação do ensino da mera identificação sintática dos elementos, torna o estudo confuso, tedioso e sem finalidade.

Quando o ensino é limitado à sintaxe, a aprendizagem fica prejudicada pela impossibilidade de compreensão do que está sendo observado, logo induz o aluno a um estudo de memorização e não de reflexão. Note que quando a distinção dos argumentos internos é realizada somente pela ausência ou presença de preposição, fica muito difícil distinguir o objeto indireto, o adjunto adverbial e ainda o complemento relativo, que sequer é considerado pela GT, que o identifica como OI.

Observe a explicação de Duarte (2013, p. 187) para as seguintes orações: “(1a) Ele deu o dinheiro aos pobres; (1b) Eu dividi o pão com os pobres; (1c) Eu levei as crianças ao colégio”:

O primeiro argumento interno das três estruturas é o termo classificado como “**objeto direto**”, um termo não regido por preposição que recebe do verbo caso acusativo, tem papel semântico de paciente ou tema e pode ser substituído pelo pronome oblíquo [...] O segundo argumento interno tem características sintáticas e semânticas diversas. Em (1a), temos um “**objeto indireto**”, um termo regido de preposição (em geral “a” na escrita padrão e “para”/“pra” na língua oral), cujo o papel semântico é o de beneficiário, alvo ou fonte de uma ação, que tem geralmente o traço semântico [+animado] e pode ser substituído na escrita padrão pelo pronome oblíquo (ou dativo) lhe. [...] em (1b), o segundo argumento interno, embora sempre regido por preposição, tem características sintáticas e semânticas diferentes das do objeto indiretos: não pode ser substituído pelo clítico “lhe”, não tem papel semântico de beneficiário, alvo ou fonte e não tem necessariamente o traço [+animado]. A GT, com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), classifica igualmente como objeto indireto. Rocha Lima (1972), entretanto, distingue essa função, classificando [...] como “**complemento relativo**”. [...] Em (1c), finalmente, o segundo argumento interno é **um circunstancial** incluído pelas gramáticas tradicionais que adotam a NGB entre adjuntos adverbiais, isto é, um termo acessório. Vemos, entretanto, que “ao colégio” em (1c) não é adjunto, mas um dos complementos selecionados por “levar”. Rocha Lima, mais uma vez, é o que mantém o estatuto de complemento para esse termo, classificando-o coerentemente como “complemento circunstancial” (que poderia ser também chamado de “complemento adverbial”)” (DUARTE, 2013, p. 188)

Nesse detalhamento de três tipos diferentes de predicadores que selecionam uma mesma estrutura argumental, mas com argumentos internos distintos em suas características sintáticas e semânticas, notamos como a abordagem tradicional sobre predicados e transitividade verbal

é imprecisa e insuficiente para que se compreenda o funcionamento dessas estruturas argumentais muito usadas em diferentes situações comunicativas. De tal modo, reforça a ideia do alunato que a aprendizagem de gramática é trabalhosa e de memorização.

Assim, ao mostrarmos os motivos que compreendemos ser importante o exame do ensino da transitividade na educação básica, passamos a analisar com mais especificidade como as propriedades que caracterizam o fenômeno, citadas ao longo da introdução desta subseção, aparecem na GT e nos estudos linguísticos de viés funcionalista, visto que temos a finalidade de discutir como as respectivas abordagens formatam ou poderiam formatar o ensino do fenômeno no ensino básico.

1.3.1 Transitividade na Gramática Tradicional

Na introdução desta subseção, observamos brevemente como a GT e, por sua vez, o ensino tradicional abordam o estudo dos termos da oração, e como por decorrência a transitividade é incluída na mesma metodologia e fundamentos. Ademais, delineamos de modo mais geral na subseção 1.1, como a GT, também conhecida como normativa, trabalha com o princípio do uso “correto” da língua tendo como escopo central apenas uma variedade linguística, a variedade da norma-padrão. Notamos também que a norma padrão se fundamenta na variedade culta da língua, a variedade de maior prestígio, marcada por ser de uso de uma determinada classe social, que econômica e intelectualmente se encontra na parte mais elevada da sociedade.

Além disso, salientamos que a GT não somente se fundamenta em uma única variedade linguística, como acaba por prescrever um conjunto de normas abstratas sobre o melhor uso da língua, o uso “correto”, pois em muitos momentos nem ao menos o real uso da variedade linguística de prestígio é refletido.

Igualmente, não nos deparamos na GT com uma reflexão sobre o funcionamento da língua, sobre suas estruturas linguísticas, sobre os aspectos linguísticos que influenciam sua construção. E, quando essas gramáticas criam um conjunto de regras gramaticais, baseadas no aspecto sintático da oração, praticamente sem ou com pouca menção ao demais aspectos, como o semântico e o pragmático, ficamos impossibilitados de realizar reais análises da língua, logo fortificam sua definição de serem gramáticas que têm como única finalidade prescreverem determinadas normas e nomenclaturas, que devem ser aprendidas e entendidas como a língua “correta”, sem instigação de qualquer reflexão, visto que não há apresentação de uma gramática contextualizada com possibilidades de variação.

Nesse sentido, quando analisamos a GT com foco na transitividade, notamos de forma mais clara esse procedimento, prescreve-se o que são verbos transitivos, quais são suas classificações e como são diferenciados dentro dessas classificações, sem qualquer reflexão sobre essa estrutura argumental. Observamos que não existe sequer uma discussão do conceito do fenômeno da transitividade, o assunto é tratado já de início como uma categorização do verbo, além disso se verifica que os aspectos usados para a diferenciação das classificações são restritos ao critério sintático, como veremos mais detalhadamente na sequência.

Ao olharmos para as gramáticas normativas, como a de Cunha e Cintra³ (2017), verificamos que a transitividade é definida pelos verbos transitivos diretos (VTD) e indiretos (VTI), que por sua vez são diferenciados por meio do complemento que os acompanham, os objetos direto (OD) e indireto (OI), que têm sua descrição restrita a ausência e a presença de preposição (a, de, com, para, em, etc.), respectivamente.

Cunha e Cintra (2017) definem o objeto direto como aquele complemento que, por regra, aparece ligado ao verbo sem preposição, sendo complemento do VTD. Quanto ao aspecto semântico, limitam-se a dizer que “indica o ser para o qual se dirige a ação” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 154). Exata mesma descrição encontramos na gramática de Cegalla (1988, p. 348): “Objetivo direto é o complemento dos verbos de predicação incompleta, não regido, normalmente, de preposição. [...] completa a significação dos verbos transitivos diretos; normalmente, não vem regido de preposição; traduz o ser sobre o qual recai a ação expressa por um verbo ativo [...]”.

Vou descobrir **mundos**, quero **glória e fama**. (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 154).

Caím matou **Abel** (CEGALLA, 1988, p. 348).

A gramática de Sacconi (2011) é ainda mais restritiva em sua descrição do VTD e do OD, mantendo-se a explicação presa apenas a questão da ausência de preposição:

Comprei o livro.

Comprei é verbo transitivo, porque não tem sentido completo (**quem compra, compra alguma coisa = livro**); seu trânsito para o complemento (**o livro**) é direto, sem necessidade de uso de preposição[...] o complemento desse tipo de verbo se diz **objeto direto** (SACCONI, 2011, p. 353).

³ Salientamos que não foi objeto desta pesquisa levantar formalmente quais gramáticas tradicionais são mais conhecidas no meio educacional, portanto escolhemos primeiramente trabalhar com a gramática de Cunha e Cintra visto que ela é usada de exemplo em outras pesquisas linguísticas como em Furtado da Cunha e Souza (2011) e Furtado da Cunha e Tavares (2016). E, a fim de termos uma visualização mais ampla sobre a abordagem da transitividade pelas GTs, elegemos mais duas gramáticas normalmente mencionadas e consultadas nos locais de trabalho da pesquisadora, Cegalla (1988) e Sacconi (2011).

No entanto, apesar das gramáticas de Cunha e Cintra (2017) e Cegalla (1988) apontarem para características relacionadas ao aspecto semântico, nenhuma delas desenvolve a discussão sobre a natureza semântica dos predicadores, mostrando a escolha argumental e o papel desses argumentos na estrutura. Limitam-se a citar de forma subsidiária à ausência de preposição o aspecto semântico, como uma característica extra. Ademais, elencam exemplos com orações descontextualizadas, que foram feitas com o objetivo expositivo ou que foram retiradas de seus contextos (poemas, trechos de outros textos literários), os quais não são abordados.

Além do mais, os autores Cunha e Cintra (2017) lembram sobre a existência do objeto direto preposicionado, todavia mais uma vez sem discutir sobre o papel temático do OD, assim sendo sem diferenciá-lo do papel temático do objeto indireto.

1. O objeto direto costuma vir regido de preposição *a*: Com verbos que exprimem sentimentos: Não amo **a ninguém**, Pedro (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 156).

O mesmo observamos em Cegalla (1988), o gramático elenca inúmeras circunstâncias que justificam o OD preposicionado, contudo em todas elas a ênfase está em aspectos sintáticos, não se faz uma reflexão sobre a estrutura argumental das orações, do motivo semântico da escolha pelo OD, de tal maneira se estabelece como uma lista de razões a se decorar para não confundir com o OI.

Há casos em que o objeto direto, isto é, o complemento de verbos transitivos diretos, vem precedido de preposição, geralmente a preposição *a*. Isto ocorre principalmente:

- quando o objeto direto é um pronome pessoal tônico [...].⁴
- quando o objeto é o pronome relativo quem [...].
- em expressões de reciprocidade, para garantir a clareza e a eufonia da frase:
 - com nomes próprios ou comuns, referentes a pessoas, principalmente na expressão dos sentimentos ou pela eufonia da frase [...] (CEGALLA, 1988, p. 350-351)

Através dos mesmos fundamentos, as referidas gramáticas seguem com a explicação do OI como aquele que é complemento do VTI, caracterizando-se por ser o complemento ligado ao verbo por meio de uma preposição, sendo a preposição novamente o centro da explicação. Vejamos a argumentação encontrada na gramática de Sacconi:

⁴ Não colocamos aqui os exemplos concedidos aos OD preposicionados uma vez que formam uma lista ampla e não servem de maior elucidação a nossa argumentação, sendo que, conforme nossa argumentação, em todos os exemplos às preposições são colocadas em destaque, sem nenhuma discussão sobre outros aspectos linguísticos.

Gostei do livro.

Gostei é verbo transitivo, porque não tem sentido completo (**quem gosta, gosta de alguma coisa = do livro**); seu trânsito para o complemento (**do livro**) é indireto, já que existe aí uma preposição (**de**). [...] o complemento desse tipo de verbo se diz **objeto indireto** (SACCONI, 2011, p. 354).

Cunha e Cintra (2017) ao tratarem do OI mostram uma abordagem ainda mais rasa que a concedida ao OD, uma vez que além da questão da preposição não se traz qualquer outra explicação ou reflexão, seguindo-se por exemplos com inúmeros verbos como: *duvidar, necessitar, afastar, fazer, pertencer, dar, encher, perdoar, assistir*, etc., os quais apresentam complementos com distintas naturezas semânticas, mas que na visão da GT pode ser enquadrados no mesmo grupo simplesmente por estarem acompanhados de preposição.

Duvidava **da riqueza da terra**.

Que fizeram **de mim** isto que sou!

Os domingos, porém, pertenciam **aos dois**

Mas – quem daria dinheiro **aos pobres?** (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 157-158).

Dessa forma, a gramática de Cunha e Cintra (2017) na seção de transitividade diferencia os VTDs e VTIs apenas pela ausência e presença de preposição, sua explicação permanece na ação expressa pelo verbo de forma direta (VTDs) aos outros elementos da oração, ou indireta (VTIs) visto que necessita da intermediação da preposição. Por sua vez, os verbos transitivos diretos e indiretos (VTDI) são os que transmitem a ação aos outros elementos direta e indiretamente, ou seja, precisando de complementos com e sem preposição.

Verbos transitivos indiretos (...)

Da janela da cozinha, as mulheres assistiam **à cena**.

Perdoem **ao pobre tolo**.

Verbos simultaneamente transitivos diretos e indiretos:

O sucesso do seu gesto não deu paz **ao Lombra** (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 150).

Cegalla (1988, p. 352) quando da abordagem do OI segue a mesma linha de explicação do OD: “Objeto indireto é o complemento verbal regido de preposição necessária e sem valor circunstancial. Representa, ordinariamente, o ser a que se destina ou se refere à ação verbal”, portanto mais uma vez não há uma discussão sobre o que significa “o ser a que se destina à ação verbal”, não encontramos um desdobramento dessa característica, reflexão sobre o papel desse

complemento na oração e sua relação com a estrutura argumental, com a natureza semântica do predicador.

Ademais, a preposição continua a ser destaque na caracterização do OI pelo autor: “C) O objeto indireto é sempre regido de preposição, expressa ou implícita. [...] As preposições que o ligam ao verbo são: *a, com, contra, de, em, para e por.*” (CEGALLA, 1988, p. 353-354).

Além disso, Cegalla também traz inúmeros exemplos de verbos transitivos indiretos que são incompatíveis com predicadores com natureza semântica de transferência, como ocorre com verbos que selecionam complementos com papéis temáticos de beneficiários ou destinatários da ação verbal. Observe:

- transitivos indiretos:
Assisti **ao** jogo.
Assistimos **à missa e à festa**.
Aludiu **ao fato**.
Aspiro **a uma vida calma**.
Absteve-se **de vinho**.
Deparei **com um estranho**.
Gosto **de frutas e de doces** (CEGALLA, 1988, p. 353)

O autor, além de elencar exemplos de VTIs e depois VTDIs como se estivessem na mesma estrutura argumental desempenhando o mesmo tipo de papel temático, faz um adendo afirmando que “B) O objeto indireto pode ainda acompanhar verbos de outras categorias, os quais, no caso, são considerados acidentalmente transitivos indiretos [...]” (CEGALLA, 1988, p. 353), que categoria de verbos seriam esses e o porquê que são considerados de outra categoria, ou melhor, quais são as categorias de verbos, não se discute, apenas se restringe a trazer alguns exemplos, os quais também não desempenham papéis temáticos de beneficiários:

- A bom entendedor** meia palavra basta.
Sobram-lhe qualidades e recursos. [*lhe* - a ele]
Isto não **lhe** convém.
A proposta pareceu-lhe aceitável (CEGALLA, 1988, p. 353)

Ao final do adendo “B”, exposto acima sobre o OI, Cegalla faz três observações, também sem debate sobre os aspectos semânticos dos elementos linguísticos constantes nessas ressalvas.

- Observações:
 - Há verbos que podem construir-se com dois objetos indiretos, regidos de preposições diferentes:
Rogue *a Deus por nós*.

Ela queixou-se *de mim a seu pai*.

Pedirei *para ti a meu senhor* um rico presente.

- Não confundir o objeto indireto com o *complemento nominal* nem com o *adjunto adverbial*.
- Em frases como "Para *mim* tudo eram alegrias", "Para *ele* nada é possível", os pronomes em destaque podem ser considerados adjuntos adverbiais (CEGALLA, 1988, p. 353)

A abordagem semântica das orações acima, poderiam trazer reflexões como: os complementos preposicionados apontados como objetos indiretos na mesma estrutura verbal, não guardam a mesma natureza semântica e não exercem o mesmo papel temático. Nesse sentido, argumenta Duarte (2007) quando aborda a capacidade reduzida de explicação da gramática tradicional usada pela NGB quando além de não considerar o complemento circunstancial como argumento do verbo, também desconsidera a existência do complemento relativo e sua distinção do objeto indireto, por conseguinte, em muitas situações ficando sem uma análise possível, e então tendo que criar modificações nas sentenças ou justificativas superficiais como ocorre nas observações de Cegalla (1988).

Podemos notar que a primeira oração colocada na observação de Cegalla (1988), enquadra-se no exemplo e explicação de Duarte:

(5) Eu agradeço [aos ouvintes] [por sua atenção]
 ficaria sem análise possível com o quadro limitado da NGB. Teríamos dois objetos indiretos. Com o quadro de Rocha Lima, anterior à NGB, podemos verificar que o que torna a sentença gramatical em português (isto é, uma sentença capaz de ser produzida e entendida pelo falante/ouvinte) é a possibilidade de termos um objeto indireto (aos ouvintes=lhe) e um complemento relativo (por sua atenção), sem a necessidade de lançar mão do artifício de dizer que, para analisá-la, teríamos que transformá-la em “Eu agradeço aos ouvintes a sua atenção”, eliminando a preposição do complemento relativo e transformando-o num objeto direto (“agradeço alguma coisa a alguém”) (DUARTE, 2007, p. 192).

Quanto às outras orações, podemos verificar um predicador pronominal com complemento circunstancial e um predicador ditransitivo também com complemento circunstancial. Além disso, o citado gramaticista Rocha Lima é uma exceção dentro das GTs, uma vez que apesar de elaborar uma gramática normativa, engloba em parte dos temas uma fundamentação que apresenta uma visão mais ampla da análise linguística, incluindo o aspecto semântico.

Rocha Lima (2011), como salientado por Duarte (2007), abrange em sua análise dos termos integrantes da oração (divisão tradicional), os complementos relativos e circunstanciais, além dos objetos diretos e indiretos. Ademais, como dito, inclui o aspecto semântico e uma

breve explanação sobre ele, como trazendo exemplos para mostrar que o OD indica “(a) o ser sobre o qual recai a ação: Castigar o *filho.*, Louvar os *bons.*; (b) o resultado da ação: Construir *uma casa.*, Criar *uma poema.*; (c) o conteúdo da ação: Prever *a morte do ditador.*, Discutir *política.*” (ROCHA LIMA, 2011, p. 299).

Além disso, o autor, na explicação do OI, coloca-o mais como um completo da oração do que do verbo, como também restringe a presença da preposição a dois tipos: *a* e *para*, e ressalta o traço [+animado] do OI, o qual chama de “+PESSOA” (ROCHA LIMA, 2011, p. 307). Além disso, ainda traz como caso incontroverso do OI quando pertencente a estruturas argumentais: *verbo + objeto direto*.

De tal modo, é possível observar que as gramaticais tradicionais priorizam na abordagem da transitividade aspectos sintáticos isolados, sem relacioná-los às propriedades semânticas e às influências do contexto no qual a oração é disposta, o que leva a uma limitação e imprecisão na descrição do fenômeno.

Uma das consequências dessa abordagem limitada da GT é ser adotada como fundamentação de muitas normas pedagógicas que são apresentadas pelos livros didáticos usados na educação básica, o que resulta em um ensino normativo, engessado em regras, que não permite nem o desenvolvimento da compreensão dos estudantes de sua língua, nem a formação de pessoas reflexivas e críticas, conforme exposto nas seções anteriores.

Nossa experiência como professora da educação básica, nos mostra que os livros didáticos normalmente usados nas escolas apresentam abordagens da transitividade de modo muito similar ao que observamos na GT, trazendo conteúdos pautados na definição de nomenclaturas e normas originadas de estruturas argumentais abstratas, sem interação com a língua em uso. Por conseguinte, conceituam o fenômeno linguístico da transitividade como uma propriedade do verbo e elencam apenas dois tipos de argumentos internos: objetos direto e indireto, além de defini-los de forma limitada e imprecisa, como vimos nessa seção. Os materiais pertencentes ao *cópus* desta pesquisa, corroborando essa relação entre abordagem tradicional e os livros didáticos, apresentam a transitividade por meio dessas mesmas características e estruturas, como podemos visualizar no exemplo abaixo que traz orações soltas, feitas para um exercício mecânico, ou seja, não pertencentes a um discurso:

2. Classifique os pronomes destacados em objeto direto ou em objeto indireto:
 - a) É preciso estudar regularmente, dizia-**me** a professora de música.
 - b) Ele **me** viu na festa de fim de ano.
 - c) O assunto da palestra não **nos** interessou.

d) Ninguém soube **nos** informar o horário da partida de trem (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p.248)

De tal modo, quando as normas pedagógicas se fundamentam na GT não trabalham com o ensino da transitividade por meio dos valores semânticos dos complementos, como também com as naturezas semânticas dos verbos transitivos, ficando restritas ao critério sintático e a questão da preposição. Logo, encontramos, nos livros didáticos, verbos transitivos separados em três grupos, os que exigem complementos com preposição (VTI), os que não exigem (VTD) e os que pedem os dois tipos de complementos (VTDI). Observe mais um exemplo retirado do nosso corpus:

Verbo transitivo:

Verbo transitivo direto: Liga-se diretamente ao complemento, sem preposição.

Verbo transitivo indireto: Liga-se ao complemento por meio de preposição.

Verbo bitransitivo: Exige dois complementos: um com preposição e outro sem (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018a, p. 235)

Essa categorização e divisão dos verbos transitivos é similar ao apresentado pela GT, então abrangendo grupos de verbos transitivos diretos, indiretos e bitransitivos. Acontece que por não discutirem outros aspectos essenciais na construção da oração como o semântico, essa divisão acaba por alocar em um mesmo grupo verbos com naturezas semânticas distintas, que não apresentam entre si uma correlação de sentido, como os VTI e VTDI, característica observável nos exemplos das GTs abordadas nesta seção e que dificulta a reflexão do aluno sobre o funcionamento do fenômeno transitivo e sobre sua função na construção dos enunciados da língua portuguesa.

À vista disso, neste trabalho, conforme será melhor detalhado na segunda seção dedicada à metodologia, analisamos algumas coleções de obras didáticas usadas no Ensino Fundamental Anos Finais que incluem em seu conteúdo o fenômeno da transitividade, para assim termos a possibilidade de examinar qual a base teórica dessas obras e analisar se a GT permanece como fundamento ou se houve alterações na abordagem gramatical dessas coleções.

1.3.2 Abordagem funcionalista da transitividade

A literatura linguística funcionalista por meio de suas pesquisas trabalha a discussão da transitividade verbal com a distinção dos argumentos verbais como os objetos direto, indireto e o complemento relativo. Distinção que é embasa por meio da natureza semântica dos argumentos e dos papéis temáticos desempenhados dentro da oração. Furtado da Cunha (2015),

por exemplo, observa que o objeto indireto deve ser analisado não como um elemento isolado da oração, que como vimos é o centro da explicação da GT, mas por intermédio de uma interpretação ditransitiva.

Dessa forma, na perspectiva teórica funcionalista, a transitividade é compreendida como uma propriedade contínua da oração como um todo e não como domínio somente do verbo, conforme ressalta Furtado da Cunha, Costa e Cezário (2015).

Para a gramática tradicional, *transitividade* refere-se à transferência de uma atividade de um agente para um paciente. É, portanto, uma propriedade dos verbos, classificados como transitivos, quando acompanhados de objeto direto ou indireto, ou intransitivos, quando não há complemento (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015, p. 29)

Ao tratar a transitividade como o estudo da sentença e não apenas do verbo, a teoria funcionalista entende que a transitividade é uma forma de se compreender como o discurso pode ser organizado de tal modo que torne a mensagem mais compreensível ao receptor, ao mesmo tempo que transmite a perspectiva do emissor.

Logo, no estudo do fenômeno transitivo, o funcionalismo considera mais aspectos além do sintático, como o semântico e o pragmático:

no âmago do funcionalismo está a defesa da posição de que a estrutura reflete e é motivada pela função: formas desempenham papéis no discurso, fato que, para os funcionalistas, está subjacente à organização gramatical da língua (...) estudos que se filiam ao funcionalismo buscam identificar as múltiplas possibilidades de manifestação da transitividade em contextos variados de uso da língua, averiguando as motivações funcionais (semântico-pragmáticas, sociais, cognitivas) subjacentes a cada situação” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 7).

Dentro da visão funcionalista e através dos aspectos acima mencionados e discutidos pela teoria, temos que o objeto direto dentro de uma oração é aquele que sofrerá uma mudança física de estado ou locação, tendo papel prototípico de paciente, por conseguinte os verbos que requerem esse argumento podem ser do tipo ação e ação-processo.

Castilho (2016), seguindo os mesmos princípios, descreve o OD realçando como características: (i) aquele que apresenta o papel temático de paciente; (ii) que na passiva toma a função de sujeito; (iii) é proporcional aos pronomes pessoais acusativos; e (iv) pode ser preenchido por sintagmas nominais de núcleo pronominal ou nominal.

João pôs **o livro** na estante – João pôs **ele/o** pôs na estante.
O livro foi posto por João na estante (CASTILHO, 2016, p. 300).

Em contrapartida, os verbos que solicitam o objeto indireto como um de seus argumentos são do tipo ação-processo, onde um sujeito animado pratica uma ação que causa intencionalmente mudança no estado ou localização do paciente que sofrerá uma transferência (física ou metafórica) ao beneficiário, logo o OI tem o valor semântico de transferência e papel temático de beneficiário, sendo complementos de predicadores de ação-processo.

Assim, os OIs, em uma perspectiva ditransitiva, são argumentos de estruturas triargumentais, com predicadores que formam um evento de transferência, no qual um sujeito animado transfere um segundo elemento, o paciente (OD), para uma entidade humana que é o OI, sendo que o agente (sujeito animado), o paciente e o recipiente são as propriedades argumentais dos predicadores (verbos) triargumentais. Portanto, para a literatura linguística os chamados verbos transitivos diretos e indiretos (VTDI), nomenclatura estabelecida pela GT, são os verdadeiros tipos de verbos que requerem um objeto indireto como complemento, por isso o verbo *dar* é um exemplo prototípico, como os verbos *dicendi* que trazem uma transferência metafórica. (FURTADO DA CUNHA, 2015, p. 139).

[...] ...faz o seguinte...você... eu **te dou o dinheiro** ... você não perturba mais ... tá bom?;
 [...] então seu amigo começou a dá em cima dela, mais ela não aceitou, mas seu amigo **contou-lhe uma estória mentirosa** ... [...]
 (FURTADO DA CUNHA, 2015, p. 139-140).

Berlinck (2005), abordando o objeto indireto em seu uso real em uma perspectiva diacrônica, por meio de dados retirados da fala, ressalta que predominam na língua fala dois tipos de verbos que requerem o objeto indireto como complemento, sendo que ambos têm valor semântico de transferência, o primeiro de transferência material (*dar*) e o segundo de transferência verbal e perceptual (*dizer*). Notamos que a autora concebe como de transferência verbal e perceptual os verbos apontados pela literatura utilizada nesta pesquisa como os com valor de transferência metafórica.

A autora também destaca que, no português brasileiro, somente há três possibilidades de ocorrência do objeto indireto como argumento da oração: por meio de um sintagma preposicionado, pelo pronome clítico dativo (*lhe*) e como categoria vazia, contudo todos com verbos com valor semântico de transferência, como nos exemplos concedidos:

- (1) a. João **deu** o livro {para/a} Pedro.
- b. João **deu** o livro {para /a} ele.
- c. João **deu-lhe** o livro.
- d. João **deu** o livro [cv] (BERLINCK, 1997, p. 1).

Outro estudo desenvolvido por Berlinck (1997), nos mostra que as estruturas argumentais dos verbos refletem um alinhamento entre sintaxe e semântica, por isso além da estrutura sintática é necessário que a construção apresente papéis temáticos específicos como agente, paciente e recipiente ou beneficiário. Além disso, é preciso notar a relação semântica entre os elementos, já que, como afirmam Furtado da Cunha e Souza (2011), é a natureza semântica do verbo que estabelece a formação da oração.

Logo, notamos que apenas observando-se o status semântico dos argumentos presentes na oração é possível fazer uma distinção fundamentada e coerente entre os tipos de complementos, por conseguinte evitando alocar em um mesmo grupo complementos que na estrutura argumental apresentam sentidos distintos. Furtado da Cunha (2015) salienta que sintaticamente existe mais de um tipo de argumento preposicionado além do objeto indireto, como o complemento relativo e os adjuntos adverbiais. De tal modo, a diferença na descrição do OI, do complemento relativo e dos adjuntos adverbiais está em suas propriedades semânticas e não sintáticas.

Dentro do funcionalismo, temos no campo da transitividade o estudo de Hopper e Thompson (1980), no qual o fenômeno é concebido como uma noção contínua e escalar da oração, observando essa característica os autores desenvolvem dez parâmetros sintáticos-semânticos independentes, que olham a transferência da ação por diferentes ângulos, em diferentes partes da sentença.

De forma escalar, por meio dos parâmetros, há uma gradação no nível de transitividade de uma oração, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1- Parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980)

	Transitividade alta	Transitividade baixa
1. Participantes	dois ou mais	Um
2. Cinese	ação	não ação
3. Aspecto do verbo	perfectivo	não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	pontual	não pontual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	não intencional
6. Polaridade da oração	afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	<i>realis</i>	<i>Irrealis</i>
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não agentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não afetado
10. Individuação do objeto	individuoado	não individuoado

Fonte: Furtado da Cunha; Costa; Cezario (2015, p. 28). Adaptação.

Por essa proposta, quanto mais a oração estiver identificada com os traços da coluna à esquerda da Tabela 1, maior será a transitividade. Portanto, os parâmetros de Hopper e Thompson contribuem para ordenação das sentenças numa escala de transitividade. Ademais, demonstram ser incoerente a afirmação, como faz a GT, de que um verbo é transitivo ou intransitivo isoladamente, visto que o verbo em si não é parâmetro, a transitividade apenas se concretiza no contexto do discurso. Importante destacar que os autores desenvolveram os dez parâmetros a partir da análise de textos do tipo narrativo, porém há muitos estudos da aplicação dos parâmetros em outros tipos textuais.

De tal forma, notamos que o funcionalismo linguístico entende o fenômeno transitivo como uma propriedade escalar da oração, uma vez que toda língua tem construções que apresentam graus diferentes de transitividade, que irão variar conforme o contexto textual e extratextual do discurso, conseqüentemente, não existindo espaço para se opor binariamente transitividade à intransitividade, muito menos de forma sumária ou estática, do mesmo modo não há como se definir sumariamente verbos transitivos diretos, indiretos, ou bitransitivos. Ou seja, a transitividade pode ser observada como um universal linguístico determinado discursivamente.

Ao adotarmos uma visão funcionalista da transitividade, notamos as limitações da abordagem tradicional ao descrevê-la somente como uma propriedade verbal. A análise da transitividade como uma propriedade da sentença e não do verbo possibilita, como percebemos nesta subseção, a compreensão da sua natureza sintático-semântica.

1.4 O ensino da transitividade e o funcionalismo

Observamos que os livros didáticos do ensino regular devem seguir as exigências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental e médio, sendo que os conteúdos gramaticais são estabelecidos como obrigatórios. De tal modo, além de incluir o ensino gramatical, os materiais, independentemente de pertencerem a rede pública ou privada de ensino, devem trazer em seu conteúdo de aprendizagem a reflexão sobre as estruturas linguísticas e a assimilação dos recursos linguísticos.

No entanto, ao olharmos para os materiais didáticos que de uma forma geral seguem a GT e servem como instrumento base das aulas de gramática, verificamos que nem sempre a metodologia de ensino leva os alunos a refletirem sobre as estruturas linguísticas. Por isso,

apesar do fenômeno da transitividade abranger a construção/estruturação das orações da língua e do discurso, conforme explica Castilho: “A transitividade, em suma, organiza a estrutura argumental da sentença, juntamente com a concordância e a colocação.” (CASTILHO, 2016, p.264), ele costuma ser um dos assuntos mais engessados no ensino gramatical.

Como citamos nas subseções 1.1 e 1.3, as normas pedagógicas que constam nos livros didáticos comumente tendem a tratar a transitividade com base na GT, que tem em seu fundamento a forma como prioridade de análise, e desse modo analisam a língua como um objeto externo a interação comunicativa dos falantes, ou seja, desconsiderando o contexto. Ademais, ao instituir um ensino tradicional acabam por estabelecer no centro da análise linguística o aspecto sintático, além de muitas vezes durante a explicação englobarem diferentes critérios, como o sintático e o semântico, de forma confusa, como se se referissem ao mesmo aspecto linguístico. Por exemplo, quando diferenciam a classificação do verbo de forma binária: transitivos ou intransitivos, conforme a presença ou ausência de um SN objeto, *critério sintático*, exigido pelo verbo, *critério semântico*.

Para ilustração, observe dois exemplos retirados de coleções pertencentes ao *cópus* deste trabalho e que serão detalhadamente analisadas na subseção 3.2:

Nas duas orações acima, os verbos preveem complementos, por isso são chamados de verbos transitivos (VT). [...] Os verbos que não exigem complementos são chamados de verbos intransitivos (VI) (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 201)

Quando um verbo necessita de um complemento para que a oração tenha sentido e seja inteiramente compreendida, dizemos que ele é um verbo transitivo. [...] Quando um verbo não necessita de complemento para que a oração seja inteiramente compreendida, dizemos que ele é intransitivo (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p. 223-224)

Agora, veja como as explicações acima exibem a mesma linha de gramáticas tradicionais:

Todo verbo que pede um complemento se diz transitivo. Ex.: o verbo vender: quem vende, vende alguma coisa. Note que esse verbo pede complemento (alguma coisa); trata-se, pois de um verbo transitivo. [...] Todo verbo que não pede complemento, por já ter sentido completo, é intransitivo (porque ele não transita para nenhum complemento) (SACCONI, 2011, p. 353-354).

Verbo intransitivo é o que tem sentido completo, não precisa de complemento para formar o predicado.

Verbo transitivo direto é o que não tem significação completa, precisa de um complemento para inteirar a informação. Esse complemento denomina-se *objeto direto*.

Verbo transitivo indireto é o que pede um complemento regido de preposição. Esse complemento denomina-se *objeto indireto* (CEGALLA, 1988, p. 328-329).

No momento, nos importa notar que ao se restringir ao aspecto estrutural da sentença e colocando a transitividade como uma propriedade verbal, a GT acaba por não apresentar a transitividade e os argumentos do verbo de forma completa e contextualizada à realidade linguística do aluno.

Ademais, outra problemática observada é o fato de os livros didáticos quando fundamentados unicamente em um ensino normativo fazerem uso de exemplos de orações descontextualizadas, usando-as de modo isolado, sem abordar os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos relacionados ao contexto textual. Desse modo, perpetuando um ensino mecânico, realizado pela memorização e sem correlação com o cotidiano do aluno, por conseguinte fomentando a antipatia à própria língua materna vista como difícil de se aprender.

O ensino da gramática da língua portuguesa se torna, muitas vezes, enfadonho, cansativo e improdutivo por razões relativamente fáceis de ser contornadas. É mais do que notório o descaso crescente por parte dos jovens pelo estudo da sua própria língua, a ponto de se ter aversão às “aulas de português” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 15)

Logo, realizar análise gramatical da transitividade por intermédio de exemplos abstratos e criados fora da realidade da língua, afastam o exame do fenômeno das escolhas linguísticas definidas pelas circunstâncias sociocomunicativas reais e acaba tornando o estudo puramente normativo e também enfadonho.

O desafio, ao que parece, é fazer com que se entenda que a complexidade de uma língua pode e deve ser descoberta a partir de uma reflexão coerente, de uma prática de ensino baseada nos fatos que essa língua realmente revela, não permitindo, principalmente, que um conjunto de regras de uso de escrita padrão se transforme, isoladamente, no objetivo final do processo (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 14)

Nessa perspectiva, entendemos que para transformar o ensino de gramática em um processo de ensino-aprendizagem produtivo é importante que seja feito a partir da língua em uso, adotando-a como concepção de linguagem nos termos de Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 14): “A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada.” Com isso, partimos do conhecimento linguístico que o estudante já domina para realizarmos um percurso até a denominada variedade padrão, conforme mostra os estudos de Furtado da Cunha e Silva (2010).

Entretanto, para que se possa completar esse percurso, é necessário que busquemos descrever aos educandos o real funcionamento da língua, analisando os constituintes das sentenças, que compõem textos escritos e orais, em sua integralidade sintática-semântica, pragmática-discursiva. Por isso, compreendemos que a linguística funcionalista pode contribuir muito com o processo de um ensino-aprendizagem que tenha como finalidade a aquisição de habilidades necessárias para se desenvolver a capacidade de entender e elaborar discursos (escritos e orais) reflexivos e críticos nas mais diversas situações comunicativas.

Os preceitos teórico-metodológicos da linguística funcional e sua abordagem da transitividade mostram-se como uma proposta que traz importantes contribuições para o desenvolvimento de um ensino produtivo na educação básica, iniciando pelo princípio da teoria que toma como objeto a língua em uso, combinado com o estudo por meio de gêneros textuais diversos⁵.

Para observarmos a possibilidade de ensino da transitividade pelos princípios da linguística funcionalista, podemos primeiro olhar para o modelo do funcionalismo norte-americano de Hopper e Thompson (1980), no qual temos como proposta um ensino que parta de um gênero textual e de um exemplo prototípico da transitividade, fundamentando-se na transitividade escalar e contínua de Givón, Bybee, Hopper, Thompson, entre outros, como explicam Furtado da Cunha e Souza (2011).

Furtado da Cunha e Tavares (2016) discorrem sobre a noção de prototípico:

A noção de protótipos tem sua gênese na teoria da categorização, associada à psicologia cognitiva. [...] O representante prototípico de uma categoria reúne os traços recorrentes de que se compõe essa categoria. Dessa maneira, a classificação é feita através do elemento que exemplifica o protótipo, enquanto os outros pares são classificados considerando as características mais próximas e as mais distantes em relação ao exemplar prototípico. Essa perspectiva não linear e não discreta permite o tratamento escalar e contínuo dos aspectos gramaticais. Assume-se, portanto, um fluxo de migração entre as categorias, que são maleáveis e instáveis, como a própria gramática (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 27)

A mesma autora Furtado da Cunha juntamente com Bispo (2016), observando esse modelo funcionalista de análise da transitividade, propõem um método de ensino em que o estudo da transitividade também se inicia através de um exemplo prototípico estudado através

⁵ O trabalho com gêneros textuais diversos possibilitaria que as análises linguísticas realizadas no processo de ensino-aprendizagem estivessem sempre contextualizadas em situações comunicativas concretas, dessa forma permitindo ao aluno refletir o funcionamento dos fenômenos linguísticos em diferentes contextos de interação verbal.

de variados gêneros textuais, orientando que a partir dele se trabalhe os outros elementos conforme se aproximam ou se distanciam do exemplar.

Salientamos que por gêneros textuais compreendemos as formas concretamente encontradas nos diversos textos orais ou escritos usados nas distintas situações de interação comunicativa, uma vez que conforme discorre Marcuschi (1996, p. 4), os gêneros são ““modos de organização da informação que representariam as potencialidades das línguas, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso.”. Enquanto tipo ou tipologia textual está relacionado a um conceito teórico que engloba determinadas categorias, que formam um conjunto mais restrito que os gêneros que teoricamente são ilimitados, entre essas categorias encontramos normalmente cinco: descritiva, narrativa, expositiva, instrutiva e argumentativa.

Desse modo, a proposta de Furtado da Cunha e Bispo (2012) objetiva possibilitar que o aluno reflita sobre o uso dos diferentes tipos de verbos com maior ou menor potencialidade transitiva e observe quais contribuições semântico-pragmáticas e morfossintáticas agregam no texto em diferentes situações de interação comunicativa.

Nessa proposta, tomam como exemplo prototípico uma oração composta por *verbo + objeto paciente (objeto direto)*.

Uma oração transitiva descreve um evento que potencialmente envolve dois participantes, uma gente que é responsável pela ação, expresso sintaticamente como sujeito (s), e um paciente que é afetado por essa ação, representado sintaticamente como objeto direto (OD). Esses participantes são chamados de argumentos do verbo. Do ponto de vista semântico, o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades do agente, do paciente, e do verbo envolvidos na oração que codifica esse evento (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

Ao propor o ensino da transitividade pelo modelo funcionalista norte-americano, o qual associa o fenômeno à função discursiva-comunicativa, como observamos por seus princípios na subseção 1.3.2, Furtado da Cunha e Bispo (2016) propõem que a explicação do exemplo prototípico da transitividade seja discutida com os alunos por meio de variados gêneros textuais mais ou menos formais, orais e escritos. Os autores sugerem que se inicie por um gênero textual dentro do tipo narrativo, tipologia no qual desenvolveram sua proposta.

Temos por objetivo analisar o fenômeno da transitividade e suas manifestações diversificadas em gênero de discurso caracterizados pelo predomínio de sequências narrativas. Tomando como suporte o referencial teórico da linguística cognitivo-funcional, analisamos quatro narrativas de experiência pessoal e quatro narrativas recontadas faladas e suas correspondentes escritas extraídas do *Corpus Discurso & Gramática: a língua*

falada e escrita do Natal (Furtado da Cunha, 1998), produzidas por quatro estudantes do ensino médio (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

A sugestão de ensino da transitividade por meio de diferentes gêneros textuais, partindo-se da análise da estrutura oracional através de um exemplo prototípico, leva a investigação de elementos da oração em textos reais, com a possibilidade de se observar os efeitos semânticos-pragmáticos e morfossintáticos que o uso de um determinado verbo e seus argumentos ocasionam em diferentes contextos.

O papel do contexto discursivo-pragmático é fundamental na aferição da transitividade, pois, embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual (o que inclui a questão do gênero do discurso) que essa potencialidade se concretiza ou não (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

Logo, ao se aplicar o ensino da transitividade através de diferentes gêneros textuais, tomando por base um exemplar prototípico trabalhado em um gênero textual, concede-se a possibilidade de os alunos seguirem um percurso de análises. Como exemplo, os autores sugerem: (i) trabalhar com a identificação dos verbos presentes no textos que têm potencial transitivo (estrutura semântica que implica ao menos dois argumentos: um externo – sujeito - e um interno - objeto direto) de forma comparativa com o número de verbos que não se enquadram nessa potencialidade transitiva, refletindo assim qual dos dois estão mais presentes no gênero analisado; (ii) refletir sobre os momentos da narração (ou do tipo textual analisado) que aparecem orações mais próximas da transitividade prototípica (alto grau de transitividade), comparando com as partes nas quais predominam orações menos transitivas; e (iii) por conseguinte, discutir sobre o tipo de evento que ocorre nessas partes, conjecturando se é um evento de maior ação ou de descrição; (iv) além disso, dentro dessa discussão podemos observar que tipos de verbos, quanto ao valor semântico (ação, processo, ação-processo, estado), ocorrem com mais frequência em cada porção do texto.

Ao seguir esse percurso, o aluno e o professor conjuntamente poderão notar alguns pontos importantes para entender o fenômeno transitivo na construção dos enunciados e do discurso, como no tipo narrativo: (i) há maior frequência de verbos potencialmente transitivos; (ii) ocorrência maior de orações com alta transitividade (próximas ao exemplo prototípico) nas partes centrais do texto, que abarcam as ações que dão sequência a narrativa, que por sua vez também têm mais frequência de verbos com valores semânticos de ação e ação-processo, em contraposição as orações de baixa transitividade que estão na periferia do texto, em partes mais

descritivas, nas quais predominam verbos com valor semântico de estado (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016). Observemos a explicação dos autores:

Desse modo, como podemos perceber, o professor pode correlacionar o estudo da transitividade à organização discursiva do texto: porções descritivas, caracterizadoras de ambientes e personagens e de ações simultâneas associam-se a orações menos transitivas, com verbos estativos; por outro lado, porções centrais, com maior saliência narrativa, contêm orações com alta transitividade, em que são frequentes verbos de atividade física (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

No decorrer dessa proposta de estudo, também se trabalha a presença dos complementos, começando pelo objeto direto, com o intuito de aumentar a compreensão sobre os verbos potencialmente transitivos, para com isso ser possível observar quais desses verbos são seguidos ou não por um ser no qual recai a ação (OD), como esclarece Furtado da Cunha e Bispo (2016). Por conseguinte, discutindo-se os potenciais motivos para esse complemento estar presente de forma explícita ou não.

Através desse caminho, o aluno poderá notar que o conceito mais amplo de transitividade está relacionado a ação de transferência, no sentido amplo da passagem de uma ação do sujeito para o complemento, podendo ser esse complemento paciente ou alvo dessa ação, como também, beneficiário (OI) dessa passagem da ação.

[...] as relações entre o verbo e seu (s) argumento (s). Essas relações se espalham pela oração como um todo, de modo que a transitividade pode ser decomposta em suas partes componentes, cada uma delas focalizando uma faceta da transferência de uma ação de um participante para outro em uma porção diferente da oração, como propõem Hopper e Thompson (1980) (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

Assim, por meio desse método o professor trabalhará com o aluno através, principalmente, do aspecto semântico e não sintático, possibilitando que o estudante construa sua compreensão do significado de se denominar uma oração como transitiva, uma vez que será possível observar o papel dos elementos de uma oração transitiva dentro da construção do discurso. Como delineiam os autores:

[...] o estudo da transitividade deve ser baseado em textos de gêneros variados, orais e escritos, formais e informais, para que o aluno possa refletir sobre a utilização de um dado verbo e que contribuições ela traz para o texto em termos de efeitos semântico-pragmático e morfossintático. Ao comparar gêneros de discurso variados, o professor pode pesquisar com os alunos em que gênero (s) os verbos transitivos tendem a ocorrer com mais frequência, ou ainda em que porção textual (figura ou fundo) os diferentes tipos semânticos

de verbos transitivos predominam (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

Nesse sentido, é possível que se observe que uma oração que codifica um evento semanticamente transitivo, tem como agente o sujeito da oração e o paciente o objeto direto. Contudo, através da análise da transitividade como uma propriedade escalonar da oração construída dentro de um discurso com função cognitiva e comunicativa, também poderá perceber que um verbo não é puramente transitivo, mas potencialmente transitivo visto que depende de fatores pragmáticos para a transitividade se concretizar ou não, como a perspectiva de interpretação do contexto pelo falante e como esse escolhe comunicar o evento. Como notamos na explicação abaixo:

Por exemplo, um mesmo evento pode ser transmitido do ponto de vista do agente responsável pela ação, como (1), a seguir, ou do ponto de vista do objeto afetado por essa ação, como em (2):

(1) As crianças derrubaram o jarro.

(2) O jarro foi derrubado pelas crianças. (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2016, *E-book*).

Outro ponto que destacamos quanto à proposta de ensino da transitividade por meio do funcionalismo é o exame da variação da estrutura argumental dos verbos transitivos. Muitas vezes, no uso real da língua, não observamos uma correspondência entre a estrutura argumental semântica e sintática (FURTADO DA CUNHA, 2015), considerando que o comportamento sintático do verbo também pode ter uma motivação pragmática, por exemplo um argumento paciente pode não estar explícito. Desse modo, o professor pode correlacionar o estudo do fenômeno transitivo à organização textual discursiva, por exemplo, partes textuais mais descritivas apresentam orações com baixa transitividade, com verbos estativos, enquanto as partes de maior narração demonstram ter verbos de atividade física e assim orações com alta transitividade.

À vista disso, o aluno tem como perceber que a estrutura oracional é uma escolha de um gênero discursivo, que todo tópico gramatical desempenha um papel na configuração do gênero textual, ou seja, toda estrutura argumental tem uma motivação que não é sintática, mas semântica e pragmática-discursiva, pois ela é a forma escolhida pelo interlocutor para transmitir sua interpretação do contexto sobre o qual se fala. Ou seja, o uso de uma determinada estrutura argumental tem uma função cognitiva e comunicativa que motivam sua escolha. Como demonstram Furtado da Cunha e Tavares:

[...] ou seja, a gramática é o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso, do discurso, das experiências com a interação lingüística que os seres humanos acumulam durante a vida. Em razão desses fatos, o funcionalismo explica a organização da gramática e a codificação lingüística das estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa. Entre estes, os mais comumente apontados são a iconicidade, a marcação, o dinamismo comunicativo e a coerência temática (cf. GIVÓN, 2001) (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 18).

Esse modelo de abordagem da transitividade traz para o ensino a perspectiva de Hopper e Thompson sobre o conceito de transitividade ser um universal lingüístico relacionado à função discursivo-comunicativa (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016). No desenvolvimento desse percurso de ensino da transitividade, o aluno poderá refletir sobre a transitividade como um elemento lingüístico maleável, que varia de grau conforme o falante escolhe estruturar seu discurso para alcançar seus objetivos comunicativos.

Dessa forma, o trabalho com a língua é realizado através de uma concepção que vincula discurso e gramática, levando o aluno a refletir a morfossintaxe como uma estrutura motivada nas estratégias de organização das informações trazidas pelos falantes no instante da situação comunicativa, no momento da interação dos interlocutores.

É nessa linha que Givón (1979) apud Furtado da Cunha e Tavares (2016) argumenta a evolução da linguagem humana do pragmático para o sintático, ou seja, a gramática tem origem no discurso e não o inverso. Logo, se concebemos a gramática como originária do discurso temos que compreender que só é possível analisá-la se levando em conta o aspecto discursivo-textual.

Ao aplicar uma metodologia de ensino associada à perspectiva funcionalista, que vise uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha correlação com o cotidiano, o professor estará cumprindo um dos principais papéis docentes que é ser orientador nesse processo de conhecimento do funcionamento lingüístico por meio da reflexão sobre o saber gramatical, “incentivando-os [os alunos] a experienciarem a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 38).

Além disso, estaremos possibilitando ao aluno a ampliação do domínio de recursos lingüísticos com a consciência de uma gramática heterogênea, conseqüentemente também aumentando sua habilidade de adequá-los de acordo com as situações comunicativas diversas, seja em discursos orais ou escritos, mais ou menos formais, envolvendo distintas variedades lingüísticas.

Dessa forma, ao longo do exposto nesta subseção juntamente com a subseção 1.3, pudemos observar como o ensino da transitividade com base na GT resulta em um ensino mecânico de identificação e classificação de elementos em orações não pertencentes a um discurso, examinadas unicamente pelo critério morfossintático, portanto acarretando na caracterização de uma língua abstrata, já que muitas dessas estruturas argumentais ou das definições a elas concedidas não refletem as estruturas em uso. Enquanto, o ensino dos fenômenos linguísticos por meio da língua em uso leva a construção de um ensino reflexivo, o que possibilita que o estudante observe esses fenômenos ao mesmo tempo que experiencia a língua em diferentes situações de interação verbal, uma vez que as orações são analisadas dentro de seu contexto de uso e a partir do aspecto semântico, por conseguinte examinando o papel de cada elemento dentro do contexto discursivo.

2. OS LIVROS DIDÁTICOS: história e estrutura

Antes de partirmos para os critérios de escolha e para a análise propriamente dita do *cópus* desta pesquisa, que tem a finalidade de examinar como os materiais didáticos atuais abordam o ensino da transitividade, vamos olhar para os aspectos que influenciaram ou influenciam a constituição das obras didáticas.

Para isso, faremos um breve exame sobre a história do livro didático no Brasil a fim de compreendermos quais foram os principais elementos que ao longo do tempo determinaram o papel e a formatação dos materiais didáticos. Além disso, também necessitamos observar a constituição dos documentos oficiais elaborados para direcionar o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento das obras didáticas, para com isso podermos olhar os objetivos estabelecidos para a educação básica e para o ensino de língua portuguesa e contrastar suas diretrizes com a organização do *cópus* desta pesquisa, assim como com a abordagem elegida para o ensino da transitividade.

Os livros didáticos são os instrumentos mais comuns de serem encontrados nas instituições de ensino básico, seja na rede pública, seja na rede privada onde muitas vezes são elaborados no modelo conhecido como apostilas. Ademais, seja pela facilidade de acesso em comparação a outros instrumentos, como ocorre principalmente nas escolas públicas por consequência da baixa disponibilidade financeira, seja pela obrigatoriedade de uso como comumente acontece nas redes particulares, o professor acaba por ter que incluí-los de alguma maneira em suas aulas.

Desse modo, observamos ser de suma importância o conhecimento dos profissionais da educação sobre esses materiais, desde o intuito institucional de implementá-lo até os detalhes de sua constituição: forma de elaboração, aprovação, fundamentos teórico-metodológicos, entre outros. Isso considerando que o professor deve ser o principal agente na constituição do ensino, logo na elaboração das abordagens mais adequadas a sua sala de aula, portanto apenas com um amplo conhecimento dos materiais e dos possíveis fundamentos para o ensino de sua disciplina que esses profissionais terão a capacidade de se colocar como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Breve contextualização da instituição do livro didático no Brasil

O livro didático é uma das questões centrais na discussão sobre a educação básica brasileira, uma vez que ainda no século XIX esse material foi inserido como principal auxílio

do professor em sua tarefa pedagógica, muitas vezes sendo visto não apenas como um auxílio mas como um determinante do método pedagógico a ser seguido pelas escolas e pelos professores, sendo que desde de o princípio seu controle e regulamentação foi realizada pelo estado.

