UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURA - ILL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM - PPGLin
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

FRANCISCO JHANSEN DE SOUSA SANTOS

ANÁLISE FUNCIONALISTA DA TRANSITIVIDADE VERBAL NA COLEÇÃO "PORTUGUÊS LINGUAGENS"

ACARAPE
2026

FRANCISCO JHANSEN DE SOUSA SANTOS

ANÁLISE FUNCIONALISTA DA TRANSITIVIDADE VERBAL NA COLEÇÃO "PORTUGUÊS LINGUAGENS"

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

Orientadora: Profa. Dra. Izabel Larissa Lucena Silva.

ACARAPE

2026

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

Santos, Francisco Jhansen de Sousa.

S696a

Análise funcionalista da transitividade verbal na coleção "Português linguagens" / Francisco Jhansen de Sousa Santos. - Redenção, 2026.
159f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Izabel Larissa Lucena Silva.

1. Linguística funcional centrada no uso. 2. Língua portuguesa - Transitividade. 3. livro didático. I. Título

CE/UF/BSCP CDD 410

RESUMO

Esta dissertação investiga o tratamento da Transitividade no livro didático de Língua Portuguesa, tomando como objeto de análise a coleção *Português: Linguagens*, utilizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Fortaleza. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso, que compreende a língua como um sistema dinâmico, moldado pelas práticas de uso, e concebe a Transitividade como uma propriedade da oração, sensível a fatores sintático-semânticos e discursivo-pragmáticos. Como referência teórica central, adota-se a proposta de Hopper e Thompson (1980), segundo a qual a Transitividade se manifesta de forma gradiente, a partir da interação de múltiplos parâmetros. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa de natureza documental, baseada na análise dos livros do estudante e dos respectivos manuais do professor. Examina-se, nesse percurso, a relação entre as orientações pedagógicas explicitadas no Manual do Professor e as atividades efetivamente propostas no Livro do Estudante, tomando como referência as categorias de análise definidas nesta pesquisa, a saber, as concepções de linguagem subjacentes às atividades e o modo como o tratamento da Transitividade verbal articula aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos. Busca-se, assim, verificar o grau de coerência entre o discurso pedagógico apresentado no Manual, as diretrizes dos documentos oficiais e a materialização didática das propostas, identificando convergências, tensões e lacunas tanto na concepção de linguagem adotada quanto na integração entre gramática e uso efetivo da língua. Os resultados evidenciam que, embora o discurso pedagógico dos manuais valorize uma abordagem contextualizada e discursiva da gramática, o trabalho com a Transitividade nos livros do estudante privilegia procedimentos classificatórios e explicações de cunho normativo, limitando a exploração do fenômeno em situações reais de uso. Com base nesses resultados, são propostas quatro atividades didáticas, destinadas aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, elaboradas à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso. As propostas articulam leitura, análise linguística e produção de sentidos, buscando favorecer a compreensão da Transitividade em sua dimensão sintático-semântica e textual-discursiva, em consonância com os pressupostos teóricos assumidos e com as orientações dos documentos curriculares oficiais. Desse modo, a pesquisa contribui tanto para a reflexão sobre o tratamento da Transitividade no livro didático quanto para a elaboração de alternativas didáticas voltadas ao ensino de análise linguística na Educação Básica.

Palavras-chave: Linguística funcional centrada no uso; transitividade; livro didático; português linguagens; ensino de análise linguística.

ABSTRACT

This master's dissertation investigates the treatment of Transitivity in Portuguese language textbooks, taking as its object of analysis the collection *Português Linguagens*, adopted in the final years of Elementary Education in the municipal school system of Fortaleza. The study is grounded in the theoretical framework of Usage-Based Functional Linguistics, which understands language as a dynamic system shaped by patterns of use and conceives Transitivity as a clause-level property sensitive to syntactic-semantic and discourse-pragmatic factors. As its central theoretical reference, the research draws on Hopper and Thompson (1980), according to whom Transitivity is a gradient phenomenon resulting from the interaction of multiple parameters. Methodologically, the study is characterized as a qualitative documentary investigation based on the analysis of student textbooks and their corresponding teacher's manuals. The analysis examines the relationship between the pedagogical orientations presented in the Teacher's Manual and the activities effectively proposed in the Student's Book, taking as analytical categories the underlying conceptions of language and the extent to which the treatment of Transitivity articulates syntactic-semantic and textual-discursive aspects. The research seeks to verify the degree of coherence between the pedagogical discourse presented in the manuals, the guidelines established in official curricular documents, and their didactic implementation. The findings indicate that, although the pedagogical discourse of the manuals values a contextualized and discourse-oriented approach to grammar, the treatment of Transitivity in the student textbooks tends to privilege classificatory procedures and norm-oriented explanations, thereby limiting the exploration of the phenomenon in authentic contexts of use. Based on these findings, four teaching activities are proposed for the final years of Elementary Education, grounded in Usage-Based Functional Linguistics. These activities integrate reading, linguistic analysis, and meaning construction, contributing to a more functional approach to Transitivity and to the teaching of linguistic analysis in Basic Education.

Keywords: Usage-based functional linguistics; transitivity; textbook; português linguagens; linguistic analysis teaching.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fundamento da minha existência e sustento permanente da minha caminhada, expresso minha mais profunda gratidão. Em todos os momentos desta trajetória, sobretudo nos dias de maior cansaço físico e desgaste emocional, foi a fé que me manteve firme. O percurso constante entre Fortaleza e Redenção–CE, conciliado com uma carga horária de 200 horas de trabalho, sem afastamento das atividades profissionais, exigiu disciplina, resistência e renúncia. Houve dias em que o corpo pedia descanso e a mente parecia sobrecarregada; houve momentos em que pensei em desistir. No entanto, foi na confiança em Deus que encontrei forças para continuar. Cada viagem realizada, cada aula assistida e cada página escrita carregam a marca da perseverança que Ele me concedeu.

À minha esposa, minha companheira de vida, minha base e meu equilíbrio, deixo um agradecimento que palavras não conseguem traduzir plenamente. Você esteve ao meu lado em cada etapa deste processo, oferecendo apoio incondicional, compreensão diante das ausências e serenidade nos momentos de tensão. Sua confiança em mim foi maior do que qualquer insegurança que porventura eu tenha sentido. Esta conquista é também sua, porque você viveu comigo cada desafio, cada madrugada de estudo e cada esforço silencioso.

À nossa filha, Cecília, que agora está em nossos braços e ilumina nossos dias com sua presença, registro um agradecimento cheio de amor. Filha, você transformou definitivamente minha forma de enxergar o mundo. Sua chegada trouxe novos sentidos à minha caminhada, ampliou meus sonhos e fortaleceu ainda mais minha responsabilidade como pai. Pensar em você foi combustível durante todo este percurso; olhar para você agora é a confirmação de que todo esforço valeu a pena. Esta dissertação carrega também o desejo de ser exemplo, de honrar a educação como herança e de construir um futuro do qual você possa se orgulhar.

À minha mãe e ao meu pai, pilares da minha formação humana e intelectual, minha eterna gratidão. Vocês me ensinaram, desde cedo, que a educação é um caminho de dignidade e transformação. Cada incentivo, cada conselho e cada gesto de apoio foram essenciais para que eu acreditasse que seria possível chegar até aqui. Esta conquista também é de vocês.

À minha família, de modo geral, que sempre acreditou na importância da minha trajetória acadêmica e compreendeu as renúncias necessárias ao longo desta jornada. O apoio constante, as palavras de encorajamento e a torcida silenciosa foram fundamentais para que eu mantivesse o foco e a determinação, mesmo diante das dificuldades.

À minha orientadora, Professora Doutora Izabel Lucena, expresso minha sincera gratidão pela condução cuidadosa e comprometida deste trabalho. Agradeço, especialmente, pela paciência demonstrada ao longo de todo o processo — paciência diante das minhas

inquietações, dos ajustes necessários, das reformulações e dos desafios próprios da pesquisa. Sua orientação foi marcada pelo rigor acadêmico, pela escuta atenta e pelo incentivo constante à reflexão crítica. Sua postura ética, firme e ao mesmo tempo compreensiva foi fundamental para o amadurecimento desta investigação e para minha formação enquanto pesquisador.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UNILAB, com quem tive a honra de aprender ao longo do mestrado, minha sincera gratidão. Cada disciplina cursada, cada debate realizado e cada contribuição teórica ampliaram minha compreensão sobre a linguagem, a pesquisa e a docência. A formação recebida nesta Instituição marcou profundamente minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus amigos, que acompanharam de perto os desafios desta caminhada, compreenderam minhas ausências em encontros e momentos de convivência e, ainda assim, permaneceram presentes com palavras de incentivo e apoio sincero. A amizade verdadeira se revela na compreensão dos silêncios e na torcida constante pelas conquistas, e vocês foram parte importante desse processo.

Aos colegas de trabalho, que contribuíram de maneira concreta para que eu pudesse assistir às aulas e cumprir as exigências acadêmicas, ajustando horários e demonstrando compreensão diante das demandas do curso. A colaboração de vocês foi decisiva para que eu conseguisse conciliar trabalho e formação.