Há registro da utilização do livro didático no Brasil desde o período do Império, por volta de 1820. Silva (2012) afirma que foi nesse período imperial que o material começou a ser usado de modo mais sistemático, tendo como seu principal marcador a criação do colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Outro ponto destacado, é que nesse período a maior parte dos livros eram importados, principalmente da França, uma vez que a imprensa nacional ainda não apresentava boas condições para esse trabalho.

Quanto à vinculação do livro didático ao poder público, Bittencourt afirma:

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue esta produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração. [...] Os documentos oficiais a literatura escolar são indicativos dos limites impostos em sua criação e das interferências institucionais que presidiram sua construção e que antecederam a atuação dos demais agentes participantes de sua confecção (BITTENCOURT, 1993, p.16).

O estabelecimento da escola e do livro didático no Brasil está relacionado ao momento de abolição do trabalho escravo, com a reestruturação dos setores sociais que teriam direitos civis, políticos e sociais, e tudo isso sob a influência do ideário liberal europeu, o qual indicava que a educação deveria incluir todos os cidadãos, como discorre Bittencourt (1993).

As exigências dos projetos de modernização compreendiam novas formas de adquirir e usar o saber. Nesse processo, o Estado brasileiro teve de se defrontar com o problema da abolição do trabalho escravo e com a constituição e uma educação que deveria incluir trabalhadores livres, situação que interferiu nas concepções de escola e objetivos do seu ensino (BITTENCOURT, 1993, p. 17).

De tal modo, o estado passou a controlar e planejar todo o sistema educacional do país, fazendo uso de inúmeros mecanismos para direcionar e manter o controle do saber transmitido em cada nível de ensino. E, nesse sentido, o livro didático se mostrou como um dos principais instrumentos de controle estatal do ensino e aprendizado.

Nessa constituição do estabelecimento escolar no Brasil junto com a formação do Estado brasileiro, aos poucos a exigência pela produção e pelo uso de livros didáticos nacionais e não mais importados aumentou, via-se a necessidade de se criar um sentimento de

nacionalidade, uma identidade nacional. Diante de tal perspectiva, o livro didático se tornou um privilegiado produto da cultura nacional, que movido por interesses do Estado e de algumas classes sociais, foi imbuído de visões patrióticas da história nacional, como também destaca Bittencourt (1993) que ainda ressalta o papel de confronto da Igreja Católica que aos poucos era separada do Estado e, portanto, do comando das escolas.

Contudo, independente dos conflitos entre os setores pelo poder, o fato que permaneceu nesse momento do estabelecimento da educação nacional, foi a crença na essencialidade do livro didático para viabilização dos projetos educacionais, uma vez que as obras didáticas eram tidas como o principal instrumento na disseminação do ideário educacional do país, e não apenas na formação dos alunos, mas dos professores.

Diante disso, é importante destacar que inicialmente os livros didáticos foram instituídos com o objetivo de servir ao professor, no sentido de sanar suas defasagens de formação. Somente durante o século XX que a finalidade da obra didática vai se transformando e é expandida aos alunos. Assim, afirma Bittencourt (1993, p. 24): “O livro escolar aparecia, em meados do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”.

Neste ponto, faz-se importante notarmos que as ideologias educacionais do Estado não eram destinadas apenas a formar o pensamento dos alunos, mas também dos professores. Bittencourt (1993) traz em seu estudo as condições precárias de trabalho dos docentes das escolas das primeiras letras e como o Estado decidiu não resolver esse problema concedendo uma melhor estrutura aos docentes, mas transformando o magistério do ensino elementar em um trabalho feminino, a ser desenvolvido em forma de “sacerdócio” ou “missão”, para que com isso não tivessem razão em requerer melhores salários e estruturas.

As Escolas Normais deveriam, além de difundir ensinamentos científicos, encarregar-se de inculcar nos alunos-mestres " os hábitos de simplicidade, de modéstia, de humanidade, o amor de uma vida retirada, o culto do dever, a religião do coração (OTAVIANO, 1851 apud BITTENCOURT, 1993, p. 17).

Esse fato aponta para a situação dos docentes de ensino básico até os dias atuais, uma vez que continuam a ser muito cobrados e responsabilizados pelos resultados educacionais, porém pouco recompensados por todo o trabalho desenvolvido. Inclusive sendo pouco considerados no próprio processo de elaboração dos livros didáticos, como veremos mais à

frente. Lopes (2012) discorrendo sobre a representação docente que emerge na atualidade, também indica suas bases históricas:

Na verdade, tanto no Brasil como em Portugal, almejava-se formar um professor culto, conhecedor de seu ofício, portador de uma cultura científica e pedagógica aprofundada. Mas ao mesmo tempo queria-se um professor “missionário” ao serviço da estabilidade do regime e da ordem social instituída. Por isso, em ambos os países, a conduta social, política e religiosa dos candidatos ao magistério possuía muito peso na admissão às escolas normais (LOPES, 2012, p. 273).

De tal modo, a elaboração das obras didáticas se constituiu como uma tarefa a ser engendrada de forma cuidadosa, visto que elas eram o principal instrumento da formação ideológica dos responsáveis pela disseminação dos saberes.

Nessa constituição da educação brasileira, o que se observou é que a “democratização” da educação para todos os cidadãos permaneceu apenas no papel, sendo que o ensino primário foi o mais relegado pelo governo, que se preocupou mais no desenvolvimento do ensino secundário e superior, os quais eram destinados quase que exclusivamente às elites.

Em suma, o que se nota no estabelecimento e estruturação da educação brasileira é que ela foi marcada por ser uma educação fortemente elitizada e excludente, sendo que a inclusão das camadas populares ficou restrita ao ensino primário também chamado de primeiras letras ou elementar, contudo mesmo nesse nível a posição de um ensino gratuito e abrangente era ponto de conflito. Observa-se, por exemplo, que descendentes de escravos em grande parte das legislações eram excluídos da obrigatoriedade do ensino primário e do direito à escola. Ademais, às meninas se estendia o direito à escola, porém com currículo diferenciado e com ensino restrito às primeiras letras, nos termos dos destaques de Bittencourt (1993).

Dessa forma, podemos perceber o porquê de as obras didáticas destinadas ao ensino primário serem as mais controladas pela vigilância do Estado. Ao ser o ensino primário, se não verdadeiramente abrangente, mas o mais amplo e de maior possibilidade de acesso a classes inferiores, tinha-se que manter um maior controle das ideologias ensinadas no processo de ensino, posto que esse nível de ensino se destinaria apenas a instrução dos conhecimentos mais úteis a suas atividades futuras, como a escrita e a disseminação de um ensino “moral” e patriótico. Por isso, à camada popular bastava alguns anos de estudo.

Em vista disso, salienta Bittencourt (1993) que a política do livro didático para a escola elementar, dizia respeito a dois tipos de projetos, os cursos preparatórios para os graus superiores e os cursos dirigidos às classes mais amplas da sociedade, sendo esses limitados ao

ensino da escrita, leitura e cálculos básicos. E, é diante dessa divisão que as autoridades educacionais se baseavam para estabelecer normas para a elaboração dos livros escolares.

Um dos principais métodos adotados no final do séc. XIX que perdurou até início do séc. XX, foi o chamado método analítico, que se caracterizava principalmente pelo uso de cartilhas, como explica Mortatti (2006). Entretanto, mesmo com as cartilhas de alfabetização, no ensino elementar a obra didática que foi considerada como essencial foi o livro de leitura, pois esse era considerado um instrumento com capacidade de moldar “o espírito” dos alunos (BITTENCOURT, 1993, p. 54).

Quanto ao ensino secundário, criado no século XIX, o qual até então não se discutia a ampliação para as camadas populares da sociedade, os programas eram pensados para articular-se com o ensino superior. Esse nível de ensino era evidentemente destinado à elite, nota-se, por exemplo, que o secundário somente após 1945 começou a ser oferecido de forma gratuita como uma política pública, então ampliando o acesso às classes mais baixas. Até então, a educação secundária se caracterizou por ser predominantemente privada.

Dessa forma, estando a classe social e a finalidade do ensino secundário definidos sem grandes discussões nesse início de estruturação da educação secundária brasileira, tem-se que as obras didáticas deveriam seguir os mesmos objetivos, por consequência, os livros do secundário se caracterizaram por ser adaptações e traduções de livros didáticos estrangeiros. (BITTENCOURT, 1993).

Quanto a disciplina de português, no ensino de gramática eram utilizados, principalmente, obras didáticas de autores portugueses, o que indica que o ensino da língua portuguesa era fundamentado no português de Portugal, fato que demonstra a distância que a disciplina mantinha da realidade linguística brasileira e suas variedades, como também o prestígio social que a variação linguística portuguesa recebia.

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

A homogeneidade na escolha dos livros didáticos, o uso de livros de gramáticas de origem portuguesa e de literatura estrangeira, mostram a escola e as obras didáticas sendo usadas como instrumentos não apenas de unificação escolar, mas de disseminação de determinados valores sociais e culturais. Esse processo reforça o prestígio da cultura e da

variação linguística de domínio de uma classe social, a elite, concede ainda mais poder a essa comunidade, enquanto com a mesma força exclui e rebaixa as classes inferiores, que além de não dominarem o conhecimento e a variação linguística legítima, não têm possibilidade de acessar o espaço que poderia lhe conceder tal domínio.

A. leitura do "corpus" legislativo sobre a literatura didática nos informou que o livro era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo território nacional, **favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar** (Grifo Nosso) (BITTENCOURT, 1993, p. 64).

Aos poucos as regulamentações sobre livros didáticos autorizados ou proibidos foram se organizando e unificando, até se chegar a formar corpos burocráticos com única finalidade de realizar essa fiscalização, sendo que como destaca Bittencourt (1993) essa organização passou do regime imperial até o republicano sem grandes modificações. Os professores ficavam, então, submetidos a essa ordem, estando entre os seus deveres adotar e seguir as obras indicadas pelas autoridades educacionais competentes.⁶

Notamos, por esse raciocínio que os livros didáticos tiveram sua concepção pensada no intuito de possibilitar ao Estado o controle sobre o saber disseminado à população pela escola. Além disso, como anteriormente citado, eram as classes dominantes que indicavam ao Estado a melhor política econômica, cultural e educacional a seguir, sempre olhando para pautas defendidas internacionalmente.

De tal forma, conforme discorre Bittencourt (1993), a política dos livros didáticos foi mais um dos instrumentos usados pela elite para adentrar no denominado por elas, mundo civilizado, sem perda dos privilégios concedidos por uma sociedade hierarquizada e aristocrática. Com uma política educacional excludente e com o controle dos livros escolares, a classe dominante concretizou nas obras didáticas mais uma representação e legitimação de sua produção cultural.

2.2 A produção nacional do livro didático

No início do estabelecimento da educação nacional e da adoção de obras didáticas como método de formação do professor e de ensino-aprendizagem, tivemos, como visto

⁶ Bittencourt (1993, p. 71) apresenta em sua tese dentro das regulamentações estabelecidas no período de 1869, o Art. 115. "A pena de multa se imporá nos seguintes casos: §1º Quando os professores usarem livros e exemplares para o ensino não autorizados competentemente, serão multados em quinze mil réis".

anteriormente, o uso de manuais estrangeiros adaptados e traduzidos para o português, mesmo com algum incentivo para que autores brasileiros elaborassem livros escolares com visões nacionalistas no período imperial e no início da República, a produção nacional ainda era pequena.

Apenas na década de 30, no Estado Novo, a produção nacional de livros didáticos passou a ser realizada em larga escala, devido à visão nacionalista e pela ideia de criação de uma “nação forte e unida”, como destaca Silva (2012). Mas, muito também como decorrência da crise econômica de 1929, que causou uma elevação grande no preço das importações de livros, como também explica Silva (2015).

Uma das decorrências da produção em larga escala de materiais didáticos foi a criação do primeiro órgão público nacional com competência para legislar sobre assuntos relacionados a essas obras: o Instituto Nacional do Livro (INL), sua principal função era justamente ampliar e controlar a produção dos livros didáticos no país.

Posteriormente, ainda na década de 30, criou-se a Comissão Nacional do Livro didático (CNLD), por meio do Decreto-lei n. 1006 de 30/12/1938, com atribuição para elaborar regras não só para a produção dos livros, como para a compra e uso. Nos termos de Filgueiras (2013), a CNLD deveria realizar o exame dos livros didáticos produzidos e autorizar ou não seu uso:

[...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas. (FILGUEIRAS, 2013, p. 166),

Dessa forma, observamos que a partir do período do Estado Novo o controle sobre a produção e uso dos livros didáticos se centralizou como uma atribuição do governo federal. Assim, fortaleceu-se ainda mais a homogeneidade dos saberes disseminados pelas escolas, da história ensinada nas salas de aula, e, por conseguinte, da norma gramatical legitimada.

Importante, também, ressaltarmos que esses órgãos foram criados já na vigência do MEC, que na época de sua criação, em 14 de novembro de 1930, chamava-se Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Sendo que apenas em 1985, com a redemocratização, se tornou um órgão destinado apenas aos interesses da educação, Ministério da Educação.

Outra demonstração do controle ideológico do Estado sobre os livros didáticos, conforme explica Celeste Filho (2010), foi o acordo firmado entre Brasil e EUA por meio da OEA. Através da pressão exercida pela OEA nos países integrantes, foi proposto uma revisão

dos livros escolares utilizados e seus conteúdos, principalmente quanto aos conteúdos desabonadores sobre os estadunidenses. Esse acordo ocorreu na década de 60, período que o Brasil se encontrava no governo da ditadura militar.

Ainda na década de 60, a rede escolar brasileira era ampliada por meio da implantação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961, o que acarretou um aumento do número de crianças nas escolas públicas que não podiam arcar com os altos custos dos materiais didáticos. De tal modo, em 1967 criou-se a FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar, pela lei n. 5327/67, a qual era vinculada ao MEC, que ficou responsável pela produção e distribuição dos livros didáticos a preço de custo. De acordo com Filgueiras (2013), até 1971 a FENAME tinha produzido e distribuído mais de 11 milhões de materiais didáticos e 200 milhões de outros objetos de uso escolar.

O INL em 1971 criou o Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ensino Fundamental – Plifed, e no fim do mesmo ano terminou o convênio do MEC com agência estadunidense, USAID, junto houve uma nova reforma educacional por meio da lei n. 5692/71. Com a extinção do INL, em 1976, a Fename passou a ser responsável pelo, agora chamado, Programa do Livro Didático – PDL, por consequência, conforme pontua Filgueiras (2013), concentrando mais poder no mercado dos livros escolares, como produtora de livros e financiadora do mercado editorial privado de livros didáticos, tornando-se uma das mais importantes instituições do MEC.

Com a redemocratização política, houve aos poucos também uma reorganização educacional e de controle dos livros didáticos. Em 1983, a Fename foi incorporada pela FAE – Fundação de Assistência ao Estudante e, em 1985, o Plifed foi substituído pelo, hoje conhecido, Programa Nacional do Livro e do Material didático – PNLD.

A partir da criação do PNLD, aos poucos o programa passou a incluir diferentes disciplinas no currículo escolar, além das disciplinas bases de português e matemática, ademais destaca-se que foi a primeira vez que os professores começaram a serem incluídos no processo de escolha dos livros didáticos. Outro diferencial incluído pelo PNLD foi o início da distribuição de dicionários da língua portuguesa para todos os alunos no Ensino Fundamental I, hoje denominado Ensino Fundamental Anos iniciais.

Apesar da inclusão dos professores no processo de escolha dos materiais didáticos ser um avanço importante a ser ressaltado, é primordial também trazer a discussão sobre os professores entrarem apenas na última etapa desse processo. Isso, posto que o PNLD realiza uma intermediação entre as editoras e o público-alvo dos livros, que são as escolas, os docentes

e discentes. Nesse sistema, o PNLD estabelece os critérios para a elaboração e a possível aprovação dos livros didáticos, as editoras produzem as obras de acordo com esses critérios e as submetem a comissão instituída pelo MEC, que por sua vez aprova um *Guia de livros didáticos*, que então será encaminhado às escolas, e por fim os docentes em conjunto poderão escolher uma das obras do Guia para uso.

Sobre essa questão escreve Munakata (1997 apud 2012, p. 188), quando discute sobre o mercado dos livros didáticos no Brasil:

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores (MUNAKATA, 1997).

Ademais, sobre o processo de escolha pelos docentes, há muitas ações questionáveis, primeiro que os docentes só podem optar por uma coleção pré-aprovada pelo conselho do MEC, diante disso há uma tendência de estarem disponíveis apenas coleções publicadas por grandes editoras. Portanto, mesmo quando há um número razoável de coleções na lista do Guia, muitas pertencem a mesma editora, conseqüentemente seguem o mesmo padrão de estrutura, organização e conteúdo, ou seja, não há realmente a apresentação de obras com propostas diversificadas.

Além disso, muitas vezes os professores não conseguem ter contato direto com todas as coleções do Guia, pois não são todas as escolas que as recebem para os docentes poderem olhar e avaliar. Outro ponto importante de destaque, observado na experiência desta pesquisadora como docente da educação básica e ressaltado por Bisognin (2010), é a presença de representantes de alguma (s) editora (s) nas escolas para divulgações de suas coleções presentes do Guia, fato que demonstra que todo o processo de elaboração do Guia de livros didáticos e escolha das coleções é permeado por questões que aparentam estar muito mais relacionadas ao mercado desse produto do que com a qualidade do ensino.

[...] ao tentar verificar in loco uma reunião dos professores para a escolha dos livros didáticos de letramento e alfabetização linguística, constatou a presença de representante de uma editora, embora a prática de divulgação de livros no recinto da escola seja proibida por lei. Nessa medida, a qualidade de ensino propiciado pelo bom material é apenas uma das variáveis no processo de escolha do livro didático (BISOGNIN, 2010, apud MUNAKA, 2012, p. 189).

O MEC ampliando o programa do PNLD, em 2003, criou o Programa Nacional do Livro e do Material didático para o Ensino Médio (PNLDEM), que inicialmente contemplou apenas as disciplinas de português e matemática, sendo que as demais foram sendo incluídas progressivamente. Ademais, com o desenvolvimento tecnológico, os livros didáticos, atualmente, também são disponibilizados de forma digitalizada, visando facilitar o trabalho do professor e aumentar o acesso às obras.

2.3 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

O PNLD mostra-se como um marco educacional no período democrático do Brasil após a ditadura militar, uma vez que conforme afirma Fernandes (2011) é um programa que vem atravessando todos os governos, completando 36 anos de história. Assim, é importante examiná-lo um pouco mais detalhadamente visto que ele se encontra na centralidade da organização educacional, na medida que estabelece critérios para a elaboração e seleção das obras didáticas, então determinando conteúdo, sequência de estudos e propondo metodologias. Dessa forma, influenciado também o trabalho educativo dos docentes.

O PNLD, um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), trabalha em cima, não apenas do livro didático, mas de um conjunto de diferentes materiais e propostas de ensino, como os livros paradidáticos, os dicionários de língua portuguesa. os guias para professores: *Guia de Livros Didáticos PNLD* e *Guia Dicionários em Sala de Aula*, entre outros materiais de apoio à prática educativa que vão além de obras didáticas e literárias, como por exemplo: softwares, jogos educacionais, materiais para a gestão escolar.⁷

Sabemos que o trabalho do professor não é formado e realizado apenas pelo instrumento livro didático, esse traz para o ensino múltiplos instrumentos materiais e não materiais, como seu arsenal de conhecimento sobre o conteúdo de sua disciplina, o contexto social e educacional dos discentes, os objetivos restritos e amplos do ensino, as exigências formais que se curvam sobre a disciplina, entre outros.

⁷ Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos.

Contudo, entre os inúmeros instrumentos materiais e simbólicos que circundam a atividade de ensino, as orientações dos livros didáticos se colocam em um lugar privilegiado, uma vez que na organização desse processo são vistos como a sistematização dos principais conteúdos e metodologias de ensino. De tal modo, apresentam-se ao estabelecimento escolar, aos discentes e até mesmo a muitos docentes, como o melhor instrumento para alcançar os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem.

Ademais, como salientado na introdução desta subseção, mesmo quando o professor não concebe os livros didáticos como o principal instrumento de ensino e tem consciência que sua construção teórico-metodológica não é única nem a melhor para o processo de ensino-aprendizagem, ele muitas vezes se vê impelido a usar o material em suas aulas por inúmeros motivos como de limite de recursos extras, facilidade de acesso a todos os alunos, por exigência da instituição de ensino, fiscalização dos pais, entre outros.

Nesse sentido, cria-se uma dinâmica entre editoras, autores de livros didáticos e professores onde o último se torna o elo mais fraco e periférico. Quando o PNLB e os livros didáticos passam a definir tão cabalmente a sequência de conteúdos e de didática do ensino, vão retirando formalmente dos professores o trabalho de concepção e organização do ensino. Como explicam Machado e Abreu-Tardelli:

[...] de um total ocultamento ou negação do trabalho do professor, [...] ou diante da construção de sua 'figura' como um simples adjuvante ou instrumento de um processo que se apresenta como tendo um caráter inelutável e quase mecânico, pois bastaria que o professor aplicasse os princípios sugeridos pelas prescrições para que os objetivos da atividade fossem alcançados (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 113-114).

Dessa forma, observamos que conforme começamos a notar desde o princípio do estabelecimento educacional brasileiro e sua relação com o livro didático, continuamos a ter o trabalho do professor colocado na periferia do processo e não no centro da organização do ensino, vemos que a organização educacional e dos livros não é orientada apenas para os alunos, mas para o professor.

Por conseguinte, o docente é alocado como o executor de uma estratégia já pronta, quando a atividade de ensino em sala de aula é muito mais complexa que a simples execução de um método, em uma determinada sequência didática. O exercício da atividade de ensino está justamente na seleção, transformação e reelaboração continuada dos conteúdos e da metodologia, o que deve ser realizado de modo articulado com a realidade social e educacional na qual o aluno está inserido, observando-se suas necessidades, como expõe Clot (2006).

Diante disso, analisamos como o PNLD se estrutura e seleciona os livros didáticos para podermos perceber melhor quais são suas principais finalidades dentro do processo educacional, como estabelecem os critérios para elaboração das obras didáticas, como ocorre as avaliações e como se articulam com o trabalho do professor em sala de aula.

Atualmente, o PNLD é o responsável pela seleção e implementação dos livros didáticos destinados ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Logo, é importante entender como ocorre o processo de seleção e avaliação dos livros didáticos até se chegar as obras que comporão o *Guia do Livro Didático*. Salientamos, que nos limitaremos ao exame do PNLD 2020, que foi destinado aos anos escolares pertencentes ao Ensino Fundamental Anos Finais, anos aos quais se destinam os materiais didáticos do corpùs.

Primeiramente, há a publicação de um edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, tal edital é de responsabilidade do MEC junto ao FNDE. Nesse edital, encontram todos os requisitos de quem pode se inscrever, os passos para realizar essa inscrição, regras em geral e os principais critérios avaliativos das obras. Dessa maneira, ao final, por meio da Secretaria da Educação Básica do MEC, as obras são escolhidas e o Guia do PNLD publicado.

A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas e literárias no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI).

Percebemos ao examinar o processo de escolha dos livros didáticos e do edital de convocação, que essas obras didáticas detêm mais de um destinatário. Na produção dos livros didáticos que serão inscritos no processo do PNLD, os autores e editores não se preocupam apenas com as necessidades dos professores e alunos como destinatários, mas também com os avaliadores do PNLD. Em realidade, a principal preocupação dos autores é cumprir os requisitos constantes no edital elaborado pelo MEC, pois são esses que garantirão sua possibilidade de aprovação, presença no guia e, então, a entrada em um enorme mercado.

Nesse sentido, cabe a observação que os programas governamentais de aquisição dos livros didáticos movimentam o mercado editorial brasileiro, uma vez que o país abriga uma

grande população em idade escolar que frequentam a escola pública e, então, consumirão as obras didáticas adquiridas pelo governo. De tal forma, a cada edital milhões de exemplares das obras presentes no guia são escolhidas pelos professores e comprados pelo governo. Outro fato que se destaca nesse mercado, já anteriormente citado, é a presença constante das mesmas editoras na lista de obras aprovadas, sendo que muitas vezes em um mesmo guia há mais de uma coleção da mesma editora. Sobre esse cenário, explana Britto:

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo) (BRITTO, 2011, p. 12).

Todos esses destinatários dos livros didáticos e o interesse nesse enorme mercado, nos levam a observar uma cadeia de interesses conflituosos – onde autores, editores, avaliadores e professores – guardam distintas expectativas, entretanto alguns participantes detêm muito mais poder e influência que outros. Todos esses aspectos em conjunto levam a possibilidade de resultar no desconhecimento e desinteresse das necessidades dos docentes para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade e adequadas à realidade da comunidade escolar.

2.4 PNLD 2020 – Ensino Fundamental Anos Finais

O PNLD 2020 compôs o processo de aquisição dos livros didáticos para o Ensino Fundamental Anos Finais para o ciclo de 2020 a 2024, uma vez que a partir do Decreto nº. 9.099/2017 foi alterado o ciclo de uso dos livros de 3 para 4 anos. Por conseguinte, o edital para aquisição dos materiais para o Fundamental Anos Finais, *EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI*, foi publicado no ano de 2018:

[...]

1.1 Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos (BRASIL, 2018a, *Online*).

Importante ressaltar, que nos interessa olhar mais especificamente para o PNLD 2020, visto que foi o último edital a ocorrer para o Ensino Fundamental (EF) Anos Finais, sendo que os livros didáticos atualmente em uso nas escolas públicas foram elaborados e adquiridos sob sua vigência. Além disso, os livros objetos de análise deste trabalho são parte de coleções também aprovadas no PNLD 2020, constantes do *Guia do livro didático PNLD 2020*, como descrito nesta seção.

Como avaliação pedagógica das obras didáticas, o edital estabelece alguns critérios gerais e alguns específicos para cada área do conhecimento para aprovação, aprovação condicionada à correção de falhas pontuais e reprovação. A comissão avaliadora é composta por especialistas indicados pelas instituições e entidades da sociedade civil que são relacionadas às ciências base das disciplinas. A relação dessas instituições é publicada pelo MEC no Diário oficial da União:

Divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (PORTARIA Nº 1.321, DE 17 DE OUTUBRO DE 2017).

Para indicação dos especialistas da comissão técnica do PNLD 2020, participaram 46 instituições, como: 1.Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC, 2.Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, 9.Academia Brasileira de Ciências – ABC, 10.Academia Brasileira de Educação – ABE, 11.Academia Brasileira de Letras – ABL, 12.Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE, entre outros⁸.

Nessa lista de 46 instituições e entidades que foram consultadas para indicação de especialistas que participaram da avaliação pedagógica dos livros didáticos, chama atenção a não participação de uma entidade relacionada ao estudo da língua e da linguagem. Notamos que há participação de entidades ligadas ao estudo de objetos do campo de outras disciplinas, que recebem a elaboração de livros didáticos próprios como: Biologia com a SBEnBio, História com a ANPUH, Geografia com a AGB, Matemática com a SBM, entre outros.

Ressaltamos que a Academia Brasileira de Letras – ABL, é uma instituição que tem como principal objetivo o cultivo da língua portuguesa e da literatura brasileira, sendo

⁸ A lista completa das instituições e entidades participantes se encontra no Diário Oficial da União de 18 de outubro de 2017, página 41. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19361697/do1-2017-10-18-portaria-n-1-321-de-17-de-outubro-de-2017-19361632. Acesso em: 09 de jul. 2020.

responsável pela edição de obras de grande valor literário e histórico. Assim, não é uma instituição relacionada diretamente à pesquisa e ao estudo sobre a linguagem e o ensino, como se observa no próprio estatuto da ABL:

Art. 1º - A Academia Brasileira de Letras, com sede no Rio de Janeiro, tem por fim a cultura da língua e da literatura nacional, e funcionará de acordo com as normas estabelecidas em seu Regimento Interno.

Art. 2º - Só podem ser membros efetivos da Academia os brasileiros que tenham, em qualquer dos gêneros de literatura, publicado obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livro de valor literário (ESTATUTOS DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 1897.)

Essa ressalva se mostra importante uma vez que são os especialistas indicados por essas entidades que avaliam e classificam as obras, conforme estabelecido no edital: “9.3.5. A avaliação pedagógica classificará as obras didáticas aprovadas.” (BRASIL, 2018a, *online, online*). De tal forma, quando pensamos no livro didático de português, observamos como essencial a participação de profissionais da área, como professores de português e pesquisadores diretamente ligados ao estudo da linguística e do ensino, como encontramos na Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Quanto aos critérios para a avaliação das obras didáticas, esses se encontram no Anexo III do edital. Primeiramente, aborda-se questões gerais relativas aos objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, dentre esses objetivos está o ensino com a compreensão que os alunos devem ser tidos como sujeitos em desenvolvimentos com identidades e culturas próprias, em vista disso demandando um ensino que leve em consideração seu contexto social e necessidades.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. [...] Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis [...] (BRASIL, 2018a, *online*).

Outro ponto destacado nessas considerações gerais é a importância de um ensino que estimule a reflexão, que possibilite a formação de um jovem consciente, crítico e participativo. Ademais, também ressalta ser essencial a atenção às mídias digitais e à incorporação das novas linguagens, dentro desse ponto instrui-se as escolas a incluírem o trabalho com os modos de funcionamento dessas novas linguagens e as possibilidades de comunicação, para que com isso se ensine os jovens a participarem dessa comunicação digital de forma mais consciente.

Ainda nos critérios gerais da avaliação é colocado que sua base principal é a BNCC – Base Nacional Comum curricular, a qual entrou em vigência em 2017, e, por conseguinte, fez o PNLD 2020 ser o primeiro a contemplá-la e usá-la como parâmetro de elaboração e avaliação dos livros didáticos. Podemos observar essa relação com a BNCC já na ênfase que coloca nas mídias digitais e nas novas linguagens, as quais detalhamos no parágrafo acima, visto que essa é uma das inovações do documento como veremos na subseção 2.1.6.

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a, *online*).

A BNCC também é estabelecida como base para os critérios específicos na avaliação de cada área e componente curricular. Dessa forma, os livros didáticos devem ser elaborados com fundamento nos eixos de conhecimento e habilidades constante na BNCC, que posteriormente também será analisada.

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC (BRASIL, 2018a, *online*).

Para finalizar quanto aos critérios específicos, destaca-se que todas as obras que não forem elaboradas adequadamente para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da sua área de conhecimento serão excluídas.

Por fim, dentre as demais especificações do edital nos interessa observar as instruções para a elaboração do manual do professor, uma vez que, como anteriormente mencionado, os livros didáticos inicialmente foram instituídos justamente para instruir o professor como ensinar adequadamente.

Observamos que ao longo da história do livro didático, ele foi deixando de ser um manual de uso do professor, para ser um instrumento de uso direto do aluno e de auxílio ao professor. Contudo, a presença obrigatória de um “manual” do professor nos indica a permanência do pensamento de que parte do livro didático dite o caminho que o professor deve seguir no ensino de sua disciplina em sala de aula, assim aumentando a importância de seu exame. Vejamos a definição encontrada no edital:

O manual do professor, nos seus diversos componentes, deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a

serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018a, *online*).

O edital elenca os requisitos que devem estar presentes no manual do professor, entre eles estão: (i) a obrigação de descrever a forma de organização da coleção; (ii) apontar o uso adequado dos livros impressos e do material digital e nesse quesito se ressalta a necessidade de expor as “estratégias e os recursos de ensino a serem empregados” (BRASIL, 2018a, *online*); (iii) oferecer análises, sínteses, resoluções de problemas de exercícios considerados de nível superior; (iv) discutir e trazer possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o discente poderá usar no processo de ensino-aprendizagem; (v) apresentar textos e atividades de aprofundamento e complementares às do livro do estudante; (vi) possibilitar a reflexão sobre a prática docente; (vii) mostrar como realizar o trabalho interdisciplinar na escola, por meio de orientações teóricas e metodológicas.

Diante desses requisitos, verificamos que apesar do manual ser descrito como manual de orientação ao professor, com intuito de possibilitar a reflexão da prática docente, sem “exposições dogmáticas que não possam ser contestadas” (BRASIL, 2018a, *online*), ele lista exigência que tendem a restringir a forma de uso do material didático e os caminhos metodológicos de ensino, teóricos e práticos: “b. apresentar o uso adequado dos livros impressos do material digital, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados” (BRASIL, 2018a, *online*).

Além disso, há um requisito que não deixa claro qual sua finalidade e fundamento: “i. tratar os assuntos diretamente, sem rodeios” (BRASIL, 2018a, *online*), esse item traz para discussão a possibilidade de o livro didático tratar os conteúdos de forma sucinta, sem apresentação mais profunda das discussões teóricas e sociais que envolvem os assuntos. Por exemplo, dentro do objeto desta pesquisa, observamos a limitação da abordagem tradicional sobre a transitividade, com apresentação do assunto em pequenos esquemas que apenas apontam nomenclaturas classificatórias, sem discutir os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos dos elementos oracionais.

Ademais, dessas orientações gerais, o edital traz outras relativas ao manual impresso, além das orientações de formatação, inclui-se outras orientações sobre conteúdos e suas disposições, como: deixar explícito a proposta teórico-metodológica adotada tanto da parte teórico-prática, como das formas de avaliação; explicitar também como os conteúdos e as

metodologias escolhidas se relacionam com os objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidas pela BNCC.

2.5 Considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

No desenvolvimento desta seção, pudemos observar um breve histórico do processo de implementação do livro didático como material guia do professor e base da aprendizagem para os alunos, juntamente com a implementação da educação básica no país. Além disso, verificamos que a ideia de democratização da educação pública somente se difundiu mais fortemente nas últimas décadas do século XX, sendo que se iniciou com a LDB na década de 60 visando a ampliação do ensino público, mas se fortificou apenas com a redemocratização, junto da criação do PNLD.

Contudo, o MEC fundamenta o PNLD e seus critérios para a elaboração e escolha das obras didáticas em documentos externos, os quais fazem parte das ações voltadas para a concretização da democratização do ensino. Dentre esses documentos, estão o PCN e a BNCC. A BNCC é uma ação recente que iniciou sua vigência em 2017, enquanto o PCN foi instituído no final da década de 90, em 1998/1999, ambos com a finalidade de repensar os objetivos do ensino e apresentar uma proposta nacional para a construção de uma base unificada de ensino para todo o país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN não são uma norma que as instituições de ensino devem seguir obrigatoriamente, mas sim, parâmetros e diretrizes elaboradas e disponibilizada pelo MEC para servirem como base para educação básica pública e privada (BRASIL, 1998). O PCN, publicado em 1998, foi voltado para o ensino fundamental e, em 1999, foi disponibilizado as diretrizes voltadas para o ensino médio.

Os PCN nascem da ideia de se pensar um ensino voltado para a cidadania, que incorpore os avanços das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, portanto focando não apenas na expansão do ensino, mas no aumento de qualidade para alunos de todas as regiões do país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998a, p. 9).

Nessa linha de pensamento, é declarado na introdução do PCN que para se alcançar o objetivo de democratizar a educação com qualidade, é preciso que se repense o papel da escola na sociedade, quais são os objetivos perseguidos em cada etapa de ensino. De tal forma, as diretrizes do documento se colocam como um modo de trazer debates e reflexões sobre a função da escola e de cada área do conhecimento, dentro da realidade social. Assim, é elencado princípios gerais, dentro dos quais destacamos alguns abaixo:

- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 1998a, p. 10-11).

Diante dessas diretrizes e reflexões mais gerais, o PCN de língua portuguesa foi elaborado com o intuito de se refletir e repensar quais são as finalidades do ensino nessa área de conhecimento.

Como pudemos observar no histórico da implementação do livro didático, o ensino de língua portuguesa se iniciou por meio das cartilhas de alfabetização e das gramáticas de origem portuguesa, ou seja, o ensino de língua portuguesa era fundamentado em uma variedade linguística Portuguesa, fato que mostra como era distante da realidade linguística brasileira. Posteriormente, com a produção nacional dos livros didáticos, autores brasileiros começaram a elaborar as gramáticas de cunho pedagógico, contudo a base dessas obras era o que se entendia como o “bom português”, o “português correto”, o que se traduzia ainda em uma língua portuguesa ideal, que priorizava uma variedade linguística vista como “de prestígio”, a denominada *norma-padrão* que objetivava reproduzir a variedade culta.

Nessa linha, argumenta o PCN de língua portuguesa:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, **mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino.** [...] O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que **os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos** (Grifo nosso) (BRASIL, 1998b, p. 17).

Importante notarmos que não há uma crítica direta a essa visão de “ensino adequado”, o documento faz apenas um relato de que era ensinado uma gramática próxima aos tipos de alunos que frequentavam a escola e por isso tinha-se um entendimento de adequação. No entanto, essa declaração sem qualquer ponderação acaba por reforçar a ideia de que até a década de 70, quando o acesso das camadas populares ainda era baixo, a abordagem concedida ao ensino de língua portuguesa era de qualidade, o que não reflete a realidade e corrobora com uma perspectiva preconceituosa.

Observemos alguns pontos problemáticos dessa constatação trazida pelo documento: (i) a educação básica não era acessível a todas as classes sociais, desse modo a maioria dos alunos que frequentavam e concluíam essa etapa de estudos eram das classes sociais mais abastadas economicamente; (ii) nos termos dessa declaração, o motivo da não qualidade do ensino de língua portuguesa parece ser deslocado para a expansão de acesso à educação por classe sociais mais baixas e, então, detentoras de outras variedades linguísticas; (iii) retira da abordagem gramatical tradicional seu cunho preconceituoso ao se fundamentar em uma concepção de língua homogênea que declara ser correta apenas uma variedade linguística.

Destacamos que a crítica acima é feita pontualmente, pois o documento em outros momentos ressalta o problema do ensino tradicional e o preconceito às variações linguísticas não-padrão, porém poderia ter realizado uma discussão mais crítica quanto ao “ensino adequado” produzido até os anos 70. Essa crítica se mostra importante, visto que o preconceito linguístico não só continua muito presente em nossa sociedade, sendo um dos grandes critérios de exclusão social, como é perpetuado justamente por esse ensino entendido como adequado pela classe social que dele tira proveito e que historicamente é a maior destinatária da educação, como vimos na subseção 2.1.

Nesse sentido, também aponta os estudos de Bagno (2007), quando destaca o preconceito linguístico como decorrência do comportamento preconceituoso de segmentos da sociedade letrada que aceita concepções enraizadas sobre a língua portuguesa e a existência de

um uso “correto” relacionado à variedade culta da língua, o autor ainda salienta que essa concepção de linguagem produz mitos sobre uma língua ideal, que por sua vez fundamenta o conjunto de regras prescritos pela GT, conforme analisamos na primeira seção.

Voltando ao PCN, podemos observar na sequência uma breve menção ao problema do preconceito linguístico, isso na parte onde explana que foi a partir dos anos 80 que se fortificou a crítica sobre os conteúdos e metodologias de ensino de língua portuguesa, impulsionado pelo avanço das pesquisas no campo da linguística. Entre as principais críticas estavam a desconsideração da realidade do aluno, o excessivo valor dado a gramática tradicional, o ensino de língua portuguesa descontextualizado e o consequente reforço ao preconceito linguístico (BRASIL, 1998b).

Diante dessas críticas que o PCN é apresentado como o primeiro documento formulado sob a reflexão da necessidade de reestruturação do ensino de língua portuguesa, observando a importância de se admitir a existência das variedades linguísticas e de se considerar a realidade linguísticas dos alunos, conseqüentemente, ressignificando a noção de “erro”.

O PCN destaca o intuito de orientar um ensino com “a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (BRASIL, 1998b, p. 18).

De tal forma, o PCN que no final da década de 90 começa a fundamentar o planejamento curricular das diversas instituições que envolvem o ensino básico, como também da elaboração dos materiais didáticos por meio do PNL, estabelece diretrizes para a instituição de um ensino de língua portuguesa pautado no uso da linguagem. Como principal objetivo, estabelece a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, para que com isso o aluno possa adquirir uma real compreensão e capacidade de uso em diferentes situações de interlocução (BRASIL, 1998b).

Furtado da Cunha e Silva (2016) compreendem o PCN como um documento oficial que objetiva uma remodelação do ensino de língua portuguesa em uma perspectiva de colocar o estudante como sujeito ativo da aprendizagem:

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa são um documento oficial que contém novas propostas para um redimensionamento do ensino do idioma materno com vistas a atender a uma nova demanda, permitindo ao estudante sair da passividade consubstanciada pela atitude prescritiva do ensino de língua, materializada em memorizações e repetições de regras, o que, de certa forma, contribuía e ainda contribui para o fracasso escolar, culminando em evasões e reprovações massivas (CUNHA; SILVA, 2016, p. 88).

E, é nesse viés que observamos o documento reforçar a importância do estudo da linguagem fundamentado na realidade linguística, argumentando que apenas dessa forma o aluno terá como entender o funcionamento da língua nas diversas situações comunicativa e, por conseguinte, ter condições de plena participação social, o que integra a finalidade geral do PCN, a cidadania.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998b, p. 20).

Assim, o objetivo de ensino de língua portuguesa estabelecido pelo PCN é o conhecimento linguístico e discursivo, o qual concede ao sujeito os instrumentos necessários para operar em suas participações das práticas sociais intermediadas pela linguagem. Para atingir esse objetivo, o documento argumenta que é necessário que o sujeito tenha a capacidade de usar a língua de diferentes formas, com produção de diferentes sentidos e com a capacidade de adequar o texto as diversas situações de interlocução (oral ou escrita) (BRASIL, 1998b). Ou seja, notamos a importância concedida ao desenvolvimento das competências discursiva e linguística.

Nesse ponto, verificamos mais uma divergência com o ensino tradicional que se fundamenta na GT, uma vez que esse baseia a aprendizagem justamente em normas abstratas abordadas através de orações descontextualizadas, ou não estudadas dentro do contexto do gênero textual no qual aparece. Observemos a descrição abaixo:

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa são um documento oficial que contém novas propostas para um redimensionamento do ensino do idioma materno com vistas a atender a uma nova demanda, permitindo ao estudante sair da passividade consubstanciada pela atitude prescritiva do ensino de língua, materializada em memorizações e repetições de regras, o que, de certa forma, contribuía e ainda contribui para o fracasso escolar, culminando em evasões e reprovações massivas. [...] Por gramática tradicional nos referimos ao conjunto de conceitos e categorias derivados dos estudos gramaticais de tradição greco-latina que, há alguns séculos, geração após geração, vêm sendo transmitidos nas escolas de modo degenerado, fragmentário, dogmático, prescritivo e irrefletido (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 13-14).

O PCN ainda traz uma seção específica sobre gramática, nomeada “Reflexão gramatical na prática pedagógica”, nessa parte discorre sobre a importância da atividade metalinguística

ser usada como auxílio no ensino-aprendizagem dos aspectos da língua, de tal modo não se justificando que se continue com um ensino de gramática “desarticulado das práticas linguísticas” (BRASIL, 1998b, p.28).

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (BRASIL, 1998b, p.28).

Nessa perspectiva, observamos que a preocupação central é que o ensino gramatical corresponda a uma prática reflexiva sobre a língua, que parta do conhecimento prévio do aluno que progressivamente pela intermediação do professor vá se aprofundando no conhecimento de gramática produzido. Como frisa o PCN:

Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998b, p.29).

Observamos que a ressalva no sentido de que a GT muitas vezes produz resultados que não correspondem à realidade linguística, coincide aos questionamentos levantados nesse trabalho quando observamos o tratamento concedido à transitividade como propriedade verbal, passível de ser analisada apenas sintaticamente e por meio de orações não pertencentes a um discurso.

Nesse contexto, também se encontram os “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”, no qual temos o desenvolvimento da capacidade do aluno em monitorar as possibilidades de uso da linguagem por meio da ampliação da capacidade de análise crítica.

Ao analisar a perspectiva de ensino de língua portuguesa proposta pelo PCN, podemos verificar uma proposta convergente em muitos pontos com a abordagem funcionalista da linguagem. De início já notamos confluência na concepção da língua como heterogênea e variável, além disso reiteram inúmeras vezes a necessidade do ensino de língua portuguesa se fundamentar na língua em uso e ter o texto em seus variados tipos como ponto de partida e de chegada, o que entendemos como uma indicação de estudo dos fenômenos linguísticos através de variados gêneros textuais pertencentes às diferentes tipos textuais.

Sobre esse entendimento discorrem Furtado da Cunha e Silva:

Existem pontos convergentes entre a proposta contida nos PCN e o funcionalismo lingüístico. Alguns desses pontos são perceptíveis nos objetivos gerais de Língua Portuguesa que o documento propõe para o ensino fundamental, dos quais destacamos dois:

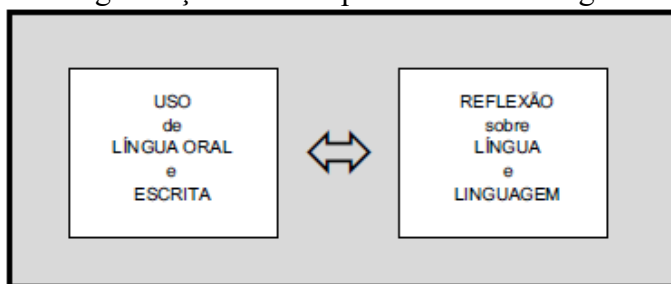
- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (FURTADO DA CUNHA; SILVA, 2016, p. 88-89).

As autoras expõem que a proposta do PCN defende que as atividades discursivas em variadas situações contextuais sejam priorizadas no ensino de língua portuguesa, que construa os conhecimentos lingüísticos por meio de atividades práticas, observando a gramática no uso efetivo da língua, procedimento que como salientamos se alinham aos pressupostos teóricos da lingüística funcional.

Vital (2009) apud Silva (2015) também aponta para a viabilidade de se aplicar os pressupostos funcionalistas no ensino de gramática na escola, quando destaca que a lingüística funcionalista contemporânea toma o texto como o genuíno objeto lingüístico que os falantes se deparam nas situações de interação comunicativa.

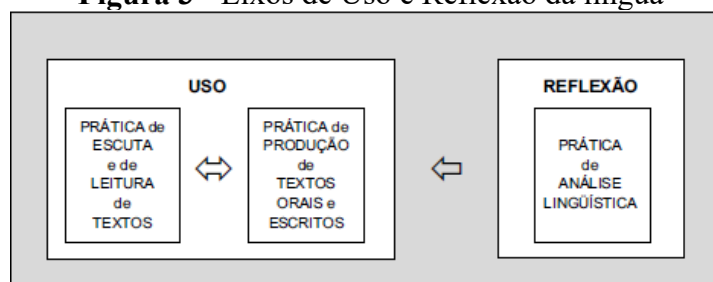
O PCN ainda desenvolve e organiza uma estrutura para o desenvolvimento dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, essa é feita em dois eixos: “Uso da língua oral e escrita” e “Reflexão sobre língua e linguagem”.

Figura 2 - Organização do PCN para ensino de Língua Portuguesa



Fonte: PCN (1998b, p. 34)

Dentro dessa divisão em eixos, o documento salienta que a análise lingüística está no eixo da reflexão, como vemos na figura abaixo, é através das atividades com diferentes gêneros textuais orais e escritos que se observa o funcionamento da língua e se pode levantar e discutir questões lingüísticas.

Figura 3 - Eixos de Uso e Reflexão da língua

Fonte: PCN (1998b, p. 34)

Ainda sobre o eixo da reflexão, o documento salienta que o apontamento para que seja desenvolvido sobre o eixo de uso, é porque se entende que por meio dele se possibilitará a construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, logo potencializando o desenvolvimento da competência discursiva do sujeito.

Para que isso seja alcançado são elencados cinco aspectos essenciais a se observar no ensino de gramática:

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998b, p.36).

Notamos que o trabalho com as redes semânticas e a reflexão sobre os processos de construção de significação dos enunciados/discursos é destacado pelo documento, aspecto que segue na linha de reforçar a importância do trabalho da língua e do ensino de gramática de forma contextualizada, e não apenas por meio de orações soltas que trazem definições abstratas e não observadas no uso da língua.

Por último, é salientado que o ensino gramatical através da análise linguística contextualizado no uso proporciona ao aluno os instrumentos para que possa refletir sobre a língua e para que nesse processo seja capaz de identificar as unidades, compreender as relações estabelecidas entre essas unidades e as funções discursivas associadas a elas em um determinado contexto (BRASIL, 1998b), apontamentos que reforçam a convergência com uma abordagem funcionalista do ensino como supramencionado.

2.6 Considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo destinado à educação básica nacional, nos termos do § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), sendo elaborado em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual garante o direito de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da educação básica.

Dessa forma, a BNCC é instituída com a finalidade de desenvolver a educação básica em uma amplitude nacional de forma democrática, ou seja, observando-se uma base de competências gerais comuns, mas que devem ser analisadas e desenvolvidas conforme as peculiaridades de cada região e localidade.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018b, p. 8).

As competências gerais que fundamentam a BNCC e são a base das habilidades que devem ser desenvolvidas em cada área de conhecimento, são elencadas em dez itens, os quais visam valorizar: a ciência, os conhecimentos históricos, a cultura local e mundial em suas diversas manifestações, o uso das diferentes linguagens⁹ verbal e não-verbal objetivando a ampliação de todos os tipos de linguagem que capacitam o sujeito a se comunicar em diferentes situações sociais de forma efetiva, e a compreensão e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Ademais, todas as dez competências envolvem uma abordagem reflexiva no desenvolvimento das habilidades, através de hipóteses, de análises críticas, para que seja possível o desenvolvimento de sujeitos que compreendam a diversidade humana e que tenham consciência socioambiental, com possibilidade de agir com responsabilidade pessoal e coletivamente, “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018b, p. 10).

Dessa maneira, a BNCC seguindo os marcos legais¹⁰ que envolvem o planejamento educação nacional, traça objetivos essenciais a serem alcançados pelo ensino básico por

⁹ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018b, p. 9)

¹⁰ A BNCC é embasada em alguns marcos legais, que são: os art. 205 e 210 da Constituição Federal de 1988; os art. 9º, IV e 26 da LDB; as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) que em 2010 as atualizou, ampliando e organizando o conceito de contextualização social (Parecer CNE/CEB nº 7/2010); o PNE promulgado pela Lei nº 13.005/2014, que conforme os marcos legais anteriores reafirma a importância de uma base curricular comum para o país; e a Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e em seu art. 36,

intermédio de um rol de competências e habilidades a serem abarcadas pelos currículos escolares federais, estaduais e municipais, e desenvolvidas de forma contextualizada com as realidades sociais de cada região, de cada escola e do alunato (BRASIL, 2018b, p. 11).

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica [...]. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018b, p. 16).

Nesse ponto, compreendemos ser importante apontar uma possível incongruência da BNCC que também pode ser observado no PCN, que é a questão da uniformização da educação básica nacional. Ambos documentos são voltados para todo território brasileiro, assim apresentam uma proposta teórico-metodológica a ser considerada por currículos e planejamentos escolares de todo o país, na argumentação dos documentos isso possibilitaria a democratização do ensino ao garantir um patamar mínimo comum de aprendizagem por todos os estudantes, como adendo salientam que as peculiaridades regionais devem ser consideradas. No entanto, como vimos no PCN e veremos na BNCC, os documentos não consideram em sua proposta de ensino de língua portuguesa questões regionais, nem ao menos indicam como poderia ser realizada a adaptação das diretrizes gerais com as peculiaridades regionais.

No decorrer desta subseção, observaremos que a BNCC é mais específica que o PCN em sua proposta teórica-metodológica, principalmente nas descrições dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada área de conhecimento, os quais são detalhados pelas habilidades. Porém, também não apresenta nenhuma observação sobre as peculiaridades sociais, culturais, e linguísticas que cada localidade pode apresentar, como não traz qualquer discussão sobre possíveis problemáticas, adequações e alterações do conteúdo, método e sequência que poderiam ou deveriam ser realizados.

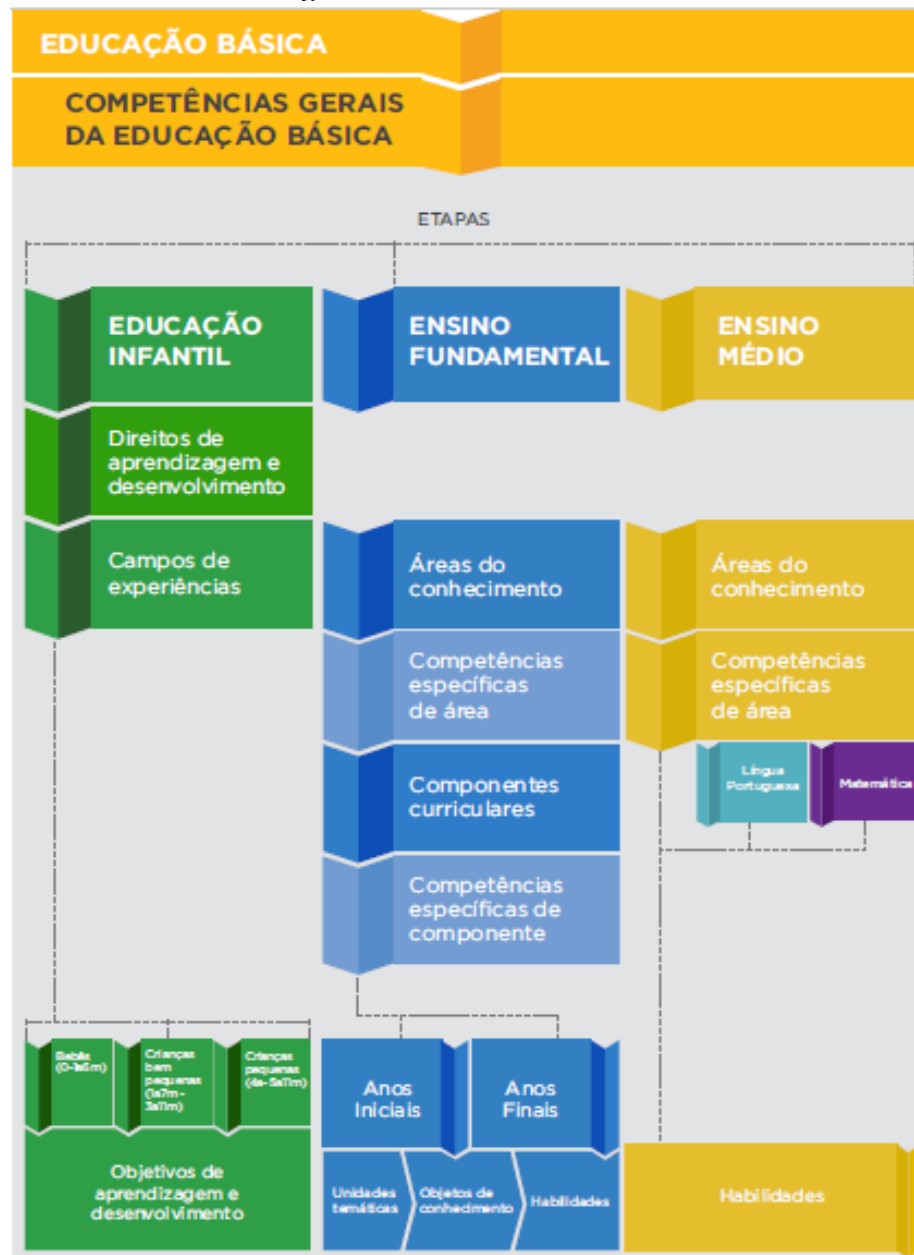
Desse modo, esses documentos oficiais trazem avanços nas perspectivas sobre ensino, nos objetivos a serem alcançados, como já discorremos na descrição do PCN e examinaremos na BNCC, mas ainda permanecem com uma ideia homogênea sobre democratização e averiguação da qualidade do ensino, como se pudessem ser alcançados nacionalmente usando-se uma mesma medida de avaliação.

§ 1º inclui a nomenclatura “competências e habilidades” para se referir aos objetivos da educação, que inclui os saberes essenciais a serem desenvolvidos.

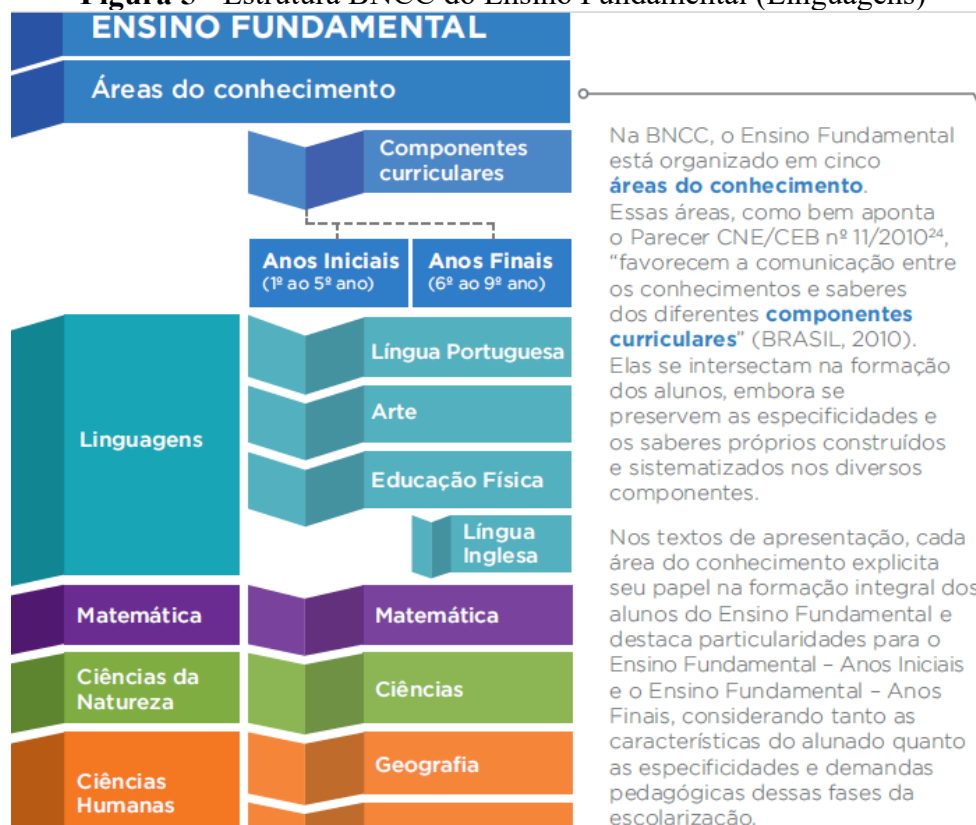
Esses questionamentos se mostram ainda mais fundamentais de serem levantados diante do caráter normativo da BNCC. De tal forma, as redes de ensino sejam federais, estaduais ou municipais têm a obrigação de reformular seus currículos e construí-los com fundamento nas aprendizagens essenciais determinadas pela BNCC. Ou seja, as competências e as habilidades propostas pelo documento normativo devem passar para o plano da ação por meio dos currículos e das gestões escolares, conforme é salientado pelo próprio no tópico “Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração” (BRASIL, 2018b, p. 20).

Antes de adentrarmos nas especificidades da BNCC para o componente de Língua Portuguesa, também observamos como necessário conhecer a estrutura pelo qual o documento se organiza. Isto posto, dispomos nas figuras abaixo a organização estrutural geral e a estrutura do Ensino Fundamental Anos Finais, o qual faz parte do objeto deste trabalho. Vejamos:

Figura 4 - Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018b, p. 24)

Figura 5 - Estrutura BNCC do Ensino Fundamental (Linguagens)

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018b, p. 24)

Nos termos da LDB, o Ensino Fundamental com a alteração de 2006, inicia-se a partir dos 6 anos de idade e com o cumprimento regular das etapas se finaliza aos 14 anos, portanto tem 9 anos de duração sendo a etapa mais longa da educação básica. Observando que por abranger um longo período da vida do alunado, o qual passa por grandes mudanças em diferentes aspectos (físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros), o período é dividido em duas etapas, os Anos iniciais e os Anos finais.

Nessa perspectiva, a BNCC estabelece uma estrutura diferente para cada etapa, juntamente com aprendizagens essenciais distintas e contínuas a serem alcançadas, por conseguinte apesar de propor competências e habilidades diferentes para cada uma das etapas, essas devem ser observadas pelos profissionais envolvidos na educação de forma ampla, uma vez que todas estão relacionadas entre si, influenciando-se reciprocamente.

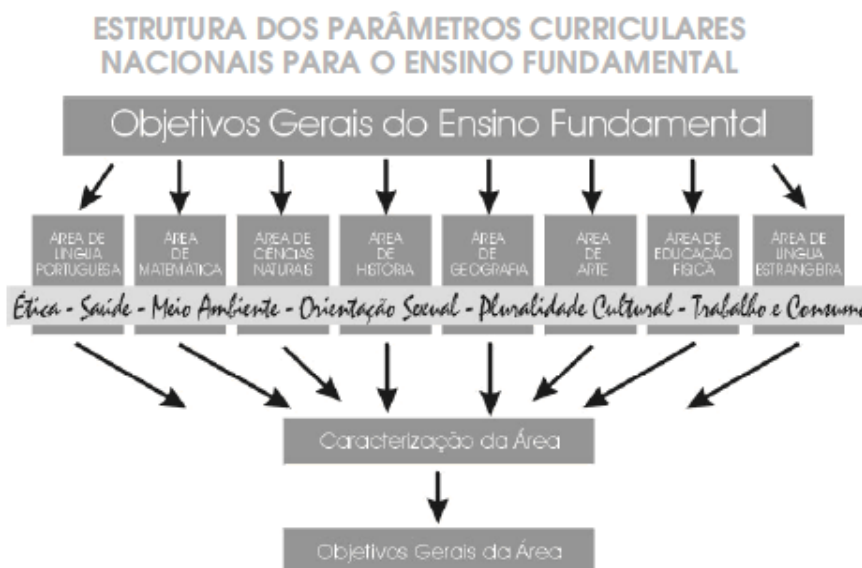
2.6.1 Área de conhecimento linguagens: Componente Língua Portuguesa

Como observamos na Figura 5, língua portuguesa faz parte da área de conhecimentos de linguagens, a qual também inclui no Ensino Fundamental Anos Finais: artes, educação física e língua inglesa. Conforme também delineado no início dessa subseção 2.1.6, o componente

língua portuguesa segue o mesmo princípio da BNCC em geral, que é o diálogo com documentos e orientações curriculares anteriores tendo como objetivo sua atualização em relação as pesquisas mais recentes.

Antes de adentrarmos para as especificações sobre a concepção linguagem e ensino da BNCC, cabe realçar que houve uma modificação nas estruturas apresentadas e na disposição dos componentes curriculares. Enquanto o PCN concebia língua portuguesa, língua estrangeiras, artes, educação física como áreas independentes, a BNCC traz uma visão ampliada abarcando essas áreas dentro de uma única área de conhecimento denominada “Linguagens”, como podemos verificar na comparação entre a Figura 5 acima e a Figura 6 abaixo.

Figura 6 - Estrutura do PCN para o EF



Fonte: PCN (BRASIL, 1998b, p. 9)

Apesar dessa diferença, a BNCC cita o PCN quando se refere ao conceito de linguagem, percebida como uma ação que tem como fim a interlocução realizada nas práticas sociais existentes em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2018b). Desse modo, o texto também está no centro do trabalho do componente de língua portuguesa, logo o processo deve ser devolvido em uma abordagem enunciativa-discursiva, onde se tem o desenvolvimento das habilidades de forma significativa por meio do uso da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual em variados gêneros, incluindo as mídias digitais.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da **ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes**

esferas/campos de atividades humanas. [...] de forma a possibilitar a **participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais** permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018b, p. 67). (Grifo nosso)

Notamos, como a preocupação central da BNCC está ligada ao trabalho do componente de língua portuguesa através do uso real da língua, tendo como principais finalidades a aprendizagem de seu funcionamento em diversas situações comunicativas e a ampliação da capacidade do aluno em instrumentalizar a linguagem de forma crítica e adequada ao contexto.

Os eixos que compõe o componente de língua portuguesa na BNCC seguem o mesmo caminho dos estabelecidos no documento anterior (PCN), ambos observando a prática de linguagem. Contudo, a BNCC divide o estudo de língua portuguesa em quatro eixos e não em dois como vimos no PCN.

Os quatro eixos são:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018b, p. 71).

Destacamos, que o documento faz menção à norma-padrão várias vezes, diferentemente, do PCN que menciona mais a compreensão sobre as variedades linguísticas. Entretanto, para não colocar em foco a norma-padrão, há a explicitação em mais de uma oportunidade que o ensino não deve se configurar em uma metalinguagem com um fim em si mesma, ou seja, abordar a variedade padrão não é a finalidade do ensino de língua portuguesa, frisando que esta norma se encontra dentro das habilidades estabelecidas com o objetivo de envolver a aprendizagem em práticas reflexivas sobre o uso da língua.

Observemos algumas dessas explicações:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018b, p. 71).

Ainda sobre os eixos, o documento detalha:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...] O tratamento das práticas leitoras

compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (BRASIL, 2018b, p. 71 - 72).

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018b, p. 77 - 78).

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, [...] Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação [...]. (BRASIL, 2018b, p. 78- 80).

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018b, p. 78 - 80).

Dentro do eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC explica o fato da separação acontecer somente para o fim de organização curricular, uma vez que todos esses eixos “se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2018b, p. 82), sendo assim há muitas habilidades que podem ser incluídas em mais de um eixo ou mesmo em todos. Nesse sentido, expomos abaixo figura com os principais conhecimentos linguísticos associados aos eixos. Contudo, ressaltamos que o quadro de conhecimentos linguísticos apresenta os fenômenos linguísticos também de forma separada, além de descrever o aspecto semântico o relacionado apenas ao léxico e seu efeito de sentido (figuras de linguagem), assim o apartando do aspecto sintático na construção da estrutura argumental, ademais não há inclusão da pragmática entre os conhecimentos.

Figura 7 - Quadro conhecimentos linguísticos (I)

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BNCC (2018b, p. 83)

Além de especificar os eixos de práticas de linguagem, o documento destaca a necessidade de todos os conhecimentos linguísticos serem abordados por meio de práticas de linguagem “situadas”, desse modo as habilidades são organizadas não apenas observando os eixos e os conhecimentos linguísticos, mas os campos de atuação. Para isso consideram 5 campos de atuação, conforme Figura 8 abaixo:

Figura 8 - Campos de atuação (BNCC)

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (2018b, p. 84)

Na visão da BNCC, esses campos em conjunto contemplam dimensões formativas que permitem o trabalho com o uso da linguagem dentro e fora da escola, além de proporcionarem a possibilidade de uma formação para a atuação em diversas atividades do dia a dia no espaço privado e público. Nesse ponto, notamos que apesar da BNCC não fazer referência expressa aos conceitos desenvolvidos por Bakhtin, apresenta uma estrutura que pode ser associada às ideias do Círculo de Bakhtin, como o desenvolvimento da diversidade de ideias através das diferentes esferas sociais da comunicação, ou seja, o pensamento crítico é fundamentado na interação dialógica (SOBRAL, 2009).

Os campos de atuação da BNCC têm como finalidade justamente propiciar que o aluno possa se desenvolver como um sujeito socialmente interativo, que compreenda o funcionamento linguísticos dentro das diversas esferas sociocomunicativas, e com isso participe de comunicações que fazem parte da realização concreta da interação verbal. Essa relação do desenvolvimento linguístico do estudante por meio do conhecimento dos discursos produzidos em diferentes campos sociais, pode ser observada dentro de uma relação dialógica e dialética onde o outro através de uma atitude responsiva se baseia em enunciados já lidos e por eles absorvidos, formando um ciclo contínuo.

Volochínov esclarece esse raciocínio ao conceituar que:

Estamos convencidos do fato de que a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas da nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, é sempre orientada para um outro, até um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

A BNCC ao estabelecer que os conhecimentos linguísticos devem ocorrer em práticas de linguagem “situadas” e para isso organizando os campos de atuação, aponta a necessidade de o estudante compreender que os discursos são produtos sociais e a linguagem neles usadas está dentro de um contexto, sendo parte dessas práticas sociais. De tal modo, como observamos

em Bakhtin, há a compreensão dos enunciados serem construídos dentro dessa prática de linguagem social, no qual o sujeito se encontra, e que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Nessa estrutura dos conteúdos de língua portuguesa junto com o método de divisão em campos, chamamos primeiro atenção para as descrições dos conhecimentos linguísticos, dentro das quais nos atentamos, pelo objeto deste trabalho, para as descrições relacionadas à sintaxe e à semântica. Observamos que apesar da preocupação da BNCC no desenvolvimento linguístico do estudante mediante a compreensão da linguagem dentro do contexto social, esses dois aspectos da linguagem não são abordados de forma relacionada, a semântica é descrita como ligada aos aspectos lexicais e verbais contidos nos textos, mas não à organização da estrutura sintática das orações que formam os enunciados e os discursos. Também não há uma colocação da correlação entre a importância do contexto (pragmática) nas escolhas lexicais, verbais e das estruturas argumentais.

Portanto, surge um ponto que se encontra em dissonância às argumentações teóricas apresentadas como adequadas ao ensino de língua portuguesa tendo a linguagem em uso como objeto e o texto como centro. As descrições isoladas de cada conhecimento linguístico se alinham mais ao ensino tradicional do que a uma abordagem que concebe a língua como interação verbal. Dessa forma, a proposição que se encontra na sequência do estudo desses conhecimentos em “práticas de linguagem situadas”, apontando cinco campos de atuação, dentro dos quais essas práticas devem ser situadas, mostra-se desconexo com a descrição desses conhecimentos linguísticos.

Essa crítica às dissonâncias teóricas apresentadas pelo documento não invalida sua proposição de abordagem do ensino de língua portuguesa vista de uma forma ampla, uma vez que ela se estrutura e fundamenta sobre conceitos linguísticos de língua/linguagem e ensino de gramática muito importantes, que possibilitam um avanço essencial ao ensino de língua portuguesa tradicionalmente abordados nas salas de aulas e nas obras didáticas. Porém, nosso apontamento é válido à medida que imprecisões teóricas podem abrir brechas para divergências interpretativas e acarretar na manutenção da abordagem tradicional, principalmente no ensino de gramática, dentro do qual ainda carrega muita força.

Furtado da Cunha e Silva em suas análises realizadas em 2016, ainda antes da vigência da BNCC, quando os PCN eram os principais documentos orientativos, discorrem sobre a manutenção da visão das gramáticas normativas no ensino apesar das diretrizes do PCN se colocarem em perspectiva oposta:

Apesar de a proposta pedagógica contida nos PCN contemplar um novo horizonte no processo de ensino/aprendizagem de língua materna, os livros didáticos, em sua maioria, perpetuam uma visão conservadora da linguagem, que considera a aquisição da chamada norma culta como o fim único do estudo da língua portuguesa levado a cabo nas escolas (FURTADO DA CUNHA; SILVA, 2016, p. 88).

Portanto, quanto maior a clareza e precisão na explanação das fundamentações teóricas sobre todos os conhecimentos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, melhor para demonstrar como observar a língua em uma concepção discursiva e como construir um ensino significativo.

Nesse sentido, entendemos como interessante a propostas de campos de atuação, visto que esses trazem o estudo para as situações comunicativas, reconhecendo que é a partir dessas situações que os sujeitos constroem discursos em variados gêneros textuais, orais e escritos, em diversas variedades linguísticas, o que facilita a organização do ensino de língua portuguesa por meio das práticas de linguagem situadas, como denominas pela própria BNCC.

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2018b, p. 85).

Outro ponto que os campos de atuação trazem, discutido pela BNCC também na parte geral do componente de língua portuguesa, que representam um avanço ao PCN, é a abrangência da cultura digital no ensino e, desse modo dos gêneros textuais que se desenvolvem nessa cultura e que envolve muitas situações comunicativas vivenciadas pelos estudantes (BRASIL, 2018b, p. 85). Além disso, verificamos a instrução para uma abordagem crítica sobre a cultura e os gêneros digitais, com destaque para os papéis que assumem nos variados contextos sociais e suas consequências, como as *Fake News*. Observe:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria (BRASIL, 2018b, p. 136).

Todos esses campos de atuação e os objetos de conhecimento estão presentes nas habilidades que também integram os eixos organizadores, que têm o objetivo de planejar e garantir um ensino-aprendizagem contínuo e progressivo ao longo dos anos da educação básica. Dessa maneira, são agrupadas em seis blocos no Ensino Fundamental e divididas pelos anos: “(1º ao 5º ano: 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano: 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos)” (BRASIL, 2018b, p. 86). A BNCC ressalta que esses agrupamentos não são normativos, mas propositivos, por isso não devem ser observados como modelo obrigatório para o planejamento dos currículos, devendo ser examinado com o contexto de cada localidade.

Na etapa do Ensino Fundamental Anos finais, objeto de nosso interesse, a BNCC traz as habilidades que observa necessárias para a continuidade da formação dos alunos e do fortalecimento de sua autonomia, etapa “na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018b, p. 136).

Dentro desse pensamento, a BNCC dispõe quadros com as habilidades agrupadas de acordo com a divisão explicada acima. Nos quadros expositivos dos agrupamentos de habilidades, também encontramos informações sobre os eixos de conhecimento (coluna: Práticas de linguagem), os objetos de conhecimento, os anos correspondentes e os campos de atuação.

Observe a figura abaixo para visualizar o aspecto geral da organização, nesta todas as habilidades estão relacionadas ao eixo “análise linguística/semiótica” e ao objeto de conhecimento morfossintaxe:

Figura 9 - Organização BNCC por habilidades

LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	<p>(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).</p> <p>(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.</p> <p>(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).</p> <p>(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais - artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais - advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.</p> <p>(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p> <p>(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.</p>	<p>(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativa.</p> <p>(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer".</p> <p>(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.</p> <p>(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.</p>

Fonte: BNCC, (BRASIL, 2018b, p. 188-189)

Agora, recortamos a figura acima para que seja possível visualizar seu conteúdo e, especialmente, a habilidade (EF08LP07) que aborda a transitividade no 8º ano. Também incluímos, na figura, outra habilidade relacionada a transitividade que é agrupada no 7º ano: “(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.” (BRASIL, 2018b, p. 171), a qual também está enquadrada dentro do eixo de análise linguística/semiótica e dentro do objeto de conhecimento: morfossintaxe, sendo que em ambas não há especificação de campo de atuação, a indicação é para abrangência de “Todos os campos de atuação” (BRASIL, 2018b, p. 171; 189).

Figura 10 – Habilidades

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	
(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer".
(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais - artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018b, p. 171 e 189)

Com o agrupamento das habilidades que se referem ao tema da transitividade no 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, percebemos a motivação para que o conteúdo seja encontrado nos livros didáticos dos respectivos anos, os quais pelo mesmo motivo são componentes do corpus de nossa pesquisa.

Quanto a abordagem concedida à transitividade, notamos dois problemas que apresentam uma incongruência com a fundamentação teórica de estudo da língua em uso por meio de práticas de linguagem: (i) o primeiro está no enquadramento do estudo da transitividade dentro apenas do conhecimento linguístico da morfossintaxe, não abrangendo a semântica, a qual é a responsável pela organização da estrutura sintática potencialmente transitiva; (ii) o segundo está na habilidade relativa ao 8º ano, na qual a transitividade é definida como uma classificação do verbo e não como uma propriedade da oração e, ainda, é considerada como um aspecto da regência verbal.

Esses pontos levantados mostram que o documento no momento de especificar os conteúdos através das habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, não apresenta um alinhamento completo com sua fundamentação teórica-metodológica geral sobre ensino de língua portuguesa, há imprecisões que estabelecem algumas habilidades, como as relativas à transitividade, de acordo com a concepção de linguagem da GT.

Observamos na primeira seção, subseção 1.3, como as gramáticas normativas que centram o ensino de língua portuguesa na norma-padrão, descrevem a transitividade como uma

propriedade verbal, centrando a análise no critério sintático e destacando a presença ou ausência da preposição. A centralidade da preposição na caracterização dos argumentos internos, OD e OI, faz com que se trate o fenômeno transitivo como uma propriedade linguística diretamente relacionada à regência verbal, *verbos que exigem preposição x verbos sem preposição*.

Para melhor ilustrar como a GT relaciona a regência com o aspecto sintático e como é definidora da transitividade, vejamos a abordagem da gramática normativa de Cegalla (1988):

A sintaxe de regência ocupa-se das relações de dependência que as palavras mantêm na frase.

Regência é o modo pelo qual um termo rege outro que o complementa. [...]

Termos regentes

Comprei

Gostam

Termos regidos

joias (*objeto direto*)

de festas. (*objeto indireto*)

[...] Como se vê dos exemplos acima, os termos regidos, as mais das vezes, prendem-se aos regentes por meio das preposições. Por isso, essas palavras desempenham papel relevante no capítulo da regência. [...] Às vezes, porém, como no caso do objeto direto, não há nenhum nexos subordinante entre o termo regente e o regido: a subordinação é indicada pela posição do termo dependente (O filho acompanhava o pai), ou pela própria forma objetiva da palavra (O filho o acompanhava), ou, mesmo, pelo sentido lógico da frase (Dourava o monte o sol agonizante) (CEGALLA, 1988, p. 483-484).

Nas respectivas habilidades, também encontramos menção à transitividade ser tratada por meio de textos lidos e de produção própria dos alunos, o que está dentro da proposta do estudo por intermédio de práticas de linguagens, contudo essa ressalva não altera a concepção de linguagem tradicional adotada nos critérios de caracterização do fenômeno transitivo. Assim, possibilita que olhemos para esses textos com o objetivo de identificar nomenclaturas abstratas, preposições usadas de forma “errada” ou “correta” e, conseqüentemente, mantendo um ensino sem significação, fazendo o mesmo papel do estudo de língua portuguesa descontextualizado. Desse modo, frisamos que a descrição dos fenômenos pelos elementos semânticos poderia evitar essa abordagem de ensino tradicional, reforçando o propósito de um ensino significativo e por isso através de textos próprios e de outrem.

Furtado da Cunha e Tavares (2016) argumentam quanto ao tratamento isolado dos elementos linguístico realizado pela abordagem tradicional, como ocorre quando a BNCC vincula à transitividade apenas à morfossintaxe:

Além de desvinculadas do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado: classes de palavras e funções sintáticas são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. [...] Além disso, invariavelmente são desconsideradas as condições cognitivas, comunicativas e sociais motivadoras da produção

lingüística. Assim, o impacto em termos de facilidade/dificuldade de processamento de unidades gramaticais, a questão dos propósitos subjacentes a qualquer interação, a identidade dos interlocutores e seu maior ou menor grau de familiaridade, entre outros, são completamente esquecidos (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 15).

Geraldi (2011) também argumenta que para termos uma modificação no ensino de língua portuguesa precisamos não de um novo método, mas primeiro de uma nova concepção de língua para construirmos novos conteúdos. Argumentação que se mostra válida ao observarmos que um ensino produtivo não se constrói a partir de um único método.

Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino (GERALDI, 2011, *E-book*).

Dessa forma, precisamos realmente adotar a concepção de língua como interação, como propõe a BNCC nos fundamentos gerais, e aplicá-la também na abordagem dos conteúdos, o que já deveria ter sido realizado pelo documento, pois as habilidades constituem-se como a parte mais consultada pelos profissionais da educação para o planejamento dos currículos e das aulas. Por conseguinte, caso não leiam todo o documento ou não compreendam a fundamentação teórica trazida pela BNCC em prol do estudo da língua em uso, poderão entender pela aplicação da abordagem tradicional e com isso nada será modificado.

Por fim, do mesmo modo que observamos na análise do PCN de língua portuguesa, a abordagem da BNCC por um estudo de língua portuguesa através da língua em uso, com o objetivo de construir um processo de ensino-aprendizagem reflexivo e produtivo, que amplie o domínio dos alunos dos recursos linguísticos e aumente sua capacidade de usá-los nas mais diversas situações sociocomunicativas, está alinhada aos pressupostos do funcionalismo linguístico e seus estudos sobre ensino. Furtado da Cunha e Tavares (2016) explicam seus estudos fundamentados na linguística funcionalista:

O estudo que fazemos das unidades e dos padrões da língua do prisma de sua utilização nas interações comunicativas e de sua manutenção e mudança ao longo do tempo, do espaço e entre grupos sociais distintos, enfim, do prisma de seu funcionamento, está diretamente relacionado a uma preocupação com questões ligadas a aplicações práticas. Dentre essas aplicações, buscamos discutir questões relacionadas a um ensino da língua portuguesa menos autoritário, em que as diferentes funções a que servem a língua possam ser analisadas em seus contextos de uso e em que a variabilidade natural da língua possa ser respeitada. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 18).

De tal maneira, é possível e interessante pensarmos em uma abordagem de ensino de língua portuguesa pelos fundamentos da linguística funcional, já que essa abordagem estuda todos os fenômenos linguísticos, como da própria transitividade, por meio da observação da língua em uso, logo convergindo com a BNCC e possibilitando a construção de um aprendizado reflexivo e significativo para o aluno.

Salientamos que a concepção funcionalista da linguagem foi discutida na subseção 1.2, como também a visão sobre a transitividade pelos pressupostos funcionalista e possíveis abordagens do fenômeno transitivo pelo viés funcionalista nas seções 1.3 e 1.4. Nessas seções, visualizamos que conceber a língua como interação comunicativa observável através dos contextos de usos, como acontece na metodologia da abordagem funcionalista, resulta em um ensino da transitividade fundamentado em todos os aspectos linguísticos e tendo como ponto de partida o aspecto semântico-pragmático e não o sintático, por conseguinte, possibilitando que o aluno observe a língua por intermédio do discurso e com isso reflita sobre o funcionamento linguístico em diferentes situações de comunicação.

Por isso, compreendemos que os preceitos da BNCC relacionando o estudo dos fenômenos linguísticos de forma contextualizada através da língua em uso, objetivando a construção de um ensino reflexivo, pode ser correlacionado aos preceitos do funcionalismo no ensino da transitividade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CÓRPUS DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta natureza dedutiva ao partir da teoria para os dados, com caráter qualitativo. Dessa forma, realizamos estudos críticos bibliográficos desenvolvidos através de uma análise contrastiva entre as abordagens linguísticas e tradicional relacionadas à descrição do fenômeno da transitividade.

Diante disso, a pesquisa partiu da revisão da literatura da área e da análise do corpus escrito composto por livros didáticos e manuais dos professores de coleções aprovadas pelo PNLD 2020, ou seja, já na vigência da BNCC.

Quando pensamos em uma pesquisa qualitativa, temos em mente uma investigação que privilegie a descrição e que assim construa a análise através da observação minuciosa dos dados encontrados no corpus, visto que por meio dessa metodologia, conforme expõem Bogdan e Biklen (1994), podemos apreender importantes informações que juntas esboçam o objeto de pesquisa. Além disso, os autores, pensando nos elementos para que a avaliação qualitativa ocorra, também salientam ser essencial olhar para todos os registros como detentores potenciais de informações que permitam compreendermos de modo mais claro nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, nossa pesquisa exigiu um exame minucioso do corpus junto com o estudo da literatura da área para que pudéssemos levantar dados que nos auxiliassem na análise das abordagens gramaticais, referentes ao fenômeno linguístico da transitividade, elegidas pelos livros didáticos. Investigação que se fundamentou não apenas na literatura da área, como também na proposta de ensino de língua portuguesa estabelecida pela BNCC.

Desse modo, nos termos do que é destacado por Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014), observamos que a gramática que comumente fundamenta teórica e metodologicamente as aulas de português é a normativa. Vejamos:

Na verdade, a gramática ensinada nas escolas é a que estabelece regras de um predeterminado padrão da língua para aqueles que já dominam outras variantes dessa mesma língua. Esse padrão provém da tradição literária, ou seja, representa o modo de escrever dos chamados “grandes escritores”, aqueles considerados os melhores usuários da língua (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p. 83).

Assim, iniciamos nosso trabalho avaliando como essas gramáticas descrevem o fenômeno da transitividade, com o objetivo de compreender quais são os critérios usados em sua caracterização. Posteriormente, partimos para o estudo da literatura linguísticas sobre

transitividade, também observando os critérios utilizados em sua descrição e nas abordagens sugeridas como método de estudo e ensino do fenômeno.

Diante desses levantamentos, previamente à análise do *cópus*, examinamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD e os dois principais documentos que fundamentam os currículos escolares, os planos de aula e a construção dos materiais didáticos de língua portuguesa: o PCN e a BNCC. Nesse ponto, salientamos que os PCN foram os primeiros documentos com diretrizes nacionais sobre composição dos currículos da educação básica brasileira, publicados ao final da década de 90. Os PCN continuam vigentes, mas de forma orientativa, influenciando, inclusive, os novos documentos como a BNCC, que a partir de sua vigência, em 2017, tornou-se um documento normativo. Logo, entendemos ser necessário olharmos para o PCN e sua visão sobre o ensino de língua portuguesa e, posteriormente, para a BNCC, examinando sua estrutura e proposta para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Em seguida, com todos os dados teóricos gramaticais sobre transitividade e os documentos orientativos sobre ensino de língua portuguesa examinados, pudemos analisar a composição do *cópus* da pesquisa, começando pelos manuais dos professores, os quais devem apresentar desde sua forma de alinhamento com a BNCC, até sua estrutura e as fundamentações teórico-metodológicas adotadas na abordagem dos conteúdos no livro do aluno, tudo conforme critérios exigidos pelo PNLD 2020.

Na análise dos livros dos alunos, observamos suas abordagens teóricas e práticas sobre o fenômeno transitivo, como também a concretização da proposta teórico-metodológica apresentada no manual do professor e sua convergência com a BNCC. Com isso, tivemos a finalidade de verificarmos se havia presença de um ensino gramatical significativo, ou com propensão de uso pelo professor de forma produtiva.

Ao olharmos para nosso *cópus*, foi importante compreendermos se o livro didático se tornou um dos principais instrumentos de ensino para o professor em sala de aula, principalmente nas escolas da rede pública, onde figura como o principal recurso disponível já que o livro é um material custeado totalmente pelo governo, que, por sua vez, garante sua distribuição nacional por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), alcançando a maior parte das escolas públicas e dos alunos. Por conseguinte, dificilmente o profissional da educação deixará de usá-lo ao menos parcialmente.

De tal modo, entendemos que quanto mais significativa for a abordagem teórico-metodológica apresentada pelo livro didático, mais favorável será para a aprendizagem do

aluno, instigando a reflexão e a construção de conhecimentos críticos embasados na compreensão da realidade social. Como também concebemos que quanto maior o conhecimento do professor sobre as diferentes abordagens de sua área de conhecimento, no nosso caso a linguagem, maior sua possibilidade de construir um processo de ensino-aprendizagem significativo, fazendo uso do livro didático de um modo mais produtivo.

Por isso, destacamos que nossa pretensão não estava em criticar os livros didáticos, mas analisar seus avanços e suas deficiências no ensino de gramática dentro do tema da transitividade. E, com isso, notarmos os pontos que trazem a possibilidade de um ensino significativo e os pontos ainda passíveis de mudanças.

Em consideração ao exposto, delimitamos o *cópus* da pesquisa a partir da seleção de coleções didáticas que tiveram alta demanda por serem opções de muitas escolas públicas e estiveram presentes no último processo seletivo do PNLD para o Ensino Fundamental Anos Finais, o PNLD 2020. Dentro dessas coleções, selecionamos os materiais didáticos (manual do professor e livro do aluno) do 7º e 8º ano, uma vez que, seguindo a disposição das habilidades estabelecida pela BNCC, são nesses anos que encontramos o desenvolvimento do conteúdo relativo à transitividade no Ensino Fundamental.

Por último, ressaltamos que ao analisar esses materiais didáticos conforme o procedimento aqui detalhado, buscamos ao final da pesquisa sugerir uma proposta de uso dos livros didáticos através de uma abordagem pedagógica que seja convergente com a proposta da BNCC e com um ensino-aprendizagem produtivo, nos pautando pelos princípios da gramática funcional.

3.1 Enumeração dos procedimentos metodológicos

A fim de concedermos maior clareza, elencamos abaixo o caminho metodológico desta pesquisa:

- i. Exame do PNLD e do Edital de Convocação do PNLD 2020 que visa a aprovação de coleções para constarem no *Guia do Livro Didático 2020*;
- ii. Exame dos documentos que orientam o caminho da educação básica nacional e as abordagens dos componentes curriculares: PCN e BNCC;
- iii. Análise dos manuais do professor das três coleções selecionadas para o *cópus* da pesquisa, especificadas na subseção 3.3;

- iv. Análise dos livros do aluno do 7º e 8º anos também das três coleções selecionadas;
- v. Revisitação dos materiais didáticos e proposição de uso produtivo dos livros de forma que o professor possa construir um ensino da transividade contextualizado observando o funcionamento do fenômeno na língua em uso.

3.2 Critérios de escolha das coleções didáticas

Após compreendermos todo o caminho para elaboração dos materiais didáticos, como também os principais elementos que influenciam sua estruturação, podemos seguir para o detalhamento dos critérios que embasaram a seleção do nosso corpus. Como mencionamos brevemente, tomamos como critérios de seleção das coleções didáticas: (i) obras atuais, ou seja, produzidas na vigência da BNCC e aprovadas pelo último PNLD, ocorrido para seleção de materiais didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais: o PNLD 2020; e (ii) coleções didáticas de língua portuguesa que receberam uma quantidade alta de pedidos ao MEC - FNDE por estarem entre as principais escolhas das escolas públicas.

No site do FNDE, encontramos dados estatísticos sobre todos os PNLD, nesses dados temos a quantidade de: escolas beneficiadas, alunos beneficiados, total de exemplares adquiridos e de valor de aquisição. Também temos os dados individuais de cada obra pertencentes às coleções didáticas constantes no *Guia do livro didático do PNLD*.¹¹

Por meio desses dados, observamos que o número de livros do aluno dos 7º e 8º anos de língua portuguesa das seis coleções que compuseram o guia 2020 adquiridos, somaram 4.952.061 milhões de exemplares. As três coleções selecionadas como corpus desta pesquisa, as quais estão descritas na subseção 3.3 abaixo, tiveram uma tiragem de mais da metade desses exemplares dos livros de língua portuguesa dos 7º e 8º anos, somando um total de 2.734.499 milhões.

Dessa forma, esta pesquisa objetivou analisar obras didáticas que estiveram entre as opções preferenciais dos profissionais da educação e, conseqüentemente, obtiveram amplo alcance aos alunos da rede pública. Além disso, também estão entre as coleções didáticas mais

¹¹ Dados estatísticos disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 6 de jun. 2020.

atualizadas quanto às últimas propostas teórico-metodológica indicadas pela BNCC, que por sua vez argumenta estar fundamenta nos estudos de linguagem e ensino mais recentes.

3.3 As coleções didáticas selecionadas

Com base nos critérios delimitados acima na seleção das coleções cópús desta pesquisa, apresentamos na tabela abaixo algumas informações dessas coleções e de seus materiais didáticos:

Tabela 2 - Dados dos materiais didáticos do cópús

Coleções	Siglas	Autores	Materiais Analisados	Editora	Tipo	Ano	PNLD
“Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem”	SL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wilton Ormundo; ▪ Cristiane Siniscalchi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual do professor; ▪ Livro do aluno 7º Ano e 8º ano. 	Moderna LTDA	Físico e Digital (CD)	2018	2020
“Português: conexão e uso”	PC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dileta Delmanto; ▪ Laiz B. de Carvalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual do professor; ▪ Livro do aluno 7º Ano e 8º ano. 	Saraiva	Digital (arquivo disponível no site da editora)	2018	2020
“Geração Alpha: Língua Portuguesa”	GA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cibele Lopresi Costa; ▪ Everaldo Nogueira; Greta Marchetti. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual do professor; ▪ Livro do aluno 7º Ano e 8º ano. 	Edições SM Educação	Físico	2018	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Destacamos que os livros didáticos físicos foram disponibilizados pela escola na qual a pesquisadora atua como docente, enquanto o material digital PC foi encontrado pela pesquisadora no site da editora Saraiva e o SL (CD) foi entregue por uma representante da editora Moderna no dia em que foi à escola expor o material, o que ocorreu antes dos professores escolherem a coleção que seria usada no período de 2020 a 2024.

Na seção 4.1, dedicada às análises dos manuais do professor, traremos maiores informações sobre a organização e sobre a estrutura dos livros didáticos pertencentes a cada

uma das coleções, visto que esse detalhamento faz parte de nossa análise. Ademais, destacamos que as siglas designadas para cada coleção na tabela acima, serão usadas para identificação dos materiais nas análises que realizaremos na seção a seguir.

3.4 Critérios de análise dos materiais do córpus

A fim de organizarmos nossas análises, examinaremos os três manuais dos professores de forma separada e seguindo os mesmos critérios, que consistem em observar:

- (i) o cumprimento dos critérios para aprovação da coleção estabelecidos no PNLD, critérios que expusemos na subseção 2.1.4;
- (ii) como esses manuais integram as instruções estabelecidas pela BNCC e apresentam a organização do livro de português, principalmente quanto aos conteúdos destinados ao ensino de gramática;
- (iii) qual o fundamento teórico-metodológico que os manuais declaram seguir para o ensino de língua portuguesa;
- (iv) e, conseqüentemente, qual a abordagem que afirmam adotar no desenvolvimento do ensino de gramática.

Posteriormente, partindo dos dados levantados nos manuais dos professores de cada coleção didática, realizaremos a análise dos livros dos alunos das respectivas coleções, nos guiando pelas seguintes questões:

- (i) o fundamento teórico-metodológico e a abordagem dos conteúdos são as mesmas apresentadas no manual do professor?
- (ii) o livro segue as instruções estabelecidas pela BNCC no desenvolvimento do conteúdo de transitividade?
- (iii) qual a abordagem de ensino da transitividade usada no desenvolvimento do tema?
- (iv) a abordagem materializada no processo de ensino-aprendizagem pelo material é pertinente ao desenvolvimento de um ensino produtivo?

4. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Como exposto na seção dedicada à metodologia, este trabalho objetiva analisar materiais didáticos elaborados na vigência da BNCC e que, por conseguinte, estão atualmente em uso na rede pública de ensino. Esse objetivo se soma ao nosso intuito de avaliar a abordagem concedida ao ensino de transitividade pelas coleções, contrastando-o aos preceitos teórico-metodológicos estabelecidos pela BNCC, aos critérios de avaliação das obras didáticas determinados pelo PNLD 2020 e às abordagens tradicional e linguísticas. Por meio dessa análise, temos a finalidade de observar se a abordagem do ensino do fenômeno transitivo encontrados nos livros didáticos do corpus é produtiva para o crescimento da compreensão do aluno sobre o funcionamento da língua e para a ampliação do domínio sobre os recursos linguísticos.

Assim, para podermos entender qual o fundamento teórico-metodológico adotado para o ensino do componente língua portuguesa por cada uma das três coleções parte do corpus, como também observar seu alinhamento à BNCC e aos critérios constantes no PNLD, escolhemos examinar os manuais dos professores dessas coleções antes de analisarmos a abordagem do conteúdo de transitividade constante nos livros do aluno. Dessa forma, também conseguiremos avaliar se a fundamentação teórico-metodológica descrita nos manuais são colocadas em prática na abordagem do conteúdo propriamente dito, já que o manual do professor deve justamente explicar os fundamentos da abordagem apresentada no processo de ensino estabelecido no livro didático.

Realçamos que a motivação de nossas análises está em observar como as coleções se colocam diante dos fundamentos teóricos-metodológicos e dos objetivos de ensino de língua portuguesa trazidos pela BNCC e, por conseguinte, qual a abordagem que fazem do ensino de transitividade. Para isso, examinamos se essa abordagem instiga a reflexão sobre esse fenômeno linguístico ser uma propriedade da oração e influenciar a construção do sentido do discurso, levando o aluno notar e refletir sobre seu funcionamento dentro de diferentes situações comunicativas. Para realizar esse caminho de análise, seguimos os critérios enumerados na seção 3.4.

4.1 Análise do manual do professor

Como já especificado, o *cópus* desta pesquisa é composto por três coleções de materiais didáticos constantes no *Guia do livro didático PNLD 2020*. Os manuais dos professores analisados, em sua parte geral, de exposições de fundamentos e organização, são destinados aos professores de língua portuguesa de todo o Ensino Fundamental Anos finais (6º ao 9º ano). Apenas na segunda parte, relativa aos conteúdos presentes nos livros do aluno, que se tornam específicos para cada ano, no nosso caso livros pertencentes aos 7º e 8º anos.

Verificamos por meio da análise do Edital 2018 referente ao PNLD 2020, que um dos requisitos para aprovação das coleções didáticas, está na elaboração de um manual do professor de modo que nesse conste: (i) a descrição geral da obra; (ii) a forma de uso de todos os materiais; (iii) suporte para realização dos exercícios (análise, síntese, resolução); (iv) indicação das possibilidades de trabalhos interdisciplinares; (v) apresentação de diferentes formas de avaliação para uso do professor; (vi) possibilite a reflexão sobre a prática docente; (vii) disponibilize textos e atividades complementares às constantes no livro do aluno; (viii) evite expor conceitos dogmáticos/incontestáveis; (ix) aborde os conteúdos “sem rodeios” (sic); (x) explique possíveis termos desconhecidos. (BRASIL, 2018a, *Online*.)

Além desses itens, o edital traz outros requisitos relativos ao manual impresso, dentro destes está a necessidade de ser elaborado no “formato U”, nessa estrutura o manual deve conceder ao professor ao redor da página do livro do aluno, algumas orientações como:

Apresentar respostas aos exercícios do livro do estudante; b. Oferecer orientações gerais sobre atividades a serem trabalhadas no livro do estudante; c. Alertar o professor para os pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das habilidades apresentadas na BNCC para o ano de escolarização e componente curricular em questão (BRASIL, 2018a, *Online*).

Ademais, os manuais têm obrigação de trazer em seu início, nos primeiros índices do material, algumas orientações gerais: sobre a estrutura geral da coleção; sobre a proposta teórico-metodológica adota e desenvolvida no livro do aluno, como também da proposta de avaliação; mostrar como o conteúdo desenvolvido apresenta correspondência com os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC; como esses conteúdos/conhecimentos estão relacionados entre si progressivamente; e como ocorre a interdisciplinaridade entre os conceitos dos variados campos de expressão.

Salientamos que algumas críticas sobre a presença de alguns desses requisitos foram realizadas na seção referente ao PNLD 2020. De tal forma, esta seção se destina a examinar os manuais dos professores do córpus selecionado, conforme os critérios na seção 3.4.

4.1.1 “Se liga na Língua” (SL) – Editora Moderna

O primeiro manual que trazemos pertence à coleção didática “Se liga na língua” (2018), que como indicado na Tabela 2, nos referenciaremos pela sigla SL. Para começarmos a análise, observamos o sumário apresentado pelo manual para que pudéssemos visualizar sua estrutura e os principais tópicos abordados.

Nessa linha, ao olharmos para os índices notamos que eles são organizados de acordo com as instruções gerais e específicas estabelecidas pelo PNLD para o manual impresso. Como requisitado, em seu início temos seções exclusivas para explicar como a coleção baseou seu método de ensino-aprendizagem na BNCC, posteriormente temos uma seção para cada eixo de conhecimento, uma para abordar a inovação da BNCC quanto aos gêneros textuais – os gêneros digitais, uma exclusiva sobre interdisciplinaridade, uma para discorrer sobre a proposta de avaliação e uma sobre o uso da língua.

Na sequência, a essa primeira parte do manual, temos as seções destinadas à explicação da estrutura da coleção, do material digital – não do manual do professor, mas do livro do aluno, inclusive com instruções para cada um dos bimestres. Por último, o manual traz partes do documento da BNCC, mostrando a distribuição das competências e das habilidades de língua portuguesa ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais.

Observe abaixo o sumário do manual:

Figura 11 - Sumário do manual da coleção SL

Introdução	IV	Orientações específicas	XXXIII
A coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	VI	Introdução	XXXIII
A BNCC e a coleção.....	VI	Primeiro bimestre	XXXIII
Linguagem: esse objeto tão complexo.....	VII	Material digital.....	XXXV
Princípios teórico-metodológicos gerais.....	VIII	Propostas de produção de texto extras.....	XXXV
As práticas de linguagem e a organização da coleção	IX	Segundo bimestre	XXXV
Leitura/escuta	IX	Material digital.....	XXXVII
Produção de textos	XII	Propostas de produção de texto extras.....	XXXVIII
Oralidade	XV	Terceiro bimestre	XXXVIII
Análise linguística/semiótica	XVI	Material digital.....	XL
Área de Linguagens – Arte	XIX	Propostas de produção de texto extras.....	XL
Gêneros digitais	XIX	Quarto bimestre	XLI
Interdisciplinaridade	XXI	Material digital.....	XLIII
Avaliação	XXI	Propostas de produção de texto extras.....	XLIII
1. Eixo da leitura – domínio de vocabulário.....	XXII	Tutoriais – Material digital	XLIV
2. Eixo da leitura – compreensão de informações.....	XXII	I. Gravação e edição de vídeo.....	XLIV
3. Eixo da leitura – poemas.....	XXIII	II. Gravação e edição de áudio.....	XLIV
4. Eixo da leitura – expressão de ideias.....	XXIII	III. Criação de <i>blog</i>	XLV
5. Eixo da produção de textos – texto expositivo.....	XXIII	A BNCC – Competências e habilidades	XLVI
6. Eixo da produção de textos – apresentação oral.....	XXIV	Competências gerais da Educação Básica.....	XLVI
Grade relativa ao uso da língua	XXIV	Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.....	XLVI
Material digital	XXV	Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental.....	XLVII
Seções e boxes da coleção	XXV	Tabelas BNCC	XLVIII
Orientações gerais	XXXII	Referências	LXVIII
		Sugestões de leitura	LXXI

Fonte: Material – Se liga na língua (2018, III)

Ao dispor a estrutura do sumário e o nome dos índices de acordo com os eixos de língua portuguesa estabelecidos pela BNCC e de acordo com exigências gerais e específicas do edital do PNL D 2020, a editora já indica estar cumprindo com todos os requisitos necessários, relativos ao componente de língua portuguesa, para inscrever sua coleção didática no processo seletivo. Ademais, na introdução o manual argumenta explicitamente que a coleção está alinhada integralmente à proposta indicada pela BNCC:

Nesta coleção nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC. Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário desenvolver competências que mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, como preconiza o documento (p. 8) (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, IV).

Os autores também explicam como estruturaram o manual dos professores: uma primeira parte com explicações sobre o alinhamento da coleção à BNCC, como ocorre essa integração, qual o fundamento teórico-metodológico adotado para desenvolvimento do conteúdo de língua portuguesa, orientações para uso do manual, impresso e digital, do livro do


aluno e das proposta de avaliações; e uma segunda parte, que contém o livro do aluno em páginas em “forma U”, nas quais dispuseram, nas bordas, as habilidades elencadas pela BNCC que se relacionam ao conteúdo daquele capítulo do livro didático e outras orientações sobre o desenvolvimento desse conteúdo.

Neste ponto, realçamos que os autores escrevem como se dialogassem diretamente com o professor, usando o pronome “você” ao explicarem a estrutura do manual e como sua fundamentação teórico-metodológica está em conformidade com a BNCC: “[...] optamos, neste manual e nas várias comunicações com você, realizadas nas bordas das páginas do livro do estudante – no chamado “manual em U” –, por citar ou parafrasear trechos do documento [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, IV).

Entretanto, esse diálogo “direto” nos parece artificial, uma vez que como vimos na seção 2.1.2, as obras didáticas são elaboradas visando se introduzir em um enorme e lucrativo mercado, porém para adentrar é preciso passar pelos critérios elencados pelo PNLD e pelo crivo dos avaliadores. Dessa forma, levantamos a discussão, como já é feita por outros autores como Munakata (1998; 2012), que essas obras não observam em sua construção os professores como sujeitos imediatos, uma vez que são os últimos a serem considerados no processo de elaboração dos livros didáticos, entrando apenas na última etapa do processo.

Quanto ao “formato U”, podemos observar sua disposição no exemplo da Figura 12 abaixo, a qual traz a página de início da seção do livro didático que tratará da transitividade. Note que no centro da página temos o conteúdo disponível no livro do aluno e ao redor, nas bordas, as orientações presentes apenas no manual do professor. Além das orientações constantes nas bordas, as informações em rosa dentro da página também pertencem ao manual do professor, ou seja, não estão disponíveis para o aluno no livro didático:

Figura 12 - Formato U – Coleção SL

Mais da língua 

Predicado verbal

Emsua palestra, a diretora Mara Mourão falou de sua carreira: “[...] eu sou cineasta, dirigi vários filmes ee... comecei dirigindo comédias”. Esse período é composto por três orações coordenadas: embora forem juntas a informação transmitida no período, elas têm autonomia, ou seja, nenhuma depende de termos contidos em outra para estar completa.