Aos colegas de turma, pelas trocas intelectuais, debates e partilhas que enriqueceram minha formação acadêmica e humana. Cada diálogo contribuiu para ampliar horizontes e fortalecer convicções.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada. Esta dissertação não representa apenas um título acadêmico, mas a materialização de fé, esforço, renúncia, amor e apoio coletivo. É a prova de que, mesmo diante do cansaço e das dificuldades, é possível perseverar e transformar sonhos em realidade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro do 7º ano 51
Figura 2 – Graus de Transitividade em tirinhas 55
Figura 3 – Capa do livro Português: Linguagens – 6º ano 65
Figura 4 – Sumário do Manual do Professor do livro Português: Linguagens – 6º ano. 66
Figura 5 – Obra e BNCC: defesa da centralidade do texto e da perspectiva enunciativo-discursiva no Manual do Professor (6º ao 9º ano). 74
Figura 6 – Reflexão sobre a língua e análise linguística no Manual do Professor (7º ano) 75
Figura 7 – Orientação metodológica do Manual do Professor para a introdução da Transitividade verbal no 7º ano. 77
Figura 8 – Construindo conceito: Transitividade 79
Figura 9 – Conceituando: Introdução à transitividade 81
Figura 10 – Conceituando: Esquema de predicação (7º ano). 83
Figura 11 – Atividade: Transitividade Verbal (7º ano) 85
Figura 12 – Apresentação do livro do 6º ano 89
Figura 13 – Texto: Doação solidária 90
Figura 14 – Atividade: Transitividade. 92
Figura 15 – Memes para interpretação 94
Figura 16 – Atividade: Meme 95
Figura 17 – Construindo conceito 98
Figura 18 – Conceituando: Predicado 99
Figura 19 – Tirinha do Recruta Zero 101
Figura 20 – Texto: Poema 102
Figura 21 – Atividade: Predicado 103
Figura 22 – Atividade: coordenação e subordinação 105
Figura 23 – Conceituando: Coordenação e subordinação 106
Figura 24 – Semântica e discurso 107
Figura 25 – Semântica e discurso 108
Figura 26 – Texto (tirinha) 110
Figura 27 – Conceituando: Períodos 111
Figura 28 – Conceituando: Orações Substantivas 113

Figura 29 – Oração predicativa 114
Figura 30 – Atividade sobre oração subordinada substantiva 115
Figura 31 – Concordância verbal 117
Figura 32 – Atividade: concordância verbal 119
Figura 33 – Regência verbal 121
Figura 34 – Exemplos de regência verbal 122
Figura 35 – Exemplos de regência verbal II 124
Figura 36 – Texto: Xenofobia 125
Figura 37 – Atividade do texto: Xenofobia 126
Figura 38 – Texto 1: A bola 131
Figura 39 – Texto 2: A moça tecelã 135
Figura 40 – Texto 3: Tirinha 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação tradicional dos verbos quanto à Transitividade..... 43
Quadro 2 – Graus de Transitividade em exemplos adaptados de Cunha e Souza..... 46
Quadro 3 – Parâmetros de Transitividade 48
Quadro 4 – Propriedades de individuação..... 53
Quadro 5 – Proposta 1 para o 6º ano 132
Quadro 6 – Proposta 2 para o 7º ano 136
Quadro 7 – Proposta 3 para o 8º ano 140
Quadro 8 – Texto 4: Artigo de opinião..... 143
Quadro 9 – Proposta 4 para o 9º ano 144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

EF – Ensino Fundamental

ILL – Instituto de Linguagens e Literatura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LFCU – Linguística Funcional Centrada no Uso

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGLin – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA 20

2.1 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL 23

2.1.1 Concepções de Linguagem e Gramática e suas implicações no livro didático 27

2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DOS PCN E DA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 33

3 LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO 40

3.1 TRANSITIVIDADE 42

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO 56

4 METODOLOGIA 61

4.1 NATUREZA DA PESQUISA 61

4.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL 63

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: A COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS (6º AO 9º ANO) 64

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE 68

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 71

5.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E GRAMÁTICA NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 72

5.2 A ABORDAGEM DOS ASPECTOS SINTÁTICO-SEMÂNTICOS E TEXTUAL-DISCURSIVOS DA TRANSITIVIDADE NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 87

5.3 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA TRANSITIVIDADE À LUZ DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO, EM ARTICULAÇÃO COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC 127

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 148

REFERÊNCIAS 151

1 INTRODUÇÃO

A linguagem pode ser compreendida como uma faculdade humana geral, responsável pela capacidade de simbolizar, comunicar e produzir sentidos. A língua, por sua vez, constitui a materialização histórica e social dessa faculdade, configurando-se como um sistema de signos convencionais compartilhado por uma comunidade linguística. Essa distinção remonta aos postulados de Ferdinand de Saussure, para quem a língua é entendida como um sistema estruturado por relações internas de valor e funcionamento.

A partir dessa concepção, diferentes correntes linguísticas passaram a desenvolver modos específicos de compreender a gramática. Em perspectivas mais estruturalistas e formalistas, a gramática tende a ser concebida como um conjunto de regras responsáveis pela organização do sistema linguístico. Já no âmbito escolar, muitas vezes essa compreensão associa-se predominantemente à gramática normativa, voltada à prescrição de usos considerados corretos. Entretanto, conforme argumenta Ricardo (2005), a gramática não deve ser reduzida a um simples código normativo, mas entendida também como instrumento de descrição e interpretação das regularidades da língua, possibilitando a compreensão dos mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos nos diferentes contextos de uso.