Você já estudou que as orações são compostas pelo predicado, sempre obrigatório, e pelo sujeito. Sabe também que o predicado é organizado em torno do verbo. Nesta seção, aprofundará esses estudos para perceber, por exemplo, que *sou*, na frase de Mara, forma um tipo de predicado diferente daquele produzido por *dirigi*. A natureza dos verbos interfere nas demais relações sintáticas.


Pra começar

Leia um poema do escritor gaúcho Mario Quintana.

Simultaneidade

– Eu amo o mundo! Eu detesto o mundo!
Eu creio em Deus! Deus é um absurdo!
Eu vou me matar! Eu quero viver!
– Você é louco?
– Não, sou poeta.

In: TOSCA FRANCO GONCALVES (Org.),
A cor do larível. São Paulo: Globo, 2005, p. 83.
(Coleção Mario Quintana). © by Elena Quintana.



1 Este poema apresenta mais de uma voz. Como o leitor reconhece a alternância dos interlocutores?
Os travessões marcam essa alternância.

2 A primeira fala apresenta três versos com a mesma estrutura. Quantos períodos há em cada um? São simples ou compostos?
Cada verso possui dois períodos simples.

3 É correto afirmar que, nos três primeiros versos, o eu poético apresenta uma opinião inicial e, em seguida, muda de ideia? Por quê?
Não. O título já define que seus sentimentos contraditórios são simultâneos, isto é, ele os tem ao mesmo tempo.

199

Predicado verbal – Aproveite o período citado na introdução para fazer uma revisão rápida do conteúdo de análise sintática visto no 6º ano. Com a ajuda dos alunos, divida as orações, grife os verbos, retome a ideia de locução verbal, separe o sujeito do predicado e relembre a classificação do sujeito determinado (simples, composto e desinencial). Caso os alunos tenham dúvidas, analise mais alguns períodos e considere propor uma ou duas atividades de consolidação. Recomende também que retomem o volume do 6º ano e que releiam os capítulos 6 e 7.

Assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo:

- verbo transitivo e intransitivo
- objeto direto e objeto indireto
- adjunto adverbial
- uso de o ou lhe
- a pronúncia correta de algumas palavras

Mais da língua e Isso eu já vi
CG: 1, 2, 3, 4, 6, 10
CEL: 1, 2, 3, 4
CELP: 1, 2, 4, 5, 7
Habilidades: EF07LP04, EF07LP05, EF07LP07, EF07LP09, EF08LP10, EF09LP05, EF67LP05, EF67LP20, EF67LP32, EF67LP36, EF69LP03, EF69LP05, EF69LP34, EF69LP44, EF69LP45, EF69LP55, EF89LP28

A seção está dedicada a alguns tópicos relativos à morfossintaxe — identificar os componentes da estrutura básica da oração, os verbos de predicação completa e incompleta e seus complementos e os termos de natureza adverbial, analisar seu uso e empregá-los —, no que atende, principalmente, às habilidades EF07LP04, EF07LP05, EF07LP07 e EF07LP09. As atividades também destacam o uso de pronomes como complementos verbais, reforçando a aprendizagem dos recursos de coesão referencial que já vêm sendo estudados nos capítulos anteriores (inclusive 6º ano), e contribui para a leitura e a produção textual ainda mais precisas ao focar a escolha de palavras, no caso, com a análise dos advérbios. O estudo da função e da flexão dos verbos feito no 6º ano favorece esse estudo.

Questão 2 – Aproveite o terceiro verso para retomar a ideia de que as locuções verbais são equivalentes a verbos; elas não formam duas orações distintas.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, 199)

Examinando mais detalhadamente a primeira parte do manual, verificamos que na seção “A BNCC e a coleção” é esclarecido como os gêneros textuais são usados. Por conseguinte, é explicado que os gêneros não aparecem de forma solta dentro dos capítulos, mas são usados como elementos organizadores de cada capítulo do livro didático, sendo escolhidos de acordo com os campos de atuação estabelecidos pela BNCC, com o intuito de facilitarem o planejamento ao estarem orientando uma sequência de práticas de linguagem.

Isso não significa que o gênero se torna um mero conteúdo a ser ensinado; ele é elemento organizativo do trabalho docente, segundo uma noção de espiral, ou seja, acrescentam-se gradativamente, a partir do contato com cada novo gênero proposto, outras formas de explorar a leitura e a produção textual (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, VI).

Veja a organização do livro do aluno na Figura 13 abaixo, relativa ao índice do Capítulo 6:

Figura 13 - Índice: Capítulo 6 (Coleção SL)

CAPÍTULO 6 – PALESTRA E SEMINÁRIO: A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso seminário na prática	Textos em conversa
Palestra de Mara Mourão sobre seu documentário <i>Quem se importa</i> p. 182 Desvendando o texto p. 184 Como funciona uma apresentação pública? p. 185	<i>Projeto de Engenharia</i> , alunos de escola paulistana p. 187 Refletindo sobre o texto p. 189	O paralelismo sintático p. 191	Momento de produzir p. 194 Momento de avaliar p. 195	Palestra de Mara Mourão e documentário <i>Quem se importa</i> p. 196
Transformando tópicos de um <i>slide</i> em vídeo e fotografia	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
Produção de vídeo e série de fotografias p. 198	Predicado verbal p. 199 Verbo transitivo e intransitivo p. 200 Objeto direto e objeto indireto p. 202 Adjunto adverbial p. 202	A pronúncia correta de algumas palavras p. 211	Pesquisa sobre tipos de poluição, criação de sequência de <i>slides</i> e apresentação oral p. 213	

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, IX)

Verificamos, pela Figura 13, que o título do capítulo é referente ao gênero textual que será trabalhado e estudado no desenvolvimento deste capítulo 6, ou seja, as seções pertencentes a esse capítulo serão desenvolvidas a partir desse gênero textual. Importante ressaltarmos que há uma exceção que diz respeito à metodologia usada na seção “Mais da língua”, a qual será examinada adiante.

Na seção “Princípios teórico-metodológicos gerais”, o manual explica que a coleção tem o objetivo de apresentar atividades que estejam dentro de uma metodologia construtivo-reflexiva e em diálogo com uma perspectiva sociointeracionista. Assim, em sua parte teórica de apresentação da organização da coleção, os autores afirmam terem propostas que levam os alunos a uma análise reflexiva da língua real. Observe:

Para isso, são propostas ao estudante atividades de análise e reflexão que o convidam a resgatar o que já sabe a respeito de um assunto, a ampliar seu repertório, a expor sua subjetividade de maneira criativa, a se expressar criticamente como cidadão, utilizando-se do potencial pleno de uma língua viva e real, e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, VIII).

Ainda nessa seção, o manual argumenta que traz uma organização lógico-essencial dos conteúdos juntamente com “conceitos considerados básicos e de alicerce na formação do aprendiz” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, VIII), observando as diferentes realidades das escolas e do alunato do país. Diante disso, os autores ressaltam que a abordagem do livro será completada pelo professor, conforme as necessidades de aprendizados de seus alunos. Notamos por essa argumentação que o manual se coloca em conformidade com a BNCC, já que essa elenca as habilidades necessárias a serem desenvolvidas em cada componente curricular, mas apontando-as como básicas e frisando que sua disposição não é uma norma rígida, podendo ser modificada de acordo com a realidade de cada localidade.

Ressaltamos também que, na seção 2.1.6, trouxemos uma crítica a essa organização da BNCC, uma vez que apesar de citar as diferentes necessidades regionais, apresenta uma estrutura longa dos conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos sem debater especificamente sobre possíveis diferenças que podem aparecer em cada região do país.

Além disso, a BNCC aborda objetos de conhecimentos e habilidades que se desenvolvidos equalizariam de forma democrática a educação nacional, sem considerar o que seria essa democratização do ensino, ou o porquê as inúmeras habilidades elencadas são imprescindíveis de serem desenvolvidas na educação de todo território nacional. Logo, como mencionamos anteriormente, nos parece que o documento tem a intenção de utilizar um mesmo parâmetro para análise da qualidade do ensino de todo o território nacional, o que não seria adequado considerando as peculiaridades da realidade das diversas regiões do país.

Na sequência, encontramos no manual a explicação de cada um dos eixos de conhecimento formulados pela BNCC, expondo como a coleção didática os integra. Desse modo, na argumentação sobre o eixo “Análise linguística/semiótica”, temos esclarecimentos apontando que as atividades presentes nos capítulos do livro didático da coleção são reflexivas e procuram seguir a “proposta de exploração ativa e de diversidade” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XVI). Além disso, os autores destacam que cada gênero textual impõe limitações às análises dos fenômenos linguísticos, por isso optaram por explorar a análise linguística em uma seção específica, com isso possibilitando que um mesmo fenômeno linguístico seja apresentado em gêneros diversificados.

Essa contingência fez que optássemos pela exploração da análise linguística/semiótica em uma seção específica, na qual um mesmo fenômeno é apresentado em textos de variados gêneros, em um movimento em que estes não perdem espaço, mas ganha destaque o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas várias construções (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XVI).

Essa organização, com uma seção específica destinada à análise linguística, pode ser observada na Figura 13 acima, a qual se refere ao Capítulo 6 que trata do fenômeno da transitividade. Seção que é intitulada de “Mais da língua”.

Quanto a essa organização, nos parece uma abordagem interessante e coerente com a proposta da BNCC de trabalhar o ensino de gramática por meio da língua em uso, em práticas situadas de linguagem e tomando o texto como ponto central. Portanto, conforme argumenta a própria BNCC e como encontramos na abordagem funcionalista da linguagem, é importante que o aluno observe o funcionamento dos elementos linguísticos em variados gêneros textuais, mais ou menos formais, escritos e orais, para que possa observar a língua em uso em diferentes situações sociocomunicativas e compreender como cada aspecto linguístico influencia na construção discursiva. Observe esse ponto na argumentação de Furtado da Cunha e Tavares (2016):

Uma vez que a gramática de cada um passa por alterações à medida que as experiências vão se somando, quanto mais intensas e mais variadas forem as situações de uso a que for exposto o indivíduo, mais múltipla será sua gramática e maior será sua habilidade de ajustá-la conforme demandarem as situações comunicativas de diversas ordens (orais e escritas, mais e menos formais, de gêneros textuais variados, envolvendo diferentes dialetos e a língua padrão/culta, etc.) (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 38).

Ainda, na sequência da explicação, o manual cita Possenti (1996) e as três perspectivas gramaticais de ensino da língua: a normativa, a descritiva e a internalizada, colocando-se em conformidade com a argumentação do teórico quando afirma que as três abordagens podem ser úteis no processo de ensino-aprendizagem desde que a internalizada seja privilegiada. De tal modo, o manual explica que a coleção não coloca no centro da aprendizagem a gramática normativa, ou seja, a metalinguagem. Como podemos perceber pelo trecho abaixo:

Nessa linha, reafirmamos que a coleção tem como princípio a compreensão de que a metalinguagem e a aquisição da nomenclatura são recursos úteis para a organização e a exposição do pensamento sobre os fenômenos em estudo, sendo parte integrante, portanto, do processo que torna mais consciente para o falante os conhecimentos que já têm internalizados e aqueles que está construindo, o que não implica a tomada desse conteúdo como o centro da aprendizagem (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XVII).

Isto posto, desse raciocínio justificam a escolha pelo uso de uma seção específica para análise dos fenômenos linguísticos, o que possibilita ao aluno observar o funcionamento dos fenômenos linguísticos em diferentes contextos comunicativos.

A criação de uma seção destinada à análise linguística/semiótica se mostra convergente com nossa argumentação, quando objetiva disponibilizar diferentes situações comunicativas através dos variados gêneros para que o aluno observe o fenômeno linguístico em contextos distintos de uso da língua, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento de um ensino produtivo ao criar significado na aprendizagem do aluno, que consegue visualizar a relação entre a análise gramatical e a língua que usa, em um processo também descrito por Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014) como citado abaixo.

Além disso, o fato de caber à escola o papel de ensinar o “português padrão” não significa que a variedade de língua que o aluno domina deva ser desprezada; ao contrário, é a partir dela que o professor deve iniciar seu trabalho, de forma a levar seu aluno a conhecer, compreender e usar adequadamente outras variedades (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p. 83).

Contudo, a metodologia estaria mais enquadrada nesse processo produtivo, se o ensino de língua portuguesa não estivesse particionado e a análise linguística fosse feita juntamente com as demais seções, também através de diferentes gêneros textuais.

Na seção “Gêneros digitais”, o manual expõe que a BNCC destaca a importância de trazer para o processo de ensino-aprendizagem o universo digital, incluindo no ensino de língua portuguesa as novas práticas de produção textual inseridas na cultura digital com a finalidade que o aluno amplie sua capacidade de “análise crítica dos textos digitais em circulação”. Logo, declaram que a coleção explora os gêneros instigando os estudantes a refletirem sobre eles e suas implicações, enfatizando a criação de atividades variadas que envolvam, por exemplo, “a produção de *podcasts*, *memes*, *gifs* ou *viddings*” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XIX).

Os autores também argumentam que desenvolveram atividades que podem ser trabalhadas sem usar diretamente tecnologias, como smartphones, uma vez que compreendem que a realidade de grande parte dos alunos da educação básica não permite o acesso a essas tecnologias e que muitas escolas também não dispõem de tais recursos. Contudo, ressaltam que essas atividades podem ser aperfeiçoadas com o uso dos aplicativos.

Ao final, entre as seções de nosso interesse, temos “Avaliação” e “Grade relativa ao uso da língua”, ambas se mostram como complementares ao indicarem ao professor formas de olhar para as produções e aprendizagens dos alunos e de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

O manual argumenta no sentido de se realizar uma avaliação que inclui o aluno como sujeito ativo, não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também no processo de se autorregular e autoavaliar.

[...] Isso significa que, consciente de suas habilidades e potencialidades, pode desenvolver múltiplas outras, cabendo ao professor, como mediador desse processo, construir um clima motivacional que estimule a autonomia intelectual do estudante para organizar e fazer gestão de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permitem que o estudante estabeleça contato direto com suas dificuldades de aprendizagem, para assim poder superá-las (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XXI-XXII).

Para que o professor desenvolva essa forma avaliativa, a qual o manual denomina de “avaliação formativa”, pois engloba a avaliação diagnóstica (identifica conhecimentos prévios) com a avaliação cumulativa (identifica as dificuldades de aprendizagem dos alunos no fim de uma prática didática), são indicados algumas seções e atividades propostas pelos autores no livro do aluno. Observe alguns exemplos indicados pelos autores:

Atividades mais curtas também foram pensadas com esse foco: a realização do **Desafio de escrita** (atividade mais frequente nas seções **Mais da língua**, ou presente em **Leitura 1** e **Leitura 2**), do boxe **Fala aí** e do boxe **Se esse [nome do gênero] fosse meu/minha** decorre de uma etapa anterior de leitura e permite a professores e alunos mensurar a aprendizagem ainda durante o processo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XXI-XXII).

Ademais, quanto à abordagem didática, encontramos a argumentação no sentido de articular teoria e prática dando prioridade à última, a fim de possibilitar a real ampliação das competências comunicativas do aluno.

Observamos que a metodologia de avaliação proposta pelo manual também tem o objetivo de seguir a proposta da BNCC ao colocar o aluno como um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto no qual está inserido, ou seja, mantendo o estudo de língua portuguesa com foco na língua em uso, como podemos notar nas atividades indicadas para avaliação, que consistem em diferentes tipos de produções realizadas pelos alunos.

A BNCC, reconhecendo sua importância, estabelece a produção textual não apenas como um dos eixos de conhecimento, como a agrupa dentro de inúmeras habilidades relacionadas aos outros eixos, como o de análise linguística/semiótica. Nesse sentido, também argumentam Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014), ao concluir que ao refletir de forma crítica

sobre uma produção textual de sua própria autoria, o aluno estará verdadeiramente olhando para uso da língua e observando suas possibilidades de expressão.

Na seção da “Grade relativa ao uso da língua”, o manual traz duas tabelas como propostas de avaliação e controle do desenvolvimento do aluno no conhecimento e uso de elementos da língua na modalidade escrita, indicando que o professor poderia dar nota para cada item ou marcar a lacuna que verificar a ocorrência. Observe:

Figura 14 - Grade de avaliação uso da língua (Coleção SL)

Aspectos gramaticais	O texto apresenta Inadequação(ões) Inesperada(s) em relação à variedade em foco	O texto apresenta Inadequações frequentes em relação à variedade em foco	O texto apresenta algumas Inadequações em relação à variedade em foco	O texto não apresenta Inadequações em relação à variedade em foco ou apresenta Inadequações pontuais
Ortografia				
Acentuação				
Concordância verbal				
Concordância nominal				
Pontuação				
Segmentação de períodos e parágrafos				

Escolha de palavras	Precisão				Variação			
	Uso de vários termos com sentido equivocado	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido equivocado	Uso de vários termos com sentido impreciso	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido impreciso	Repetição frequente de termos	Texto com bom uso de recursos de substituição	Predomínio de palavras mais comuns	Texto com vocabulário variado

Fonte: Material – Se liga na língua (2018, XXIV)

Apesar de notarmos na tabela o termo “variedade em foco” e inadequações, ao invés de “erro”, o que já representa um avanço em relação ao ensino puramente normativo, ao descrever alguns exemplos de recursos expressivos a serem examinados pelo docente, o manual traz aspectos que permanecem presos à perspectiva da GT, como colocar foco nos aspectos morfológico, sintático e lexical isoladamente, indicando que se analise a regência, o uso do acento grave indicador da crase e o uso pronominal. Ao estabelecer uma metodologia de análise dos fenômenos linguísticos de forma separada, trabalham como se no uso da língua não estivessem se influenciando na construção da estrutura argumental e sendo estabelecidos a partir do contexto discursivo, por isso também é um problema a ausência de consideração de questões relacionadas aos aspectos semântico-pragmáticos. Observemos a explicação:

Observe que a primeira tabela pode perder ou ganhar itens conforme o curso for avançando. A regência verbal, por exemplo, pode ser incluída a partir da unidade 2 do 7º ano, quando os alunos estudam o uso dos pronomes oblíquos átonos *o* e *lhe*, e sua avaliação pode se tornar mais exigente a partir do 8º ano, quando estudarão o processo de transitividade e o uso do acento grave, indicador de crase (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, XXV).

Para exemplificar essa discussão, destacamos a constante relação do processo de transitividade com a regência verbal. Na subseção 2.1.6, já havíamos mostrado como a BNCC traz uma abordagem tradicional ao descrever a habilidade relativa à transitividade, sendo que um dos aspectos apontados foi justamente a relação que se faz com a regência verbal, como se o conceito de transitividade fosse uma consequência da regência do verbo.

Além disso, vimos que esse processo decorre da GT, que observa a transitividade como uma propriedade do verbo e relaciona sua classificação à presença ou à ausência de preposição, como também apresenta a substituição dos SN, complementos dos verbos transitivos, pelos pronomes oblíquos “*o*” – objeto direto – e “*lhe*” - objeto indireto, sem abordar o aspecto mais importante envolvido nas escolhas dos elementos de uma estrutura argumental transitiva, o semântico.

Furtado da Cunha e Souza (2011) relatam essa perspectiva da GT, em relacionar a transitividade à regência verbal, em seus estudos sobre o fenômeno transitivo a partir da língua em uso, com isso fazendo também um contraste com a visão tradicional:

De um modo geral, pode-se dizer que os conceitos de regência verbal, valência verbal e transitividade são tratados como sinônimos tanto nas gramáticas tradicionais (cf. CUNHA e CINTRA, 1985; SAID ALI, 1971) como nas gramáticas descritivas (NEVES, 2000; PERINI, 1995, entre outros. De fato, enquanto a gramática tradicional concentra-se no fenômeno da regência, as noções de valência e transitividade são mais exploradas pelas gramáticas descritivas. [...] Embora seja possível encontrar farto material sobre regência nos compêndios gramaticais, não há neles um capítulo destinado exclusivamente à transitividade, nosso objeto de estudo. A distinção entre verbos transitivos (diretos e indiretos) e intransitivos é comumente abordada na seção que trata de regência (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 31).

Em contrapartida a essa visão tradicional, na esfera dos estudos funcionalistas, no qual todos os fenômenos linguísticos são observados em contextos de interação comunicativa, os conceitos de regência verbal e transitividade são distintos. De acordo também com Furtado da Cunha e Souza (2011), regência verbal é um fenômeno formal que comunica a relação de dependência entre o elemento regente e o regido, enquanto a transitividade é um fenômeno linguístico relacionado ao campo discursivo-pragmático que revela um evento de transferência.

À vista disso, salientamos também, na subseção 2.1.6, como a descrição das respectivas habilidades poderia levar a um ensino do fenômeno transitivo pela abordagem tradicional como em cumprimento à BNCC. Assim, reiteramos a crítica a essa parte da metodologia de avaliação proposta pelo manual da coleção SL, crítica que se volta a descrição indicativa de uso das tabelas, uma vez que se apegam a uma perspectiva tradicional de ensino da língua, favorecendo que apenas alguns aspectos formadores da linguagem sejam analisados e de forma isolada, portanto propondo uma avaliação por meio de uma análise que desconsidera os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, ou seja, que não está levando em consideração o contexto comunicativo.

Ao apresentar um método de avaliação baseado nos conceitos da GT, o manual segue um caminho inverso ao argumentado nas seções sobre a fundamentação teórico-metodológica para o ensino de língua portuguesa, que como mostrado previamente, afirma trazer um ensino que tem a língua em uso como objeto central e o contexto dos diversos gêneros textuais como ponto de partida das análises, visto que a finalidade da coleção é um ensino reflexivo e crítico.

Como observamos em nossa fundamentação teórica, a gramática tradicional não é uma gramática que examina a língua em uso, mas ao contrário estabelece normas e definições dos elementos linguísticos baseados em uma língua abstrata e determinando usos “certos” e “errados”. Ao não considerar o contexto sociocomunicativo e não olhar para outras variações linguísticas, apontadas como usos incorretos da língua, a GT conceitua os fenômenos linguísticos, como a transitividade, de modo limitado e impreciso, logo impossibilitando que através da análise linguística se observe e reflita sobre o funcionamento da língua, problema que está na motivação desta pesquisa.

4.1.2 “Português: Conexão e uso” (PC) – Editora Saraiva

A segunda coleção pertencente ao corpus da pesquisa é denominada de “Português: Conexão e uso”. O exame deste manual é feito seguindo a análise do manual da coleção SL.

Em sua introdução, o manual ressalta que a coleção foi elaborada partindo do pressuposto que “a linguagem é uma atividade humana, histórica e social” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, III). Dessa forma, a preocupação central das autoras foi desenvolver uma proposta com práticas reflexivas sobre o funcionamento da língua.

Observamos pelo sumário que esse manual também apresenta uma estrutura similar ao SL, dividindo-se basicamente em duas partes: a primeira destinada a expor como o material se relaciona com os objetos e com os eixos de conhecimento da BNCC, demonstrando qual é sua

fundamentação teórico-metodológica e como é convergente com a proposta do documento; e a segunda com o objetivo de explicitar como o manual e o livro do aluno são estruturados, juntamente com as orientações sobre o uso do material em sala de aula.

Essa divisão é possível de ser notada por meio da visualização do sumário e suas seções:

Figura 15 – Sumário manual da coleção PC

Orientações gerais	
1. Sobre o Manual do ProfessorV	Fique atento... ..XXVI
2. Introdução.....V	Cultura digital.....XXVI
3. Concepções teóricas que embasam a coleçãoVI	Uma questão investigativa.....XXVII
3.1 Linguagem e letramentos.....VI	Ação voluntária.....XXVII
3.2 O aprendizado por meio da interação.....VII	Não deixe de.....XXVII
O papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem.....VII	Produção do ano.....XXVII
3.3 A centralidade do texto.....VII	Encerrando a Unidade.....XXVIII
3.4 O trabalho com os gêneros textuais.....VIII	Conhecimento interligado.....XXVIII
Gênero textual ou gênero do discurso.....IX	5.2 Quadros de conteúdos.....XXVIII
Gênero textual e tipo textual.....IX	6. O trabalho com as habilidades da Base Nacional Comum CurricularXXXI
3.5 A leitura.....IX	7. Orientações complementares para o trabalho em sala de aulaXLII
3.6 A produção textual.....X	7.1 Leitura e exploração do texto.....XLIII
3.7 O estudo da língua e demais semioses.....XI	7.2 Intervenção do professor.....XLIII
3.8 A oralidade.....XI	7.3 Leitura literária.....XLIII
3.9 Alguns conceitos importantes e a terminologia adotada nesta coleção.....XII	7.4 Produção de texto.....XLV
Competência e habilidade.....XII	Ajudando os alunos a identificar e resolver dificuldades na produção.....XLV
Esfera de circulação ou campo de atuação.....XII	Alguns critérios para a avaliação da produção textual.....XLV
Suporte ou portador.....XIV	A pontuação na produção textual.....XLVI
4. Nossa propostaXIV	7.5 O trabalho com a língua.....XLVI
4.1 Perfil da obra.....XIV	7.6 A avaliação.....XLVI
4.2 O trabalho com a oralidade na coleção.....XV	8. Recursos para a formação e atualização do professorXLVII
4.3 O trabalho com a leitura na coleção.....XVI	9. Orientações didáticas para este volumeU
A seleção de textos e a temática.....XVII	9.1 Propostas de encaminhamento para o trabalho com a seção <i>Cultura digital</i>U
4.4 O trabalho com a leitura literária e artística na coleção.....XIX	Unidade 1.....LI
4.5 O trabalho com a produção de texto (oral e escrita) na coleção.....XX	Unidade 2.....LIII
4.6 O trabalho com a análise linguística e semiótica na coleção.....XXI	Unidade 3.....LIV
4.7 O trabalho com a interdisciplinaridade e a transversalidade na coleção.....XXII	Unidade 4.....LV
5. Estrutura dos volumes e das UnidadesXXII	Unidade 5.....LV
5.1 Seções, subseções e boxes.....XXII	Unidade 6.....LVI
Abertura de Unidade.....XXII	Unidade 7.....LVII
Leitura 1 / Leitura 2.....XXII	Unidade 8.....LVIII
Exploração do texto.....XXII	9.2 Sugestões específicas para as Unidades.....LVIII
Do texto para o cotidiano.....XXIV	Unidade 2.....LVIII
Diálogo entre textos.....XXIV	Unidade 3.....LVIII
Atividade de escuta.....XXIV	Unidade 4.....LX
Produção oral / Produção escrita.....XXIV	Unidade 5.....LXI
Oralidade.....XXV	Unidade 8.....LXII
Aprender a aprender.....XXV	10. BibliografiaLXIII
Reflexão sobre a língua.....XXVI	Orientações específicas do corpo do livro em "formato U"
A língua não é sempre a mesma.....XXVI	

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018, IV)

Assim, esse manual também concede destaque a sua convergência com a BNCC na concepção teórico-metodológica adotada para a formulação dos conteúdos, trazendo inclusive uma seção específica para explicitar todas as concepções teóricas que fundamentam os aspectos do ensino de língua portuguesa abrangidos pelo livro. Podemos verificar na Figura 15 acima, que a seção 3 traz subdivisões que seguem os quatro eixos de conhecimento da BNCC, como

também a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa e o trabalho com diversificados gêneros textuais. Além disso, apresenta explicações sobre as competências, habilidades e campos de atuação, convencionados pela BNCC, como metodologia de ensino de língua portuguesa.

Nas seções 3.3 e 3.4 do manual, notamos como os autores argumentam no sentido de trazer o texto para o centro do ensino de língua portuguesa, pontuando que se entende por texto o processo de interlocução e confronto entre sujeitos, o que é originado da concepção adotada de linguagem “como uma forma de ação e interação” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, VIII). De tal modo, declaram que é necessário considerar o contexto de produção do discurso para se observar a unidade de significação que é o texto, em consequência desenvolvem uma proposta de trabalho com a produção de texto (seção 3.6), propondo ao aluno refletir sobre o contexto e a situação social envolvida na interlocução, observando a finalidade da produção e o gênero mais adequado à situação.

A seção 3.7 - “O estudo da língua e demais semioses” - é elaborada na mesma linha argumentativa das anteriores. Dessa forma, o manual discorre sobre a análise linguística e os conhecimentos linguísticos-gramaticais como aspectos do ensino de língua portuguesa que devem ser trabalhados através de atividades que envolvam práticas reflexivas sobre o funcionamento da língua e que propiciem o domínio dos recursos linguísticos, como também da capacidade de mobilizá-los adequadamente às diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, as autoras detalham qual deve ser o objetivo do trabalho com conhecimentos linguísticos na escola:

Em relação aos conhecimentos linguístico-gramaticais, consideramos como meta principal do ensino-aprendizagem da língua portuguesa levar o estudante ao domínio de sua língua materna, entendendo a gramática, segundo Maria Helena de Moura Neves, como “o próprio sistema de regras da língua em funcionamento”. [...] Deve-se trabalhar, portanto, tendo sempre como meta aumentar a competência comunicativa do estudante, levando-o a conhecer, reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus vários níveis, tanto no que diz respeito a suas regras gerais como aos elementos que interferem no contexto de uma situação de comunicação (DELMANTO; CARVALHO, 2018, XI).

Nessa seção do manual, também é destacado, novamente, a imprescindibilidade do texto para o desenvolvimento da compreensão dos recursos linguísticos, uma vez que só dentro dele que os conhecimentos linguísticos e outras semioses ganham sentido mostrando a língua em funcionamento em diferentes contextos interacionais.

Ademais, é importante salientar que as autoras na fundamentação de sua proposta teórico-metodológica não só explicam estar de acordo com a proposta da BNCC de estudo da língua em uso, como citam a autora Maria Helena de Moura Neves em sua fundamentação, como pode ser visualizado na citação acima, o que se adequa a nossa argumentação da convergência entre a proposta da BNCC para o ensino de língua portuguesa e a abordagem linguística funcionalista.

Na última seção da primeira parte do manual, encontramos uma explicação mais específica sobre a proposta da obra, detalhando o perfil da coleção do componente de língua portuguesa e qual a abordagem de ensino-aprendizagem concedida a cada objeto e eixos de conhecimento, como o trabalho com oralidade, onde é ressaltado que os gêneros orais são trabalhados não apenas em atividade de produção, mas de escuta e envolvendo o desenvolvimento de diversas habilidades como as relacionadas à análise e ao emprego de recursos linguísticos. Assim, também é abordado o eixo de leitura, que prevê a reflexão linguística por intermédio de gêneros textuais diversificados alcançando de forma progressiva todos os campos de atuação.

O manual PC não traz uma seção específica para os gêneros digitais como vimos no SL, mas descreve que abordará gêneros contemporâneos em sua diversidade e apresenta uma tabela com os temas contemporâneos colocados em destaque pela BNCC, apontando a unidade e o ano no qual serão trabalhados. Observe abaixo uma parte dessa tabela:

Figura 16 - Quadro com panorama da organização dos temas contemporâneos (Coleção PC)

Temas contemporâneos destacados na BNCC	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Educação para o consumo	U2 – Direitos do consumidor	U8 – Regulamentação da publicidade U7 – Criança e consumo: publicidade infantil U8 – A influência da propaganda: linguagem do corpo		
Educação financeira e fiscal				U2 – Projeto de vida: mundo do trabalho e profissões
Trabalho		U7 – Ativismo digital: carta aberta		U3 – Futuro profissional: relatório no mundo do trabalho
Ciência e tecnologia	U2 – Nomofobia: os excessos da era digital U4 – Paleontologia: fósseis humanos U5 – Cultura digital: <i>podcast</i> U8 – Tecnologia: <i>home page</i>	U3 – Comportamento nas redes sociais U3 – Visão da ciência	U6 – Divulgação científica: possibilidades de vida extraterrestre	U7 – Vulnerabilidade na rede
Diversidade cultural	U3 – Povos africanos: conto moçambicano U6 – Outros tempos e outras civilizações: a viagem de Marco Polo	U5 – Cabo Verde: o crioulo U4 – Preconceito linguístico U4 – Cultura popular: matéria literária Cultura popular: cordel e repente		U1 – Cultura afro-brasileira: escritoras africanas e afrodescendentes U1 – Intercâmbio cultural: empréstimos de outras línguas U4 – Manifestações culturais: samba-enredo, rap e hip-hop

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018, XIX)

Notamos que, em toda a seção 4 “Nossa proposta”, o manual destaca a reflexão sobre o contexto que envolve as práticas linguísticas, a observação da língua em uso, o desenvolvimento da compreensão da língua como fenômeno histórico-social e como um sistema variável em todos seus contextos de uso. De tal modo, observamos que a apresentação teórica desse manual não somente se coloca em conformidade com a BNCC, como também às abordagens teóricas que propõem um ensino reflexivo.

A seção 4.6, última sobre a proposta da coleção de língua portuguesa, trata do trabalho com a análise linguística e semiótica, nela os autores explicam que esse eixo de conhecimento é integrado às duas seções das unidades do livro do aluno, a saber seção de leitura por meio da análise dos recursos expressivos e dos efeitos de sentido e à seção relativa às atividades de produção textual, parte em que os autores afirmam ser o aluno instigado a usar seus conhecimentos discursivos, gramaticais e linguísticos.

Entre os objetivos, da análise linguística apontados, encontramos: (i) a avaliação pelo aluno das escolhas semânticas próprias do gênero estudado naquele momento, (ii) a identificação dos efeitos de sentido que ocorrem nas escolhas lexicais, semânticas e sintáticas

realizadas no uso da linguagem nos textos, e (iii) a compreensão e o reconhecimento das variedades linguísticas como um aspecto pertencente a todas as línguas.

Destacamos esses três objetivos, pois são pontos importantes na compreensão do funcionamento da transitividade como um fenômeno linguístico caracterizado como uma propriedade da oração e diretamente relacionado às escolhas feitas em prol de uma determinada forma discursiva, que produz um efeito de sentido diferente de enunciados construídos com orações não transitivas ou com baixa transitividade. Inclusive, podemos notar que esses objetivos se encontram entre os fundamentos da proposta de Furtado da Cunha e Bispo (2012), a qual elabora o ensino da transitividade a partir de análise de textos, estipulando como primeiro passo o trabalho com os verbos potencialmente transitivos presentes nesses textos e, por consequência, instigando que os estudantes reflitam sobre as partes do texto que exibem orações mais altamente transitivas e percebam que são as porções de ação que fazem a narrativa progredir.

Ao final da primeira parte, o manual expõe que na seção “Reflexão sobre a língua”, o trabalho com os conteúdos linguísticos-gramaticais é realizado também com a exploração de textos verbais e não verbais, com a ressalva de que a análise linguística acontece por meio de gêneros textuais diversos do apresentado na seção “Leitura”, com o objetivo de ampliar o estudo dos recursos linguísticos. Mesma argumentação apresentada pelo manual SL quando justifica a opção por uma seção específica para a análise linguística.

Sobre as explicações de sua organização estrutural, interessa-nos destacar que esse manual também é elaborado no “formato U”. Veja a disposição na Figura 17:

Figura 17 - Unidade 6 (Coleção PC)

R Reflexão sobre a língua

Não escreva no livro!

Predicado: contexto e estrutura

Você já sabe que uma oração é um enunciado organizado, obrigatoriamente, em torno de um **verbo**. Na maioria das orações da língua portuguesa, podemos identificar um sujeito e um predicado.

1. Leia este trecho do conto "F de Frustração" e observe as palavras destacadas.

Havia um casal que tinha uma inveja terrível dos amigos turistas – especialmente dos que faziam turismo no exterior. Ele, pequeno funcionário de uma grande firma, ela, professora primária, jamais tinham conseguido juntar o suficiente para viajar.

 - a) O narrador usa as formas verbais **tinha** e **tinham** para diferentes sujeitos. Quais são os sujeitos com que essas formas verbais concordam?
Um casal tinha; (eles) tinham.
 - b) O sujeito que corresponde à forma verbal **tinham** aparece explícito no trecho? *Não.*
 - c) De que forma é possível compreender o motivo de o narrador ter usado o verbo no plural?
Pelo emprego dos pronomes ele e ela antes de aparecer a forma verbal tinham.
2. Observe o uso do sujeito na construção do conto.
 - a) O sujeito está explícito ou implícito na maioria dos verbos usados no plural? *Na maioria, está implícito.*
 - b) Foi necessário explicitar o sujeito? Justifique sua resposta.
Não, ele é recuperado facilmente porque o conto gira em torno das ações dos dois protagonistas.
3. Leia este trecho extraído do conto: "Poderia ter durado muitos e muitos anos, esta história".
 - a) Como aparecem o sujeito e o predicado nessa oração?
O sujeito aparece posposto, depois do predicado.
 - b) Por que o narrador iniciou a oração pelo predicado? *Espera-se que os alunos respondam que foi para dar ênfase à informação, para chamar a atenção do leitor.*
4. Leia mais este fragmento do conto.

Economizavam, compravam menos roupa, andavam só de ônibus, comiam menos – mas não conseguiam viajar para o exterior. Às vezes passavam uns dias na praia.

 - a) Observe as formas verbais que aparecem nos predicados. Quais delas indicam ação? *Todas.*
 - b) Leia os itens a seguir e, no caderno, indique qual ou quais deles estão relacionados aos verbos de ação.
 - I. Caracterizam uma atividade.
 - II. Indicam um fazer.

Reflexão sobre a língua

[EF07LP07] Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

Predicado: contexto e estrutura

[EF07LP05] Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

- Comente que nem sempre o sujeito está presente. Dê exemplos de orações em que não há sujeito, como em "Choveu muito ontem"; "Há dois livros em cima da mesa".

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 221)

Na figura acima, conseguimos visualizar como as habilidades relativas à seção estão ao lado para que o professor saiba o assunto principal a ser desenvolvido, além disso as respostas também são apresentadas na cor rosa entre as questões das atividades, mesma disposição que vimos no manual SL, sendo apenas um pouco mais sucinto em suas orientações.

4.1.3 “Geração Alpha: Língua Portuguesa” (GA) – Editora SM Educação

A coleção “Geração Alpha: Língua Portuguesa” apresenta um manual do professor mais sintético, tanto na parte de exposição dos fundamentos teórico-metodológicos da obra como na parte sobre sua organização estrutural, em comparação aos manuais SL e PC. Como podemos observar pela disposição do seu sumário:

Figura 18 – Sumário do manual da Coleção GA

A COLEÇÃO	V
A escola no século XXI e a educação para competências	V
Educação baseada em valores	VI
A Base Nacional Comum Curricular	VI
ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS	VIII
As interações disciplinares no ensino de Língua Portuguesa	VIII
Avaliação e autoavaliação	IX
Investigação e pesquisa	X
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	XI
A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa	XI
As competências gerais da BNCC na coleção	XI
As competências específicas de Língua Portuguesa	XII
Concepção de linguagem	XIII
As práticas de linguagem e os eixos	XIV
Os campos de atuação	XVIII
ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO	XIX
Estrutura do Livro do Aluno	XIX
Abertura de unidade	XIX
Capítulos	XIX
Fechamento da unidade	XX
Final do livro	XXI
Distribuição de conteúdos na coleção	XXII
TEXTOS DE APOIO	LXXIII
CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR EM “FORMATO U”	LXXVIII
BIBLIOGRAFIA	LXXX

Fonte: Material - Geração Alpha (2018, IV)

Pelo sumário também observamos que as seções estão dispostas conforme os principais requisitos exigidos pelo PLND 2020, como a apresentação de sua proposta teórico-metodológica, a explicação de sua relação com a BNCC e a exposição de sua proposta de avaliação.

Na primeira seção, chamada “Coleção”, o manual aborda como as habilidades e as competências da BNCC se ajustam a uma educação contemporânea¹² ao propor um ensino motivador, no qual o aluno participa da construção de seu conhecimento. Dessa forma, os autores defendem que o processo de ensino-aprendizagem proposto possibilita o desenvolvimento de indivíduos reflexivos, com capacidade de olhar criticamente para as informações que recebem, levando-se em conta as inovações tecnológicas que aumentam a quantidade de acesso às informações.

¹² Ressaltamos que essa nomenclatura, *educação contemporânea*, é usada pelos autores do manual e que não há uma explicação sobre seu significado. Ao analisar esse manual, supomos que estão relacionando a educação contemporânea a um ensino que inclua o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e não apenas objeto para o qual se transmite conhecimentos prontos.

De tal modo, argumentam em favor de uma educação de valores, que trabalhe não apenas a vida em sociedade, mas reflita sobre quais são os valores que orientam os diferentes comportamentos sociais. Nessa linha, os autores explicam sobre essa educação de valores:

Nesse sentido, uma educação baseada em valores demanda atitudes e funções do educador. Durante o processo de aprendizagem, cabe ao professor incentivar o exercício da liberdade de pensamento e da responsabilidade dos alunos, a fim de que eles possam conquistar autonomia e se imbuir de noções de responsabilidade social (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, VI).

Em seguida, há uma pequena exposição sobre as competências gerais da BNCC junto com a afirmação que a coleção propõe um ensino em consonância com o respectivo documento.

Em consonância com a BNCC, a proposta de ensino desta coleção possui foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de aprender a conviver, de modo que o aluno tenha discernimento para lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, atue com ética e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplique conhecimentos para resolver problemas, tenha autonomia para tomar decisões e, principalmente, valorize e respeite as diferenças e as diversidades.(COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, VII).

Na seção sobre avaliações, os autores discorrem que a coleção toma o texto como principal objeto de estudo e por isso propõem que as avaliações também sejam realizadas de forma significativa, com capacidade de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Portanto, sugerem que seja feita uma avaliação mais processual que acumulativa. Nesse sentido, o manual estabelece quatro avaliações que podem ser realizadas progressivamente através da sequência didática do material do aluno:

- I. Avaliação inicial: Seção “Primeiras ideias” – trabalha com a identificação dos conhecimentos prévios sobre o gênero textual e conhecimentos linguísticos que serão abordados na unidade;
- II. Avaliação reguladora: Seções “Atividades” e “Agora é com você” – trabalha a sistematização dos conhecimentos linguísticos aprendidos e a produção textual;
- III. Avaliação final: Seção “Atividades integradas” – traz proposta de aplicação dos conhecimentos adquiridos na unidade;
- IV. Autoavaliação: Seção “Ideias” – elenca perguntas relativas aos conhecimentos linguísticos e ao gênero textual estudado na unidade (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, VII). (Adaptação nossa).

Ainda, ressaltam que todo o processo avaliativo proposto está voltado para que teoria e prática sejam correlacionadas e se mantenha um ensino voltado ao uso efetivo da língua. Na sequência, temos a seção “O ensino de língua portuguesa”, na qual os autores falam brevemente sobre as competências gerais e específicas de língua portuguesa relacionadas pela BNCC, assim

como sobre a concepção de linguagem adotada, os eixos de conhecimento e os campos de atuação.

Quanto às competências específicas, o manual afirma que a coleção se adequa à BNCC quando toma como objeto de ensino o texto ambicionando desenvolver a capacidade de compreensão discursiva e de reflexão sobre o uso da língua, além de focar o trabalho em gêneros que circulem socialmente.

O manual GA afirma adotar uma concepção da linguagem que está numa perspectiva enunciativo-discursiva, o que leva a uma proposta de ensino baseada em um processo que compreenda toda forma de linguagem como processo de interação, objetivando com isso possibilitar que o aluno aprenda ser ativo socialmente. Logo, buscam priorizar situações comunicativas relacionadas às instâncias públicas de linguagem, observemos a explicação:

Em síntese, a concepção de linguagem aqui adotada visa garantir tanto a associação entre textos e seus contextos de uso quanto a relação intrínseca entre o desenvolvimento de habilidades e as práticas de leitura, escuta e produção textual, favorecendo a constituição de um sujeito capaz de agir no mundo pela linguagem (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, VII).

Ao abordar os eixos de leitura, produção de texto e oralidade o manual discorre sobre a importância do trabalho com gêneros textuais diversos e contextualizados à situação comunicativa a qual estão relacionados, por conseguinte partem da seguinte premissa: “todo texto oral, escrito ou multimodal, longo ou curto, ficcional ou documental, é produzido por alguém, para alguém, com determinado propósito.” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, XVI). Argumentação que é levada para a adequação aos campos de atuação elencados pela BNCC, os quais fundamentam as escolhas dos gêneros textuais da coleção.

Por último, observamos a proposta de análise linguística/semiótica, parte na qual a coleção se mostra diferentes das anteriores, uma vez que explicita trabalhar no desenvolvimento dos conteúdos com conceitos da gramática normativa e com a norma-padrão. Nessa explicação, é salientado que o estudo parte de textos autênticos com o objetivo de possibilitar que os estudantes reflitam sobre a língua e seus usos, para que com isso reconheçam as variedades linguísticas e se apropriem da norma-padrão.

As atividades preveem, assim, momentos em que se tomam como objeto de reflexão os recursos linguísticos/semióticos utilizados em textos pelos sujeitos, os efeitos de sentido provocados por esse uso e os fatos da linguagem organizados em categorias gramaticais, assim como as regularidades a eles subjacentes. A coleção, portanto, também utiliza termos metalinguísticos e conceitos da gramática normativa, pois entendemos que esse conhecimento é

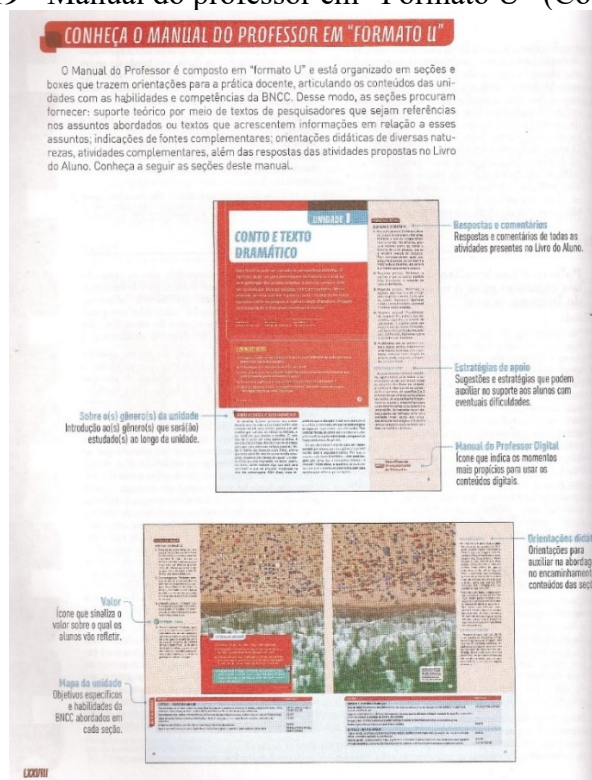
parte da análise linguística e pode contribuir para que os alunos avancem nos estudos da linguagem (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, XVIII).

Como um todo, o manual apresenta argumentos para demonstrar como os conteúdos do livro do aluno são desenvolvidos com fundamento na língua em uso, sempre pautado em práticas de linguagens situadas. Ao abordar a análise linguística também sugere um ensino contextualizado que promova um aprendizado significativo, logo argumenta que toda sua metodologia caminha para o levantamento de hipóteses sobre aspectos discursivos, textuais, gramaticais, sociolinguísticos, entre outros, com a finalidade de observar a contribuição de cada elemento para a significação da língua em uso. Ademais, destaca a abordagem dos conceitos da gramática normativa dentro desse processo de conhecimento de todas as variações linguísticas.

A abordagem de conceitos da GT não coloca a coleção em descompasso com a BNCC, uma vez que o documento também menciona a norma-padrão como um dos conhecimentos a serem desenvolvidos na escola, desde que o ensino não seja puramente metalinguístico, tendo a normatividade como foco.

Na estrutura, o manual também cumpre o requisito da BNCC em ser organizado em “formato U”. Observe a ilustração trazida pelo manual:

Figura 19 - Manual do professor em “Formato U” (Coleção GA)



Fonte: Material - Geração Alpha (2018, LXXVIII)

Na figura acima, são destacadas as informações que disponibilizam para o professor ao redor da página do livro, como respostas e comentários às atividades, estratégias de apoio ao

aluno com dificuldade, informações sobre os textos, indicações de filmes e livros relacionados ao assunto, as habilidades da BNCC, sugestão de cronogramas para o semestre e conceitos relacionados aos conteúdos. Com isso, estruturando o manual no mesmo formato dos anteriores.

Ao finalizar o exame dos manuais dos professores das três coleções didáticas do corpus, seguindo os critérios delineados na seção 3.4, podemos apontar algumas conclusões gerais:

(i) as três coleções se preocuparam em organizar o manual de acordo com os principais critérios avaliativos do PNLD 2020, esclarecendo, principalmente, que os elementos organizadores do ensino de língua portuguesa estabelecidos pela BNCC: eixos de conhecimentos, campo de atuação e as habilidades são a base da estrutura do livro do aluno;

(ii) os três manuais afirmaram ter como fundamento teórico-metodológico a concepção de linguagem como interação comunicativa, logo discriminaram em suas explicações que a língua em uso está na base do desenvolvimento de todo conteúdo do livro e o texto é o centro do ensino dos quatro eixos de conhecimento;

(iii) os manuais adotam uma abordagem de ensino que tem como finalidade a reflexão sobre o funcionamento da língua objetivando que o aluno aumente sua capacidade de uso dos recursos linguísticos em diferentes contextos;

(iv) todos os manuais salientam não usarem a metalinguagem como abordagem de ensino de língua portuguesa, assim como não ser a normatividade, o foco dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Os quatro pontos ressaltados acima, são importantes para criarmos um ensino de gramática produtivo. Com a materialização dos fundamentos do processo de ensino-aprendizagem descritos nesses materiais, conseguiríamos visualizar uma abordagem de ensino que concebesse a transitividade como um fenômeno linguístico relacionado a toda a oração, concretizado dentro de um discurso e influenciado por todos os aspectos linguístico. Contudo, todos esses pontos aparecem apenas como descrições teóricas, sem um detalhamento prático, assim imaginamos que a construção dos livros do aluno seguirá essa parte teórica, mas isso é apenas uma pressuposição já que não há nenhuma demonstração da abordagem prática.

Além disso, encontramos alguns pontos problemáticos em apontamentos metodológicos, como o destaque no estudo da norma padrão no manual GA, que apesar de ser colocado apenas como mais uma variação linguística a ser estudada e estar de acordo com a BNCC, pode ser um indicativo de um foco excessivo em uma norma que não reflete o uso

linguístico. Outro exemplo, já ressaltado, pudemos ver no manual SL quando constrói tabela avaliativa observando os fenômenos linguísticos de forma isolada e sem consideração do critério semântico-pragmático. Isto posto, partimos para a análise dos livros do aluno das respectivas coleções didáticas com a finalidade de observar como ocorre a abordagem prática do ensino da transitividade.

4.2 Análise do livro do aluno e da abordagem da transitividade

Ao longo desse trabalho, nós observamos as teorias sobre os diferentes conceitos de gramática e concepções da linguagem, como também as abordagens sobre ensino de gramática e o fenômeno da transitividade, além disso examinamos os dois principais documentos que embasam os currículos escolares em âmbito nacional, PCN e BNCC, e vimos como pautam a elaboração das coleções didáticas à medida que fazem parte dos critérios do PNLD. Com base nesses conhecimentos, analisamos como algumas das principais coleções didáticas constantes no *Guia do livro didático do PNLD 2020* formularam seus manuais dos professores, observando suas explicações sobre a proposta teórico-metodológica adotada e seu alinhamento à BNCC.

Agora, seguindo o caminho de análise das três coleções, partimos para o exame do livro do aluno do 7º ano e do 8º ano. É essencial que tenhamos em mente que no livro do aluno encontraremos os conteúdos planejados pela BNCC e pelas coleções, agrupados ano a ano, ou seja, os temas são separados em grupos a serem desenvolvidos progressivamente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Portanto, como mencionado na introdução, o livro do aluno deve materializar todos os fundamentos teórico-metodológicos prometidos no manual do professor, como também deve concretizar a proposta de abordagem de ensino detalhada nesse manual, sendo esse o principal motivo de termos examinado os manuais das três coleções didáticas antes dos livros do aluno.