No âmbito escolar, o trabalho com a gramática deve sustentar o desenvolvimento de leitura, escrita e produção textual (Lima; Barbosa, 2021). Ainda é comum, contudo, que esse trabalho se restrinja à variedade normativa e a situações tipicamente escolares, afastando-se de usos sociais que demandam registros com menor grau de formalidade e atenção à variação linguística. Por isso, a formação do professor de Língua Portuguesa precisa ser continuamente atualizada, com especializações e ampliação de saberes, de modo a promover uma educação intencional, pautada em metodologias ativas, princípios éticos, consciência linguística e valorização da cultura e da convivência, favorecendo aprendizagens efetivas (Garcia-Reis, 2019).

Na apresentação dos conteúdos, torna-se imprescindível alinhar as propostas pedagógicas à experiência dos estudantes e às transformações tecnológicas que multiplicam gêneros e formatos discursivos. Compete ao docente fomentar a criticidade e a reflexão, aproximando a análise da língua de seus usos efetivos. Ao se distanciar de um ensino tradicional centrado em regras e memorização, abrem-se caminhos para que os alunos se interessem pela língua materna e por suas diferentes formas de manifestação oral e escrita, em distintos formatos discursivo-textuais.

É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, ancorada na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), abordagem que investiga a relação entre forma e função no contexto de uso real da língua, compreendendo a gramática como um repertório de construções sensível às motivações cognitivas e discursivas originadas no uso efetivo da linguagem. Com base nesse postulado, este estudo toma como foco o tratamento da Transitividade verbal em materiais didáticos adotados na rede municipal de ensino de Fortaleza, no Estado do Ceará, entendendo a Transitividade como um conjunto de escolhas sintático-semânticas e discursivas que incidem diretamente na construção de sentidos em diferentes gêneros textuais, concebidos como práticas discursivas historicamente situadas, dinâmicas e sensíveis às condições sociocognitivas e interacionais em que são produzidas.

Delimita-se, de modo específico, a análise à coleção Português: Linguagens, utilizada do 6º ao 9º ano no referido sistema de ensino, contemplando livros do estudante e manuais do professor. Interessa-nos descrever como o tema é apresentado, que concepções de linguagem o sustentam, quais categorias relativas à Transitividade e exemplos são mobilizados e como se organiza a progressão dos conteúdos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, sempre à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da LFCU, bem como das orientações que fundamentam o ensino de análise linguística nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A questão principal que orienta a investigação é: como a Transitividade verbal é apresentada, discutida e exercitada nesses materiais didáticos? Para respondê-la, desdobram-se três objetivos articulados entre si. Em primeiro lugar, busca-se identificar quais concepções de língua, de gramática e de Transitividade sustentam a proposta da coleção e em que medida elas dialogam com o Manual do Professor e com as diretrizes dos documentos oficiais do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, examina-se em que medida o tratamento do tema contempla dimensões sintático-semânticas e textual-discursivas, tomando como evidências os exemplos selecionados, as seções explicativas, os gêneros mobilizados e os tipos de atividade presentes nos volumes. Em terceiro lugar, objetiva-se propor, a partir dos postulados teórico-metodológicos da Linguística Funcional Centrada no Uso, procedimentos metodológicos e atividades didáticas sobre a Transitividade, com foco na compreensão e na produção de textos em diferentes gêneros textuais, voltadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A investigação parte da hipótese básica de que a Transitividade, na coleção analisada, é predominantemente abordada de maneira tradicional, com ênfase na identificação e classificação de verbos transitivos e intransitivos. Desdobram-se, ainda, hipóteses secundárias que refinam essa expectativa. Supõe-se, primeiro, que as concepções de linguagem e de

gramática inferidas das atividades de análise linguística mostram apenas alinhamento parcial ao Manual do Professor e às diretrizes oficiais, na medida em que a Transitividade permanece tratada sob uma perspectiva predominantemente metalinguística de rotulação de verbos e complementos.

Em segundo lugar, considera-se provável que os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos do fenômeno da Transitividade não sejam contemplados de modo sistemático, isto é, não apareçam organizados de forma progressiva, articulada e recorrente ao longo das atividades de compreensão e de produção textual, nem sejam explorados em função dos efeitos de sentido construídos nos diferentes gêneros textuais. Em terceiro lugar, parte-se da hipótese de que a Linguística Funcional Centrada no Uso oferece um referencial teórico consistente para um tratamento produtivo, significativo, reflexivo e contextualizado da Transitividade, em consonância com o que prescrevem os documentos oficiais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A formulação dessas hipóteses decorre da necessidade de problematizar o lugar que a gramática, e, mais especificamente, a Transitividade, ocupa no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Embora os documentos oficiais defendam uma abordagem contextualizada e funcional da análise linguística, observa-se que o ensino de gramática, em muitos contextos escolares, ainda se associa predominantemente ao domínio da norma padrão e à concepção de língua como um sistema homogêneo, regido por regras fixas, o que tende a marginalizar as variações linguísticas e a tratá-las como desvios ou "erros". Como argumenta Antunes (2007), a prática escolar frequentemente reduz o ensino de língua a um conjunto de prescrições normativas, dissociadas do uso real e das práticas discursivas efetivas dos falantes.