Ademais, ressaltamos que nosso objeto de estudo se restringe à transitividade e sua abordagem no ensino básico, de tal modo que é por meio das unidades que abrangem o estudo desse fenômeno linguístico que verificaremos se as propostas de abordagem de ensino de língua portuguesa estão em conformidade ao descrito no manual do professor e se possibilitam um ensino reflexivo sobre o funcionamento da língua. Para realizar essa análise seguimos, como destacado na análise dos manuais do professor, os critérios elencados na seção 3.4.

4.2.1 “Se liga na língua” (SL) - Seção “Mais da língua”

4.2.1.1 Livro do aluno – 7º Ano

O livro da editora Moderna traz o estudo da transitividade no Capítulo 6 “Palestra e seminário: a arte de falar em público”, dentro da seção “Mais da língua”, que, como vimos na análise do manual do professor, é uma seção dedicada exclusivamente às análises linguísticas e semióticas.

No início da seção “Mais da língua”, na subseção que tratará do fenômeno transitivo encontramos o título: “Verbo transitivo e intransitivo”. Na sequência do trabalho com o fenômeno linguístico, observamos o segundo título: “Objeto direto e indireto”.

Através da visualização dos títulos podemos começar a pensar que a provável abordagem concedida pelo material é fundamentada na GT, ou seja, há uma abordagem tradicional da transitividade. Isso, visto que é a GT que estabelece a transitividade como propriedade do verbo e não da oração, ao contrário do que observam as abordagens linguísticas, como a funcionalista. Conforme vimos na primeira seção deste trabalho e verificamos nas palavras de Furtado da Cunha e Bispo (2012, *E-book*): “Para a gramática tradicional, a transitividade é uma propriedade do verbo, e não da oração [...]”.

Para podermos examinar mais detalhadamente a abordagem que fundamenta o ensino da transitividade, observaremos o conteúdo da seção. Dessa forma, começamos visualizando as primeiras páginas dedicadas ao desenvolvimento teórico do tema:

Figura 20 - Introdução da seção sobre transitividade (Coleção SL)
Verbo transitivo e intransitivo



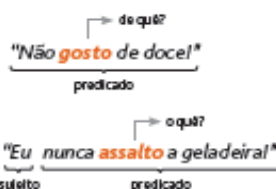
Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 200)

Figura 21 - Parte teórica sobre transitividade (Coleção SL)

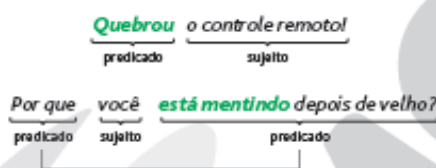
- 1** Na tirinha são retomados personagens da literatura infantil. Quais são eles? *Pinóquio e o Grilo Falante.*
- 2** Que diferença existe entre a representação tradicional do personagem e a figura que está sentada na poltrona, feita pelo cartunista?
- 3** A narrativa retomada condena um comportamento. Como essa ideia é apresentada na tira? *O Grilo Falante repreende Pinóquio por mentir, mantendo a mesma moral da história original.*
- 4** Por que o motivo citado por Pinóquio para justificar seu comportamento provoca humor? *Porque a razão é banal; ele apenas quer que o nariz cresça para usá-lo no lugar do controle remoto que quebrou.*
- 5** Observe os períodos que compõem as falas. São simples ou compostos? Por quê? *São simples, porque contêm apenas um verbo.*
- 6** Em um dos períodos da tirinha o sujeito não está explícito, sendo visto apenas o predicado. Qual é esse período? *"Não gosto de doce."*

Todos os verbos da tirinha são verbos de ação; por isso, em torno deles se organizam predicados verbais. O predicado pode ser composto apenas pelo verbo, como acontece na última oração, ou conter outras palavras, que funcionam como complementos ou acessórios.

Acompanhe a análise para compreender essa diferença.



Nas duas orações acima, os verbos preveem complementos, por isso são chamados de **verbos transitivos (VT)**. Veja agora duas construções diferentes.



Na primeira oração, o verbo **quebrar** (forma verbal **quebrou**) está sozinho no predicado. Ele não precisa de complemento.

Na segunda oração, o verbo **mentir** (locução verbal **está mentindo**) vem acompanhado por uma circunstância de tempo (*depois de velho*), que compõe a ideia transmitida pelo enunciado, mas não foi exigida pelo verbo; ela é acessória.

Os verbos que não exigem complementos são chamados de **verbos intransitivos (VI)**.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 201)

Ao olharmos para a abordagem teórica, notamos que primeiramente são relacionadas algumas perguntas sobre o contexto da tirinha, para depois ser apresentado o tema da transitividade, o que é realizado com o uso de orações retiradas do texto. Essa metodologia pode estar relacionada à proposta de estudo dos recursos linguísticos de modo contextualizado e através do texto, como instruído pela BNCC.

No entanto, essa não é a real abordagem que encontramos, primeiramente porque verificamos que as questões relacionadas ao contexto da tirinha não abordam o fenômeno da transitividade de forma integrada à construção do discurso e aos efeitos de sentido. Além disso, ao seguirmos para a parte da explicação, observamos que as orações que constroem o discurso

presente no contexto da tirinha são usadas de forma descontextualizadas, para apontar e nomear categorias gramaticais sem discutir os aspectos linguísticos que influenciam na construção das orações transitivas, apesar de indicar a “exigência” do verbo por um complemento, não se discorre sobre o valor semântico.

Portanto, há uma classificação dos verbos *gostar* e *assaltar* como transitivos por requisitarem complementos e dos verbos *quebrar* e *mentir* como intransitivos por não exigirem complementos, sem uma discussão sobre o aspecto semântico relacionado à estrutura argumentativa dessas orações e de como somente se concretizam dentro do contexto da tirinha.

Ademais, também podemos notar que o livro aborda a transitividade como uma propriedade verbal e não da oração, de tal modo é o verbo que é classificado como transitivo e intransitivo e não toda estrutura argumental. Essa abordagem da transitividade ainda acarreta outro problema na explicação, que é o uso do verbo *quebrar* como intransitivo dentro de uma caracterização rígida do fenômeno que se divide entre verbos transitivos e intransitivos. Se observarmos o verbo *quebrar* no uso da língua, verificaremos que em grande parte dos contextos é um verbo transitivo, sendo inclusive utilizado como exemplo pelas autoras Furtado da Cunha e Souza (2011), quando explicam que um verbo é potencialmente transitivo e só no discurso podemos observar a materialização dessa propriedade, pois a transitividade é um fenômeno linguístico que depende do aspecto pragmático:

[...] a manifestação discursiva de um verbo potencialmente transitivo depende de fatores pragmáticos, como a perspectiva a partir da qual o falante interpreta e comunica o evento narrado. Por exemplo, um mesmo evento pode ser transmitido do ponto de vista do agente responsável pela ação, como em (1) abaixo, ou do ponto de vista do objeto afetado por essa ação, como em (2):

(1) O menino quebrou a vidraça.

(2) A vidraça foi quebrada pelo menino (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 28).

Na oração enunciada pelo personagem Pinóquio, “Quebrou o controle remoto”, temos um verbo inacusativo, sendo possível observarmos que o argumento selecionado pelo verbo tem características de argumento interno da oração e que o sujeito agente está sendo ocultado por opção discursiva, para protegê-lo.

Por todos esses pontos observados já no início da seção, é possível verificarmos que a abordagem adotada é a tradicional, conceituada pela GT, a qual não concebe a língua como interação verbal, como vimos na primeira seção pelas gramáticas de Cunha e Cintra (2017), Sacconi (2011), entre outros. Logo, o livro SL não trata da transitividade através de abordagens linguísticas que têm como objeto a língua em uso, como a funcionalista, a qual observa a

transitividade como o modo de um verbo se relacionar com os sintagmas nominais de uma oração e não como uma classificação isolada do verbo.

Na sequência, encontramos a continuidade do trabalho da transitividade, agora introduzindo os complementos verbais: objeto direto e objeto indireto. E, mais uma vez, observamos a conceituação conforme determina a abordagem tradicional: o objeto direto é caracterizado como aquele que se liga diretamente ao verbo e o objeto indireto como aquele que se liga ao verbo por intermédio de uma preposição.

Na explicação sobre os argumentos internos, temos a continuação da mesma metodologia inicial, as orações são retiradas do contexto e usadas de forma solta, dessa forma o fenômeno linguístico é tratado por meio de uma gramática fragmentada, sem sujeitos interlocutores, sem função, puramente para a apresentação de nomenclaturas classificatórias. Por conseguinte, não alterando a abordagem gramatical comumente usada na educação básica, como salientam as autoras Furtado da Cunha e Tavares (2016) em sua crítica a essas gramáticas, que se limitam a uma coleção de rótulos de termos gramaticais vinculados a seus papéis sintáticos e trabalhados através de atividades de identificação e classificação desses termos, “mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 15).

Dessa forma, temos orações que são utilizadas como se não tivessem sido construídas dentro de um contexto, é como se tivessem sido criadas para uma análise metalinguística pura, uma vez que não há qualquer discussão dos aspectos semânticos e pragmáticos envolvidos. O livro não mostra qual a natureza semântica e o papel dos argumentos, como de paciente do OD e de beneficiário/destinatário do OI. Uma análise contextualizada e possível de ser realizada, seria trazer a discussão sobre o afetamento que sofre o complemento “a geladeira” ao ser o alvo da ação do sujeito (Pinóquio), como questionar o papel do complemento “de doces”, que está mais próximo de ser o paciente da ação verbal que o beneficiário.

Observe o exposto na Figura abaixo:

Figura 22 - Sequência da teoria sobre transitividade (Coleção SL)

Objeto direto e objeto indireto

Vamos examinar novamente as orações com verbos transitivos, agora para observar como são seus complementos.

"Eu nunca assalto **a geladeira!**"

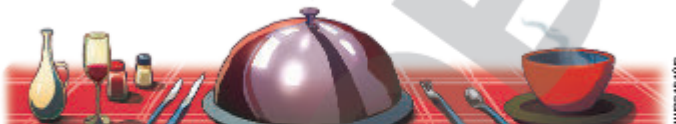
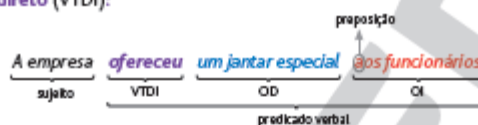
"Não gosto **de doce!**"

Observe que, na primeira oração, o complemento se liga diretamente ao verbo (assaltar algo). Trata-se de um **objeto direto (OD)** e integra o **verbo transitivo direto (VTD)**.

Já, na segunda oração, existe uma preposição ligando o complemento ao verbo, porque este a exige (gostar de algo). Esse tipo de complemento é chamado de **objeto indireto (OI)** e integra o **verbo transitivo indireto (VTI)**.

As preposições mais usadas para introduzir complementos de verbos são *a, com, contra, de, em, entre, para* e *por*.

Quando o verbo prevê os dois tipos de complemento, é um **verbo transitivo direto e indireto (VTDI)**:



Para finalizar, compare as orações a seguir.

Quebrou o controle remoto. Pinóquio **quebrou** o controle remoto.

VI sujeito sujeito VTD OD

O verbo **quebrar**, na primeira oração, é um **verbo intransitivo**. Na segunda oração, porém, a ação realizada prevê um complemento: quebrar algo. O verbo **quebrar** aparece como **verbo transitivo direto**. A classificação de um verbo depende sempre da oração.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 202)

Mesmo quando, ao final da seção, o livro compara duas orações com o verbo *quebrar* apresentando naturezas semânticas distintas, não há questionamento sobre o aspecto semântico-pragmático dessa “exigência” do verbo por um complemento ou não, assim como não se discute o papel desses complementos dentro das orações e do contexto, o que levaria o aluno a refletir o porquê de uma oração ser mais adequada ao sentido da tirinha que a outra.

Observe que nessa última explicação do livro, a classificação do verbo *quebrar* é estabelecida como dependente da oração, porém a apresentação das orações é feita através de rótulos e das propriedades sintáticas dos elementos dessa oração, como se sua construção seguisse unicamente critérios sintáticos, sendo que as escolhas por uma determinada estrutura verbal e com determinados argumentos têm como principal fator o aspecto semântico, como expõem Furtado da Cunha e Souza (2011). Ao contrastarmos as duas frases, podemos notar como a omissão do sujeito agente na primeira sentença implica em um efeito semântico que causa uma análise equivocada. Os autores do livro, ao não encontrarem o sujeito agente, assumem que o elemento “o controle remoto” é o sujeito, entretanto não é possível que uma entidade com traço [- animado] seja o agente de uma ação, portanto “o controle remoto” só

pode sofrer a ação sendo o paciente da oração. Por isso, temos uma sentença inacusativa, que tem uma motivação discursiva, podendo ser para preservar o agente ou por ser esse desconhecido, sendo que no contexto da história é possível percebemos que a opção é usada propositalmente para ocultar o sujeito Pinóquio, conhecido por ser um mentiroso.

Ademais, para a explicação do verbo bitransitivo, ou VTDI, o livro apresenta uma oração descontextualizada, “A empresa ofereceu um jantar especial aos funcionários”, que não representa um discurso ou uma linguagem quando na concepção de interação comunicativa, visto que foi construída com único propósito de ser usada como metalinguagem, metodologia também típica da abordagem tradicional e totalmente divergente do estudo da língua em uso.

Nesse sentido, verificamos que o gênero textual é usado como pretexto para uma abordagem puramente metalinguística, com objetivo de identificação de termos e nomenclaturas, não sendo usados para realizar uma análise linguística contextualizada em circunstâncias sociocomunicativas reais, características encontradas na GT e nas gramáticas dos livros didáticos, como observamos nos estudos de Furtado da Cunha e Tavares (2016).

Além do mais, o livro SL coloca em um mesmo conjunto complementos distintos, uma vez que o objeto indireto não é o único argumento acompanhado de preposição. Segundo Furtado da Cunha (2015), existem outros complementos com diversas naturezas semânticas que são intermediados por uma preposição, como, por exemplo, o complemento relativo e os adjuntos adverbiais. Ou seja, apesar de, sintaticamente, o objeto indireto, o complemento relativo e adjunto adverbial se formarem com a presença de uma preposição, eles apresentam status semânticos diferentes.

Notamos que nos exemplos de objetos trazidos pelo livro, encontramos o VTI (verbo transitivo indireto) e o VTDI (verbo transitivo direto e indireto) sem qualquer discussão sobre o valor semântico e o papel temático dos sintagmas preposicionados (Sprep) presentes nas referidas orações. Logo, para o aluno, que recebeu apenas a explicação pelo critério sintático, ambos os complementos devem ser entendidos como iguais, mesmo que aparentemente não tragam o mesmo sentido.

Após essa parte teórica, o livro traz a parte prática com diversas atividades relacionadas à transitividade. Contudo, todos os problemas observados na abordagem teórica passam para a prática. Nela verificamos a presença de diferentes gêneros textuais, como prometido no manual do professor, porém esses continuam a serem usados como pretexto para atividades metalinguísticas.

Todas as atividades apresentam um rol grande de perguntas relacionadas ao gênero textual envolvido, entretanto, como também ocorre no início da parte teórica, as questões sobre o contexto não entrelaçam a reflexão sobre o funcionamento do fenômeno linguístico em análise, esse é tratado em questões separadas e de forma normativa. Ademais, o foco de identificação da transitividade está no critério sintático, além de muitas vezes relacionar a transitividade às questões de regência verbal.

No exercício da figura abaixo, observamos que o único aspecto considerado é o morfossintático através da preposição, ignora-se o aspecto semântico nas questões das letras *d* e *e*, que indagam sobre a transitividade.

Figura 23 - Abordagem prática (Coleção SL)

1 Leia uma tirinha do quadrinista gaúcho Adão Iturrusgarai.



- a) Segundo os dois primeiros quadrinhos, qual é o efeito do pôr do sol sobre o personagem Zezo? *O pôr do sol acalma Zezo e o deixa bem-humorado.*
- b) A alegria dos pais de Zezo, no primeiro quadrinho, deve-se a uma suposta mudança de comportamento do menino. Qual é esse comportamento?
- c) O que mostra que, de fato, não houve uma mudança no comportamento de Zezo? *A imagem de Zezo tentando acelerar o pôr do sol com um controle remoto, o que mostra que ele continua agitado.*
- d) Qual é o tipo de predicado dos verbos *trazer* e *assistir*, no primeiro quadrinho, e *ir*, no quarto quadrinho? Justifique sua resposta.
- e) Que alteração da frase seria necessária caso se desejasse substituir *assistir* por *contemplar* no primeiro quadrinho? Justifique sua resposta.

Seria preciso usar o complemento o pôr do sol, já que contemplar é um verbo transitivo direto.

1b. O menino provavelmente comporta-se de modo agitado e é mal-humorado.

1d. Verbo trazer: transitivo direto, complementado pelo objeto direto o Zezo; verbo assistir: transitivo indireto, complementado pelo objeto indireto ao pôr do sol; verbo ir: intransitivo, acompanhado do adjunto adverbial de modo (*rápido*), que, por sua vez, está acompanhado pelo adjunto adverbial de intensidade (*mais*).

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 204)

Observe que a resposta esperada para a questão da letra *d* que envolve os verbos: *trazer*, *assistir* e *ir*, é a identificação da classificação de cada um e essa é realizada por meio da verificação da exigência de complemento (transitivo) ou não (intransitivo), com a presença (VTI - OI) ou ausência de preposição (VTD – OD). O manual do professor complementa a resposta com a indicação dos adjuntos adverbiais de modo e intensidade que acompanham o verbo *ir*. Entretanto, como já expusemos não se aborda o aspecto semântico e pragmático na escolha de cada argumento interno, nem os papéis temáticos de cada complemento.

Apesar de usarem implicitamente o aspecto semântico para caracterização da transitividade e dos complementos, como quando frisam a “exigência” de SN como complemento e a “não exigência” dos intransitivos, assim sendo os adjuntos categorizados como “acessórios”, tratam todos esses aspectos como se se referissem apenas à sintaxe. No entanto, quando o livro define a transitividade de forma binária, conforme a presença ou ausência de um SN objeto, estamos diante do critério sintático, mas quando se diz que esse SN objeto é “exigência” do verbo, nos encontramos abordando o aspecto semântico.

Podemos corroborar essa observação através do estudo de Furtado da Cunha e Bispo (2012), quando discorrem sobre o conceito de transitividade na GT:

[...] são transitivos aqueles verbos cujo processo se transmite a outros elementos, que lhes completam o sentido. Por oposição, nos verbos intransitivos, a ação não vai além do verbo. Ou seja, a classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo se apoia na presença ou ausência de um SN objeto (critério sintático) exigido pelo significado do verbo (critério semântico) (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2012, *E-book*).

Na letra *e*, há questionamento sobre a diferença entre o uso do verbo *contemplar* no lugar de *assistir*, mas essa discussão é restrita à modificação no aspecto sintático-morfológico, indicando que se retiraria a preposição uma vez que *contemplar* é um VTD. Novamente, não se aprofunda a discussão observando os papéis temáticos dos complementos e a natureza semântica do verbo, examinando se ocorreria diferença no efeito de sentido do contexto e o porquê da opção por um dos dois verbos.

Além disso, ao abordar o verbo *assistir* e a presença de preposição, notamos a relação estabelecida pelo livro entre transitividade e regência verbal, uma vez que a presença ou não de preposição no uso do verbo *assistir* é uma questão apontada pela gramática normativa no campo das normas de regência verbal, que inclusive, neste caso, mostra-se imprecisa na representação da língua em uso, pois em diversas situações comunicativas os falantes não costumam utilizar a preposição com o respectivo verbo *assistir*, em nenhum dos seus sentidos, principalmente nos gêneros orais, como o representado no contexto da tirinha.

A gramática de Cegalla (1988, p. 493), a qual se caracteriza por ser representante da metodologia da GT, apresenta a transitividade do verbo *assistir* dentro do tema regência verbal: “Transitivo direto, quando significa *prestar assistência, conforta, ajuda*, de acordo com a prática moderna: O médico *assiste* o doente. [...] Transitivo indireto (com a preposição *a*), no sentido de *presenciar, estar presente* a: “Ataxerxes *assistia a* tudo”. (ANÍBAL MACHADO)”. Contudo, também traz observações de usos do verbo no sentido de “presenciar” na voz passiva,

o que marcaria a ausência de preposição na voz ativa e um complemento com características semânticas de objeto direto:

Observação:

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

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

▼ Os próprios escritores condescendem com essa construção: "Uma partida de futebol na Inglaterra *é assistida* por 150 mil pessoas". (PAULO MENDES C\,11'os) (CEGALLA, 1988, p. 494).

Dessa forma, encontramos outro problema na escolha do verbo *assistir* como exemplo de verbo transitivo com complemento indireto, quando observamos a transitividade no uso real da língua e além do aspecto sintático, notamos que são os fatores semânticos e pragmáticos que determinam a escolha da estrutura argumental. Assim, em um evento transitivo, o verbo tem valor de transferência e os complementos diretos e indiretos exercem papéis temático, sendo que o OD carrega o valor de paciente e o OI de destinatário ou beneficiário da ação, além de ter o traço [+animado].

No entanto, quando examinamos uma estrutura argumental com o verbo *assistir*, mesmo com o uso da preposição, não notamos um complemento com traço [+animado] e com papel de beneficiário, ao contrário denota o ser sobre o qual recai a ação, logo estando mais próximo do OD que do OI. As abordagens linguísticas, como as gramáticas com abordagens semânticas como a de Rocha Lima (2011), descrevem esse complemento como complemento relativo, pois vem introduzido por preposição, que é uma extensão de seu signo léxico, não é destinatário ou beneficiário da ação e pertence a estrutura *verbo + argumento único*. Além disso, Rocha Lima (2011, p. 252) adiciona a explicação que o complemento relativo não corresponde na 3ª pessoa aos pronomes átonos *lhe/lhes*, e sim aos tônicos *ela/ele* precedidos de preposição: "Assistir a um baile; Assistir a ele; Gostar de uva; Gostar dela". O mesmo processo podemos fazer com a oração da questão 1 (figura 23): "[...] assistir ao pôr do sol", *assistir a ele*.

Abaixo trazemos mais alguns exercícios proposto pelo livro didático, nos quais a transitividade é abordada. Importante observar que o material procura apresentar diferentes gêneros textuais em cada uma das questões, alguns na íntegra e outros através de recortes.

Figura 24 - Atividade com o gênero textual: tirinha (Coleção SL)

3 Leia uma tirinha da quadrinista curitibana Priscila Vieira.



Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 205)

Figura 25 - Atividade com o gênero textual: verbete de um romance (Coleção SL)

4 Leia o verbete sobre a Távola Redonda, mesa famosa entre os apreciadores das histórias do rei Artur e da rainha Guinevere.

A Távola Redonda: O presente de casamento que o rei Leodegrance, pai de Guinevere, deu para o seu genro; Leodegrance, por sua vez, o recebera de Uter Pendragon, pai de Artur. Cento e cinquenta cavaleiros podiam sentar ao redor dela ao mesmo tempo, portanto a mesa devia ser enorme. Cada cavaleiro recebia seu assento especial, e alguns lugares permaneciam vazios até que seus donos viessem tomá-los. Havia, por exemplo, um assento bem à direita do rei, conhecido como Assento Perigoso, que permanecia vazio. Quando lhe perguntaram o motivo daquilo, Merlin respondeu que "apenas um homem pode sentar ali, e ele será o melhor homem do mundo. Se qualquer outro tentar tomar o seu lugar, morrerá imediatamente!". O homem que foi capaz de sentar-se ali em segurança demorou vinte anos para aparecer!

MARGARET SIMPSON. *Dez mais lendas do rei Artur*. Trad. Daniel Galera. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 26-27.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 206)

Figura 26 - Atividade com o gênero textual: notícia (Coleção SL)

- 5 Leia agora uma notícia publicada em uma revista de curiosidades dirigida ao público jovem.

Burrice a sete chaves

Podia ser *reboot* dos *Três Patetas*, mas é a vida real: um trio de ladrões roubou um cofre de mais de 90kg de um depósito em Kingsport (EUA). Ao colocarem o treco no carro, ele quebrou a janela traseira. Quando descarregaram o item no condomínio onde moravam, ele caiu sobre o pé de um deles. Os palermas então se colocaram a arrastar o cofre para um dos apartamentos – deixando uma bela trilha de marcas no chão para a polícia. Quando os tiras bateram na casa, nem precisaram se esforçar: o cofre estava reluzente na cozinha, em plena vista. A desculpa? Tinham achado na rua. E o pior nem foi isso: a janela quebrada, o pé machucado e a prisão foram para nada, pois o cofre estava vazio.

VICTOR BIANCHINI. *Mundo Estranho*, ed. 170, ago. 2015, p. 66.

Reboot: (Inglês)
relançamento.

Três Patetas: trio cômico dos EUA que protagonizava comédias do tipo pastelão (baseado em situações de tumulto e confusão) nos anos 1930 a 1950.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 207)

Figura 27 - Atividade com o gênero textual: romance (Coleção SL)

- 7 Leia o trecho de um romance do escritor haitiano Dany Laferrière. O narrador-personagem acaba de voltar para casa, no Haiti, depois de passar anos na América do Norte, e já não encontra sua avó Ba.

A toailete

Tia Renée encheu de água morna a bacia de Ba.
— A água está boa, tia Renée.
— Ela estava no sol, Velhos Ossos. Eu tinha colocado nela algumas folhas de laranjeira, é bom para relaxar os músculos. Você não sente o cheiro da flor de laranjeira?
Inclino-me para experimentar a água.
— Sinto... Ba me preparava banhos assim quando eu tinha febre.
Lavo o rosto, o peito e as axilas. “Principalmente as axilas”, me dizia sempre Ba. Por causa do calor.
Com certeza, meu primeiro banho foi nessa bacia amassada. Passei vinte anos lá, para falar como minha mãe. Hoje, tenho quarenta e três.
E Ba já se foi.

DANY LAFERRIÈRE. *País sem chapéu*. Trad. Heloisa Moreira. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 26.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 207)

Ao examinarmos as figuras acima, podemos verificar que o material didático realmente usa a seção “Mais da língua” para apresentar uma diversidade de gêneros textuais, trazendo-os na íntegra ou em trechos relativamente longos, o que possibilita ao professor trabalhar com esses textos e seus contextos. Além disso, os autores cumprem uma das justificativas por optarem por uma seção específica de análise linguística, que é ampliar a variedade de situações comunicativas.

Nesse sentido, a seção “Mais da língua” permitiria aos alunos observarem o fenômeno transitivo em tirinhas, notícias, verbetes e romances. Entretanto, como supramencionado, o livro não cumpre a segunda parte da proposta didática, que é a abordagem da análise linguística a partir dos textos e verificando seu funcionamento dentro dos contextos, parte de suma

importância para a aprendizagem do aluno sobre o funcionamento dos recursos linguístico na construção discursiva.

Observe as figuras abaixo, nas quais recortamos as questões que envolvem a análise da transitividade nos textos mostrados acima. Antes, ressaltamos que as demais questões não foram expostas porque não abordam de nenhuma maneira o fenômeno transitivo, restringindo-se a uma interpretação textual sem relacioná-las aos elementos linguísticos, como podemos examinar no primeiro exercício, representado na Figura 28.

Figura 28 - Atividade com o gênero textual: tirinha (questões - Coleção SL)

- d) No terceiro quadrinho, qual é a função sintática de *o* na fala da Depryzinha? Qual é seu referente? *É um objeto direto e refere-se a o amor.*
- e) Retome um dos períodos produzidos por Helena, na página de diário reproduzida na atividade anterior:
 “É só para a senhora ficar com pena e *lhe* dar outra, vovó!”
- Qual é a função sintática de *lhe*? Como se classifica o verbo *dar* nesse período? *É objeto indireto. O verbo é transitivo direto e indireto (VTDI).*
- f) O emprego dos pronomes *o* ou *lhe* depende da função sintática que desempenham. Reveja as respostas dos itens *d* e *e* e explique qual é a regra de uso. *O pronome o é usado sempre como objeto direto, e lhe, como objeto indireto.*

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 206)

Figura 29 - Atividade com o gênero textual: verbete (questões - Coleção SL)

- b) Qual é o referente do pronome *o* em “Leodegrance, por sua vez, *o* recebeu de Uter Pendragon”? *O referente é o presente de casamento.*
- c) Por que foi usado *o* e não *lhe* nessa oração? *Porque o pronome tem a função de objeto direto (recebera o presente de casamento).*
- d) Na oração “Quando *lhe* perguntaram o motivo daquilo”, que termo é substituído por *lhe*? Qual é a função sintática desse pronome? *Merlin; objeto indireto.*
- e) Como se classifica o verbo *perguntar* nesse período? Explique sua resposta. *É um verbo transitivo direto e indireto (VTDI), que tem como objeto direto o motivo daquilo e como objeto indireto lhe.*
- f) Que circunstância é expressa pelo adjunto adverbial *imediatamente*? *Tempo.*
- g) Qual é a função desse adjunto adverbial na fala de Merlin? *Reforçar o perigo de alguém se atrever a tomar o Assento Perigoso, se não for o real dono dele.*
- h) Como se classifica o verbo modificado por *imediatamente*? *Verbo intransitivo (VI).*

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 207)

Figura 30 - Atividade com o gênero textual: notícia (questões - Coleção SL)

- c) Quais termos são usados no segundo, no terceiro e no quarto períodos para retomar *um cofre*, citado no primeiro período? *O treco; ele (duas vezes); o item; o cofre.*
- d) Que função sintática cada um desses termos exerce? *O treco, o item, o cofre: objetos diretos; ele: sujeito.*
- e) Reescreva os três períodos, substituindo por pronomes oblíquos, onde for possível, os termos que você citou no item d. *Se. Ao colocarem-no no carro, ele quebrou a janela traseira. Quando o descarregaram no condomínio onde moravam, ele caiu sobre o pé de um deles. Os palermas então se colocaram a arrastá-lo para um dos apartamentos – deixando uma bela trilha de marcas no chão para a polícia.*

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 208)

Figura 31 - Atividade com o gênero textual: romance (questões - Coleção SL)

- e) O verbo *estar* expressa ação nas duas orações a seguir? Explique sua resposta.

Não; *estar* expressa estado (verbo de ligação) na primeira oração, porque liga uma característica (boa) ao sujeito (a água). Na segunda, é um verbo de ação, significando "encontrar-se", acompanhado de um adjunto adverbial de lugar.

— A água está boa, tia Renée.

— Ela estava no sol, Velhos Ossos.”

7f. Objeto indireto. Ba preparava banhos assim para mim.

- f) Qual é a função sintática do pronome oblíquo *me* em "Ba me preparava banhos assim [...]"? Reescreva a oração, substituindo o pronome por outro com o mesmo sentido e a mesma função sintática.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018a, p. 210)

Ao examinarmos as questões acima, percebemos que como mencionado nenhuma delas faz indagações partindo do contexto no qual as orações estão inseridas, assim como não existe uma reflexão sobre os aspectos semânticos, o que visualizamos são questões que se mantêm limitada a uma análise sintática realizada de forma descontextualizada.

Além dessas observações, cabe notarmos que as questões de todas as atividades sobre transitividade envolvem a colocação pronominal e seu uso como complemento em substituição ao SN. Pela abordagem concedida, o aluno é instigado a memorizar que os pronomes oblíquos átonos exercem a função sintática de complemento, sendo os pronomes “*o, a*” com função de OD e o pronome “*lhe*” de OI, com a ressalva aos pronomes “*me, te, se, nos, vos*” que podem exercer a função de OD ou OI (esse grupo é tratado apenas na última questão e restrito ao pronome *me*).

Berlinck (1997), ao estudar a ocorrência do OI no uso real da língua, verifica que no português brasileiro existem três possibilidades, como vimos na primeira seção, entre elas através do pronome clítico dativo (*lhe*), no entanto essa construção também acontece com verbos com valor semântico de transferência e com o OI exercendo papel temático de destinatário.

Mais uma vez verificamos que não ocorre uma reflexão do porquê determinado pronome exerce a função do complemento direto, ou do indireto, da forma como é trado nas questões, novamente apenas pelo critério sintático, aparenta se tratar de uma norma abstrata e puramente autoritária, logo criando-se a necessidade de memorizar para saber usá-la corretamente.

Numa abordagem linguística que realmente tomasse como objeto a língua em uso e, conseqüentemente, considerasse todos os aspectos que estão envolvidos na construção discursiva, poderia se instigar a reflexão sobre as propriedades dos elementos linguísticos da estrutura argumental. Por conseguinte, o aluno poderia refletir sobre o papel de destinatário do OI e de modo correlacionado sua característica de ser [+animado], facilitando o entendimento

de sua representação pelo pronome *lhe*, usado para substituir SN animados. Dessa maneira, poderiam observar as propriedades e os papéis temáticos diferentes do OD, que se mostra como o ser afetado (o paciente), podendo ter o traço [-animado] e, então, não cabendo a substituição pelo pronome *lhe*.

Contudo, o manual traz somente a seguinte orientação ao professor ao lado da atividade representada pela Figura 30 (*notícia*): “Questão 5e – Sugerimos não tratar da colocação pronominal neste momento. Caso os alunos perguntem, oriente-os a usar a sonoridade como critério. A colocação pronominal será estudada no 9º ano, conforme indica a BNCC (EF09LP10).” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 208). Nos questionamos sobre o que seria usar a sonoridade, levantamos a possibilidade de o livro supor que a sonoridade se liga ao uso “correto” ou “incorreto” da colocação pronominal e que o aluno identificaria instintivamente, sem necessitar refletir sobre o recurso linguístico.

Diante dessa abordagem apresentada por esse livro didático, tanto na parte teórica como prática, é possível perceber que a proposta de análise linguística através da língua em uso não é cumprida, ao invés disso o material trata o fenômeno transitivo de forma estritamente tradicional, por meio de uma gramática fragmentada que não conversa com as situações de práticas linguísticas, conseqüentemente não instiga o aluno a realizar qualquer reflexão sobre o funcionamento da língua, como a ampliar seu domínio sobre os elementos linguísticos e sua capacidade de uso em diferentes situações de interação verbal.

Apesar da presença de muitos gêneros textuais na seção que do trata do fenômeno transitivo, tanto na parte teórica como prática, o livro não se preocupa em envolver a transitividade às situações de uso e relacionar as atividades sobre transitividade aos textos disponibilizados.

4.2.1.2 Livro do aluno – 8º Ano

Quando olhamos para a continuação do tratamento da transitividade no 8º Ano do Ensino Fundamental, percebemos ainda mais claramente como a coleção SL aborda o fenômeno transitivo de forma normativa e de acordo com uma concepção de linguagem que considera a língua apartada de seus contextos de uso. Essa perspectiva é possível de ser visualizada já no índice do capítulo, uma vez que nele vemos que a transitividade será tratada dentro do tema de regência verbal, aspecto linguístico que, como já discutimos anteriormente, é estabelecido pela GT como regras morfossintáticas existentes independente dos valores semânticos e pragmáticos que a estrutura linguística está inserida.

Observe, na Figura 32, o índice:

Figura 32 - Índice livro 8º ano (Coleção SL)

CAPÍTULO 3 – REGULAMENTO E ESTATUTO: UMA NECESSÁRIA ORIENTAÇÃO			
Transformando o estatuto em spot	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes
Produção de spots para divulgar artigos do ECA p. 106	Regência verbal e regência nominal p. 107 Conceito de regência p. 108 Conceito de transitividade p. 109 Regência verbal p. 111 Regência nominal p. 114	Conjugação de verbos irregulares derivados p. 118	<i>Constituição da República Federativa do Brasil: discussão de casos (simulações)</i> p. 120

Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 10)

Ao observarmos as explicações contidas no capítulo, notamos que a regência é definida como um fenômeno que mostra a dependência ou a subordinação entre elementos linguísticos, ou seja, o termo regente exige a presença do regido (complemento). Essa relação de “exigência” não é discutida, não se reflete sobre o sentido dessa relação ou sobre as características semânticas desses complementos, apenas argumenta de forma abstrata que sem os complementos os sentidos dos termos regentes não se complementam.

A transitividade é alocada na regência verbal justamente por trazer em sua estrutura tipos de verbos que “exigem” um complemento, que são os OD e OI, diferenciados entre si pela preposição. Explicação que se mostra consistente com a apresentada no livro do 7º ano e que também não parte de uma análise contextualizada da língua em uso, portanto continua a estabelecer regras sintáticas de forma isolada dos aspectos semânticos-pragmáticos.

Figura 33 - Regência (Coleção SL)

Esse tipo de relação de dependência ou subordinação é chamado de **regência**. Os termos envolvidos são o **regente**, que exige a presença do complemento, e o **regido**, que assume a função de complemento.



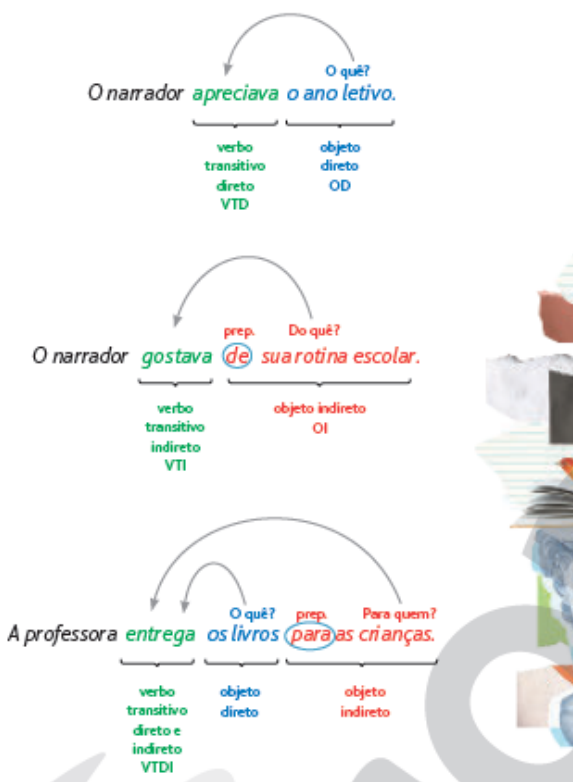
Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 108)

Figura 34 - Transitividade livro 8º ano (Coleção SL)

Neste último exemplo, o verbo precisou de um complemento. Como você já estudou, o verbo que prevê um complemento é chamado de **verbo transitivo**, e aquele que não o prevê é um **verbo intransitivo**.

O **verbo transitivo direto** é aquele cujo complemento – o **objeto direto** – é introduzido sem a necessidade de uma preposição. O **verbo transitivo indireto** tem seu complemento – o **objeto indireto** – introduzido por uma preposição.

Acompanhe a análise para relembrar esse conteúdo.



Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 109)

Verificamos que, mais uma vez, a transitividade está relacionada unicamente ao critério da presença de complementos diferenciados pela preposição e que são necessários para completar o sentido do verbo. Contudo, novamente esse “sentido” não é discutido como um aspecto semântico que apresenta valores e papéis temáticos, como também discorremos durante

a análise do material do 7º ano. Não é possível que o estudante reflita sobre as diferentes funções dos elementos linguísticos e o porquê de serem escolhidos em determinados contextos comunicacionais.

Dessa forma, vemos que o livro limita a compreensão do aluno sobre o fenômeno da transitividade e o encaminha para um processo de memorização dos tipos de verbos e complementos. Processo que é reforçado quando a transitividade é enquadrada como um elemento da regência verbal, como se faz nas GT, pois essa é tratada como uma relação de dependência entre os termos, que é observada através do aspecto sintático.

Podemos observar como o verbo *assistir* é utilizado novamente como exemplo de transitividade, como ocorreu no livro do 7º ano, e como exemplo de regência ao exigir complemento preposicionado ou não preposicionado dependendo do sentido do verbo. Regra que deve ser memorizada para que não ocorra “erros” de uso, uma vez que não se discute qualquer outro aspecto linguístico que poderia levar a reflexão sobre os papéis dos complementos do verbo *assistir* em diversas situações de interação verbal.

No exercício relacionado à regência verbal, Figura 35, observamos como o foco é colocado na presença de preposição e no sentido de “ver” do verbo, mas sem discuti-lo juntamente com o contexto da tirinha observando a função do complemento “desenvolvimento da tecnologia”.

Figura 35 - Verbo assistir (Coleção SL)

Regência verbal

Você vai estudar agora alguns casos de regência verbal. Leia a tira da cartunista Clara Gomes.

Bichinhos de Jardim



- 4** Como o verbo *assistir*, empregado na primeira fala, classifica-se quanto à transitividade? Justifique sua resposta. *Assistir* é um verbo transitivo indireto, ou seja, necessita de um complemento introduzido por preposição para completar seu sentido.
- 5** Haveria alteração na classificação do complemento de *assistir* se esse verbo fosse trocado por *ver*? Por quê? *Sim, já que ver é um verbo transitivo direto, cujo complemento não requer preposição.*
- 6** Seria possível usar outra preposição em lugar de *a* em "ao desenvolvimento"? *Não.*

Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 111)

Ademais, ao lermos a questão “6”, notamos que ela não apresenta outra função além de ressaltar para o aluno a importância da preposição e a necessidade de decorar quando devem usá-las e qual preposição usar, visto que não há discussão da relação entre a presença de preposição e o aspecto semântico da construção da sentença. Como citamos na fundamentação teórica, seção 1.3, Rocha Lima (2011) destaca como a única preposição relacionada ao fenômeno transitivo é a preposição “a” ou “para” que está ligada ao OI, complemento de verbos ditransitivos, pois são preposições com sentido de movimento, portanto relacionadas ao papel do OI de ser beneficiário da ação verbal, ou, o destinatário da ação.

Como podemos ver na Figura 36 abaixo, o livro SL apenas destaca preposições, sem qualquer discussão sobre sua relação com os elementos linguísticos e seus papéis nas sentenças.

Figura 36 - Uso de preposições (Coleção SL)

Como você notou, o uso do objeto direto ou do objeto indireto, assim como da preposição que estabelece a regência verbal, não é livre. As construções já estão fixadas na língua. Foi por essa razão que a Joaquina empregou a construção *assistir ao desenvolvimento*, no sentido de “presenciar”, “ver” o desenvolvimento acontecer. Da mesma forma, utilizamos *gostar de*, *referir-se a*, *sonhar com*, pois esses verbos necessitam de complementos introduzidos por preposições específicas.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 111)

Além disso, o livro traz observações sobre usos de alguns verbos conforme as “variedades urbanas de prestígio” (sic), uma vez que são verbos que podem causar dúvidas por serem utilizados de outras formas em outras variedades linguísticas, chamadas pelo material de “menos formais”. Dentro dessa observação está o verbo *assistir*:

Figura 37 - Regência verbo assistir (Coleção SL)

Assistir

O significado desse verbo modifica-se dependendo da regência. A seguir estão seus dois sentidos mais comuns.

1 “presenciar”, “ver”:

Assistimos ^{prep.} *ao desenvolvimento da tecnologia.*
 VTI OI

2 “socorrer”, “ajudar”, “prestar assistência”:

Os enfermeiros assistiam os doentes.
 VTD OD

Percebe-se, atualmente, nas comunicações menos formais, uma tendência ao uso de *assistir* como verbo transitivo direto para indicar ambos os sentidos.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 112)

Notamos na Figura 37, que toda a explicação sobre a regência e transitividade do verbo está restrita à presença ou à ausência de preposição, logo é necessário memorizar qual o sentido e a necessidade ou não de preposição. No entanto, ao final ainda temos uma ressalva quanto ao

uso de *assistir* sem preposição também no sentido de “ver”, observação que também é realizada sem qualquer debate sobre o valor semântico do verbo e seu complemento.

Na seção 4.2.1.1, dedicada à análise do livro do 7º ano, discutimos esse mesmo problema do verbo *assistir* ser analisado como VTI, destacamos como o uso da preposição caiu em desuso mesmo em situações formais e na variedade urbana de prestígio, principalmente nas orais, e como o complemento desse verbo mesmo no sentido de “ver” não apresenta aspectos de OI, não sendo [+ animado] e beneficiário da ação verbal, estando mais próximo do OD como paciente da ação e pertencente a estrutura verbal: *verbo + argumento*.

Essa explicação limitada à preposição, típica da GT, impede que façamos essa reflexão sobre o uso do verbo em situações reais de interação verbal observando seu valor semântico e a relação com os papéis dos argumentos, forçando o aluno a decorar regras sem sentido. Bagno (2011, p. 537), discute essas abordagens obsoletas da regência verbal realizadas pela GT, que não estão em sincronia com o português brasileiro, como a do verbo *assistir* no sentido de presenciar, que mesmo em variações de prestígio funciona sem a presença da preposição *a*, como no exemplo dado “assistir o jogo” e não “ao jogo”.

A mesma limitação reflexiva segue em outros verbos, note a explicação dos verbos *obedecer* e *pagar* abaixo. Em ambas, a explicação está restrita ao critério sintático com destaque para a preposição.

Figura 38 - Regência verbos obedecer e pagar (Coleção SL)

Obedecer e desobedecer

Apesar do uso frequente como verbos transitivos diretos, *obedecer* e *desobedecer* são verbos transitivos indiretos, que regem a preposição *a*.

Os jogadores devem obedecer ^{prep.} ao regulamento do campeonato.
 VTI OI

Pagar e perdoar

Esses verbos costumam ter objeto direto quando o complemento deles é uma “coisa”; quando o complemento é uma “pessoa”, o objeto é indireto.

O turista pagou ^{prep.} a corrida ao taxista.
 VTDI OD OI

O funcionário pagou o boleto.
 VTD OD

O secretário pagou ^{prep.} ao palestrante.
 VTD OI

Hoje, a construção *pagar alguém* tem uso frequente na linguagem coloquial:
O secretário pagou o palestrante.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 113)

Na explicação do verbo *obedecer*, há a ênfase que o uso frequente é como VTD, apesar disso o livro sem qualquer debate sobre variação linguística, frisa que o verbo é um VTI, também sem nenhuma discussão se existe implicações semânticas-pragmáticas nos respectivos usos, o que poderia levar o aluno a perceber que o uso do verbo como transitivo direto está relacionado ao complemento poder ser um objeto não animado e argumento interno único da estrutura argumental.

Quanto a transitividade do verbo *pagar*, temos uma análise incompleta, por se limitar a olhar para a preposição, não se avança para examinar todo o sentido das orações, o que levaria a notar que em todos os exemplos concedidos temos um verbo ditransitivo, que em algumas situações apresenta argumentos ocultos por razões semânticas-pragmáticas.

Nas orações “O funcionário pagou o boleto” e o “O secretário pagou ao palestrante”, temos um OI e um OD ocultos, aspecto que tem a análise prejudicada por termos o uso de orações soltas, não pertencentes a um discurso. Poderíamos supor que se pertencentes a um discurso real, esse boleto estaria sendo pago a alguém e que se pagaria um valor ao palestrante.

Na sequência da explicação teórica, o livro traz exercícios que se limitam, quanto às questões gramaticais, a questionar sobre a regência de determinados verbos, as quais devem ser identificadas através da ausência ou presença de preposição, para marcar se é um verbo transitivo direto ou indireto. Observemos um exemplo:

Figura 39 - Exercício regência verbal e transitividade (Coleção SL)



- a) Reescreva a frase de Lis no primeiro quadrinho completando-a com a palavra “muros”. Em seguida, responda se o termo tem a mesma função sintática na fala da outra menina. Justifique.

6a. Eu prefiro construir argumentos a muros. Nessa frase, “muros” é objeto indireto; na outra, é objeto direto.

Fonte: Material – Se liga na língua (2018b, p. 117)

Logo, concluímos que o material dedicado ao 8º ano é ainda mais restrito à abordagem tradicional, ficando limitado ao aspecto sintático e a identificação mecânica de verbos que “exigem” a preposição e os que “não exigem”.

4.2.2 “Português: Conexão e uso” (PC) – Seção “Reflexão sobre a língua”

4.2.2.1 Livro do aluno – 7º Ano

A editora Saraiva apresenta um livro do aluno estruturado de forma diferente do anteriormente analisado, neste não há uma divisão entre parte teórica e prática, portanto as explicações teóricas são encontradas em pequenos quadros, alocados entre as atividades que abordam o respectivo assunto.

O trabalho com o fenômeno transitivo aparece na Unidade 6 – “Prazer em conhecer” e não é realizado em uma seção que o tem como elemento principal, o subtítulo da seção é “Predicado: contexto e estrutura”, como podemos visualizar na Figura 40 abaixo, referente ao índice da unidade.

Figura 40 - Índice Unidade 6 (Coleção PC)

UNIDADE 6 Prazer em conhecer	
Leitura 1	Conto (<i>F de frustração</i> , Moacyr Scliar), 206
	Exploração do texto, 208
	Recursos expressivos, 208
	Atividade de escuta – Dicas da Amazônia, 210
	Do texto para o cotidiano – Turismo e cuidado com o meio ambiente, 211
	Produção oral – Assumindo um posicionamento, 212
	Oralidade – Com histórias e com afeto, 215
	Cultura digital – Experimente fazer! – Aviso em áudio, 217
	Aprender a aprender – Como fazer anotações, 218
	Reflexão sobre a língua – Predicado: contexto e estrutura, 221
Leitura 2	Guia de viagem (<i>Belém – Por que ir</i>), 227
	Exploração do texto, 229
	Recursos expressivos, 231
	Diálogo entre textos – Nas páginas e nas telas, 233
	A língua não é sempre a mesma – Linguagem objetiva, 235
	Fique atento... à pontuação no guia de viagem, 236
	Produção escrita – Guia de viagem impresso, 237
	Reflexão sobre a língua – Modificadores do verbo: os advérbios e as locuções adverbiais, 240
	Fique atento... à pontuação no emprego dos advérbios, 243
	Encerrando a Unidade, 243
Conhecimento interligado	Sabores do Brasil: expressão de nossa cultura, 244

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p.8)

Nessa seção, são trabalhados o predicado e as estruturas argumentais possíveis, dentro incorporando o estudo do sujeito, do verbo e dos complementos. Aqui nos interessa observar a abordagem concedida ao estudo do verbo e seus complementos e, por conseguinte, da transitividade. Assim, nosso exame se inicia na página 223, uma vez que a transitividade, em uma sequência progressiva, é o último elemento a ser estudado nessa seção, destacamos que os elementos são abordados separadamente. Observemos a Figura 41:

Figura 41 - Verbo transitivo (Coleção PC)

8. Leia a seguir um poema de Li Po, poeta chinês do século VIII.

Pensamentos

Diante de minha janela, o brilho do luar.	Ergo a cabeça e contemplo a lua.
Ou é a geada cintilando no chão?	Baixo a cabeça, saudades de minha terra natal!

BAI, Li; FU, Du; WEI, Wang. CAPPARELLI, Sérgio; YUGI, Sun (Org.).
Poemas clássicos chineses. Porto Alegre: L&PM, 2016. p. 53.

- a) Que elemento o eu poético leva em conta ao fazer a comparação nos dois primeiros versos? *O eu poético utiliza o branco que a geada deixa no chão para comparar a cor esbranquiçada que o luar imprime na paisagem.*
- b) O poeta avista a paisagem sob o luar e pensa em sua terra natal. Quais são os elementos que o fazem lembrar de sua terra? *A montanha e a lua.*
- c) O sintagma **a montanha e a lua** complementa o sentido de qual verbo? E qual é o sintagma que complementa o sentido do verbo **levantar**? *Respectivamente, avistar; a cabeça.*
- d) Em sua opinião, seria possível entender o sentido do poema sem as palavras ou expressões (os sintagmas) que ocupam a posição de complemento desses verbos? *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sem esses complementos não é possível perceber a visão e a reflexão que os versos poderiam proporcionar ao leitor.*

Quando um verbo necessita de um complemento para que a oração tenha sentido e seja inteiramente compreendida, dizemos que ele é um **verbo transitivo**.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 223)

Ao olharmos para a atividade (gênero textual + questões), podemos notar que existe um trabalho que procura indagar a função dos complementos verbais na construção do sentido dentro do contexto. Observe que o questionamento não se limita à identificação de elementos e à concessão de nomenclaturas classificatórias, abordagem que se mostra mais coerente com a proposta de concepção da linguagem como interação comunicativa e assim com uma abordagem de ensino de gramática da língua em uso.

Nessa atividade, fazemos uma observação formal, aparentemente as questões se referem a uma outra versão do poema de Li Po, visto que tratam de verbos e complementos não encontrados no texto exposto no início da atividade.

Após essa observação, passamos a olhar para a parte explicativa da transitividade, a qual encontramos no retângulo verde disponibilizado ao final das perguntas. No retângulo, nos deparamos com a transitividade conceituada como propriedade do verbo e não da oração, o que já indica que esse livro didático também apresenta um embasamento teórico advindo da GT, como argumentamos na primeira seção e na análise do livro da coleção SL.

No exercício seguinte, o livro continua o trabalho com os verbos e as estruturas argumentais, agora tratando dos verbos intransitivos. Vejamos:

Figura 42 - Verbo intransitivo (texto - Coleção PC)

9. Observe este meme. Ele foi composto a partir de um quadro, *Futebol* (1935), do pintor brasileiro Candido Portinari. Se você virar o livro de cabeça para baixo, verá o quadro na posição original.



VERA. Da série... *Twitter*, 20 abr. 2015. Disponível em: <<https://twitter.com/vera/status/590162872845656064>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 223-224)

dá origem às orações.

Para relembrar

Meme é uma informação verbal ou não verbal que se espalha pela internet, geralmente de forma crítica ou humorística, e que trata de um fato ou pessoa que foi assunto de notícia recente.

Dados da pintura: *Futebol*, de Candido Portinari, 1935. Óleo sobre tela, 97 cm x 130 cm. Coleção particular: <www.portinari.com.br>.

Figura 43 - Verbo intransitivo (questões - Coleção PC)

9. b) Espera-se que os alunos percebam que, como indica o texto verbal “Parece que o jogo virou, não é mesmo?”, uma expressão própria do campo semântico do esporte é associada a um quadro com crianças jogando futebol virado de cabeça para baixo.

- a) O que a imagem mostra? **Crianças jogando futebol de várzea.**
- b) De onde provém o humor do meme?
- c) No texto verbal que acompanha a imagem, há duas orações. Você considera que, em **o jogo virou**, ficou faltando um complemento para o verbo **virar**? Explique. **Não; nessa oração, o verbo virar não necessita de complemento para a oração ser inteiramente compreendida.**

Quando um verbo não necessita de complemento para que a oração seja inteiramente compreendida, dizemos que ele é **intransitivo**.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 223-224)

Nessa atividade, percebemos que o questionamento sobre a oração “o jogo virou” não é realizado de forma interlaçada com o texto. Através de uma abordagem contextualizada com o exame da língua em uso, consideramos que a questão “c” poderia apresentar uma indagação sobre o sentido da oração que advém do nosso conhecimento cultural e a relação discursiva que mantém com a imagem criando o humor do meme, uma vez que com isso o aluno perceberia como essa estrutura argumental está em função do sentido do texto e do contexto no qual estamos inseridos. Com isso, o aluno poderia refletir que o sentido do verbo *virar* nesse contexto é complementado pela imagem e pelo nosso conhecimento prévio.

Ademais, ao final, no retângulo verde, temos mais um conceito convergente com a GT, o qual restringe a transitividade a uma propriedade do verbo e que engloba os critérios sintáticos (ausência de SN objeto) e semânticos (exigência do significado do verbo) como se fossem um, sendo uma classificação binária de verbo, transitivo ou intransitivo, características trazidas pela

GT e expostas por Furtado da Cunha e Souza (2011), como também detalhamos na análise do livro SL. Essa mesma abordagem tradicional, pode ser verificada na atividade 10:

Figura 44 - Atividade com verbo transitivo (Coleção PC)

10. Leia a matéria jornalística a seguir.

Pesquisadores descobrem última refeição de homem que viveu há 5 mil anos

Ötzi é uma das múmias mais antigas já descobertas – e fez uma refeição de rei antes de ser assassinado

Ötzi, o Homem de Gelo, foi descoberto há quase 30 anos, com o corpo mumificado, nos Alpes orientais italianos. Ele é importantíssimo para a ciência, não só por ter vivido há mais de 5.300 anos, o que o torna uma das múmias mais antigas já descobertas, mas também por seu excelente estado de conservação [...].

A mais recente pesquisa liderada por Frank Maixner, do Instituto Eurac de Estudos de Múmia, desvendou qual foi a última refeição do Homem de Gelo: carnes selvagens de íbex (caprino que habita os Alpes) e de veado, trigo selvagem e vestígios de um tipo de samambaia.

Era a melhor última refeição que alguém poderia ter naquela época, muito variada e saudável. Por isso, os pesquisadores começaram a trabalhar com a hipótese de que Ötzi sabia bem o que estava fazendo. Uma das teorias é de que ele estava se preparando para uma viagem pelas montanhas e comeu um banquete para aguentar o tranco da jornada.

[...]



Ötzi, o Homem de Gelo, sendo estudado por cientista. Foto de 2013.

SALLI, Felipe. Pesquisadores descobrem última refeição de homem que viveu há 5 mil anos. *Superinteressante*, 12 jul. 2018. Disponível em: <http://super.abril.com.br/ciencia/pesquisadores-descobrem-ultima-refeicao-de-homem-que-viveu-ha-5-mil-anos/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

- Por que o assunto mereceu ser objeto de uma matéria jornalística? Porque é uma descoberta significativa encontrar um dedo que parece impensável: o que comia um homem que viveu há milênios.
- O que permitiu aos cientistas fazer essa descoberta?
O fato de a múmia estar muito bem conservada.
- No trecho, aparecem muitas palavras que retomam o substantivo **Ötzi**. Quais são elas?
Homem de Gelo, ele, o (pronome oblíquo).
- Releia o título da matéria. Nele aparece algum verbo transitivo? Se sim, qual é o seu complemento?
Sim, o verbo **descobrir** é transitivo e pede o complemento **última refeição de homem**.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 224)

As três primeiras perguntas da atividade, exposta acima, são interpretativas do texto e a última diz respeito ao fenômeno da transitividade, logo observamos que o questionamento sobre a transitividade é mais uma vez realizada sem consideração do contexto que a oração faz parte, não há uma discussão sobre os aspectos semânticos dos elementos linguísticos que constroem essa estrutura verbal, não instiga o aluno a refletir sobre o valor semântico do verbo *descobrir* e sobre o papel do complemento “última refeição de homem”, o que pode ser verificado dentro

do contexto. Os estudantes poderiam observar como há uma atividade na oração centralizada pelo verbo *descobrir* e que “última refeição” é o objeto afetado por essa descoberta.

Nesse sentido, torna-se somente mais um exercício mecânico de identificação de elementos oracionais através da memorização de características sintáticas (presença de um SN), indo na direção oposta do desenvolvimento de um ensino produtivo, que como afirma Travaglia (2001, p. 39) tem a finalidade de desenvolver “novas habilidades linguísticas” nos educandos propiciando o aumento de sua competência comunicativa. Competência que é formada progressivamente com a ampliação da capacidade do aluno de adequar o ato verbal às situações comunicativas diversas. Porém, para alcançar o objetivo do desenvolvimento da competência de comunicação é preciso que o aluno seja exposto a diferentes situações de interação verbal e que reflita os usos linguísticos dentro desses textos. Nos termos do que salienta Travaglia, ao frisar a importância do texto como espaço de interação dos indivíduos:

Daí se deduz a importância para o ensino de uma teoria que trata especificamente do texto e o vê como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos linguísticos que, em seu conjunto, constituem textos. (TRAVAGLIA, 2001, p. 19).

Na sequência, temos uma subdivisão da seção, a qual é intitulada “O verbo e seus complementos”, nessa parte o livro trata dos complementos verbais: objeto direto e objeto indireto. Em seu início, já é apresentado uma conceituação desses complementos, a qual se restringe à presença ou à ausência de preposição, além disso ao lado da página do livro do aluno é disponibilizado um rol de preposições como exemplos.

Figura 45 - Objeto direto e objeto indireto (Coleção PC)

O verbo e seus complementos

Os complementos verbais podem se ligar aos verbos transitivos de duas formas: com preposição e sem preposição.

1. Leia o fragmento a seguir, extraído de uma reportagem sobre um ponto turístico na cidade de Juiz de Fora, localizada no estado de Minas Gerais.

[...]

O Museu de Arte Moderna Murilo Mendes fica ao lado do Memorial da República Presidente Itamar Franco. Na fachada tem um painel maravilhoso do Candido Portinari, intitulado Tiradentes, que retrata a Inconfidência Mineira, e **pertencia** ao Colégio de Cataguases. O museu **reúne** o acervo que era de Murilo Mendes, poeta e crítico de arte, nascido em Juiz de Fora, em 1901. [...]

JUIZ de Fora: o que fazer, onde comer e onde ficar. *Turismo de Minas*, 27 dez. 2017. Disponível em: <<http://blog.turismodeminas.com.br/juiz-de-fora-o-que-fazer-onde-comer-e-onde-ficar/>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

- a) Para que atração na cidade de Juiz de Fora esse trecho chama a atenção?
Para o Museu de Arte Moderna Murilo Mendes.
- b) Observe que os dois verbos destacados no trecho pedem complemento. Quais são esses complementos?
Reunir: "o acervo que era de Murilo Mendes"; pertencer: "ao Colégio de Cataguases".
- c) Há uma preposição entre esses complementos e o verbo a que se referem? *No caso do verbo reunir, não, mas no caso de pertencer, sim: a preposição a.*

Quando um verbo pede complemento que se liga diretamente a ele, sem a presença de uma preposição, dizemos que ele é **transitivo direto**. A seu complemento chamamos **objeto direto**.

Quando o complemento se liga ao verbo por meio de uma preposição, dizemos que o verbo é **transitivo indireto**. A seu complemento damos o nome de **objeto indireto**.

Para lembrar

Preposição é a palavra invariável que liga duas outras palavras, estabelecendo uma relação de sentido entre elas. Exemplos: **a, até, com, contra, de, em, entre, para, por, sem e sobre**.

As preposições podem aparecer combinadas com outras palavras.

Exemplos: **do, nas, naquele**, etc.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 225)

Após a explicação inicial, temos a atividade, a qual apresenta um pequeno fragmento de uma reportagem e depois três perguntas, duas relacionadas à identificação dos complementos e das preposições, novamente sem uso do gênero textual. Ademais, a conceituação sobre os objetos direto e indireto e respectivamente do verbo transitivo direto e verbo transitivo indireto, encontrada ao final da atividade, continua a ser limitada a presença e a ausência de preposição, mais um aspecto que aponta para a escolha da abordagem tradicional na análise linguística da transitividade.

Ou seja, assim como vimos na análise do livro didático SL, notamos uma abordagem que não explora a transitividade como um fenômeno da oração, que só é possível de se concretizar ou não dentro do discurso, como salientam os estudos funcionalistas sobre o fenômeno transitivo. Além disso, também como no livro anterior, ao apresentar um rol de preposições, diz implicitamente ao aluno que todas elas poderiam preceder o objeto indireto, no entanto como vimos na subseção 1.3.1, a preposição que intermedeia o verbo e o OI, observando por uma análise semântica que esse é o destinatário do processo de transferência,

se restringe à preposição *a* e/ou *para*, conforme salientam gramáticas que observam o aspecto semântico do fenômeno transitivo, como a de Rocha Lima (2011).

Na atividade seguinte, temos o mesmo processo de ênfase na identificação dos termos da oração, centrado na verificação da preposição, sem discussão dos aspectos semânticos-pragmáticos no contexto da tirinha.

Figura 46 - Atividade OD e OI (Coleção PC)

2. Leia esta tira.



GONSALES, Fernando. *Niquel Ntuser*. Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/59028247651/por-fernando#notes>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

- Com que outro texto a tira dialoga? *Com a fábula da cigarra e da formiga.*
- A cigarra está se dirigindo a quem no último quadrinho?
Possibilidades: A um interlocutor que não aparece na tira ou diretamente ao leitor.
- Observe o verbo **emprestar** utilizado na fala da cigarra no último quadrinho. Que complementos são exigidos pelo verbo?
*O verbo exige os complementos **seu violão** e **para um cupim**.*
- Esses complementos são rigidos ou não por preposição?
*O complemento **seu violão** é ligado diretamente ao verbo; o complemento **para um cupim** é ligado indiretamente, por meio da preposição **para**.*

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 225)

Essa atividade é um exemplo de gênero textual e contexto muito interessantes para trabalhar o fenômeno transitivo por meio, principalmente, do aspecto semântico-pragmático, isso visto que os interlocutores do diálogo apresentam uma relação de sentido muito entrelaçada com o sentido da estrutura verbal, centralizada pelo verbo *emprestar*.

O exercício poderia explorar a relação do cupim com objetos de madeira, como o violão e, então, a conseqüente recusa da cigarra em transferir o objeto, que seria afetado (OD) pelo destinatário (OI), que então seria beneficiado. Dessa forma, mostrando ao aluno o valor semântico de transferência da estrutura ditransitiva e como ela está relacionada à presença do objeto indireto que exibe papel temático de destinatário ou beneficiário dessa ação-processo. Seguindo os passos da proposta de Furtado da Cunha e Bispo (2012), também se poderia trabalhar com a transformação do discurso para uma narração através de uma oração afirmativa, “A cigarra emprestou o violão para o cupim”, e com isso debater com os alunos que teríamos uma ação intencional da protagonista que afeta diretamente o objeto (violão) e beneficia o destinatário (cupim), estrutura argumental que apresenta alta transitividade. Com essa

discussão, seria possível que o aluno também percebesse que essa estrutura não caberia na situação comunicativa do texto analisado por modificar o sentido do discurso e, por conseguinte, notar que o fenômeno transitivo está relacionado ao contexto de uso da língua, desempenhando um papel em sua construção. Como destacam Furtado da Cunha e Bispo:

Esse modo de conceber o tratamento de fenômenos linguísticos, como o da transitividade, pressupõe a consideração de contextos efetivos de uso da língua e pode dar outra dimensão à abordagem de um tópico gramatical ao elucidar seu papel na configuração do texto, mais especificamente no que se refere à tipologia textual (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2012, *E-book*).

Contudo, o livro opta por não correlacionar o chamado VTDI ao contexto da tirinha, além disso na abordagem sobre os verbos ditransitivos, ou VTDI, o livro continua seguindo a os preceitos da GT, explicando que um verbo pode pedir “ao mesmo tempo” dois complementos, um ligado diretamente e outro intermediado por preposição.

Figura 47 - Verbos bitransitivos (Coleção PC)

Um verbo pode pedir, ao mesmo tempo, um complemento ligado diretamente a ele e um ligado indiretamente, isto é, por meio de uma preposição. Nesse caso, dizemos que o verbo é **transitivo direto e indireto** (ou **bitransitivo**).

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 226)

Assim, aqui também não há discussão sobre os aspectos semânticos e pragmáticos, não se aborda a natureza semântica desses verbos e a importância do contexto discursivo na concretização da transitividade.

Desse modo, notamos que as atividades que abordam a transitividade mais uma vez, como no material da coleção SL, caracterizam-se por seguir a gramática normativa e escolherem uma abordagem metalinguística em que os alunos devem realizar exercícios estruturais, que servem para fixação do conteúdo da seção. Travaglia realça esse aspecto do ensino tradicional quando argumenta em favor do uso de uma gramática do uso e reflexiva no ensino básico:

Observa-se também uma concentração muito grande do uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos [...] 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 [...] análise do período simples e composto a que se acrescentam ainda [...] regras de regência [...] (TRAVAGLIA, 2001, p. 101).

Nas duas últimas atividades da seção, o livro sai brevemente da linha de ensino puramente metalinguístico e traz uma abordagem reflexiva sobre a transitividade partindo do

contexto, além de apresentar alguns questionamentos que saem do aspecto unicamente sintático e relacionados à preposição. Observe a atividade 3, nas Figuras 40 e 41, abaixo:

Figura 48 - Atividade 3 (Fragmento 1 – Coleção PC)

3. Leia os dois trechos de reportagem a seguir. Depois, procure em um dicionário os diferentes empregos do verbo **falar**.

Fragmento 1

[...]

Viajar para outro país já é difícil pela adaptação cultural, e fica ainda mais complicado se você não souber **falar** o idioma do local. Uma pesquisa feita com 8,4 mil adultos brasileiros [...] mostrou que não ser capaz de **falar** línguas estrangeiras impede mais de 33 milhões de cidadãos brasileiros, ou cerca de 16% da população, de viajar para o exterior.

[...]

BRITO, Carina. Como viajar para outro país sem saber falar o idioma local? *Veja dicas*. Disponível em: <<http://turismo.ig.com.br/manual-do-viajante/2017-07-24/idioma-viagem-exterior.html>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 226)

Figura 49 - Atividade 3 (Fragmento 2 e questões - Coleção PC)

Fragmento 2



VIDALE, Guita. Você fala demais? Eis as dicas para controlar o problema. *Veja*, 21 set. 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/voce-fala-demais-eis-as-dicas-para-controlar-o-problema/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

Todos conhecem alguém que **fala** demais ou já acharam que **falaram** demais em alguma situação. Para evitar constrangimentos, psicólogos recomendam pensar antes de falar, respirar e prestar atenção aos sinais não verbais do ouvinte. [...]

- a) O verbo **falar** tem o mesmo sentido nos dois fragmentos? Explique. Não, no primeiro, **falar** é "expressar-se ou saber expressar-se em uma língua"; no segundo, **falar** significa "expressar-se por meio de palavras".
- b) Com base no verbete de dicionário que você procurou, responda: Em qual dos trechos o verbo **falar** não precisa de complemento para dar sentido à oração? Considerando sua resposta, trata-se de um verbo transitivo ou intransitivo? Espera-se que os alunos respondam que no primeiro fragmento o verbo é transitivo e, por isso, precisa de complemento; no segundo fragmento, o verbo é intransitivo.
- c) Observe a transitividade do verbo **falar** em cada acepção do verbete de dicionário. Que relação se pode estabelecer entre mudança de transitividade e mudança de sentido do verbo? Espera-se que os alunos concluam que a transitividade de um verbo depende do sentido que ele tem no contexto da frase em que é empregado.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 226)

Na atividade acima, podemos notar que há uma breve discussão sobre o aspecto semântico da transitividade ao realizar questionamentos sobre diferentes sentidos do verbo “falar” dependendo do contexto no qual está inserido. Além disso, temos uma questão voltada a discutir o fenômeno transitivo na construção do sentido oracional, abordagem que leva o aluno a perceber a língua em uso e refletir sobre o efeito de sentido da oração transitiva no discurso.

O livro ainda trata a transitividade como uma propriedade do verbo, mas vai um pouco além ao relacioná-la ao sentido da oração e da construção dos textos. É possível verificar mais claramente essa intenção lendo as indicações de respostas (em rosa) que estão disponíveis no manual do professor.

Ainda, vemos um estímulo para que o aluno reflita sobre o efeito de sentido da transitividade, o que possibilita o debate sobre os aspectos semânticos-pragmáticos do fenômeno linguístico, por conseguinte levando a observação de que só há concretização no uso da língua, dentro de um discurso, sendo que antes o que temos são verbos com potencialidade de construírem estruturas argumentais transitivas.

Figura 50 - Atividade 4 (Coleção PC)

4. Depois de ter refletido e analisado como os verbos se comportam na oração, você acha que é importante estudar a transitividade de alguns verbos de uso frequente? Explique sua resposta.
- Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que as noções sobre transitividade verbal podem auxiliá-los a melhor compreender o sentido de orações com vocabulário pouco usual e também a utilizar com mais propriedade os verbos na construção de seus textos. O dicionário pode auxiliar muito nessas tarefas.*

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018a, p. 226)

O processo de ensino criado nessas últimas questões, pode ser visto no mesmo caminho de parte da proposta de ensino de transitividade defendida por Furtado da Cunha e Bispo (2012, *E-book*). Os autores desenvolvem uma proposta de ensino da transitividade em uma perspectiva teórica da linguística cognitivo-funcional, nas palavras dos linguistas “formulada em termos de uma abordagem centrada no uso.”. Nesta lógica, Furtado da Cunha e Bispo (2012) explicam que é essencial considerar o contexto discursivo-pragmático na verificação da transitividade, pois somente no funcionamento dentro do discurso que um verbo concretiza sua potencialidade transitiva, logo os autores defendem que a transitividade seja abordada na escola através da investigação dos verbos potencialmente transitivos em textos reais.

[...] o estudo da transitividade deve ser baseado em textos de gêneros variados, orais e escritos, formais ou informais, para que o aluno possa refletir sobre a utilização de um dado verbo e que contribuições ela traz para o texto em termos de efeitos semântico-pragmático e morfossintáticos (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2012, *E-book*).

Desse modo, podemos observar nessas atividades elementos para a construção de um ensino gramatical produtivo, uma vez que apesar do aspecto semântico ser explorado só nos últimos exercícios e de forma breve, traz uma entrada para que o docente possa discutir a presença dos aspectos semânticos e pragmáticos nas orações transitivas e como são essenciais na formação do discurso. Nesta perspectiva, o professor possibilita que os alunos questionem quais são as situações comunicativas que mais tendem a apresentarem estruturas argumentativas transitivas, método que os autores, Furtado da Cunha e Bispo (2012), apontam em sua proposta como essencial para que os alunos comecem a perceber a língua em funcionamento.

4.2.2.2 Livro do aluno – 8º Ano

O livro do 8º ano da coleção PC trata da transitividade dentro da seção sobre regência verbal, como ocorre no material do 7º ano, o assunto é tratado por meio das atividades, sem uma parte exclusivamente teórica.

Nessa seção, a regência verbal é definida como sinônimo de transitividade, já que na perspectiva do livro é a regência que estabelece o tipo de complemento necessário para completar o sentido do verbo.

Figura 51 - Regência verbal e transitividade (Coleção PC)

Para lembrar
 Alguns verbos necessitam de um complemento (verbos transitivos) e outros, não (verbos intransitivos). O complemento dos verbos transitivos pode ser um objeto direto ou um objeto indireto, de acordo com a regência do verbo. A esse tipo de regência damos o nome de **regência verbal**.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018b, p. 109)

Desse modo, não há uma discussão sobre o fenômeno transitivo estar relacionado com a construção do discurso e ser dependente da situação comunicacional, a qual influencia a escolha da estrutura argumental.

Nas atividades, o livro PC, assim como o SL, coloca a preposição no foco da explicação sem correlacionar ao aspecto semântico, como observamos na letra “c” da Figura 52 abaixo.

Contudo, diferentemente do SL, notamos que existe uma tentativa de associar o contexto da tirinha com a análise linguística nas letras “a” e “b”, porém essa tentativa se torna ineficiente quando se restringe ao critério sintático, relacionando a completude do sentido da oração à presença sintática de um elemento linguístico.

O material não avança na reflexão sobre a função dos complementos dentro do discurso, como também sua relação com o sujeito, o qual também é um argumento verbal, como destaca Castilho (2016, p. 298): “O sujeito e os complementos de objeto direto, objeto indireto e oblíquo exercem funções centrais da sentença. Essa centralidade decorre do fato que são argumentos selecionados pelo verbo [...]”.

Figura 52 - Regência verbal e os complementos (Coleção PC)

1. Leia esta tira de Calvin e Haroldo, personagens do cartunista Bill Watterson.



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*. Campinas: Cedibra, 1987. p. 19.

3. Releia estas falas e observe as formas verbais destacadas.

- I. Você vai **levar** o seu tigre de pelúcia para a escola de novo?
- II. [...] E ele **precisava** de um banho...

- a) Quais são as palavras ou expressões que complementam o sentido das formas verbais destacadas?

I. **levar**: o seu tigre de pelúcia; II. **precisava**: de um banho.

- b) Seria possível compreender as falas de Calvin e da mãe dele sem esses complementos? Explique. *As falas não seriam compreendidas pelos interlocutores, pois ficariam com sentido incompleto.*

- c) Os complementos que você apontou se ligam a esses verbos diretamente ou por meio de preposição? Em I, **levar** – o seu tigre de pelúcia: liga-se diretamente ao verbo, sem preposição; em II, **precisava** – de um banho: liga-se ao verbo por meio da preposição **de**.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018b, p. 109)

No caso da atividade acima, poderíamos trabalhar com o papel dos argumentos verbais dentro do contexto, buscando que o aluno compreenda que o Calvin é o sujeito da primeira oração “você” e ele é a escolha do verbo porque, no contexto da tirinha, é quem pratica a ação e modifica a situação do Haroldo que, por sua vez, é o argumento interno que sofre a ação (paciente), “o seu tigre de pelúcia”. Já na segunda oração do exercício, temos como sujeito “Tommy”, que é substituído pelo pronome por ter sido mencionado anteriormente, esse sujeito não pratica uma ação, mas é alvo de um processo estabelecido pelo verbo *precisar*, o

complemento “de um banho” é o único argumento interno da oração, com traço [-animado] e sendo a preposição uma extensão do verbo.

Ainda no exercício seguinte, o livro continua a correlacionar a análise linguística ao contexto da interação verbal presente na tirinha, por conseguinte abrindo um caminho para que o professor estabeleça uma análise produtiva da transitividade. Observe:

Figura 53 - Contextualização da análise linguística (Coleção PC)

4. Releia estas falas entre a mãe de Calvin e o filho.
- I. Os meninos não caçoam de você?
 - II. O Tommy Chestnutt fez isto uma vez, mas agora ninguém faz.
- a) A que se refere o pronome **isto** na fala de Calvin?
Refere-se à caçoada que os colegas fazem dele na escola.
 - b) Na segunda oração, “mas agora ninguém faz”, a que Calvin se refere? Por que a palavra ou as palavras que complementam o sentido do verbo não estão presentes? Calvin refere-se novamente à caçoada. Não é preciso explicitar o complemento de **fazer** porque ele pode ser recuperado pelo contexto.
 - c) De que modo é feita a ligação entre a forma verbal **caçoam**, empregada pela mãe de Calvin, e seu complemento?
*Indiretamente, por meio da preposição **de**.*

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018b, p. 109)

Quando questiona sobre o pronome “isto” na letra “a” e sobre a ausência do completo do verbo *fazer* na letra “b”, permite que o aluno perceba que o objeto direto exerce papel de paciente da ação, como também tem o traço [-animado] podendo ser substituído pelo pronome demonstrativo “isto”, como é frequentemente ocultado nas situações de comunicação. Além disso, na letra “c” é possível refletir sobre o aspecto semântico do verbo *caçoar* que atinge o argumento interno “de você”, o qual apresenta um papel próximo ao OD (paciente), sendo que a preposição também é uma operadora da predicação, completando o sentido da predicação. Nesses termos, explica Castilho (2016, p. 584): “Por localizar entidades, as preposições atuam como operadores de predicação, ou seja, atribuem propriedades semânticas às palavras que relacionam”.

O livro PC ao trazer questionamentos mais contextualizados possibilita ao professor um trabalho mais produtivo com o aluno, mesmo que o próprio livro não complete esse processo de ensino, muitas vezes parando na observação sintática, principalmente quando se fixa na presença da preposição, aspecto que notamos melhor quando lemos as respostas modelos. Ao realizar questões que englobam análise linguística e o contexto da interação verbal, facilita o caminho do docente no estabelecimento de um ensino-aprendizagem reflexivo da transitividade. Na seção 6, momento que trazemos uma proposta de uso dos livros, poderemos observar melhor como questionamentos contextualizados do fenômeno linguístico e uma

seleção cuidadosa dos textos que compõe o material são essenciais para possibilitar aos docentes a construção de um ensino produtivo.

4.2.3 “Geração Alpha: Língua Portuguesa” (GA) – Seção “Língua em estudo”

4.2.3.1 *Livro do aluno 7º Ano*

A coleção GA apresenta suas unidades divididas em dois capítulos e duas seções que seguem os eixos de conhecimento da BNCC. No livro do aluno, as seções são intituladas como: “Texto”, que compreende as subseções “Texto em estudo” e “Uma coisa puxa a outra” e “Língua em estudo”, que compreende “Atividades” e “A língua na real”.

Além disso, o livro traz mais duas subseções “Agora é com você!” que traz uma proposta de produção textual e “Escrita em pauta” que salienta regras de ortografia, essas aparecem ao final dos capítulos, como observamos nos índices das unidades (Figura 43).

Notamos também pelo índice, que essa coleção também usa os gêneros textuais como organização das unidades, do mesmo modo que a coleção “Se liga na língua”, assim a Unidade 7, observada na figura abaixo, é pautada pelos gêneros carta do leitor e de reclamação. Outro ponto que visualizamos já no índice, é que a transitividade é tratada na seção “Língua em estudo” no Capítulo 1 e continua a ser abordada no Capítulo 2, com o estudo dos complementos verbais: objeto direto e objeto indireto.

Observe a Figura 54, com as Unidades 7 e 8:

Figura 54 - Índice Unidade 7 e 8 (Coleção GA)

7		8	
CARTA DO LEITOR E CARTA DE RECLAMAÇÃO..... 225		ARTIGO DE OPINIÃO..... 259	
1. A voz do leitor..... 228		1. A opinião do especialista..... 262	
- Texto: Carta do leitor (Superinteressante)..... 228		- Texto em estudo..... 264	
- Uma coisa puxa outra: A carta aberta..... 232		- Uma coisa puxa outra: Quem faz sua cabeça?..... 267	
Língua em estudo: Transitividade verbal..... 234		Língua em estudo: Predicado verbal e predicado nominal..... 268	
- Atividades..... 236		- Atividades..... 269	
- A língua na real: A transitividade e o contexto..... 237		- A língua na real: O verbo significativo e a sequência de ações..... 270	
- Agora é com você!: Escrita de carta do leitor..... 238		- Agora é com você!: Escrita de artigo de opinião..... 272	
2. Atitude cidadã..... 240		2. Crítica à realidade..... 274	
- Texto: Carta de reclamação do site Reclame AQUI..... 240		- Texto em estudo..... 276	
- Texto em estudo..... 242		Língua em estudo: Verbo de ligação e predicativo do sujeito..... 278	
Língua em estudo: Objeto direto e objeto indireto..... 246		- Atividades..... 280	
- Atividades..... 248		- A língua na real: Predicado nominal na construção de descrições e definições..... 282	
- A língua na real: Os objetos e o contexto..... 249		- Escrita em pauta: Emprego de <i>sc</i> , <i>sc</i> e <i>xc</i> 284	
- Escrita em pauta: <i>Mas e mais</i> ; <i>há e a</i> ; <i>afim e a fim de</i> 250		- Agora é com você!: Escrita de artigo de opinião..... 286	
- Agora é com você!: Escrita de carta de reclamação..... 252			
INVESTIGAR: Serviços públicos..... 254		ATIVIDADES INTEGRADAS: "Porque devemos debater a publicidade infantil" de Marici Ferreira..... 288	
ATIVIDADES INTEGRADAS: Cartas de leitores..... 258		IDEIAS EM CONSTRUÇÃO..... 290	
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO..... 258			

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 8)

Essa coleção também segue as duas anteriores ao optar por uma seção específica para análise dos fenômenos linguísticos, como também usa variados gêneros textuais, logo não permanecendo com os gêneros em estudo na unidade. Outro método que o livro utiliza é a abordagem das explicações teóricas separada das atividades, nele temos uma seção específica para as atividades, como também observamos no livro da coleção SL.

Ao examinarmos a seção - “Língua em estudo” - da Unidade 7, Capítulo 1, vemos que a transitividade é colocada como uma propriedade do verbo e que a diferenciação entre verbos transitivos e intransitivos é realizada por meio da necessidade ou não de complemento para ter sentido completo. Dessa forma, como nas outras duas coleções, há uma mistura entre os critérios sintático e semântico, sem uma discussão sobre a relação entre os aspectos e sua influência na formação das diferentes estruturas argumentais.

Observe abaixo a definição de transitividade apresentada pelo livro:

A transitividade é a propriedade dos verbos que necessitam de um ou mais complementos para que seu sentido seja inteiramente compreendido em determinado contexto. Dessa forma, os verbos que precisam de complemento são chamados de **transitivos** (verbos *escrever* e *gostar*), e os verbos que não precisam de complemento são chamados de **intransitivos** (verbo *chegar*) (COSTA; MARCHETTI; NOGUEIRA., 2018a, p. 234).

Apesar da conceituação tradicional do fenômeno, no início do tratamento da transitividade, há a inclusão do contexto na compreensão do sentido, o que permite uma análise mais clara do fenômeno linguístico. O livro começa a trabalhar com a transitividade por meio de um trecho de uma carta do leitor, realizando questionamentos sobre os elementos que o verbo *formar* envolve no texto e o sentido que desempenham no contexto. Vejamos a Figura 55:

Figura 55 - Início da seção “Língua em estudo” (Coleção GA)

TRANSITIVIDADE VERBAL

1. Releia este trecho de uma das cartas do leitor da revista *Superinteressante*:

Para a Karin, queria dizer que aproveite sua licença-maternidade. Para os demais integrantes da redação: ela não estará em casa descansando. Estará trabalhando muito mais do que vocês. E, ainda por cima, **formando** um novo leitor da SUPER.

a) Observe a forma verbal *formando*, destacada no trecho.

- Quem executa a ação do verbo *formar*?
- O que (ou quem) essa pessoa está formando?

b) Se retirássemos o trecho “um novo leitor da SUPER”, o sentido da frase ficaria prejudicado? Explique.

c) Agora, observe esta frase.

A jornalista vai **trabalhar**, e não **descansar**.

- É necessário inserir algum termo para complementar o sentido dos verbos em destaque nessa frase? Por quê?

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 234)

Verificamos que na atividade 1 até a letra “b”, temos questionamentos que levam à discussão da transitividade de forma contextualizada e através não apenas do aspecto sintático, mas também do semântico. Além disso, mesmo a questão da letra “c” pode ser incluída no contexto da carta, apesar de ser uma oração criada para o exercício, ela está fundamentada no contexto e no sentido da carta, permitindo sua discussão, de tal modo não é uma oração solta.

Figura 56 - Continuação explicação transitividade (Coleção GA)

Como você viu na atividade acima, há verbos que exigem um complemento para ter sentido completo, como o verbo *formar*. Há também verbos que não precisam de complemento, como os verbos *trabalhar* e *descansar*.
 Leia as frases a seguir e observe se há complemento para os verbos.

Os estudantes escreveram uma carta do leitor.

O jornalista gostou das cartas!

As cartas chegaram.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 234)

Na sequência, há uma ruptura e passamos a observar uma abordagem completamente tradicional com uso de orações descontextualizadas, seguidas da explicação supracitada. No entanto, a abordagem contextualizada anterior permite o trabalho da transitividade pelo professor de forma mais completa e conforme a língua em uso, o que possibilita ao aluno começar a refletir sobre as estruturas argumentais transitivas e intransitivas.

Dessa forma, quando o aluno chega na parte de classificação do verbo, já é possível ter uma visão mais ampla sobre o conceito de transitividade e seu funcionamento na língua em uso. Logo, temos a possibilidade de um ensino significativo e não apenas transmissivo e mecânico, envolvendo a memorização de normas e nomenclaturas.

Após esse caminho inicial reflexivo, o material passa a apresentar uma abordagem tradicional, trazendo atividades de identificação e classificação dos verbos:

Figura 57 - Classificação e definição (Coleção GA)

2. Volte à atividade 1 e releia o trecho da reportagem e a frase do item c. Em seguida, classifique os verbos *descansar*, *trabalhar* e *formar*, analisados nessa atividade, em verbo intransitivo ou verbo transitivo.

ANOTE AÍ!

Verbos transitivos precisam de complemento para completar seu sentido.

Verbos intransitivos não precisam de complemento para que seu sentido seja inteiramente compreendido de acordo com o contexto.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 234)

Por conseguinte, tendo rompido com a abordagem semântica, o livro faz questionamento envolvendo unicamente o aspecto sintático, uma vez que na atividade o aluno tem que identificar a presença ou não dos complementos e que verbos completam. Não há uma discussão sobre o sentido dessas orações no contexto da tirinha, além disso também percebemos a limitação ao aspecto sintático quando lemos a sugestão de resposta presente no manual do professor. Note esses pontos na Figura 58 abaixo:

Figura 58 - Complementos verbais (Coleção GA)

3. Leia a tira a seguir.



a) Qual é o fato cômico nessa tira?
b) Em relação à transitividade, o que os verbos *correr* e *chegar* têm em comum?
c) Na tira, que palavras completam o sentido dos verbos *ter*, *tocar* e *ensinar*?

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. a) O fato de Garfield ter jogado um balde de água na namorada de Jon, supondo jogar água nas crianças que estavam tocando a campainha e saindo correndo.
b) São verbos intransitivos.
c) "Um(a)s criança(s)" completa o verbo *ter*; "a campainha" completa o verbo *tocar*; e "a ela(s) uma lição" completa o verbo *ensinar*.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 235)

Além disso, na continuação, o livro didático permanece fundamentando sua abordagem na GT ao restringir a explicação dos objetos diretos e indiretos a ausência ou a presença de preposição. De tal modo, não existe um debate sobre a natureza semântica e sobre os papéis desses complementos na estrutura argumental das orações transitivas, assim resta ao aluno memorizar as preposições e as normas de regência dos verbos que “exigem” preposição.

Figura 59 - Classificação dos verbos transitivos (Coleção GA)

NOTE AÍ!

O verbo que se liga diretamente a seu complemento, ou seja, sem preposição, recebe o nome de **verbo transitivo direto**. Já o verbo que exige preposição para ligar-se a seu complemento recebe o nome de **verbo transitivo indireto**.

Alguns verbos podem exigir dois complementos. Veja o exemplo:

Esse balde d'água vai ensinar a eles uma lição!

NOTE AÍ!

Verbo transitivo direto e indireto ou **verbo bitransitivo** é aquele que necessita de dois complementos para ter seu sentido completo: um complemento sem preposição e outro antecedido de preposição.

VERBO TRANSITIVO

- Verbo transitivo direto:** Liga-se diretamente ao complemento, sem preposição.
- Verbo transitivo indireto:** Liga-se ao complemento por meio de preposição.
- Verbo bitransitivo:** Exige dois complementos: um com preposição e outro sem.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 235)

Para completar essa abordagem tradicional, através de um ensino mecânico e preso à metalinguagem, o material didático traz quatro atividades, que continuam restritas ao aspecto sintático, pedindo identificação de elementos e da preposição, sempre relacionando à classificação verbal. Observe as atividades na Figura 60:


Figura 60 - Subseção “Atividades” (Coleção GA)

1. Leia a seguir uma sinopse do livro *Ana e Pedro: cartas*, de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver.

Ana mora em São Paulo, **gosta** de ler, de ir ao cinema, de estar à beira-mar. Pedro é de Belo Horizonte, **gosta** de futebol, **escreve** poesias, **ama** as montanhas.

Durante um ano eles **trocaram** cartas. E também livros, poesias, ternura. A relação desses dois adolescentes vai se estreitando, e a vontade de se conhecerem pessoalmente **crece**. Como será o encontro de Ana e Pedro?

Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/produtos/show/isbn:9786535702972/>>. Acesso em: 24 set. 2018.



↑ Capa do livro *Ana e Pedro: cartas*, de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver. São Paulo: Atual, 2009.

- Classifique no caderno os verbos destacados em transitivos ou intransitivos.
- Identifique os complementos de cada um dos verbos transitivos.
- Qual desses verbos está ligado a seu complemento por meio de preposição? Com relação à transitividade, como ele é classificado?
- Quais desses verbos se ligam diretamente ao complemento? Classifique-os.

2. Leia a frase a seguir.

Ana escreveu dez cartas e um cartão-postal a Pedro.

- Identifique o(s) complemento(s) do verbo *escrever*.
- Quanto à transitividade, qual é a classificação do verbo *escrever* na frase?

3. Indique no caderno o complemento adequado para os verbos destacados.

- Os dois amigos vão **assistir** ★ (um filme / a uma peça de teatro).
- Garfield tinha de **ensinar** uma lição ★ (as crianças / a elas).

4. Reescreva a fábula no caderno, completando-a com as palavras e as expressões do quadro.

A formiga e o pombo

Uma formiga desceu até a beira do riacho: queria beber ★. Uma onda cobriu ★ e ela quase se afogou. Um pombo levava ★ no bico; viu a formiga se afogando e jogou o galinho ★, no riacho. A formiga subiu ★ e salvou-se. Tempos depois um caçador armou ★ e apanhou ★. A formiga rastejou na direção do caçador e deu uma picada no seu pé; o caçador berrou e soltou ★. O pombo bateu asas, voou e fugiu.

Liev Tolstói. *Cantos completos*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2015. v. 2. p. 53.

• no galinho	• o pombo	• uma rede	• a rede
• água	• um galinho	• a formiga	• para ela

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 236)

Na atividade 4 acima, ainda temos um exercício no qual o aluno tem que completar uma fábula com complementos: com e sem preposição. Ademais, também podemos notar que mais uma coleção didática utiliza os gêneros textuais apenas como pretextos para uma abordagem puramente metalinguística, já que não existe, como salientado acima, uma reflexão sobre a transitividade e os elementos linguísticos dentro do contexto e através dos aspectos semânticos-pragmáticos. Além do mais, temos atividades com uso direto de orações soltas, não pertencentes a qualquer discurso, como na atividade 2.

A subseção “A língua na real” vem ao final da seção destinada à análise linguística e na Unidade 7 encontramos como subtítulo: “A transitividade e o contexto”. O título e o subtítulo da subseção, criam a expectativa de encontrarmos uma abordagem de ensino formulada por

intermédio da língua em uso, logo com embasamento teórico-metodológico que conceba a linguagem como interação verbal.

Entretanto, o que descobrimos ao olhar para as atividades é a continuação de uma abordagem tradicional, com um ensino do fenômeno linguístico de forma descontextualizada, sem abordagem de outros aspectos além do sintático, sem discussão dos valores semânticos dos complementos, como o OD ser o elemento afetado pela ação verbal e o OI o beneficiário/destinatário, além do valor de transferência da estrutura argumental bitransitiva. Sendo que, como salienta Furtado da Cunha (2015), são os valores semânticos que influenciam na escolha da estrutura argumental, ou seja, no aspecto sintático.

Nessa subseção, novamente percebemos os textos serem usados como pretextos para uma abordagem puramente normativa, além de termos também atividades como a número 3 (Figura 50), que usa apenas orações criadas para o exercício, sem contexto, com a exclusiva finalidade de identificar verbos com uma determinada classificação. De tal forma, o livro não apenas deixa de colocar em prática a fundamentação teórica-metodológica embasada na língua em uso, apontada no manual do professor, como apresenta uma abordagem de ensino que caminha em direção oposta ao desenvolvimento de um ensino reflexivo sobre o funcionamento da língua.

A coleção GA acaba por trazer uma abordagem completamente tradicional, observe como se encaixa na descrição de Furtado da Cunha e Bispo (2012), quando falam sobre o ensino tradicional de gramática trabalhado no ensino fundamental e médio:

Acrescentamos também que os tópicos gramaticais geralmente são estudados no âmbito de orações isoladas, perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceberem que as relações de sentido não se reduzem à oração, e sim perpassam o texto como um todo (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2012, *E-book*).


Importante destacar que a atividade 2, dialogando com a atividade anterior, tenta mostrar como o verbo *falar* pode receber diferentes classificações dependendo do contexto, assim na tirinha seria intransitivo, enquanto no título da notícia transitivo indireto já que precisou de um complemento preposicionado para completar seu sentido, como observamos pela resposta proposta no manual do professor (Figura 62).

Veja a ilustração das atividades na Figura 61:

Figura 61 - “A língua na real” (Coleção GA)

A TRANSITIVIDADE E O CONTEXTO

1. Leia a tira.



Fernando Gonsales. Niquel Náusea.

a) Você reconhece a personagem com uma bengala que está representada na tela de cinema no último quadrinho da tira?

b) Você já viu algum filme bem antigo em preto e branco? Por que será que o talento do tataravô do papagaio foi desperdiçado no filme?

c) Classifique o verbo *falar*, no primeiro quadro, em relação à transitividade.

2. Leia agora este título de notícia.

Imitar voz de criança para falar com bebês beneficia desenvolvimento cerebral, indica estudo

Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/geral-38087965>>. Acesso em: 24 set. 2018.

a) No título, qual é o complemento do verbo *falar*?

b) Classifique esse verbo quanto à sua transitividade.

c) O verbo *falar*, no título acima, foi classificado da mesma forma que no item c da atividade 1? Explique.

3. Indique no caderno: em quais frases os verbos destacados são intransitivos?

I. Neste verão, **choveu** muito.

II. Ontem **choveram** elogios para todos.

III. Será que é possível não **pensar**?

IV. É possível **pensar** em alguma solução?

V. Os mais abastados **vivem** uma vida de rei.

VI. Sem condições básicas, as pessoas não **vivem**.

VII. Ana **escreveu** ao pai na semana passada.

VIII. Ainda hoje, muitas pessoas não aprendem a ler e **escrever** na escola.

IX. **Entregou** a prova mesmo sem ter terminado todas as questões.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 237)

Notamos pelas perguntas anteriores a letra “c” da atividade 2 e também pelas respostas modelo (Figura 62), que não existe uma discussão do verbo dentro do contexto, o sentido pretendido, ou sobre o porquê da escolha por determinada estrutura argumental e por determinados complementos, há apenas uma instigação pelo reconhecimento sintático desses elementos e memorização de suas nomenclaturas.

Desse modo, apesar da comparação do verbo em diferentes contextos, o aluno não tem os conhecimentos necessários para refletir sobre os diferentes usos, visto que não o foi ensinado a pensar a língua em uso. Esse problema ocorre, pois o material desconsidera em sua abordagem da transitividade as condições presentes no contexto, como os aspectos cognitivos, comunicativos e sociais que motivam a produção linguística. Problema que, inclusive, é

salientado por Furtado da Cunha e Bispo (2012) como uma característica do ensino de gramática nas escolas.

Figura 62 - Respostas da subseção: “A língua na real” (Coleção GA)

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- a) Espera-se que os alunos reconheçam Charles Chaplin.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que filmes muito antigos, como a maioria dos protagonizados por Charles Chaplin, eram mudos; dessa forma, o talento do papagaio falante não foi reconhecido.

c) Verbo intransitivo.
- a) O complemento do verbo *falar* é “com bebês”.

b) Verbo transitivo indireto.

c) Não. No item c da atividade 1, o verbo *falar* foi classificado como intransitivo e, no título da notícia, como transitivo indireto, pois no contexto da tira da atividade 1 o verbo não precisou de complemento para ter seu sentido completo e, no título da notícia, precisou de complemento para ter seu sentido completo.
- Alternativas corretas: I; III; VI; VIII.

DE OLHO NA BASE

Habilidade
(EF07LP05) Nas atividades 1 e 2 da seção *Língua na real*, os alunos deverão identificar, em orações de textos lidos, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 237)

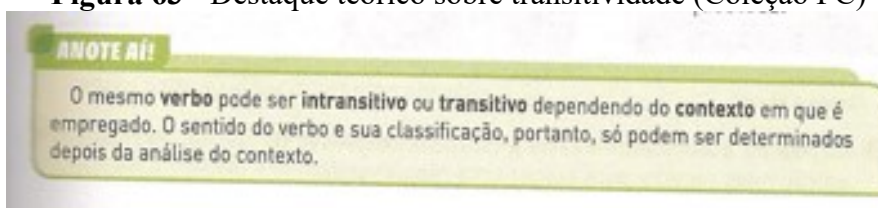
Portanto, apesar de ao final também vermos a habilidade EF07LP05 da BNCC, relativa à transitividade, correlacionada à “Língua na real”, a abordagem aplicada não corresponde a uma abordagem linguística da língua em uso, e sim a uma abordagem normativa, centrada na metalinguagem.

Ademais, também podemos ressaltar que uma abordagem linguística que considerasse o aspecto semântico na construção da oração transitiva e no exame dos papéis temáticos dos argumentos verbais, levantaria a discussão que o verbo *falar* no título da notícia da atividade 2 não seria transitivo indireto, pois não há um processo de transferência, como também o complemento “com bebês” não exerce papel de beneficiário ou destinatário da ação, características que observamos, na subseção 1.3.2, ser ressaltada pelos linguistas funcionalistas, quando da descrição da transitividade

Nesse caso, o complemento indicado como OI poderia ser observado como complemento circunstancial, como aponta Rocha Lima (2011) em sua “Gramática da língua portuguesa”. Diferentemente, poderia acontecer se estivéssemos em um contexto onde um adulto interage com um bebê, por exemplo: “O pai fala bobeirinhas para o bebê”, oração na qual teríamos um processo de transferência metafórica, com “bobeirinhas” sendo o paciente (OD) da ação e “o bebê” (OI) o destinatário.

Por conseguinte, além da abordagem normativa, não pautada na observação da língua em uso, temos uma imprecisão na classificação dos complementos, consequência de um exame feito apenas pelo critério sintático. Assim, o apontamento da importância do contexto na classificação da transitividade, como é ainda destacado ao final da subseção (Figura 52), é realizado de forma não significativa para o aluno, pois é incoerente com a explicação desenvolvida pelo livro.

Figura 63 - Destaque teórico sobre transitividade (Coleção PC)



Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 237)

O tema da transitividade volta a ser tratado no livro ainda na Unidade 7, mas no Capítulo 2, também na seção “Língua em estudo”. Nesse segundo capítulo, avança-se para o exame dos argumentos internos propriamente ditos, no caso do material: objeto direto e indireto.

O material didático continua com uma abordagem tradicional, consequentemente, dando sequência às explicações anteriores, o livro caracteriza o OD como complemento ligado diretamente a um verbo transitivo, ou seja, sem ser intermediado por preposição e, logo, o OI é aquele complemento ligado ao verbo transitivo através de uma preposição.

Ademais, verificamos que o texto continua a ser usado apenas para retirar orações e identificar os elementos, como os objetos e as preposições, como também continuam a usar orações descontextualizadas, criadas com o único fim de servirem para atividades puramente metalinguística de identificação e classificação. Vejamos a Figura 64 abaixo:

Figura 64 - Definição OD e OI (Coleção GA)

OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO

1. A seguir, releia trechos da carta de reclamação "Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra".

I. [...] ressaio o pedido de CANCELAMENTO [...].
 II. A Viajar não respondeu ao e-mail [...].
 III. Expus o caso à atendente M. [...].
 IV. [...] eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas [...].
 V. [...] reafirmo o pedido de cancelamento e NÃO AUTORIZO A COBRANÇA em meu cartão de crédito [...].

a) Identifique e copie no caderno as formas verbais dos trechos acima.
 b) Quais são os complementos dos verbos que você identificou?
 c) Classifique cada um desses verbos quanto à transitividade.

Os verbos da atividade 1 exigem complementos, que são chamados **objetos**, e a diferença entre esses complementos é o modo como se ligam a cada verbo, ou seja, se são ou não antecedidos de preposição. Leia os exemplos a seguir, que apresentam os verbos transitivo direto, transitivo indireto e bitransitivo, observando os objetos que os complementam.

O homem escreveu a **carta de reclamação**.
 A empresa discordou **do reclamante**.
 A empresa não devolveu **o dinheiro ao reclamante**.

O objeto do verbo transitivo direto *escrever* não necessita de preposição para se ligar a ele; por isso, o chamamos de **objeto direto**. Já o objeto que complementa o sentido do verbo *discordar* se liga a ele por meio de preposição, assim o chamamos de **objeto indireto**. Os objetos "o dinheiro" e "ao reclamante" são denominados **objeto direto** e **objeto indireto**, respectivamente, pois complementam o verbo bitransitivo *devolver*.

2. Agora, classifique os complementos dos verbos da atividade 1 em objeto direto ou objeto indireto.

O complemento dos verbos bitransitivos, ou seja, dos verbos transitivos diretos e indiretos é chamado de **objeto direto e indireto**.

ANOTE AÍ!

O verbo que se liga diretamente ao complemento, isto é, **sem preposição**, recebe o nome de verbo transitivo direto. O complemento que se liga a esse verbo é chamado de **objeto direto**.

O verbo que exige complemento **antecedido de preposição** é chamado de verbo transitivo indireto. O complemento que se liga a esse verbo por meio de uma preposição é chamado de **objeto indireto**.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 246)

Logo, apesar de mais uma vez observarmos o destaque a uma habilidade da BNCC, relacionando-a a um trabalho de análise do fenômeno linguístico por meio da língua em uso nos textos, como notamos na Figura 65, essa abordagem não é efetivada na prática do processo de ensino-aprendizagem do livro.

Figura 65 - Observação manual do professor (Coleção GA)

DE OLHO NA BASE

Habilidade
 (EF07LP07) A seção *Língua em estudo* propicia aos alunos identificar, em textos, a estrutura básica da oração: complemento (objetos direto e indireto).