Essa concepção, reiterada ao longo da escolarização, contribui para consolidar crenças sociais amplamente difundidas, como a ideia de que o português é uma língua excessivamente difícil, de que os falantes "não sabem português" ou de que as aulas de gramática se restringem à aprendizagem da forma "correta" de expressão. Como problematiza Bagno (1999), essas representações derivam da confusão entre língua e gramática normativa, o que sustenta práticas de exclusão e preconceito linguístico ao deslegitimar as variedades efetivamente utilizadas pelos falantes.

No mesmo sentido, Neves (2011) argumenta que a gramática escolar não pode limitar-se à enumeração de classificações e prescrições, devendo fundamentar-se na observação do uso real da língua e na reflexão sobre seu funcionamento em contextos de interação. Assim, a manutenção de uma abordagem centrada exclusivamente na norma-padrão reforça mitos e distanciamentos que pouco contribuem para a formação linguística crítica dos estudantes.

Nesse contexto, a presente pesquisa adota um olhar, ao mesmo tempo, sistêmico e funcional, sobre a Transitividade verbal, valorizando tanto os elementos linguísticos quanto os extralinguísticos. Em vista disso, está ancorada na Linguística Funcional Norte-Americana, que, conforme afirmam Cunha e Tavares (2016), baseia-se no uso da língua, considerando os aspectos contextuais e situacionais que a moldam. Dessa forma, reforça-se que a língua é continuamente influenciada pelas funções que exerce e pelas necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes.

A partir dessa visão funcionalista de linguagem, a Transitividade verbal deve ser entendida como uma propriedade contínua e gradativa da oração como um todo (Cunha; Souza, 2011). É na oração que se manifestam as relações entre o verbo e seus complementos, englobando tanto aspectos sintáticos quanto semânticos. Com base nesse entendimento, compreende-se que a Transitividade transcende a simples presença de sujeito, verbo e objeto, abrangendo um espectro mais amplo de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Em nosso estudo, Paul Hopper e Sandra Thompson oferecem uma contribuição central para a compreensão da Transitividade, concebendo-a como um fenômeno de natureza escalar, relacionado ao trânsito de uma ação de um sujeito para um objeto, mediado pelo verbo. Nessa perspectiva, a Transitividade não constitui uma propriedade fixa do verbo isoladamente, mas da oração como um todo, podendo manifestar-se em diferentes graus. Esses graus são verificados a partir de dez parâmetros sintático-semânticos que, embora independentes, interagem entre si para determinar o nível de Transitividade de uma oração. Tal proposta possibilita uma análise mais ampla, gradual e funcional do fenômeno linguístico, incorporando aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Essa compreensão incorpora dimensões pragmáticas e discursivas ao estudo da Transitividade, ampliando a análise para além das classificações rígidas e descontextualizadas do uso real da língua. Tal avanço mostra-se especialmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa, pois permite uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do fenômeno linguístico, alinhada às práticas comunicativas efetivamente mobilizadas pelos alunos. Assim, esta pesquisa busca investigar como essa perspectiva teórica pode dialogar com os materiais didáticos e com as práticas pedagógicas, promovendo uma compreensão mais ampla e funcional da Transitividade verbal.

Somam-se a essa visão funcional algumas pesquisas acadêmicas com temáticas afins. Destaca-se, inicialmente, o trabalho de Silva (2018), no qual a autora investiga o fenômeno da Transitividade em manchetes do portal G1, a partir da proposta teórico-metodológica funcionalista de Hopper e Thompson (1980). Outro estudo relevante é o de Oliveira (2017), que

compara o grau de Transitividade em excertos de matérias dos jornais A Gazeta e Notícia Agora. Menciona-se, ainda, a pesquisa de Valili (2022), cujo objetivo consiste em investigar o tratamento atribuído ao fenômeno da Transitividade e à descrição dos argumentos verbais em três coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Nesse mesmo horizonte investigativo, destaca-se o estudo recente de Maia (2025), que analisou, sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso, o tratamento da Transitividade na coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º anos), aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 para uso nos Anos Finais do Ensino Fundamental. À luz dessas investigações, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a análise do tratamento da Transitividade em livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem funcional centrada no uso. O corpus da pesquisa é constituído pelos livros didáticos da coleção Português: Linguagens, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), adotados pela rede municipal de ensino de Fortaleza e aprovados pelo PNLD. A escolha desse material fundamenta-se na centralidade do livro didático como principal e, em muitos contextos, único material de apoio utilizado por professores e alunos no ensino da língua materna.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, que se vale da análise documental como procedimento principal. A investigação concentra-se na observação e na interpretação das atividades de análise linguística presentes na coleção, com foco específico no tratamento conferido ao fenômeno da Transitividade verbal, considerando seus aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso e, especialmente, dos postulados de Hopper e Thompson (1980).