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 246)

Posteriormente, assim como encontramos nos materiais das coleções analisadas anteriormente, o livro expõe que os pronomes pessoais oblíquos desempenham na oração função de objetos. Trazendo também a observação que os pronomes retos desempenham a função de sujeito, mas em situações informais de uso da língua podem estar na função de objeto. Neste ponto, notamos que não há uma discussão sobre as variedades linguísticas da língua, suas hierarquizações sociais e, então, uma reflexão sobre as normas ditas “corretas” ou “adequadas”, pelo contrário o livro somente salienta, em um quadro de observação, que o uso do pronome reto como objeto é inadequado pela norma-padrão.

Figura 66 - Pronomes como argumentos verbais (Coleção GA)

ANOTE AÍ!

Em uma oração, os **pronomes pessoais retos** desempenham a função de sujeito, e os **pronomes pessoais oblíquos** desempenham a função de objeto.

Em uma oração, os pronomes pessoais podem desempenhar diferentes funções, entre elas a de objeto. Por exemplo, os pronomes *me*, *te*, *se*, *nos* e *vos* podem exercer a função de objeto direto ou de objeto indireto – é a transitividade do verbo que determina a função do pronome. Veja os exemplos.

Receberam-nos com simpatia. Reservaram-nos uma boa mesa.

objeto direto objeto indireto objeto direto

Os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* cumprem a função de objeto direto. Veja.

Eu vendi meu carro. → Eu o vendi.

Após verbos terminados em *r*, *s* ou *z*, a letra final do verbo é eliminada e acrescenta-se a letra *l* aos pronomes *o*, *a*, *os* e *as*. Veja os exemplos.

Quero encontrar meu amigo. → Quero encontrá-lo.

Solicitamos os documentos. → Solicitamo-los.

O aluno fez a lição de casa ontem. → O aluno fê-la ontem.

Após verbos terminados em *m*, *ão*, *õe(s)* ou *dem*, acrescenta-se a letra *n*.

Por favor, põe a carta no correio. → Por favor, põe-na no correio.

As mães buscaram as filhas. → As mães buscaram-nas.

Os pronomes *lhe* e *lhes* sempre cumprem a função de objeto indireto. Veja.

Comprou um presente para o filho. → Comprou-lhe um presente.

RETO OU OBLÍQUO?

Você viu que os pronomes pessoais retos desempenham a função de sujeito em uma oração. Contudo, em situações informais de uso da língua, é comum observar o uso desses pronomes como objeto, como em “Eu vendi ele”. De acordo com a norma-padrão, porém, esse uso é inadequado, pois ela prevê que, entre os pronomes pessoais, só os oblíquos devem ser empregados como complemento verbal.

ANOTE AÍ!

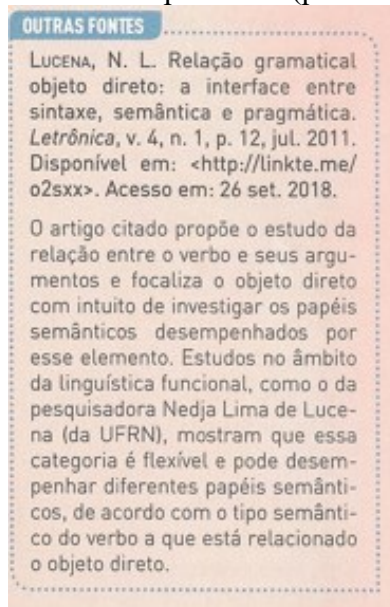
Em uma oração, os **pronomes oblíquos** podem desempenhar a função de objeto. Os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* funcionam como **objeto direto**. *Lhe* e *lhes* funcionam como **objeto indireto**. A função dos demais pronomes oblíquos só pode ser avaliada no contexto da oração.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 247)

Outra questão que chama atenção, nessa parte do livro, é que no manual do professor há informações sobre outras fontes que tratam do fenômeno transitivo e dos argumentos internos, no entanto as fontes indicadas são de linguistas que concebem a transitividade através da língua em uso e com focalização na natureza semântica interrelacionada com os aspectos pragmático e sintático. Ou seja, o manual da coleção indica estudos de linguistas que andam na direção oposta da abordagem tradicional, adotada pela própria coleção didática.

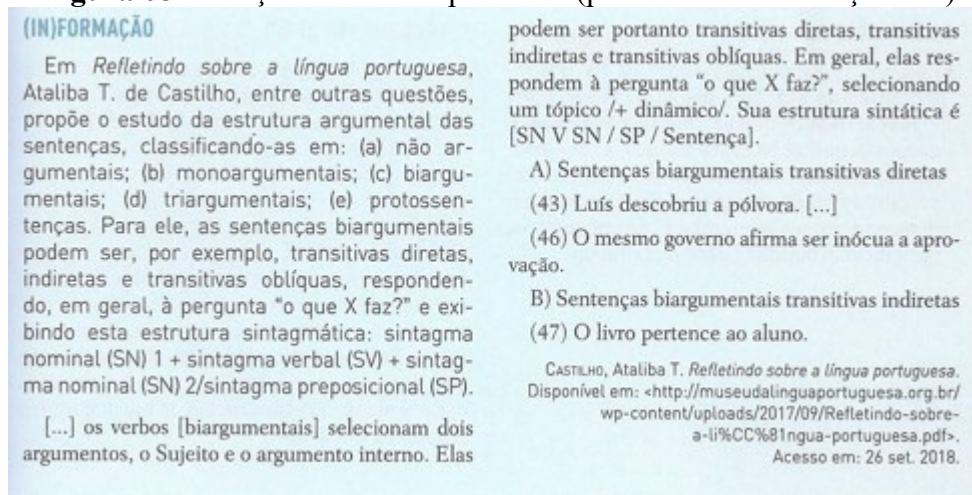
As produções citadas são de autoria de Ataliba T. Castilho (2017) e de Lucena (2018), veja nas Figuras 67 e 68 abaixo:

Figura 67 - Citação manual do professor (parte lateral - Coleção GA)



Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 247)

Figura 68 - Citação manual do professor (parte inferior – Coleção GA)



Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 247)

Observamos, anteriormente, que a coleção GA apresentou um manual do professor em sua parte de exposição das fundamentações bem mais curta que os manuais das outras coleções, no entanto, apresenta maiores orientações ao redor das páginas dos conteúdos, que como vemos acima, incluem informações teóricas sobre abordagens linguísticas da língua em uso.

Também verificamos, nas explicações iniciais do manual, a defesa da inclusão dos conceitos da norma-padrão no desenvolvimento dos conteúdos, porém com a ressalva que essa

abordagem não seria o foco do estudo, que estaria no trabalho com o texto e a língua em uso. Contudo, no exame do conteúdo no livro do aluno observamos que em realidade o livro adota a abordagem tradicional como principal forma de ensino-aprendizagem do fenômeno da transitividade.

Essa forma metodológica do livro do aluno e de estrutura do manual do professor, nos levam a refletir sobre as intenções aparentemente opostas da coleção, uma de conduzir o trabalho do professor de modo mais detalhado e de acordo com a abordagem tradicional. E outra de aparentar, nas orientações teóricas disponibilizadas para o professor, estar se fundamentando teoricamente em conformidade com a proposta da BNCC, objetivando um ensino reflexivo que parta do texto e da língua em uso.

Acima nas Figuras 67 e 68, vimos algumas dessas orientações teóricas, abaixo podemos ver as orientações didáticas contidas no manual do professor, abaixo do conteúdo do livro do aluno, sobre OD e OI:

Figura 69 - Orientações didáticas do manual do professor (Coleção GA)

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar efetivamente o conteúdo objeto direto e objeto indireto, retome com os alunos o conceito de transitividade exposto no capítulo 1 da unidade e introduza as explicações sobre os termos que integram a oração complementando o sentido dos verbos transitivos: objeto direto e objeto indireto.
- Realize coletivamente as atividades propostas na seção, para aplicar esses conceitos; peça a participação ativa dos alunos, respeitando aqueles que são mais tímidos.
- Na correção, é o momento de dirimir possíveis dúvidas que os alunos tiveram durante a realização das atividades. É possível que alguns ainda hesitem em relação ao emprego de pronomes pessoais na função de objetos, assunto, em geral, mais complexo.
- Em seguida, amplie a explicação apresentando construções em que os pronomes pessoais exerçam função de objeto. Escreva outros exemplos na lousa e solicite aos alunos que comentem a função dos pronomes pessoais dessas construções no caderno. Caso considere oportuno, a atividade pode ser feita em dupla.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 246)

Ainda, para finalizar o trabalho com o fenômeno transitivo no livro do 7º Ano, o material apresenta as subseções “Atividade” e “A língua na real”, nas duas permanece o ensino de forma descontextualizada e limitado à exercícios metalinguísticos de identificação e classificação. Na seção “Atividades”, o foco está na correlação do uso dos pronomes pessoais oblíquos como objetos e na seção “A língua na real” se trabalha com SN preposicionados e não preposicionados. Observe:

Figura 70 - Capítulo 2: Seção “Atividades” (Coleção GA)

1. Leia a fábula de Esopo a seguir, observando os pronomes destacados.

A velha e o médico

Uma velha senhora doente dos olhos mandou chamar um médico. Ele foi atendê-la e, sempre que **lhe** aplicava um unguento, roubava alguma coisa da casa, já que ela estava de olhos fechados. Depois de tratá-la e de levar seus móveis, apresentou-lhe a conta. Como a velha não quis pagá-la, ele abriu-lhe um processo. No tribunal, ela declarou que tinha se comprometido com ele a pagar desde que ele a curasse; ora, no momento, ela estava vendo bem menos que antes da cura: “Antes”, disse ela, “eu via todos os móveis de minha casa; agora não vejo mais nenhum”.

Esopo. Fábulas. Tradução de Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997.

- Pode-se dizer que a velha senhora foi enganada pelo médico? Explique.
 - Indique a que termo se refere cada um dos pronomes destacados.
 - Indique os verbos a que se ligam os pronomes destacados e classifique-os em transitivos diretos ou transitivos indiretos.
 - Indique se os pronomes têm função de objeto direto ou de objeto indireto.
2. Classifique os pronomes destacados em objeto direto ou em objeto indireto.
- É preciso estudar regularmente, dizia-me a professora de música.
 - Ele me viu na festa de fim de ano.
 - O assunto da palestra não nos interessou.
 - Ninguém soube nos informar o horário da partida do trem.
 - Ele nos amava mais do que nunca.
 - Aquele livro me pertence.
 - A colega de João emprestou-lhe um livro.
 - Todos foram encontrá-la antes de ir ao cinema.
 - Procuraram-nos durante o jogo de basquete.
 - Ela me mandou um presente lindo.
 - Todos nós fomos procurá-la pelo supermercado inteiro.
 - Ele me surpreendeu com flores em plena segunda-feira.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 248)

Figura 71 - Capítulo 2: Seção “A Língua na Real” (Coleção GA)

OS OBJETOS E O CONTEXTO

1. Leia os títulos abaixo.

Dicas para o seu bebê dormir o sono dos anjos!

Disponível em: <<https://www.jolimome.com.br/dicas-para-o-seu-bebe-dormir-o-sono-dos-anjos/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Cristiano Ronaldo espera chorar lágrimas de alegria no domingo

Disponível em: <<http://www.jn.pt/desporto/euro-2016/interior/cristiano-ronaldo-eleito-pela-uefa-o-melhor-em-campo-5270125.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

- Identifique os objetos dos verbos *dormir* e *chorar* nos títulos acima.
- Classifique esses verbos quanto à transitividade.
- Que relação de sentido é possível perceber entre cada verbo e o núcleo do respectivo objeto direto?
- Leia estas versões dos títulos: “Dicas para o seu bebê dormir” e “Cristiano Ronaldo espera chorar”. Qual é a diferença entre elas e os títulos originais?
- Você consegue citar outras expressões semelhantes às que aparecem nos títulos com os verbos *dormir* e *chorar*?

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018a, p. 249)

Como últimas observações da análise do livro do aluno do 7º ano desta coleção, salientamos que não há uma grande variedade de gêneros textuais, como encontrado nas coleções anteriores. O livro traz trechos de cartas de reclamação e do leitor, gênero trabalhado

na unidade, alguns trechos de fábulas, uma tirinha e alguns títulos de notícias sem o corpo dos textos.

Acreditamos que essa característica concede menor possibilidade para o professor trabalhar o fenômeno transitivo por uma abordagem que se concentre na língua em uso em diferentes situações de interação verbal. Além disso, esse livro didático também apresenta muitos exercícios sem uso de qualquer gênero textual, por conseguinte trabalhando através de orações não pertencentes a um discurso, criadas com a finalidade de servirem para execução de atividades mecânicas, centradas na metalinguagem, aspecto que não encontramos nas coleções SL e PC.

Em suma, compreendemos que esse livro, em comparação aos anteriores, traz uma maior dificuldade ao professor na construção de um ensino significativo da transitividade, sendo que quase não disponibiliza gêneros textuais pertencentes à diferentes situações comunicativas e apenas na abertura do capítulo observamos a realização de um caminho reflexivo sobre o sentido que os elementos presentes na oração exercem dentro do contexto discursivo.

Ademais, como observamos em nossa análise, no início do tratamento da transitividade há menções sobre a importância do contexto na concretização do fenômeno, metodologia que seria essencial para a ampliação da compreensão do aluno sobre o funcionamento da língua e para o aumento de sua capacidade no uso dos recursos linguísticos em diferentes situações comunicativas, caso continuasse a ser adotada pelo livro em toda extensão da Unidade e não rapidamente substituída por uma abordagem puramente tradicional.

4.2.3.2 Livro do aluno 8º Ano

A coleção GA, ao tratar da transitividade no livro do 8º Ano, distingue-se das duas coleções didáticas anteriores (SL e PC) ao não enquadrar o fenômeno linguístico dentro de regência verbal. A transitividade é abordada, no livro do 8º Ano, como revisão do conteúdo do 7º Ano sobre predicado, revendo alguns elementos, como os verbos e a transitividade, na seção em estudo intitulada “Revisão: O verbo e seus complementos”.

Figura 72 - Sumário Capítulo 1 – 8º Ano” (Coleção GA)

CONTO DE ENIGMA E CONTO DE TERROR..... 9	
1. O mistério desvendado	12
Texto: "Se eu fosse Sherlock Holmes", de Medeiros e Albuquerque	12
• Texto em estudo	15
• Uma coisa puxa outra: A narrativa de enigma em revista	17
Língua em estudo: Revisão: Sujeito e índice de indeterminação do sujeito	18
• Atividades	20
• A língua na real: Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito	21
• Agora é com você!: Escrita de conto de enigma	22
2. Uma experiência extraordinária	24
Texto: "A máscara da Morte Rubra", de Edgar Allan Poe	24
• Texto em estudo	27
Língua em estudo: Revisão: O verbo e seus complementos	30
• Atividades	32
• A língua na real: A transitividade verbal e a precisão das informações	33
• Escrita em pauta: Vírgula entre os termos da oração	34
• Agora é com você!: Contação de história de terror	36
ATIVIDADES INTEGRADAS: "Mr. Sherlock Holmes", de Arthur Conan Doyle	38
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO	40

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018b, p. 6)

Nesta seção de revisão o livro traz, como fez no material do 7º ano, um conceito tradicional de transitividade, não discutindo o valor semântico do verbo e seus complementos, limitando-se a mencionar a exigência ou não de complemento para completar o sentido do verbo e diferenciar os complementos pela ausência ou presença de preposição.

Na primeira parte das atividades, o material segue colocando ênfase no reconhecimento dos pronomes oblíquos como objetos diretos e indiretos, como fez no livro do 7º ano, como também continua usando orações descontextualizadas nesses exercícios. Logo, realiza exercícios mecânicos de identificação de elementos linguísticos por meio exclusivamente do critério sintático, conforme vemos na figura abaixo.

Figura 73 - Atividade parte 1 – 8º Ano (Coleção GA)

3. Leia o trecho abaixo e observe os complementos do verbo em destaque.

Mostrei-lhe o relógio para que visse que o tempo estava passando.

- Qual é a classificação sintática do pronome *lhe*?
 - Como se classifica o complemento *o relógio*?
 - Quanto à transitividade, qual é a classificação do verbo em destaque?
4. Avalie o uso do pronome oblíquo *me* nos seguintes trechos do conto de enigma.

- Os romances de Conan Doyle **me** deram o desejo de empreender alguma façanha no gênero das de Sherlock Holmes.
- Ela estava tão nervosa que **me** abraçou e até beijou freneticamente.
- Com a senhora, não; exijo que **me** entregue o anel.

- No caderno, indique a função sintática desse pronome em cada construção.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018b, p. 32)

Contudo, na segunda parte das atividades, na seção “A língua na real”, o livro GA apresenta dois exercícios que trabalham o fenômeno transitivo de forma mais contextualizada, no primeiro temos o estudo linguístico através de uma tirinha e no segundo de um trecho de um conto. Nesses exercícios, é trabalhado a escolha dos complementos e da possibilidade de omissão concedida pelo contexto de interação verbal. Observe as atividades nas Figuras 74 e 75:

Figura 74 - Exercício 1 - Atividade parte 2 – 8º Ano (Coleção GA)

Leia a tira.

a) No primeiro quadrinho, como a imagem revela a irritação de Calvin?

b) Como a imagem dele no último quadrinho indica que a irritação continua?

c) No último quadrinho, que elemento gráfico na fala reforça a irritação dele?

d) Pela tira, Calvin parece manter suas roupas em ordem? Explique.

e) O que surpreende o leitor e causa o humor da tira?

f) Na fala de Calvin no segundo quadrinho, a forma verbal *procurei* não tem complemento, mas o leitor consegue identificá-lo. Qual é? Como é possível saber?

g) O contexto da tira ajuda a explicitar a fala da personagem? Por quê?

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018b, p. 33)

Figura 75 - Exercício 2 - Atividade parte 2 – 8º Ano (Coleção GA)

Leia agora o início do conto “O alfaiate valente”.

Numa cidadezinha chamada Romandia, um alfaiate costurava sentado a uma mesa. Sobre a mesa, havia uma maçã madura em que um bando de moscas pousara, como costuma acontecer no verão. Enfurecido, o alfaiate puxou um pedaço de pano e com ele investiu sobre a maçã. Ao puxar o pano de volta, viu que tinha acertado e matado sete moscas. Ao ver as moscas de pernas para o ar, o alfaiate teve a ideia de costurar para si um cinturão e bordar nele em letras douradas a seguinte frase: “Acertei sete num só golpe”. Depois, amarrou o cinturão à cintura e pôs-se a caminhar por ruas e vielas. Ao lerem o que estava escrito no cinturão, as pessoas pensavam que ele tivesse matado sete homens de uma vez, e por isso o temiam muito.

Jacob e Wilhelm Grimm. O alfaiate valente. Em: *Contos maravilhosos infantis e domésticos* [1812-1815]. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 109.

- a) Pelo cinturão, o que as pessoas imaginavam sobre o alfaiate? Se soubessem que, na verdade, ele havia matado sete moscas, teriam a mesma reação?
- b) Na frase do cinturão, como se classifica o verbo *acertar* quanto à transitividade? O que faltou, no complemento, para que a informação fosse precisa?

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018b, p. 33)

Essas atividades são exemplos de exercícios que vão além de um reconhecimento metalinguístico e mecânico de elementos, o foco dessas atividades não está em reconhecer e memorizar nomenclaturas, mas em observar como o contexto comunicativo influencia na escolha da estrutura argumentativa. Como o próprio livro destaca:

Figura 76 - Contexto de interação verbal e estrutura argumentativa (Coleção GA)

ANOTE AÍ!

Na reprodução das falas de personagens em discurso direto, temos um **contexto de interação** fortalecido entre as personagens. Com isso, a escolha de complementos verbais se torna mais livre, podendo até ocorrer a omissão desses complementos. (Exemplo: “Onde está meu casaco?” “Eu tinha deixado aqui.”) Já em textos em que não se quer deixar lacunas de subentendidos, é essencial selecionar bem as palavras usadas como objeto direto e/ou indireto para garantir a **precisão das informações** e a compreensão relativa a elas.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa (2018b, p. 33)

O professor por meio desse tipo de atividade tem uma possibilidade maior de trabalhar a análise linguística através da reflexão do uso da língua. Além dos questionamentos já trazidos pelo livro, podemos refletir sobre os papéis semânticos de cada elementos linguísticos dentro dos contextos, por exemplo: notar o papel de “Calvin” como sujeito agente que pratica uma ação em torno de seu “casaco”, aparentemente sumido, que é o objeto causa dessa ação, do mesmo modo o “alfaiate” é o sujeito agente que modifica a situação das moscas, objeto que sofre essa ação.

Dessa forma, notamos que apesar de seguir na parte do conceito da transitividade a visão tradicional, o livro do 8º Ano apresenta em parte de suas atividades um tratamento linguisticamente mais amplo do fenômeno ao trazer dois gêneros textuais com situações de interação verbal distintas e focando em sua influência na escolha dos argumentos verbais. Portanto, permite ao docente um trabalho maior com o funcionamento da transitividade na língua em uso, ponto que, como vimos anteriormente, foi muito prejudicado no material do 7º ano.

Por fim, ao concluirmos a análise dos livros do aluno dos 7º e 8º anos das três coleções didáticas cópulas desta pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos na seção metodológica 3.4, podemos fazer alguns apontamentos:

(i) em termos gerais as coleções didáticas não seguem o fundamento teórico-metodológico estabelecido em seus manuais, nas abordagens do conteúdo da transitividade. Os livros do aluno dos 7º e 8º anos das três coleções apresentaram o desenvolvimento do fenômeno transitivo por meio dos critérios da GT, determinando o fenômeno como propriedade do verbo, caracterizado por critérios morfossintáticos e estudado através de orações descontextualizadas e de exercícios com identificação mecânica de elementos e de nomenclaturas;

(ii) os livros das três coleções não seguem as instruções estabelecidas pela BNCC quando não realizam o estudo da transitividade partindo da língua em uso e por meio de diferentes interações verbais. Como mencionado no item anterior, as três coleções explicam o fenômeno linguístico através de orações descontextualizadas, além disso a maioria das atividades são centradas em identificação de elementos linguísticos pelo critério sintático, desconsiderando o contexto no qual as estruturas argumentais aparecem e buscando memorizar nomenclaturas;

(iii) a abordagem adotada pelos livros no ensino da transitividade é substancialmente a tradicional, em algumas partes desses livros temos algumas exceções com atividades que buscam refletir a transitividade no contexto do gênero textual trabalhado e através de questionamentos semânticos, quase todas essas abordagens que saem dos critérios da gramática normativa foram encontradas nos livros dos 7º ano das coleções. Os materiais do 8º ano que alocam a transitividade dentro da regência verbal por meio de critérios puramente tradicionais, aparecendo como exceção o livro da coleção GA, que trouxe o conteúdo como revisão e com algumas atividades reflexivas;

(iv) Concluimos, portanto, que a abordagem materializada nos livros do aluno das coleções analisadas não resulta em um processo de ensino-aprendizagem produtivo, uma vez que ao seguir os parâmetros da GT, os livros reproduzem os pressupostos de um ensino prescritivo, com memorização de regras abstratas e sem reflexão sobre o funcionamento da transitividade nas situações comunicativas. Para que seja construído um ensino produtivo, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre abordagens linguísticas e utilize os materiais de uma forma alternativa a determinada nos livros, como discutiremos na seção 5. Além disso, apesar da maioria dos livros apresentarem textos na introdução das atividades ou no início da explicação do fenômeno, eles não ou pouco utilizam seus contextos discursivos nas análises linguísticas e não disponibilizam uma seleção de gêneros textuais cuidadosa, visto que há uma grande predominância do gênero tirinha em detrimento de outros. A tirinha é um gênero interessante para se trabalhar a língua em uso, mas não é o único, os materiais poderiam realizar uma seleção mais acurada para que não houvesse uma grande predominância de um mesmo gênero textual.

5. DADOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Conforme os critérios de análise estabelecidos para a pesquisa, especificados na seção 3.4, realizamos o exame dos materiais didáticos, o qual nos possibilitou fazer as análises detalhadas constantes na seção 4, como também levantar alguns dados que possibilitaram a construção das tabelas dispostas abaixo. Nosso intuito, na elaboração dessas tabelas, é permitir uma visualização mais objetiva da constituição dos livros dos alunos pertencentes ao corpus, quanto a abordagem do fenômeno transitivo.

As tabelas ressaltam as principais questões abordadas nas análises realizadas nas seções anteriores. Por conseguinte, iniciamos com a Tabela 3, na qual por meio do parâmetro (1) Teoria de abordagem, verificamos que todos os livros didáticos examinados têm como base de ensino da transitividade, a gramática tradicional.

Tabela 3 – Transitividades nos livros didáticos

Livros Didáticos	(1) Teoria de abordagem	(2) Contexto
SL – 7º	Gramática Tradicional	Período simples (transitividade)
SL – 8º	Gramática Tradicional	Regência Verbal
PC – 7º	Gramática Tradicional	Período simples (transitividade)
PC – 8º	Gramática Tradicional	Regência Verbal
GA – 7º	Gramática Tradicional	Período simples (transitividade)
GA – 8º	Gramática Tradicional	Período simples (transitividade)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A averiguação, como demonstramos na seção 4, ocorre quando os livros didáticos caracterizam a transitividade como uma classificação do verbo e não como propriedade da oração e descrevem os argumentos internos do verbo com as mesmas fundamentações encontradas na GT, como apresentada na seção 1.3.1, ou seja, o OD pela ausência de preposição e o OI por meio da presença de preposição necessária para intermediação entre a ação verbal e o complemento.

Ademais, os livros selecionados também usam as nomenclaturas utilizadas pela GT para classificar a transitividade verbal, como: verbo transitivo direto (VTD), verbo transitivo indireto

(VTI) e verbo transitivo direto e indireto (VTDI). Como podemos observar na Tabela 4, seguinte:

Tabela 4- Descrição da transitividade

Livro Didático	Descrição transitividade		
	Verbo exige complemento		Oração transitiva
	OD – Ø de preposição	OI – com Preposição	Natureza semântica dos verbos + argumentos
SL – 7º	✓	✓	
SL – 8º	✓	✓	
PC – 7º	✓	✓	
PC – 8º	✓	✓	
GA – 7º	✓	✓	
GA – 8º	✓	✓	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por meio do parâmetro (2) Contexto, segundo critério de análise adotado e disposto na Tabela 3, percebemos que há uma homogeneidade nos contextos onde o estudo da transitividade é tratado, os quais podemos separar em dois momentos:

1. Período simples;
2. Regência Verbal.

No “período simples” os materiais abordam a descrição dos elementos que compõem uma oração, assim com a presença de apenas um verbo na sentença, os livros apresentam em “transitividade” a descrição e a classificação dos tipos de complementos verbais que podem aparecer, que são o OD e o OI, e que acompanham os três tipos de verbos que pedem complemento: VTD, VTI e VTDI. Ressaltamos que ao não explorarem os valores semânticos das orações transitivas e os papéis temáticos desses complementos, também ignoram o papel do argumento externo (sujeito) dentro da estrutura argumental.

No momento “2- Regência verbal”, verificamos que a transitividade é tratada na discussão da relação de subordinação entre o verbo e os termos que o complementam em uma

oração. Nesse contexto, os materiais didáticos ao estabelecerem o verbo como termo regente, discutem as diversas significações que um verbo pode assumir conforme a presença ou ausência de preposição. De tal modo, o complemento identificado como objeto indireto que, de acordo com a abordagem tradicional, se caracteriza por requisitar obrigatoriamente a presença de preposição, é colocado dentro da discussão: “variedade padrão vs variedade popular”, uma vez que os livros destacam que muitos verbos considerados VTI apresentam na língua falada complementos sem preposição, o que em situações “formais” é considerada uma forma inadequada.

No entanto, os livros SL e PC do 8º ano que trazem a transitividade como regência verbal, abordam essa variação linguística considerando que estão trabalhando com todos os aspectos linguísticos que caracterizam o VTI e, portanto, o OI, com isso apontam a variedade popular como não cumprindo a norma-padrão ao eliminar a preposição obrigatória. Não há discussão sobre as estruturas argumentais abordadas estarem relacionadas ao complemento relativo, que tem natureza semântica distinta do OI e mais próxima do OD, fato que pode apontar para uma explicação da supressão da preposição, que inclusive não acontece apenas na chamada “variedade popular”, mas em outras variações linguística, como o caso do verbo *assistir*, amplamente aceito pelos falantes como um argumento interno não preposicionado.

Dentro das questões de variação linguísticas, levantadas na regência verbal, podemos averiguar que a ausência da discussão em outros contextos, como do “período simples” e da “transitividade”, do valor semântico e do papel temático do objeto indireto e de sua diferença quanto ao complemento relativo, torna o debate sobre variação linguística, trazido na regência, raso, uma vez que a questão deveria estar na natureza semântica e não sintática.

Para ilustrar os critérios de análise que usamos na investigação, para observar se os livros dos alunos seguiram as determinações da BNCC estabelecendo um ensino reflexivo e baseado na língua em uso, construímos a Tabela 5 abaixo.

Tabela 5 - Abordagem do ensino da transitividade

Livros Didáticos	Elementos usados no ensino da transitividade					
	Presença variados gêneros textuais	Exercícios sem presença de textos	Exercícios de identificação de elementos/nomenclaturas (descontextualizados)	Análise linguística contextualizada		
				Regular	Exceção	Ø
SL – 7º	✓		✓		✓	
SL – 8º	✓		✓			✓
PC – 7º	✓		✓		✓	
PC – 8º			✓		✓	
GA – 7º		✓	✓		✓	
GA – 8º		✓	✓		✓	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na Tabela 5, podemos visualizar como os livros didáticos ainda se mantêm distantes de apresentar uma abordagem linguística no ensino da transitividade e como apesar de disponibilizarem na maior parte das atividades textos de diferentes gêneros textuais, esses quase não são usados para uma análise linguística contextualizadas, tendo em vista que quando aparecem são exceções e feitas de forma breve.

Além disso, também conseguimos observar mais claramente quais livros, mesmo não se fundamentando em uma abordagem linguísticas, ao menos possibilitam alguma reflexão do fenômeno transitivo pela língua em uso, seja por algum questionamento feito pelo próprio livro em atividades, seja pela disponibilização de gêneros textuais que permitam a elaboração de análises contextualizadas.

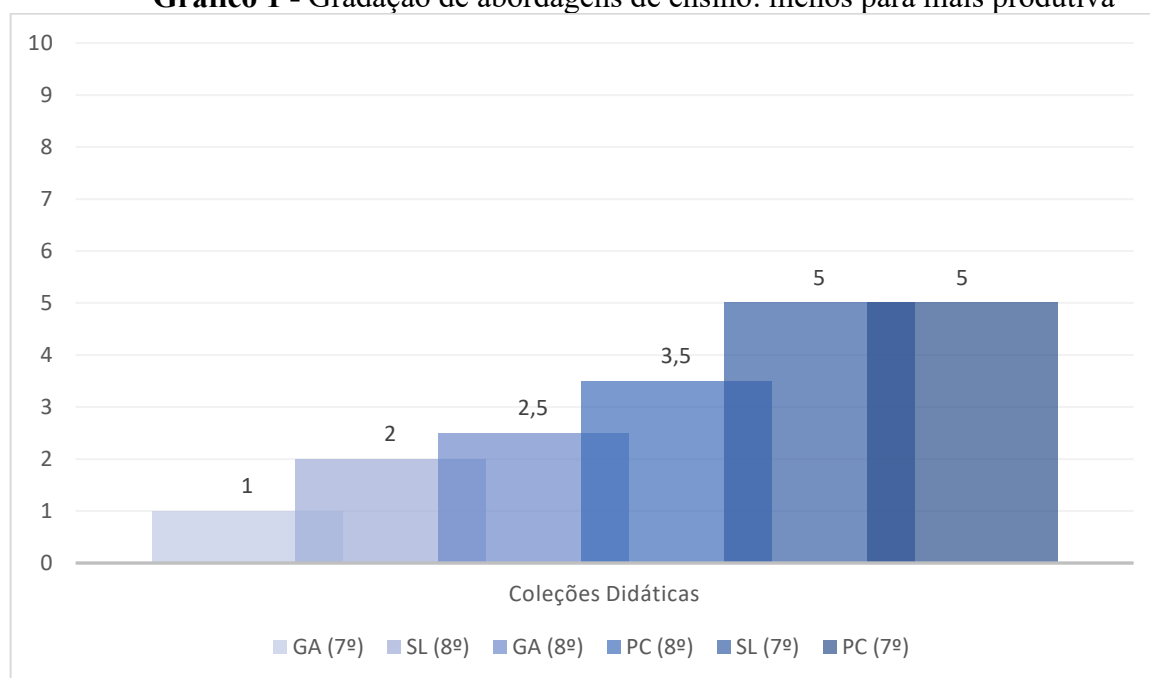
Diante desses parâmetros, podemos perceber que os livros SL e PC, ambos do 7º ano, se aproximam em suas abordagens, sendo dois livros que trazem diferentes gêneros textuais na seção dedicada à transitividade e apresentam pelo menos uma atividade mais reflexiva, ademais apesar da maioria de seus exercícios serem focados no critério sintático e na identificação de nomenclaturas, não apresentam exercícios somente com orações “soltas”, sem o apoio de um texto, que mesmo não sendo usados devidamente, permitem ao professor contextualizar as análises.

Em oposição, temos o livro SL do 8º ano, obra que em nenhum momento apresenta atividade com questionamentos reflexivos sobre o fenômeno transitivo, além disso o livro GA do 7º ano também não disponibiliza gêneros textuais que permitiriam ao docente criar seus

próprios questionamentos sobre o funcionamento da transitividade a partir do contexto. Ademais, observamos que não apresentar variados gêneros textuais e elaborar atividades sem um texto de apoio visando uma lista de orações para identificação de nomenclaturas se mostrou uma metodologia recorrente nos livros da coleção Geração Alpha (GA), visto que seu livro do 8º ano também apresentou essas características, colocando-se um pouco à frente do livro do 7º por trazer um pouco mais de atividades com pretensões reflexivas.

Em face dos dados levantados nas tabelas acima juntamente com as análises realizadas na seção 4, é possível fazer um escalonamento entre os livros didáticos do corpus, estabelecendo uma gradação do mais distante de um ensino produtivo ao mais próximo. Essa escala seria: GA (7º) < SL (8º) < GA (8º) < PC (8º) < SL (7º) = PC (7º). O gráfico abaixo ilustra essa escala:

Gráfico 1 - Gradação de abordagens de ensino: menos para mais produtiva



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na escala, consideramos que um material se aproxima de um ensino produtivo ao trazer elementos que possibilitam a realização de uma análise do fenômeno da transitividade de forma contextualizada e se distancia ao não apresentar essas características, esse critério nos permitiu realizar a gradação entre os materiais. Os elementos, presentes nos livros mais próximos de um ensino produtivo, são a disponibilização de variados textos, de forma completa ou com trechos que possibilitam a observação do contexto do discurso, presença de alguma discussão contextualizada da transitividade, como a ausência de exercícios puramente mecânicos sem possibilidade de contextualização, conforme ilustrado na Tabela 5.

Por fim, outro dado que levantamos na análise do *cópus* e que observamos interessante de ser ressaltado, são os verbos utilizados para exposição do conteúdo da transitividade tanto na parte teórica, como na prática.

Nesse levantamento, coletamos, nos seis livros didáticos analisados, 49 verbos pertencentes a orações trazidas para elucidar verbos transitivos que “exigem” complemento, OD e/ou OI, e verbos intransitivos que não “exigem” complementos. Dentre essas orações, temos 34 verbos diferentes usados uma única vez como exemplo e 6 verbos que foram utilizados mais de uma vez.

Observe abaixo os verbos mais usados na abordagem da transitividade:

Tabela 6- Verbos mais recorrentes nos LD do *cópus*

N. de Livros	Verbos mais recorrentes	Classificação	Descrição
3	Gostar	VTI	Complemento preposicionado
3	Assistir	VTI	Complemento preposicionado
3	Dar	VTDI	Complementos: Ø preposição + preposicionado
2	Precisar	VTI	Complemento preposicionado
2	Falar	VI / VTDI	Ø Complemento / Complementos: Ø preposição + preposicionado
2	Entregar	VTDI	Complementos: Ø preposição + preposicionado

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Pela Tabela acima, notamos que entre os verbos mais usados, todos contêm um complemento preposicionado e para esse complemento é estabelecido a mesma nomenclatura, objeto indireto. Contudo, alguns apresentam apenas o OI como complemento enquanto outros têm dois complementos: OD + OI, sendo os verbos chamados de VTDI.

Entre os verbos que necessitam apenas do complemento preposicionado, chamado de OI, estão *gostar*, *assistir* e *precisar*, todos verbos que pelas abordagens linguísticas apresentam

como argumento interno da oração o complemento relativo, sendo que o verbo *gostar* é apontado como exemplo prototípico da categoria dos verbos com complemento relativo.

Tal fato ocorre porque a maior parte das GTs e dos livros escolares ignoram a existência do complemento relativo, por conseguinte, como há verbos que em muitas situações apresentam um único argumento interno e preposicionado, elas os englobam como o mesmo tipo de complemento que aparece quando se tem um verbo com dois argumentos internos, justificando que a presença da preposição é determinante e suficiente para essa classificação. A limitação da análise da transitividade somente ao critério sintático, impede que seja observado a diferença de valores semânticos entre esses verbos e os *ditransitivos* e, portanto, como os argumentos internos preposicionados também exercem papéis temáticos distintos. Uma oração *ditransitiva* carrega valor de transferência e por isso apresenta argumento interno com papel de beneficiário/destinatário e traço [+ animado] sendo que a preposição (*a/para*) carrega o sentido de direção/destino do objeto paciente (OD) ao destinatário (OI), enquanto o argumento preposicionado como único argumento interno da oração tem papel temático próximo ao OD, objeto que sofre a ação verbal.

Duarte (2007) ressalta que existe um extenso grupo de verbos que selecionam argumentos internos preposicionados, mas que esses não podem ser substituídos pelo pronome clítico *lhe*, assim como não apresentam o traço [+ animado], com isso não podendo ser classificados como objetos indiretos. Entre os verbos elencados pela autora estão os principais verbos usados como exemplos pelos livros didáticos selecionados na pesquisa, como o “gostar de” e o “assistir a”. Fato que comprova quão confuso fica para o aluno quando esses verbos são colocados como tipos de verbos que selecionam OI do mesmo modo que os *ditransitivos* como o “dar” e o “entregar”.

A autora também salienta a capacidade reduzida de explicação da gramática tradicional usada pela NGB quando além de não considerar o complemento circunstancial como argumento do verbo, também desconsidera a existência do complemento relativo e sua distinção do objeto indireto. Por conseguinte, em muitas situações, uma análise mais consistente é inviável, o que leva à estratégia de criação de modificações nas sentenças e justificativas superficiais, como afirmar que determinada estrutura está errada e outra certa, como realiza quando distingue a variedade “padrão” da “popular”.

Os dados aqui levantados, reforçam a conclusão que chegamos ao final da seção 4, que os livros analisados ainda se encontram distantes de cumprir, na prática dos materiais destinados aos alunos, a construção de um ensino de gramática produtivo, pautado na língua em uso em

diferentes situações comunicacionais. A leitura das tabelas 4, 5 e 6 deixa claro que a concepção de língua e gramática da GT prevalece no ensino da transitividade, tornando o ensino prescritivo ao desconsiderar os contextos de uso e os aspectos linguísticos que formam a língua além do sintático e, por consequência, também apresentam um ensino impreciso do fenômeno linguístico realizando análises inadequadas e superficiais.

6. PROPOSTA DE UMA ABORDAGEM PRODUTIVA COM O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Após realizarmos a análise dos materiais didáticos das três coleções cópulas desta pesquisa e fazermos o levantamento de dados, pudemos notar que os livros do aluno concebem a transitividade por meio da concepção da GT, logo em suas abordagens teóricas e na maior parte das atividades se limitam a definir a transitividade como uma propriedade do verbo que pode ser observada através do critério sintático tendo seus elementos diferenciados pela preposição. Dessa forma, verificamos que a discussão sobre os demais aspectos linguísticos formadores do discurso, como os semânticos e pragmáticos, pouco é levantada. Encontramos poucas atividades reflexivas realizadas por meio de um contexto comunicativo, por isso nos propomos neste trabalho a indicar alguns usos possíveis dos livros didáticos que os docentes poderiam realizar com o objetivo de construir um ensino da transitividade mais produtivo.

Para isso, baseamos nossa proposta na concepção que o fenômeno transitivo é uma propriedade contínua da oração e que o aspecto semântico é fundamental para a formação da estrutura argumental sendo ele que determina a estrutura sintática das orações. Portanto, realizar questionamentos partindo do valor semântico do verbo e seus elementos é um caminho importante para que o alunato reflita observando a relação entre o verbo e seus argumentos e, conseqüentemente, observe o funcionamento da língua.

Para desenvolver um ensino reflexivo, entendemos ser necessário que o professor não apenas conceba a transitividade como uma propriedade contínua da oração observando o aspecto semântico, como inicie a reflexão através de exemplos prototípicos, ou seja, com orações altamente transitivas conforme também propõe Furtado da Cunha e Bispo (2012). Caso esses exemplos não estejam nos livros didáticos, podemos usar o próprio contexto da sala de aula, ressaltando alguma situação que ocorre no momento, como: “Enquanto a professora explica a matéria, Pedro rabisca a carteira.”.

Ao chamar atenção para um acontecimento do momento, podemos realizar indagações sobre a oração e seu contexto levando o aluno a perceber que se “Pedro” pratica a ação, ele age dentro do evento/situação transmitidos pela oração, logo é o agente e sintaticamente é o sujeito. Ademais, a discussão deve ser encaminhada para que os alunos cheguem à conclusão que “a carteira” é o objeto afetado pela ação do sujeito que age, pois ela não é a mesma depois da atividade realizada na oração.

Ao realizar essa reflexão, abrimos a possibilidade de mostrar aos alunos um exemplo prototípico de oração transitiva e explicar que, ao analisarmos as orações, deve-se observar se elas trazem uma situação de atividade ou não e quando a situação de atividade aparece, examinar se existe um sujeito que age para realizar a ação e um objeto que sofre a ação. O envolvimento de ao menos esses dois participantes marca o exemplo “ideal” de oração transitiva.

Ao refletirem a transitividade a partir de orações prototípicas reconhecendo sua estrutura argumental e o valor semânticos dos elementos, é possível que o aluno consiga analisar comparativamente outras orações que apresentam menos ou mais participantes e a influência do contexto no qual estão inseridas.

A partir da discussão sobre oração transitivas prototípicas, propomos que o professor utilize os gêneros textuais presentes nos livros didáticos para realizar questionamentos sobre as estruturas argumentais que constroem o discurso, visando notar as relações semânticas entre os verbos e seus argumentos.

Por meio desse raciocínio, o professor tendo como objetivo trabalhar a transitividade ligada às orações que transmitem um evento que envolve um agente animado e um paciente que sofre a ação verbal, deve levar os alunos a examinarem as orações que compõe os textos através da identificação dos verbos e da reflexão sobre o tipo de situação/evento que ocorre ao redor de cada verbo. Além disso, conforme forem observando os verbos e as situações, é importante realizar questionamentos sobre os outros elementos presentes e que tipo de papel eles desempenham na história contada. Em relação aos tipos de papel, é necessário explicar que a intenção é entender qual a função desempenhada por esses elementos dentro do contexto.

Como exemplo, podemos olhar o texto presente no início do capítulo sobre transitividade do livro didático do 7º ano da coleção SL, nele temos uma tirinha que introduz o tema da transitividade e a explicação teórica do livro, porém, como anteriormente exploramos, o contexto é deixado de lado pelo material. O professor, dentro da nossa proposta, poderia explorar a tirinha sem fazer uso da explicação teórica do livro. Observemos novamente a tirinha:

Figura 77 - Texto introdutório da transitividade (Coleção SL)



Fonte: Material – Se liga na língua 7º Ano (2018, p. 200)

Na discussão do contexto da tirinha e das orações que a compõe, podemos iniciar a reflexão através da oração “Eu nunca assalto a geladeira”, pois com ela temos a possibilidade de mostrar como nessa oração existe uma maior proximidade em relação ao exemplo ideal de transitividade (prototípico), visto que a oração apresenta um sujeito (agente) que apesar de negar, pratica uma ação por meio do verbo assaltar (demonstrada através do contexto da tirinha) e quem sofre com essa ação é o objeto (paciente), “a geladeira”, que é afetada. Podemos refletir como o Pinóquio age e modifica a geladeira e que há narração de uma atividade.

Na oração “Não gosto de doces”, é importante discutir quem é o sujeito da oração, qual seu papel nela e sua relação com o complemento (doces). Questionar se “doces” é modificado/afetado do mesmo modo que “geladeira”. Dessa maneira, é possível fazer com que o aluno, ainda sem entrar nas nomenclaturas usadas pelas gramáticas, comece a perceber que as orações podem envolver diferentes situações e conseqüentemente o papel dos elementos que a compõe são outros.

Os alunos podem perceber que nessa segunda oração, também temos dois participantes, sendo que nessa também parece que a ação recai sobre o objeto (de doces), mas com um afetamento menos direto. Nesse sentido, a discussão sobre a transitividade do verbo *gostar* pode ser feita num contraste com verbos bitransitivos, em que o OI é beneficiário e tem o traço mais animado.

Por fim, na oração “Quebrou o controle remoto”, é possível analisar que o sujeito agente está ocultado, portanto “o controle remoto” é o paciente de uma ação praticada por um sujeito não explícito. De tal modo, os alunos observarão que existe três participantes nessa oração, contudo um deles (sujeito) é omitido por opção discursiva, o que é verificável pelo contexto da história, na qual vemos o personagem Pinóquio mentir propositalmente, com isso somos levados a interpretação que ele também quebrou o controle remoto.

Com esse raciocínio, caminha-se em direção ao questionamento da importância da escolha dos elementos que fazem parte de cada oração e dos tipos de situações que essas trazem. Dentro dessa perspectiva, seria interessante continuar a reflexão instigando os alunos a pensarem o que mudaria dentro da história da tirinha, se no último quadrinho tivesse sido usada a oração: “Quebrei o controle remoto”, ao invés de “Quebrou o controle remoto”.

Nesse questionamento, o foco estaria em observar como os elementos envolvidos nas duas orações apresentam diferentes aspectos linguísticos e como influenciam no sentido construídos por elas dentro do contexto, levando os estudantes a perceberem que a segunda oração apresenta dois elementos ao redor do verbo, sendo que o sujeito, apesar de oculto, age praticando a ação, como na oração “Quebrei o controle remoto”, e o controle sofre a ação nas duas orações, sendo assim afetado. Por conseguinte, os alunos notariam como a estrutura argumental é uma opção discursiva, logo os elementos sintáticos são dispostos de acordo com o discurso, no contexto há a intenção de deixar a dúvida sobre o sujeito responsável pelo dano ao controle. Além disso, é possível perceberem que a oração com sujeito explícito, se enquadra como um exemplo transitivo mais prototípico.

Depois dessas discussões semânticas, o professor poderia entrar também com a explicação sintática apontando que a oração contém: sujeito (aquele que agiu) + verbo + objeto direto (objeto que foi modificado). Com isso, ajudá-los a perceber quais os elementos e sentidos que as orações transitivas trazem para a história e que nem sempre são a melhor opção para a finalidade do discurso.

Aos poucos o professor pode ir aprofundando a discussão usando outros gêneros textuais presentes nos materiais didáticos para explorar o uso da transitividade em diferentes contextos, sempre partindo da oração transitiva prototípica (S+V+OD). Como, por exemplo, em uma notícia como a que encontramos também no livro do 7º ano da coleção SL ou em um conto como o presente em um dos exercícios do livro do 8º ano da coleção GA.

Figura 78 - Texto (Notícia) - (Coleção SL)***Burrice a sete chaves***

Podia ser *reboot* dos *Três Patetas*, mas é a vida real: um trio de ladrões roubou um cofre de mais de 90 kg de um depósito em Kingsport (EUA). Ao colocarem o treco no carro, ele quebrou a janela traseira. Quando descarregaram o item no condomínio onde moravam, ele caiu sobre o pé de um deles. Os palermas então se colocaram a arrastar o cofre para um dos apartamentos – deixando uma bela trilha de marcas no chão para a polícia. Quando os tiras bateram na casa, nem precisaram se esforçar: o cofre estava reluzente na cozinha, em plena vista. A desculpa? Tinham achado na rua. E o pior nem foi isso: a janela quebrada, o pé machucado e a prisão foram para nada, pois o cofre estava vazio.

VICTOR BIANCHIN. *Mundo Estranho*, ed. 170, ago. 2015, p. 66.

Fonte: Material – Se liga na língua 7º Ano (2018, p. 207).

Figura 79 - Texto (Conto) - (Coleção GA)

Leia agora o início do conto "O alfaiate valente".

Numa cidadezinha chamada Romandia, um alfaiate costurava sentado a uma mesa. Sobre a mesa, havia uma maçã madura em que um bando de moscas pousara, como costuma acontecer no verão. Enfurecido, o alfaiate puxou um pedaço de pano e com ele investiu sobre a maçã. Ao puxar o pano de volta, viu que tinha acertado e matado sete moscas. Ao ver as moscas de pernas para o ar, o alfaiate teve a ideia de costurar para si um cinturão e bordar nele em letras douradas a seguinte frase: "Acertei sete num só golpe". Depois, amarrou o cinturão à cintura e pôs-se a caminhar por ruas e vielas. Ao lerem o que estava escrito no cinturão, as pessoas pensavam que ele tivesse matado sete homens de uma vez, e por isso o temiam muito.

Jacob e Wilhelm Grimm. *O alfaiate valente*. Em: *Contos maravilhosos infantis e domésticos* [1812-1815]. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 109.

Fonte: Material – Geração Alpha: Língua Portuguesa 8º Ano (2018, p. 33)

Através desses textos, o docente pode também discutir a relação entre o verbo e o objeto afetado existente nas orações transitivas presentes nessas narrações e observar, com os alunos, em quais partes dos textos as orações transitivas por eles identificadas aparecem. Dessa maneira, o professor trará a reflexão sobre as orações transitivas construírem as partes de maior narração do contexto. Assim, aprofundando a discussão sobre a escolha dos elementos e da estrutura argumental de acordo com o objetivo do discurso dentro das distintas situações comunicativas.

Nessa linha, de acordo com o que salientam Furtado da Cunha e Bispo (2016), será possível que os alunos percebam que as orações transitivas, principalmente as mais próximas do exemplo prototípico, ou seja, de alta transitividade, estão relacionadas com as partes de maior movimento da narrativa, que fazem a história avançar. Enquanto as partes mais descritivas dão preferência para verbos de estado, como podemos observar na notícia (Figura

78) quando descrevem as características do cofre. Também podem notar como o verbo *haver* presente no conto do livro GA não apresenta um sujeito, logo também não há uma atividade, portanto, essas orações têm a finalidade de descrever uma situação.

Já nas orações “(..) ele quebrou a janela” (notícia), “(...) o alfaiate puxou um pedaço de pano” ou “Acertei sete num só golpe” (conto) temos situações de atividade que fazem as narrações progredirem por meio dos acontecimentos, nessas estruturas argumentais os alunos podem visualizar a presença de dois argumentos: sujeito agente + objeto afetado. Além disso, também podem refletir sobre os argumentos ocultos que são identificáveis pelo contexto, em “Acertei sete num só golpe”, o sujeito é o alfaiate e o objeto afetado as sete moscas, no entanto o ocultamento do objeto é essencial para o contexto já que é ele que leva as pessoas da aldeia pensarem que ele havia matado homens e não moscas, com isso a reflexão sobre as escolhas de estruturas argumentais irá além dos elementos, alcançando a discussão da necessidade discursiva de serem explicitados ou não.

De acordo com a expansão da compreensão dos alunos sobre os argumentos presentes nas orações transitivas e os papéis desses argumentos dentro dos contextos discursivos, propomos que o trabalho com orações com mais de dois argumentos, como as *ditransitivas*, venha em uma segunda etapa. Ao compreenderem os papéis desempenhados pelo sujeito animado e pelo objeto afetado (OD), os alunos conseguirão refletir melhor sobre os aspectos do objeto indireto presente nas orações transitivas triargumentais.

Observemos, mais um exemplo no livro SL, agora no gênero textual verbete de uma lenda:

Figura 80 - Texto (Verbete) - (Coleção SL)

4 Leia o verbete sobre a Távola Redonda, mesa famosa entre os apreciadores das histórias do rei Artur e da rainha Guinevere.

A Távola Redonda: O presente de casamento que o rei Leodegrance, pai de Guinevere, deu para o seu genro; Leodegrance, por sua vez, o recebera de Uter Pendragon, pai de Artur. Cento e cinquenta cavaleiros podiam sentar ao redor dela ao mesmo tempo, portanto a mesa devia ser enorme. Cada cavaleiro recebia seu assento especial, e alguns lugares permaneciam vazios até que seus donos viessem tomá-los. Havia, por exemplo, um assento bem à direita do rei, conhecido como Assento Perigoso, que permanecia vazio. Quando lhe perguntaram o motivo daquilo, Merlin respondeu que “apenas um homem pode sentar ali, e ele será o melhor homem do mundo. Se qualquer outro tentar tomar o seu lugar, morrerá imediatamente!”. O homem que foi capaz de sentar-se ali em segurança demorou vinte anos para aparecer!

Fonte: Material – Se liga na língua 7º Ano (2018, p. 207)

O primeiro período do texto apresenta os verbos *dar* e *receber*. Aqui os alunos também devem notar quais são os elementos que circundam os dois verbos e questionar se existe uma situação de atividade e qual é essa atividade narrada.

Posteriormente, o professor pode perguntar quais dos elementos identificados agem na situação e, em seguida, discutir qual é o papel da Távola Redonda dentro da situação; que relação ela tem com os sujeitos que agem. Dessa forma, os alunos poderão notar que a Távola Redonda é o objeto que é afetado pela ação praticada pelo sujeito e sintaticamente é o objeto direto.

Na sequência, ao focar no caminho que a Távola Redonda percorre na história, é possível aos estudantes perceberem que o objeto, “A Távola Redonda”, percorre um caminho onde vai sendo *transferida* desde Uter Pendragon até o genro do rei Leodegrance. E que esse evento de transferência do objeto direto caracteriza os verbos *dar* e *receber*.

Ademais, é possível discutir com os alunos a existência de um terceiro elemento que se beneficia do evento narrado pelas orações e que esse terceiro elemento está relacionado a toda a situação (verbo + OD), uma vez que ele é o destinatário do objeto. Nesse ponto, é importante mostrar que a ação que o agente pratica é justamente modificar o objeto “Távola” de um lugar para o outro e o terceiro elemento é quem se beneficia dessa modificação.

Por meio dessa sequência, levamos aos alunos a reflexão sobre as características semânticas e sintáticas das orações transitivas, os alunos observarão que há a presença de no mínimo dois elementos, sendo possível acrescentar um terceiro, mas ainda mantendo-se o sujeito animado e o objeto afetado.

Um outro exemplo de trabalho com verbos triargumentais, vimos na parte de análise dos livros do aluno, no livro do 7º ano da coleção PC, nesse temos uma tirinha com o verbo *emprestar*.

Figura 81 - Texto com verbo triargumental (Coleção PC)

2. Leia esta tira.



GONSALES, Fernando. *Nique! Nique!*. Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/59028247651/por-fernando#notes>>. Acesso em 13 jul. 2018.

Fonte: Material – Português: Conexão e uso (2018, p. 225)

Na subseção 4.2.2.1, discutimos como a transitividade poderia ser abordada no contexto de tirinha, o modo como ressaltamos essa abordagem está dentro da nossa proposta, logo também poderia ser utilizada pelo docente na progressão do estudo do fenômeno transitivo. Através do trabalho com essa tirinha a partir do aspecto semântico, observando a relação do verbo e os argumentos no contexto, o aluno ativando seu conhecimento prévio sobre a relação do cupim com objetos de madeira, notaria que a transferência do violão (OD) para o destinatário, o cupim (OI), afetaria o objeto.

Logo, como mencionamos, o aluno refletiria sobre o valor semântico de transferência da estrutura ditransitiva e sobre o papel do objeto indireto. Além disso, o docente também tem a possibilidade de trabalhar com a mudança do discurso para uma narração usando uma oração afirmativa, “A cigarra emprestou o violão para o cupim” (análise detalhada na seção 4.2.2.1), o que instigaria mais uma vez o aluno a refletir sobre as escolhas de estruturas argumentais conforme o contexto comunicativo, observando que essa estrutura não caberia no contexto da tirinha, mesmo raciocínio que fizemos inicialmente com a tirinha do Pinóquio.

Observamos como essencial esse processo de reflexão sobre as estruturas argumentais serem escolhas realizadas pelos interlocutores de acordo com as situações comunicativas, por isso que esse é o foco da nossa proposta para que o aluno reflita sobre a função da oração transitiva dentro do discurso e sobre a natureza semântica dos verbos que centralizam esse tipo de estrutura oracional e os papéis dos argumentos, uma vez que apenas desse modo o docente estará proporcionando aos estudantes um processo de ensino-aprendizagem produtivo, no qual aprendam sobre o funcionamento da língua que usam nas diversas situações do dia a dia.

Para seguir a proposta aqui detalhada, indicamos a seguir algumas perguntas orientativas que possibilitam alcançar as reflexões discutidas nesta seção. Salientamos que são questões elaboradas com caráter sugestivo a fim de orientar a reflexão sobre o fenômeno transitivo, conforme o contexto comunicativo podem ser ampliadas, modificadas, como especificadas:

1. Quais os verbos presentes no texto?
2. Qual tipo de situação ocorre ao redor de cada verbo?
3. Quais outros elementos que existem além dos verbos?
4. Qual a função desses outros elementos dentro do discurso analisado?
5. Quais os elementos que circulam os verbos dessas orações transitivas?
6. Há objetos afetados?

7. Em qual parte do texto aparecem as orações transitivas que apresentam situações de atividade?
8. Essas situações de atividade estão mais presentes em partes narrativas ou descritivas?
9. Quais são as orações transitivas (S+V+O) presentes?
10. Nas orações com três argumentos, qual o papel do terceiro argumento? Qual a situação que o verbo dessa oração envolve (ou seja, qual o valor semântico)?

Com essa proposta, temos o objetivo de indicar um uso dos materiais didáticos através de uma abordagem linguística que vise um ensino reflexivo sobre o funcionamento da língua. Dessa forma, procuramos mostrar que a reflexão deve olhar os elementos linguísticos dentro do contexto dos gêneros textuais disponibilizados nos livros didáticos, partindo-se do aspecto semântico para o sintático, pois com isso o aluno poderá perceber a relação entre os verbos e seus argumentos e como existem diferentes estruturas argumentais que são escolhidas de acordo com o contexto discursivo, sendo que as orações transitivas desempenham determinadas funções nas situações comunicativas.

Procuramos desenvolver questionamentos a partir do aspecto semântico das orações transitivas e seus constituintes para que se possibilite aos alunos uma compreensão mais ampla do conceito do fenômeno e do sentido que cada constituinte da estrutura argumental estabelece entre si e com o contexto no qual as orações estão inseridas. De tal modo, seria possível observar o porquê da escolha de determinadas estruturas e constituintes em detrimento de outros.

Por conseguinte, quando é pedido para que os alunos leiam os textos e identifiquem os verbos e os elementos que o circundam, ele estará mobilizando seus conhecimentos linguísticos para construir um novo conhecimento. Ademais, ao analisarem estruturas oracionais comparativamente, substituindo constituintes e observando sua diferença na construção do contexto, os alunos estarão comparando usos de estruturas linguísticas e fazendo escolhas dentro de diversas realidades.

Logo, o professor estará durante o ensino da transitividade instigando os alunos a pensarem as estruturas linguísticas como produtoras de sentido, pois por meio dos diversos questionamentos sobre as situações transmitidas pelas orações transitivas prototípicas, sobre o momento da história que aparecem nos diversos gêneros textuais e sobre a escolha dos constituintes pelos verbos, levamos os alunos a perceberem como a gramática produz sentidos e que esses sentidos variam de acordo com o contexto, a escolha da estrutura argumental e dos

constituintes das orações. Portanto, observariam que uma determinada estrutura é mais adequada para um tipo de contexto (de gênero textual) que para outros.

6.1 Reflexões sobre os conhecimentos produzidos pelas pesquisas educacionais e a sala de aula

Ao nos propormos a aprofundar o estudo sobre o ensino da transitividade na educação básica olhando para a constituição dos atuais livros didáticos, temos o propósito de, juntamente com outros estudos sobre o ensino de gramática, apontarmos para a necessidade de uma mudança da visão que muitos professores têm do que seja ensinar-aprender língua portuguesa e com isso auxiliarmos na transformação do ensino prescritivo em um ensino produtivo, conforme debatemos no desenvolvimento deste trabalho.

No entanto, sabemos que apenas a existência de análises teóricas sobre língua, gramáticas e ensino não basta para que ocorra uma transformação do ensino nas salas de aula, é necessário que busquemos formas para que esses estudos alcancem as salas de aula de modo que sirvam para a construção de novas práticas de ensino de gramática.

Esse objetivo se coloca como um processo complexo e sem uma resposta única e muitos pesquisadores da área têm refletido sobre o questionamento de como se dá a relação entre as pesquisas acadêmicas e a prática no ensino básico.

Quando analisamos livros didáticos atuais, como fizemos nesta pesquisa, percebemos que a realidade prática do ensino de gramática ainda se mantém distante das abordagens mais produtivas apontadas pelas pesquisas acadêmicas. Porém, ao nos debruçarmos sobre os manuais dos professores verificamos que parte dos resultados dessas pesquisas alcançam parcialmente os profissionais da educação, parcialmente porque ao atingir os documentos norteadores da educação básica, levam a adaptação da parte formal do ensino que então se adequa as orientações normativas. Contudo, essa adequação é restrita à formalidade da educação, não atingindo sequer a forma de abordagem dos seus próprios livros do aluno.

Diante disso, parece fácil perceber que somente o conhecimento teórico das pesquisas linguísticas e de ensino não resultam diretamente na mudança da abordagem de ensino. Entretanto, não é simples pensar sobre os porquês desse distanciamento entre os conhecimentos produzidos academicamente e as salas de aula. Problema que não atinge somente a área de língua portuguesa, mas a estrutura educacional como um todo, por isso aparece como indagação de pesquisadores e professores envolvidos com a educação independentemente da

especificidade da área, como por exemplo realizam Loguercio e Del Pino (2003) dentro da ciência química e Bittencourt dentro da História.

À vista desse raciocínio, acreditamos que a teoria da prática ou praxiologia, conforme desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, possa nos dar alguns *insights* sobre a pergunta: por que o conhecimento científico desenvolvido na universidade não alcança a contento as práticas dos docentes do ensino básico? Pensamos que seja possível mesmo refletir se essa é a pergunta correta.

Bourdieu aponta que o mundo social pode ser objeto de três formas de conhecimento teórico: o fenomenológico, o objetivista e o praxiológico. O primeiro busca explicitar a experiência imediata com o mundo social, a naturalidade e sensação de obviedade que se tem com o conhecido, de modo a excluir as análises ligadas às condições de possibilidade dessa própria realidade; o conhecimento objetivista, pelo contrário, busca apreender as relações concretas que estruturam a realidade social, em outras palavras, é preciso entender certas determinações objetivas (econômicas, por exemplo) que estão por trás da naturalização e das representações do mundo e com isso, superando esse conhecimento primeiro, avançar para o entendimento das estruturas que formatam o real; por fim, a praxiologia tem como ponto central, não apenas as relações objetivas, mas também a relação dialética existente entre as estruturas apontadas pelos objetivistas e as disposições estruturadas incorporadas pelos agentes no duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1994).

Para explicar essa dinâmica de estrutura social interiorizada pelo agente (interiorização da exterioridade) e disposições dos agentes que atuam modificando as estruturas sociais (exteriorização da interioridade) é que Bourdieu cunhou a ideia de *campo*. Campo pressupõe perceber o mundo social em termos topológicos, ou seja, como *espaço social* onde os agentes atuam em várias *posições* que se diferenciam pelo acúmulo assimétrico de recursos escassos ou *capitais* (econômico, político, cultural, linguístico, de relações sociais, etc.).

Ao atuar no campo, os agentes mobilizam seus capitais em busca de mais capital, por exemplo, o empresário que investe capital econômico em busca de mais capital econômico, entretanto, é possível que haja uma “conversão” de capitais, como é o caso do investimento de capital econômico na formação intelectual gerando um capital cultural¹³ que pode, em dado

¹³ Bourdieu diferencia o capital cultural em: capital cultural incorporado, como por exemplo, a capacidade de se expressar através de variedades linguísticas prestigiadas; capital cultural institucionalizado, que se materializa em títulos como o diploma de uma universidade prestigiosa, e capital cultural objetivado, caso de quadros, bibliotecas que, quando presentes no espaço de socialização do agente, garantem uma “naturalização” através do contato precoce com elementos culturais legítimos (BOURDIEU, 1998).

momento, garantir uma posição vantajosa no mercado de trabalho e, com isso, realizar uma nova conversão de capital cultural em capital econômico.

Para além do espaço social mais amplo das classes, há um grande número de campos e subcampos específicos (religioso, jurídico, acadêmico, jornalístico, etc.), e cada campo possui formas de capital específico próprios do campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). Um exemplo disso é o campo artístico ou o campo religioso, cada qual caracterizado por agentes que detêm maior ou menor concentração do capital próprio do campo, assim, para cada Picasso há milhares de pintores desconhecidos com menor capacidade de influenciar o campo, bem como para cada Papa há tantos outros clérigos nos confins do mundo.

É preciso perceber, no entanto, que essas conversões de capitais vêm com um “custo de conversão” (PEREIRA; CATANI, 2002), ou seja, um bilionário pode investir parte de sua fortuna na carreira política, mas, nada garante a simetria entre capital econômico investido e capital político acumulado, para darmos outro exemplo, os acadêmicos são possuidores de grande capital cultural, que, quando utilizado no campo específico (o campo acadêmico), pode conferir poder entre os pares para a conquista de reconhecimento e posições mais vantajosas no campo, entretanto, isso não significa a possibilidade de conversão proporcional em capital econômico, por outra via, o capital econômico em si mesmo é de pouca valia no campo acadêmico se não convertido em capital cultural, o que demanda um longo investimento de tempo.

A posição dos agentes em diferentes espaços sociais, classes e frações de classe se dá através do seu volume global de capitais, bem como a composição relativa desses capitais (BOURDIEU, 2007). Para explicar como se dá a relação entre os agentes que ocupam as diferentes posições, Bourdieu utiliza a noção de *jogo*, ou seja, os agentes se movimentam no jogo social obedecendo a certas regras e traçando estratégias, a fim de conquistar mais capital específico no campo e os lucros materiais e simbólicos decorrentes desse acúmulo. É preciso dizer que essa movimentação não acontece conscientemente, já que, como dito, há uma naturalização, de modo que quando o agente se dedica ao jogo, isso lhe parece óbvio, por isso, ao acadêmico parece óbvio dedicar alguns anos a obter um pós-doutoramento, o que seria inexplicável ao agente que se ocupa de investimentos em *startups* e criptomoedas.

A própria existência dos campos depende de agentes dispostos a investir grandes quantidades de energia nas lutas próprias do campo, a esse interesse Bourdieu dá o nome de *illusio*, que é a força libidinal que impulsiona os agentes (PETERS, 2012). Cada campo possui formas particulares de *illusio*, como se percebe quando o intelectual enxerga o investidor

financeiro como destituído de criticidade e espírito, enquanto o investidor percebe o intelectual como um sonhador que compensa com palavras a inutilidade de seu conhecimento para o “mundo real”.

Desse modo, como se nota da diferente percepção do real entre o intelectual e o investidor, o que Bourdieu nos aponta é que os campos tendem a possuir uma autonomia relativa, ou seja, tendem a tornarem-se microcosmos com regras próprias que somente os iniciados compreendem adequadamente. Essa autonomia gera formas próprias de subjetividade nos agentes submetidos à socialização nesse campo, naquilo que o autor chamou de *habitus*, que em definição sintética seria a “‘lei social incorporada’, resultado do processo de inscrição do mundo social na natureza biológica do agente” (BOURDIEU, 1999, p.64).

As posições diferenciais dentro do campo acabam por condicionar as estratégias dos agentes, criando um antagonismo entre dominantes e dominados, onde os primeiros operam com estratégias de manutenção do *status quo* (ortodoxas) e os segundos com estratégias de subversão (heterodoxas), mas, todos estão unidos na crença compartilhada acerca da relevância do próprio campo e na percepção de ser recompensador o investimento de energia. Assim, um estudante de pós graduação, em que pese sua posição dominada no campo científico, acabará por se antagonizar com uma redução do salário de cientistas tanto quanto o renomado profissional da área.

Expusemos de maneira bastante sintética a teoria dos campos bourdieusiana. Julgamos que ela pode emprestar alguma contribuição à nossa hipótese. Salientamos a característica de hipótese, inclusive pelo fato de essa não ser nossa pergunta de pesquisa, já que essa questão carrega grande complexidade, como mencionamos no início desta subseção, e poderia ensejar uma pesquisa em si.

Retomando nosso tema, a questão é entender que o campo da produção acadêmica e o campo da docência no ensino básico, em que pese ambos pertencerem ao campo mais amplo da educação, são subcampos diferentes, com regras próprias. Por um lado, a universidade não é necessariamente um espaço de ensino, mas também um espaço de ensino. Historicamente, a universidade acumulou os capitais necessários para se consolidar como espaço de produção legítima do saber científico e ao mesmo tempo espaço de formação (pesquisa / ensino).

Aos docentes do ensino básico, dado que ocupantes de um espaço não reconhecido como legítimo produtor de saber científico, caberia adotar e aplicar o saber derivado do espaço legítimo, o que se assume como realizável já que formados nesse espaço. Essa pretensão acaba por encontrar resistências pouco compreendidas se não levarmos em conta que ambos os

espaços são relativamente autônomos, de modo que criam subjetividades (*habitus*) diferentes nos agentes que deles participam.

Nesta pesquisa, quando olhamos para a história do estabelecimento do livro didático no Brasil, também visualizamos o lugar e o papel que o docente de ensino básico desde o início foi alocado na estrutura educacional. Observamos como o trabalho docente no ensino básico é historicamente tido como uma espécie de sacerdócio e como esse profissional durante muito tempo sequer foi considerado na construção dos livros didáticos, e mesmo atualmente quando entra nesse processo (PNLD), é o último incluído e como o elo de menor influência, conforme discutimos na seção 2.1.2.

Bittencourt (1993) ao discorrer sobre as precárias condições de trabalho do docente do ensino elementar na segunda metade do século XIX, expõe que a solução dada pelo Estado foi transformar o magistério em uma tarefa feminina juntamente com um “discurso ideológico que construiu a imagem de atuação missionária do professor”. (BITTENCOURT, 1993, p. 254). Além disso, as escolas de formação desses professores, as Escolas Normais, tinham a finalidade de difundir ensinamentos científicos e imprimir nos alunos, futuros docentes, o hábito da simplicidade, o culto do dever para com isso aceitarem as condições sociais e reproduzirem o *status quo*. Como podemos notar nas palavras da autora:

Ao magistério, concebido como uma "missão", um "sacerdócio", não caberia, portanto, reivindicações de caráter material, ou formas de recompensas financeiras. Tratava-se de um trabalho humanitário e social, desvinculado das necessidades materiais dos professores (BITTENCOURT, 1993, p. 255).

Em outro polo, encontramos o trabalho docente em ensino superior, que apesar de na sociedade como um todo também sofrer com problemas de desvalorização, dentro do campo educacional é visto como científico. Esse fato por si gera uma hierarquização em que os agentes de cada um dos campos não se veem identificados como membros de uma mesma categoria, ou seja, não se percebem como jogando o mesmo jogo, dado que de fato não estão. Podemos observar nos estudos de Zeichner como os professores da educação básica se observam em posições diferentes dos professores-pesquisadores do campo acadêmico e agem de acordo com elas:

Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos (Richardson, 1994), é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula (Nixon, 1981). Também a teoria educacional é vista como aquilo que outros, com mais *status* e prestígio na

hierarquia acadêmica, têm a lhes dizer sobre seus trabalhos (Elliott, 1991). A economia política de produção e utilização de conhecimentos que tem alto *status* premia algumas formas de produção de conhecimentos praticadas por acadêmicos e não outras, praticadas por professores (Carter, 1983). Até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas (ZEICHNER, 1998, p. 207).

E, ao olharmos para o campo acadêmico, onde são produzidas as pesquisas sobre educação e trabalho docente, notamos que ao pretendente a agente no campo científico é desestimulado o envolvimento com o ensino básico. Desde a pontuação nos processos seletivos de mestrado e doutorado, as horas complementares a serem cumpridas na pós-graduação e os pontos a serem feitos nas bancas de concurso para ingresso na carreira do magistério superior, em nenhum momento, a docência em ensino básico é levada em consideração, pelo contrário, as bolsas inclusive vedam qualquer dedicação à outra atividade que não à pesquisa e à docência em estabelecimento de ensino superior.

O capital específico do campo no magistério superior, materializado no currículo *lattes*, estimula o pretendente a uma série de atividades como realizar publicações, frequentar congressos, se internacionalizar através de estágios de pesquisa no exterior (internacionalização), buscar bolsas de instituições mais prestigiosas, publicar dissertação ou tese em formato de livro, aprender outras línguas, traduzir artigos, enfim, nada que seja coincidente com os capitais específicos dos docentes do ensino básico.

Desse modo, os tipos de esforço para concentração de capital específico demonstram tratar-se de subcampos diferentes. O docente de base além de passar longas horas em sala de aula, muitos cumprindo jornadas semanais superiores a 40 horas, ainda é cobrado para que se dedique não apenas ao ensino de sua ciência, mas que desenvolva métodos de suporte a todas formas de dificuldade apresentadas pelos alunos desde deficiências educacionais e cognitivas, até problemas físicos, psicológicos e sociais. Tudo isso, com pouco ou nenhum suporte institucional, além do mais sobre ele recai quase toda a responsabilidade sobre as falhas na educação. De tal forma, espera-se e discursivamente exige-se que ele se instrua, aprofunde seu conhecimento pedagógico, ao mesmo tempo que dele não se espera que pesquise, que publique, que produza conhecimentos sobre seu próprio trabalho.

Existem poucos programas de incentivo aos professores do ensino básico para que adentrem aos programas de pós-graduação, um exemplo, é o PROFLETRAS, programa que tem como finalidade capacitar docentes do Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), que lecionam

na rede pública, com participação de instituições de Ensino superior.¹⁴ De acordo com o documento de proposta do programa de dezembro de 2012, como precedente desse formato de programa existia apenas o Mestrado Profissional em Matemática, sendo o PROFLETRAS, o primeiro na área de Letras.¹⁵ Além disso, observamos que além da existência de programas que incentivem os professores de base a pesquisarem, é preciso auxílios financeiros para que consigam permanecer nos cursos de pós-graduação, uma vez que muitas vezes os docentes têm que reduzir sua carga horária para realizar suas pesquisas e compromissos acadêmicos, o que acarreta na diminuição de sua renda. Quando olhamos para o último edital do PROFLETRAS, vemos menção a bolsas, mas condicionadas à disponibilidade orçamentária da CAPES/MEC e limitadas a 30% do número de alunos matriculados em cada turma de cada unidade (Item 1.5 e 1.6)¹⁶, o que se mostra insuficiente para abarcar todos os professores ingressantes.

Ademais, caso esse profissional decida ir para a pós-graduação, ainda existe dificuldades na liberação do docente para que assista às aulas, participe de congressos, pelo contrário, muitas vezes são punidos economicamente por terem que se ausentar, visto que as faltas para cumprir compromissos acadêmicos não são tidas como justificadas, o que acarreta descontos salariais. Normalmente, as instituições escolares sequer divulgam a existência de programas como o PROFLETRAS, em contrapartida, os docentes são incentivados ou mesmo “obrigados” a participarem de outros cursos de formação, menos conceituados, organizados pelas próprias instituições escolares. Além disso, após concluído o curso de pós-graduação, na maioria dos casos, inexistente qualquer política substancial de retorno, mesmo que econômico, sendo o ganho simbólico abstrato, de pouco valor no subcampo, em suma, os agentes mais poderosos desse subcampo sequer precisam possuir um currículo *lattes*. Ainda, quando olhamos para a iniciativa privada, muitas vezes nos deparamos com a pós-graduação colocada como obstáculo para aquisição de emprego, uma vez que muitas instituições privadas adotam políticas de não contratação de professores com alta formação, como com doutorado, para que não implique em salários teoricamente mais elevados.

¹⁴ O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.YnEqY9rMLIU>. Acesso em: 8 mar. 2022.

¹⁵ Proposta de Curso Novo (CAPES). Acesso em: 8 de mar de 2022. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/341987536/documentos-de-criacao#.YnEubdrMLIU>.

¹⁶ EDITAL Nº 002/2021 - EXAME NACIONAL DE ACESSO AO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/202102/edital.php>. Acesso em: 8 mar. 2022.

O que percebemos é que o custo de conversão do capital específico do subcampo dos acadêmicos para o capital do subcampo dos professores de ensino regular é muito alto, muitas vezes, inviável (e vice-versa). Por isso, ainda que eventualmente dividam o mesmo espaço, já que uns e outros passam pela universidade, as preocupações concretas que formatam as subjetividades e o “sentido do jogo”, ou seja, o que compensa fazer para desenvolver-se em cada um dos subcampos, é muito diferente.

O fato da pergunta sobre o porquê do conhecimento científico desenvolvido na universidade não alcançar as práticas dos docentes do ensino regular emanar dos acadêmicos e não dos professores regulares é sintomático dessa relação hierarquizada, já que uns se posicionam como produtores do saber legítimo, uma vez que ocupantes do espaço legítimo de produção de saber e os outros, no mais das vezes, são vistos como “objetos de estudo” e não como colegas de ofício, ou seja, no campo mais amplo da educação, os acadêmicos são dominantes e os professores de base dominados.

Ladwig (1991) aponta que as condições de trabalho dos professores da educação básica, na linha do que mencionamos acima, reforçam a separação entre eles e o trabalho da pesquisa educacional, fato que possibilita que continuem a figurar como objetos dessas pesquisas. Além do mais, percebemos, no cotidiano das escolas, que os professores sentem que sempre estão sendo avaliados pelos pesquisadores acadêmicos e ao juntar com a consciência de que socialmente são considerados como os responsáveis diretos pelo sucesso ou insucesso da educação, isso os incomoda, aparecendo como mais um ponto de resistência. Zeichner (1998) também pontua essa questão, quando menciona que uma das razões para os professores não se entusiasmarem pelas pesquisas educacionais é o modo negativo como frequentemente se veem descritos.

Observado sobre essa ótica, a pergunta ganha outras feições e mais nos soa como: por que os professores de base não pautam suas práticas de acordo com o que recomenda o saber que socialmente é visto como legítimo, produzido no espaço legítimo, por agentes legítimos? Apesar da ciência e seus agentes não produzirem uma hierarquização entre conhecimentos, essa é criada pelas estruturas sociais, desse modo se esses agentes não dividem espaços, possuem carreiras com demandas completamente diferentes, marcadas por uma exclusão recíproca, já que uma e outra exigem longas horas de dedicação e, uma vez que se está envolvido em um subcampo, dedicar-se ao outro pode mesmo condenar os esforços feitos no primeiro, o escoamento desse saber científico somente poderia se dar por um reconhecimento tácito da autoridade científica dos acadêmicos por parte dos professores de base. Em outras palavras,

para utilizar a terminologia de Bourdieu, os saberes científicos acabariam por se concretizar através de uma violência simbólica particularmente bem-sucedida.

Bourdieu pontua ao longo de sua obra que os campos e os subcampos tendem a se reproduzir, ou seja, a se conservar. No caso em comento ocorre algo interessante, já que a academia não faz um grande esforço no sentido de estimular que seus agentes e pretendentes (pós-graduandos) cerrem fileiras no ensino de base, em uma postura ortodoxa, própria do lugar de dominante do campo mais amplo (educação), por outro lado, pretende subverter a tendência de conservação no subcampo dos professores de base ao pretender modificar suas práticas. Em suma, trata-se de uma tentativa de subversão conservadora, já que se tudo ocorresse a contento, o subcampo dos professores de base seria subvertido, sem, no entanto, se reestruturar a relação de forças entre os subcampos, mantendo, o subcampo acadêmico, sua posição de dominância.

Assim, permanece o distanciamento entre os subcampos e seus agentes, e essa diferenciação de posições no campo da educação, faz com que o professor de base não enxergue motivações para empreender um grande esforço, em vista de toda a carga de trabalho que já está submetido, em compreender e colocar em prática conhecimentos produzidos por acadêmicos que em sua visão ignoram a realidade própria do contexto escolar, por consequência, sem ser preciso longo convívio nas escolas, é possível perceber uma resistência. Dentro desse raciocínio, Zeichner (1998, p. 208) traz considerações que também ouvimos durante nossa experiência como docente: “Os professores, por outro lado sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários.”

Lembramos que essa questão não é o objeto de nossa pesquisa e pretendemos antes levantar possibilidades que oferecer respostas, por conseguinte, nos limites dessas indagações, acreditamos que o saber produzido pelas pesquisas acadêmicas somente pode entrar com concretude as salas de aula se os agentes que atuam em ambos os espaços passarem a verdadeiramente partilhar um único espaço social. Por isso, julgamos ser necessário, como também salienta Ladwig (1991), modificações na estrutura de trabalho dos docentes de base a fim de que sua formação acadêmica seja valorizada e incentivada, para que possa se envolver efetivamente em pesquisas educacionais, por exemplo com auxílio financeiro. Igualmente, vemos a necessidade de mudanças nas estruturas das universidades, para que encorajem o envolvimento dos pesquisadores (como os pós-graduandos) na educação de base, como com a valorização da experiência docente em nível básico dentro da carreira acadêmica.

Programas como o PROFLETRAS, mencionado mais detalhadamente acima, são exemplos de projetos que atuam em favor da modificação dessa estrutura educacional, uma vez que incentivam os professores de base a participarem do campo acadêmico e, então, criam uma relação mais próximas entre os dois subcampos. Entretanto, programas como esse ainda são exceções, e além disso se destinam só aos professores de base do Ensino Fundamental público, logo acabam excluindo muitos professores. Também não temos incentivos para que pós-graduandos não professores se interessem em ter a experiência da docência no ensino básico, como ocorre com a docência em ensino superior, quando essa é considerada na pontuação dos próprios programas de pós-graduação e em concursos para magistério no Ensino Superior. Nesse sentido, que concebemos ser necessário a expansão desses tipos de programas juntamente com a valorização acadêmica da docência em ensino básico e com a reestruturação do trabalho do professor de base, como com a inclusão de progressões de carreira que apresentem uma valorização adequada da formação acadêmica. Para com isso gerar interesse nos docentes em empreender esforços para serem também pesquisadores e nos pesquisadores em se envolver com a educação básica.

Diante disso, compreendemos que a atividade de professor regular sendo reconhecida como relevante na academia e a vida acadêmica sendo reconhecida na escola, favoreceria a energia libidinal dos agentes já que tornariam indistintas as práticas de um e outro subcampo. Por isso, entendemos que refletir sobre modos para levar os conhecimentos desta pesquisa para as salas de aula é importante, mas mais importante é refletirmos sobre a estrutura na qual os profissionais da educação estão submetidos, que se não impede totalmente que transformações em abordagens de ensino aconteçam, torna-as excepcionais de algumas aulas de alguns professores, que como esta pesquisadora estão envolvidos nos dois subcampos, da universidade e da educação básica.

Nessa linha de raciocínio, que ao buscarmos levar os conhecimentos desenvolvidos nesta pesquisa para a escola, não apenas diretamente para as salas de aula, mas o compartilhando com os colegas de ofício através de conversas realizadas no cotidiano escolar, que percebemos como é necessário a aproximação da relação entre professores e pesquisadores, tanto no ambiente escolar como da universidade, para que essa forma de compartilhamento seja realizada como regra e não como exceção, e, então, a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem sejam práticas comuns a ambos os subcampos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que o ensino de gramática nas salas de aula é feito de uma forma muito limitada à normas aparentemente fixas, e, na maioria das vezes, seguindo regras que estão muito distantes da realidade linguística dos falantes da língua portuguesa.

Além disso, verificamos que os livros didáticos, na maior parte de suas abordagens de análise dos fenômenos linguísticos, seguem a GT como base para o ensino de gramática em sala de aula, o que gera um ensino baseado em normas rígidas e não espelhadas no uso da língua.

Portanto, surge uma problemática muito comum nas salas de aula: os alunos aprendem estruturas e regras que lhes são ensinadas através de frases prontas e soltas, sem a contextualização necessária para que eles consigam relacionar o fenômeno gramatical aprendido com aquilo que já carregam consigo por intermédio do conhecimento de mundo e da língua que falam.

Tal abordagem adotada pelos livros didáticos, fundamentada na GT, leva a realidade de se ter muitos alunos que apenas memorizam regras e não refletem sobre os fenômenos gramaticais estudados em sala de aula. E, por consequência, tendem a não ver utilidade naquele aprendizado além de usá-lo em provas e, assim como aponta Perini (2005), a gramática continua sendo uma disciplina complexa para os estudantes.

Nessa linha, no desenvolvimento desta pesquisa constatamos que as gramáticas pedagógicas constantes nos livros didáticos, parte do nosso *cópus*, ao seguirem a abordagem tradicional no ensino da transitividade, trazem um rol classificatório dos constituintes da oração que concedem uma imagem imprecisa da estrutura sentencial, restringindo sua descrição a uns poucos aspectos sintáticos e deixando de lado todos os aspectos semânticos e contextualizadores. Logo, propõem-se a analisar apenas a forma das orações, não incluindo informações sobre o contexto e o papel dos termos constituintes da estrutura argumental dentro desse contexto, com isso a simples ausência ou presença de qualquer preposição (*a, para, de, com, etc.*) é suficiente para se afirmar existir um objeto direto ou indireto como complemento.

Ademais, a explicação estritamente sintática não tem implicação apenas na restrição dos aspectos que constroem os objetos diretos e indiretos, como os demais termos da sentença, mas também na redução dos tipos de complementos existentes na língua portuguesa e formadores das estruturas argumentais. Por exemplo, quando a GT exclui o complemento relativo dos argumentos internos do verbo acabam por se deparar com estruturas argumentais disponíveis

na língua em uso que seriam impossíveis de serem explicadas, dessa maneira ao observarem a presença da preposição no complemento de um verbo que pede apenas um argumento interno, descrevem-no como objeto indireto ignorando sua natureza semântica, como se não influenciasse na construção da oração.

Como consequência, essa análise limita a visão do aluno sobre a língua, uma vez que ao se defrontar com análises aparentemente isoladas e sem sentido, vê no ensino da gramática algo sem significado, do qual é obrigado a “aprender” ou decorar com a exclusiva finalidade de ser aprovado. E, é nesse contexto que surge os argumentos nos ambientes escolares de que não é necessário aprender gramática para seguir outras áreas do conhecimento, entre outras visões místicas sobre a aprendizagem da língua portuguesa e sobre a realidade linguísticas, as quais citamos inicialmente na introdução.

De tal modo, observando ser cogente que o ensino de gramática leve a uma aprendizagem significativa e contextualizada, que tenha claro que o aluno domina a língua, e por conseguinte, está na escola para aprender sobre seu funcionamento dentro dos diversos contextos os quais vivência ou poderá vivenciar, que nos propusemos a verificar como os documentos oficiais que fundamentam o ensino e a elaboração dos materiais didáticos se posicionam, para diante desses dados analisarmos com mais precisão as coleções didáticas.

Nesse exame do PCN e da BNCC, pudemos verificar muitos avanços nas propostas de ensino de língua portuguesa, assim como nas finalidades estabelecidas. Desde o PCN temos uma proposta de ensino não puramente metalinguístico, que tome como concepção a língua como interação verbal, e, portanto, tenha a língua em uso como objeto de ensino de língua portuguesa. Notamos que o PCN trouxe diretrizes críticas ao ensino normativo, apontando a necessidade de um ensino gramatical contextualizado, que tenha o texto como centro. Portanto, ao manter essa mesma concepção de linguagem e ao trazer uma proposta de ensino de língua portuguesa baseada na língua em uso, podemos visualizar a BNCC como um documento que concede sequência ao anterior, mantendo muitos de seus avanços na concepção de ensino de língua portuguesa e trazendo outros.

Nesse sentido, ao examinar a estrutura e a proposta da BNCC notamos que essa também apresenta críticas ao ensino normativo. Por consequência, mesmo colocando a norma-padrão como um dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, elabora uma proposta de ensino que destaca a importância de se ter a língua em uso como objeto de estudo e o texto em suas diferentes modalidades orais/escritas, mais ou menos formais, como centro do processo do ensino-aprendizagem. Um dos avanços apresentados em relação ao PCN, está na inclusão

explícita dos gêneros digitais e na discussão crítica de sua atuação no cotidiano dos indivíduos, assim trazendo o debate sobre os mecanismos tecnológicos e as funções que assumem no contexto social.

Dessa maneira, o exame da BNCC nos mostrou desde seus princípios gerais, até na proposta de ensino de língua portuguesa com seus eixos e objetos de conhecimento, com o estabelecimento dos campos de atuação e das habilidades divididas pelos anos de toda educação básica de forma contínua e progressiva, tudo com fundamento na reflexão da língua em uso, muitos elementos importantes na construção de um ensino gramatical significativo. No entanto, durante o exame do documento também ressaltamos alguns pontos negativos relevantes de serem observados, com a finalidade de continuidade do aprimoramento da proposta, como: em um contexto geral, a visão homogênea de desenvolvimento democrático da educação nacional, sem o aprofundamento da discussão sobre as especificidades regionais e as diferentes realidades sociais e educacionais existentes; e no campo do componente de Língua Portuguesa, o modo como as habilidades relativas aos fenômenos linguísticos da transitividade exibem descrições análogas a abordagem tradicional, o que se mostra incoerente com a proposta geral de ensino de língua portuguesa pela língua em uso observada em práticas linguísticas.

Na sequência, seguindo nosso procedimento metodológico, partimos para análise dos materiais didáticos de três coleções aprovadas pelo PNLD 2020 e de uso atual nas escolas públicas. Dentro da nossa proposta de trabalho, iniciamos as análises pelos materiais do 7º ano e depois partimos para os do 8º ano, nesse trajeto observamos que os manuais dos professores das três coleções objetivaram cumprir com os critérios do PNLD 2020 e com isso discorreram detalhadamente como suas propostas teórico-metodológicas e estrutura organizacional estão em conformidade com a BNCC.

Em vista disso, ao olharmos para esses manuais, vimos muitas similaridades entre eles, que de forma geral se organizam de acordo com os eixos e objetos de conhecimento estabelecidos pela BNCC, apresentando diferença basicamente em suas extensões explicativas. De tal forma, ao examiná-los temos a impressão que as coleções estão convergentes à proposta da BNCC, inclusive nas abordagens adotadas para o eixo de análises linguísticas. Conclusão que se chega ao notar que todos os manuais argumentam a favor da língua em uso ser o objeto central do processo de ensino-aprendizagem, assim como o texto o ponto de partida, ainda declaram ser essencial um estudo contextualizado dos elementos linguísticos por meio de variados gêneros textuais. A questão da necessidade do trabalho com variados gêneros textuais é um ponto amplamente debatido nos manuais.

Além disso, encontramos nos manuais como fundamentação dessa proposta de ensino de língua portuguesa, tanto nas exposições iniciais como nas orientações contidas ao redor dos conteúdos (Formato U), referências à autores reconhecidos no campo linguístico e a alguns de seus estudos, como Possenti (1996 apud ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), Neves (2001 apud DELMANTO; CARVALHO, 2018), Castilho (2018 apud COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), Lucena (2018 apud COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), entre outros, fato que reforça a pretensão do professor e a nossa de encontrar avanços na abordagem pedagógica nos livros do aluno quanto ao desenvolvimento dos conteúdos gramaticais.

Ao chegarmos às análises dos três livros do aluno do 7º e 8º anos, verificamos alguns pontos que estão em conformidade com as propostas dispostas nos manuais como: a disponibilização de textos em uma variedade de gêneros nas seções de análise linguística, aspecto observado principalmente nos livros didáticos da coleção “Se liga na língua” (7º e 8º anos) e da coleção “Português: uso e contexto” (7º ano); apresentação de algumas atividades reflexivas sobre a transitividade e o contexto de uso, como notamos nos livros das coleções “Português: uso e contexto” (7º e 8º anos), “Se liga na língua” (7º ano) e “Geração Alpha” (8º ano).

Contudo, o exame mais detalhado das seções destinadas à análise do fenômeno transitivo nos livros do aluno, levou-nos a perceber que a abordagem amplamente usada no desenvolvimento do estudo da transitividade não é convergente com as propostas teórico-metodológicas prometidas nos manuais. Nas seções destinadas à transitividade, encontramos uma abordagem tradicional de ensino, centrada na metalinguagem e na preocupação com identificação de nomenclaturas, tanto na parte teórica como na prática, nelas a transitividade não só é vista como uma propriedade do verbo, como se restringe ao critério da presença e ausência da preposição para a classificação dos verbos e seus complementos.

Os livros didáticos das três coleções focaram a abordagem da transitividade no critério sintático, sem discutir a natureza semântica dos elementos e seus papéis nos contextos. Dentro dessas considerações, é importante ressaltar que apesar de quase sempre encontrarmos variados gêneros textuais junto às partes teóricas e também às atividades, como citado acima, esses são usados como pretextos para apontamentos de posições sintáticas e nomenclaturas, como para exercícios mecânicos de identificação e classificação, os quais não discutem o funcionamento do fenômeno linguístico dentro dos textos.

Logo, diante das análises realizadas, pudemos verificar importantes avanços nos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa propostos nos

documentos oficiais e integrados aos critérios de avaliação do PNLD, como também nos fundamentos observados nos manuais dos professores. Entretanto, não observamos a concretização desses avanços nos materiais didáticos voltados ao aluno, os quais na análise do fenômeno transitivo mantêm uma abordagem baseada na GT, apresentando uma gramática fragmenta que não contribui para a construção de um ensino voltado para a reflexão sobre o fenômeno linguístico e que seja produtivo para a ampliação da capacidade do aluno de uso dos recursos linguísticos em diferentes situações comunicativas.

Diante dos pontos de avanços nas propostas de ensino de gramática e da falta de concretização desses avanços na prática da análise linguística nos livros didáticos, observamos como importante a participação do professor nesse processo de mudança do ensino de gramática. Notamos que os avanços trazidos pelos documentos oficiais e pelo manual do professor, podem possibilitar a aplicação de uma abordagem de ensino gramatical mais significativa com análise da língua em uso, ainda com a utilização dos livros didático, que como debatemos é um dos principais materiais de ensino à disposição do professor e dos alunos.

Ao encontramos uma disponibilização de diversificados gêneros textuais, como de alguns exercícios reflexivos, verificamos a existência de uma base instrumental para que o professor desenvolva questionamentos além dos expostos no livro, instigando a reflexão do aluno para o funcionamento da língua nos diferentes contextos. Ademais, os fundamentos das propostas de ensino encontrados na BNCC e nos manuais dos professores, colocam-se como embasamentos oficiais para o professor desenvolver um ensino não normativo, por uma abordagem que tome o estudo dos fenômenos linguísticos através das práticas de linguagens, levando em consideração todos os aspectos que formam o discurso.

O exemplo de abordagem que tratamos nesta pesquisa é a funcionalista, a qual apresenta princípios que se mostram em conformidade com a BNCC, de tal forma sendo viável desenvolver um processo de ensino de gramática através desses princípios. Desse modo, propomos um uso dos livros didáticos que se valha dos gêneros textuais disponibilizados para criar-se novas indagações a partir do aspecto semântico-pragmático, que instiguem os alunos a refletirem sobre a natureza semântica das estruturas argumentais transitivas e os papéis exercidos pelos argumentos externo e internos dentro do contexto sociocomunicativo. Sendo que as nomenclaturas devem estar entre as últimas preocupações do professor, uma vez que o aluno deve alcançá-las como decorrência da compreensão da estrutura argumentativa.

Além do mais, também salientamos em nossa discussão como o professor é o agente mais desprivilegiado em todo o processo de elaboração e escolha das coleções didáticas e como

muitas vezes é visto apenas como um agente que deve instrumentalizar uma proposta de ensino já estabelecida. Somando a isso, na nossa experiência como docente de ensino básico, compreendemos que existem muitos elementos que impelem os profissionais da educação a seguirem os caminhos tradicionais. Portanto, foi nesse sentido que apresentamos uma proposta de abordagem da transitividade por meio dos aspectos semânticos-pragmáticos, passíveis de serem realizados com os recursos disponíveis nos livros didáticos, para construir junto ao aluno um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo.

Contudo, como refletimos em nossa última subseção, acreditamos que o caminho de mudança no processo de ensino-aprendizagem para um processo produtivo, não apenas de gramática e transitividade, mas como um todo, não depende somente de esforços individuais e sim de alterações estruturais no campo da educação. À vista disso, julgamos importante que pesquisas linguísticas com preocupações educacionais continuem a ser realizada, que pesquisadores busquem formas de levar suas pesquisas para dentro das escolas, mas que tenham em mente que é necessário refletir sobre as estruturas sociais que os profissionais da educação estão submetidos, para que seja possível modifica-las e, por conseguinte, realizarmos mudanças concretas no ensino e não excepcionais.

Por último, como professora da educação básica e pesquisadora, procuramos levar as reflexões levantadas nesta pesquisa e seus resultados para dentro das escolas nas quais lecionamos. Trabalho que foi e continua a ser realizado não de modo formal, mas através de conversas e debates informais com outros professores cotidianamente, como em horários que encontramos professores fora do horário de aula, como em intervalos ou reuniões de trabalho como HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) e HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), uma vez que esse processo nos parece mais eficiente por não diferenciar as posições, como aqui debatidas: professor – pesquisador, e incluir na discussão todos como sujeitos detentores de conhecimentos importantes para o desenvolvimento do ensino. Entendemos que esse processo é possível e facilitado, justamente por pertencermos também ao subcampo da docência de base e sermos visto como uma igual, o que nos faz acreditar que o aumento da convivência entre professores e pesquisadores nos locais de seus exercícios profissionais (escolas e universidades) com trocas recíprocas, é possivelmente a forma mais eficiente de se modificar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Estatutos da Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro: ABL, 1897. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academia/estatuto>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. Traduzires, v. 1, n. 1, (2012) p. 9-32.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 49. ed. Loyola: São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros Escolares no Brasil: a produção científica. *In*: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008, p. 13-45.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERLINCK, R. de A. O objeto indireto no português brasileiro: um estudo diacrônico. *In*: MASSINI-CAGLIARI, G.; MURAKAWA, C. de A.A.; BERLINCK, R. de A.; GUEDES, M. (org.) **Estudos de linguística histórica do português**. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2005.

BERLINCK, R. de A. Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil. *In*: II ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL. **Comunicação**. Florianópolis: UFSC, 1997.

BISOGNIN, A. G. **O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático**. 2010. Dissertação (Mestrado em História da Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. Tese (Doutorado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em: 20 maio 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre, Edusp/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: Chicago University Press, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação n.1, de março de 2018 (01/2018 – CGPLI/PNLD 2020). A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas e literárias no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **Diário Oficial da União**: Órgão: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 28 de março 2018a, Ed. 60, Seção 3, p. 31. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8245845/do3-2018-03-28-edital-de-convocacao-n-1-2018-cgpli-pnld-2020-8245841. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.321, de 17 de outubro de 2017. Divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD. **Diário Oficial da União**: Órgão: Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 out. 2017, Ed. 200, Seção 1, p. 41. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19361697/do1-2017-10-18-portaria-n-1-321-de-17-de-outubro-de-2017-19361632. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-01-introducao-aos-pcn.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:**

Educação é a base. Brasília: MEC, 2018b – Versão Final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

COMPERVE/UFRN. Edital N° 002/2021. Exame nacional de acesso ao mestrado profissional em letras (PROFLETRAS). O Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional, no exercício das suas atribuições, definidas pelo artigo 15 do Regimento PROFLETRAS, torna pública a realização do Exame Nacional de Acesso. O Exame será regido por este Edital e executado pelo Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/202102/edital.php>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas-SP: ALB – Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, T. F. de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados: textos para discussão**. n. 92. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, Senado Federal, 2011. P. 3-19. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da língua portuguesa**. 30 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

CELESTE FILHO, M. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. *In*: MARTINS, M. A. S. R. **Educação, mídia e cognição**. Bauru-SP: Canal 6, 2010, p. 237- 260.

CLOT, Y. **A função psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha: língua portuguesa. Ensino Fundamental anos finais – 7º ano**. São Paulo: Edições SM, 2018a.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha: língua portuguesa. Ensino Fundamental anos finais – 8º ano**. São Paulo: Edições SM, 2018b.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DAMACENO-REIS, A. M. **O uso do livro didático de língua portuguesa por professores do ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em História da Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10528/1/Dissertacao%20ANGELA%20MARIA%20DAMACENO-REIS.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português: conexão e uso. Ensino fundamental anos finais: 7º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018a.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português: conexão e uso. Ensino fundamental anos finais: 8º ano.** São Paulo: Saraiva, 2018b.

DIRVEN, R.; FRIED, V. **Functionalism in Linguistics.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987.

DUARTE, M. E. Confronto entre abordagem tradicional e outras perspectivas. *In:* VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, M. E. Termos da oração. *In:* VIEIRA, S. R., BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDES, M. C. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. *In:* VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais [...].** Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.

FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 1 [31], jan./abril de 2013, p. 159-192.

FERREIRA, A. D'Orange. Considerações sobre o Contexto do Trabalho Docente com Tecnologias Digitais. *In:* MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'Orange (org.). **O Professor e Seu Trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 29-59.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FURTADO DA CUNHA, M. A. O estatuto argumental do objeto indireto e a construção ditransitiva no Português do Brasil. *In:* FURTADO DA CUNHA, M.A. (org.). **A gramática da oração.** Natal: EDUFERN, 2015.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Relações sintático semânticas da oração. *In:* PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (org.). **Práticas de ensino do português.** São Paulo: Contexto, 2016. *E-book.*

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. **Revista Gragoatá.** UFF, Niterói, n. 36, p. 80-104, 1. sem. 2014.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. *In:* FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E (org.). **Linguística funcional: teoria e prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SILVA, J. R. Gramaticalização aplicada ao ensino do português. LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). **In: Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino.** São Paulo: Paulistana, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A (org.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

GERALDI, J. W. et al. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo Ática, 2011.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdã: John Benjamins, 1995.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. *In*: **Language**, v. 56, n. 2, 1980.

LADWING, J.G. Organizational features and classroom thoughtfulness in secondary school social studies departments. *Theory & Research in Social Education*. Taylor & Francis Group. v. 19, p. 391-409, 1991.

LUCENA, N. L. Relação gramatical objeto direto: a interface entre sintaxe, semântica e pragmática. Artigo. **Revista Letrônica**. Rio Grande do Norte: UFRN. v. 4, n. 1, p.12, julho 2011.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Socio discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos Prescritivos da Educação Presencial e a Distância: fonte primeira do estresse do professor? *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

MARCUSCHI, L. A. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. Recife: UFPE, 1999.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. **Anais [...]**, v. 1, 2006, p. 1-16.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], set./dez. de 2012, p.179-197.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271-296.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NEVES, M. H. M. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: contexto, 1990.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – manual do professor. Ensino fundamental anos finais: 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2018a.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – manual do professor. Ensino fundamental anos finais: 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2018b.

PEREIRA, G. R. de M. e CATANI, A. M. **Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PETERS, Gabriel. **O social entre o céu e o inferno: a antropologia filosófica de Pierre Bourdieu**. Tempo Social, 24, 1, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática da língua portuguesa**. 39 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANTANA, J. M. C. P. Que norma ensinar na escola? O ensino-aprendizagem do preenchimento do objeto direto como fenômeno variável. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

SACCONI, L. A. **Novíssima gramática ilustrada**. São Paulo: Editora Nova Geração, 2011.

SAUSSURE, F. Curso geral de linguística. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em:

20 jul. 2020.

SILVA, A. A. da. **As orações principais em construções completivas do português**: uma contribuição para o ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação na Área de Linguagens e Letramentos, UNESP, Assis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136078>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, M. A. **Pela mediação da aprendizagem em sala de aula**: as orientações aos professores nos livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19082015-120540/>. Acesso em: 18 maio 2020.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VIDAL, R. M. B. **As construções com adverbiais em – mente**: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16310/1/RosangelaMBV.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (org.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras-ABL, 1998. pp. 207-236.