Posto isso, a presente pesquisa assume relevância acadêmica e pedagógica ao aprofundar a discussão sobre o tratamento da Transitividade verbal no livro didático de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem funcional centrada no uso. Ao investigar uma coleção amplamente utilizada na rede pública municipal de ensino de Fortaleza, este estudo busca oferecer subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir tanto para o campo dos estudos linguísticos quanto para a reflexão sobre o ensino de análise linguística nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao dialogar com os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso e com os parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980), a pesquisa pretende ampliar a compreensão acerca do papel da gramática no contexto escolar, favorecendo práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e alinhadas ao

funcionamento efetivo da língua em uso. Além da análise crítica fundamentada em pressupostos funcionalistas, o estudo também busca propor orientações metodológicas e atividades voltadas a um tratamento mais produtivo, reflexivo e contextualizado da Transitividade verbal.

Do ponto de vista retórico-organizacional, esta dissertação estrutura-se em seis capítulos que articulam fundamentação teórica, contextualização do objeto investigado, percurso metodológico e análise do corpus.

No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução da pesquisa, contemplando a delimitação do tema, a problematização, os objetivos, as hipóteses, a justificativa e a relevância do estudo.

O segundo capítulo, intitulado Livro didático de Língua Portuguesa e ensino de análise linguística/semiótica, discute o papel do livro didático no ensino de Língua Portuguesa, bem como as concepções de análise linguística presentes nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos curriculares do Estado do Ceará e do município de Fortaleza.

O terceiro capítulo, denominado Linguística Funcional Centrada no Uso, apresenta os pressupostos teóricos que sustentam a investigação, com ênfase na relação entre forma, função e uso da língua, bem como na concepção funcionalista de Transitividade verbal, especialmente a partir dos postulados de Hopper e Thompson (1980).

O quarto capítulo corresponde ao percurso metodológico da pesquisa, explicitando sua natureza qualitativa, o caráter descritivo-analítico, os procedimentos de análise documental, a constituição do *corpus* e os critérios utilizados para a seleção e interpretação dos dados.

No quinto capítulo, desenvolvem-se a análise e a discussão dos resultados, com foco no tratamento conferido à Transitividade verbal na coleção Português: Linguagens, à luz dos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso e das orientações presentes nos documentos oficiais para o ensino de análise linguística.

Por fim, no sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, retomando os objetivos e as hipóteses do estudo, sistematizando os principais resultados obtidos e propondo reflexões e encaminhamentos pedagógicos voltados ao ensino da Transitividade verbal nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido historicamente atravessado por debates acerca do papel da gramática na formação do aluno e de sua relação com as práticas efetivas de linguagem. Desde as últimas décadas do século XX, esse debate ganhou contornos mais sistemáticos com a elaboração de documentos oficiais que passaram a orientar os currículos escolares em âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos deslocam progressivamente o foco do ensino de língua de uma perspectiva centrada na memorização de regras normativas para uma abordagem que privilegia o uso da linguagem em práticas sociais significativas, articulando leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

Nesse cenário, a análise linguística passa a ser concebida não como um fim em si mesma, mas como um eixo integrado às práticas discursivas, voltado à reflexão sobre o funcionamento da língua em contextos reais de uso. Os PCN já defendiam que o trabalho com a gramática deveria ocorrer a partir dos textos, considerando os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e os objetivos comunicativos dos falantes. A BNCC aprofunda essa orientação ao propor a análise linguística/semiótica como um eixo transversal, comprometido com a compreensão de como os recursos linguísticos e semióticos operam na construção dos sentidos nos diferentes gêneros textuais, nas mais diversas esferas de circulação social.

Apesar desse avanço no plano normativo, a transposição dessas orientações para a prática pedagógica cotidiana permanece um desafio. Entre o que prescrevem os documentos oficiais e o que efetivamente acontece em sala de aula, há uma série de mediações, dentre as quais se destaca o livro didático. Em muitas escolas públicas brasileiras, o livro didático constitui o principal, e, por vezes, o único recurso de apoio tanto para o professor quanto para o aluno, desempenhando papel central na organização do currículo, na seleção dos conteúdos e na definição das estratégias de ensino.

O livro didático, portanto, não é um instrumento neutro. Ele materializa determinadas concepções de língua, de gramática e de ensino, funcionando como um mediador entre as orientações curriculares e a prática docente. Ao selecionar textos, organizar conteúdos, propor atividades e sugerir encaminhamentos metodológicos, o livro didático constrói uma determinada visão sobre o que significa ensinar e aprender língua portuguesa. Por essa razão, sua análise constitui um campo relevante de investigação, sobretudo quando se busca compreender como conceitos gramaticais específicos são tratados no contexto escolar.

A institucionalização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) representa um marco importante nesse processo, ao estabelecer critérios de avaliação e seleção das obras distribuídas às escolas públicas. A partir das edições mais recentes do PNLD, observa-se uma preocupação crescente com o alinhamento dos livros didáticos às orientações da BNCC, especialmente no que se refere ao trabalho com gêneros textuais, à valorização da diversidade linguística e à integração entre os eixos de ensino. Ainda assim, pesquisas na área têm demonstrado que, mesmo em coleções aprovadas pelo programa, persistem tensões entre discursos inovadores presentes nos manuais do professor e práticas mais tradicionais cristalizadas nas atividades propostas aos alunos.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, essas tensões tornam-se particularmente evidentes. Embora os documentos oficiais enfatizem uma abordagem reflexiva, contextualizada e funcional da análise linguística, é recorrente a presença de atividades que privilegiam a identificação, a classificação e a rotulação de categorias gramaticais, frequentemente dissociadas dos textos que lhes dão suporte. Essa abordagem tende a reforçar uma concepção de língua como sistema fechado e homogêneo, orientado pela norma padrão, em detrimento de uma visão que reconheça a língua como prática social, variável e sensível às condições de uso.

Nesse contexto, a noção de análise linguística/semiótica assume papel estratégico. Ao incluir explicitamente a dimensão semiótica, a BNCC amplia o escopo da reflexão linguística, reconhecendo que os sentidos nos textos contemporâneos são construídos não apenas por recursos verbais, mas também por elementos visuais, sonoros, gráficos e multimodais. Essa ampliação impõe novos desafios ao livro didático, que passa a ser convocado a lidar com gêneros cada vez mais diversos e com práticas de linguagem próprias das culturas digitais, exigindo do professor competências teóricas e metodológicas mais complexas.

Entretanto, a incorporação dessas diretrizes nem sempre se dá de maneira sistemática. Em muitos materiais didáticos, observa-se uma organização fragmentada do ensino gramatical, em que os conteúdos aparecem de forma pontual, sem progressão clara ao longo dos anos escolares e sem articulação consistente com os gêneros textuais trabalhados. Essa fragmentação compromete a construção de uma visão integrada da língua e dificulta que o aluno compreenda a funcionalidade dos recursos gramaticais na produção e na interpretação dos textos.

É nesse cenário que se insere a análise do tratamento de fenômenos gramaticais específicos no livro didático, como forma de compreender de que modo as orientações oficiais são efetivamente operacionalizadas. Ao investigar como determinados conteúdos são apresentados, exercitados e retomados ao longo da escolaridade, torna-se possível identificar

avanços, limites e contradições nas propostas didáticas, bem como refletir sobre suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Diversas pesquisas recentes têm se dedicado a examinar o livro didático de Língua Portuguesa sob a perspectiva da análise linguística, evidenciando que, embora esses materiais frequentemente se apresentem alinhados a concepções contemporâneas de linguagem e às diretrizes curriculares oficiais, ainda se observam permanências de práticas vinculadas a abordagens tradicionais de ensino gramatical. Estudos como os de Kessler-Kist (2023), Maia (2025) e Martins (2025) demonstram que os livros didáticos constituem espaços de tensionamento entre diferentes concepções de língua e de ensino, revelando, por um lado, a incorporação de discursos que valorizam o uso, o texto e os gêneros discursivos e, por outro, a manutenção de atividades centradas na identificação, classificação e nomenclatura gramatical.

Essas investigações apontam, portanto, para a necessidade de análises que considerem não apenas a presença de conteúdos linguísticos, mas, sobretudo, a natureza das reflexões propostas, as operações cognitivas mobilizadas e o modo como o conhecimento gramatical é articulado às práticas efetivas de uso da língua.

Assim, ao tratar do livro didático e do ensino da análise linguística/semiótica, este capítulo busca situar teoricamente a relevância desse material como objeto de investigação, destacando seu papel na mediação entre políticas educacionais, teorias linguísticas e práticas pedagógicas. Reconhece-se que o livro didático não determina, por si só, o trabalho do professor, mas exerce influência significativa sobre as escolhas didáticas, especialmente em contextos marcados por condições de trabalho adversas e por limitações no acesso a outros recursos.

Desse modo, analisar o livro didático significa, também, refletir sobre o ensino de língua portuguesa em sua materialidade concreta, considerando os condicionamentos institucionais, curriculares e discursivos que atravessam a prática docente. Essa reflexão é fundamental para compreender como a análise linguística/semiótica tem sido concebida e implementada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como para identificar possibilidades de ressignificação do ensino gramatical em consonância com abordagens teóricas que concebem a língua como uso, interação e construção de sentidos.

É a partir desse enquadramento que se justifica a investigação de fenômenos como a Transitividade verbal no livro didático, entendendo que o modo como esse conteúdo é tratado revela concepções mais amplas de gramática, de linguagem e de ensino. Ao explicitar essas concepções, abre-se espaço para o diálogo entre teoria linguística, documentos oficiais e práticas pedagógicas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o lugar da gramática

enquanto sistema no ensino de Língua Portuguesa e sobre o papel do livro didático na formação linguística dos alunos.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A trajetória do livro didático no Brasil está intimamente vinculada aos projetos educacionais e políticos que buscaram estruturar e expandir o sistema escolar ao longo do século XX. Desde suas primeiras configurações, o livro didático assumiu a função de organizar conteúdos, orientar o trabalho pedagógico e servir como principal mediador entre currículo, professor e aluno, especialmente em contextos marcados por limitações de recursos materiais e formativos.

A institucionalização do livro didático no país ocorreu de maneira mais sistemática a partir de 1938, com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.006, que criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Esse dispositivo legal representa o primeiro esforço do Estado brasileiro no sentido de regulamentar a produção, a avaliação e a circulação das obras destinadas ao ensino, estabelecendo uma política de controle que visava garantir a adequação pedagógica dos materiais utilizados nas escolas. A partir desse marco, o livro didático passa a ocupar posição central nas políticas públicas educacionais, tornando-se um instrumento estratégico para a implementação das diretrizes curriculares vigentes.

Ao longo das décadas seguintes, essas políticas foram sendo reformuladas em consonância com as transformações do sistema educacional brasileiro. Um momento decisivo nesse percurso ocorre em 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto-Lei nº 91.542. O programa tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição gratuita de coleções didáticas aos alunos da educação básica da rede pública, ampliando o acesso ao material didático e consolidando sua presença no cotidiano escolar. Com isso, o livro didático passa a ser, em muitos contextos, o principal, e por vezes o único, recurso pedagógico disponível para professores e estudantes.

Nesse cenário, diferentes autores ressaltam que, apesar dos avanços tecnológicos e da ampliação do uso de recursos digitais na educação, o livro didático mantém sua relevância no contexto brasileiro. Molina, conforme citado por Lopes (2005), destaca que, em países como o Brasil, os avanços tecnológicos na área educacional não diminuem a importância do livro didático, que pode assumir um papel significativo no fortalecimento da educação e no enfrentamento das desigualdades estruturais. Tal argumento reforça a compreensão de que o

livro didático não deve ser analisado apenas como um material didático tradicional, mas como um recurso que desempenha função estratégica em políticas educacionais de ampla escala.

Dessa forma, o livro didático consolidou-se, ao longo do tempo, como um dos principais mediadores entre as políticas educacionais, as concepções pedagógicas vigentes e as práticas efetivamente realizadas em sala de aula. Essa centralidade não se construiu de forma abrupta, mas resultou de um processo histórico marcado por transformações políticas, econômicas e educacionais, que conferiram ao livro didático um lugar privilegiado no cotidiano escolar brasileiro.

Um dos fatores que ajudam a explicar a permanência do livro didático ao longo de diferentes períodos históricos é a capacidade demonstrada por autores e editoras de adequar esse material às mudanças nos paradigmas educacionais, às reformulações curriculares e às exigências institucionais impostas pelo Estado. Essa adaptabilidade permitiu que o livro didático acompanhasse reformas de ensino, alterações nos programas oficiais e, mais recentemente, inovações tecnológicas, mantendo-se como recurso amplamente utilizado por sucessivas gerações de alunos e professores. Ainda que, em diferentes momentos, a qualidade desses materiais tenha sido objeto de críticas tanto no meio acadêmico quanto fora dele, sua presença nas salas de aula brasileiras raramente foi colocada em xeque de forma efetiva.

Nesse sentido, conforme o Ministério da Educação, especialmente por meio do Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2019), o livro didático apresenta ampla aceitação entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo e constitui um dos principais recursos pedagógicos utilizados nas escolas brasileiras. Segundo esse documento, para o Estado e para parte das instituições privadas, o livro didático desempenha funções que extrapolam o âmbito estritamente pedagógico, ao atuar como instrumento de organização do sistema escolar, de implementação das orientações curriculares e de difusão de concepções de ensino e aprendizagem que orientam as práticas educativas no contexto da educação básica.

Para os professores, por sua vez, o livro didático frequentemente representa uma referência segura para a organização do trabalho docente, oferecendo modelos de prática e orientações que contribuem para a condução das atividades em sala de aula. Já para as famílias, a presença do livro didático costuma ser associada a uma percepção de qualidade do ensino oferecido pela escola (Brasil, 1998).

A centralidade assumida pelo livro didático no ensino básico brasileiro é reforçada pelas condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Em contextos marcados por turmas numerosas, múltiplas jornadas de trabalho, exigências administrativas e carências estruturais, o

livro didático passa a ser compreendido como um recurso capaz de responder, ainda que parcialmente, à complexidade do cotidiano escolar. O próprio Estado reconhece que tais condições favorecem a adoção de materiais que concentrem conteúdos, atividades e orientações metodológicas em um único suporte, o que frequentemente resulta na escolha do livro didático como principal material utilizado no processo de ensino (Brasil, 1998).

Diversas pesquisas empíricas corroboram essa constatação, evidenciando a centralidade do livro didático no cotidiano escolar. Estudos realizados com professores da educação básica indicam que o livro didático figura entre os recursos mais utilizados nas aulas, ocupando uma posição de destaque na organização do ensino e na condução das práticas pedagógicas (Batista, 2008; Bittencourt, 2004; Lajolo, 1996; Kessler-Kist, 2023; Maia, 2025).

Em determinados componentes curriculares, como História, investigações apontam que o livro didático não apenas orienta o desenvolvimento das aulas, mas também influencia de modo significativo a seleção dos conteúdos abordados e as estratégias pedagógicas adotadas (FERREIRA, 2003). Tal protagonismo faz com que o livro didático desempenhe um papel relevante na formação do conhecimento escolar, especialmente entre alunos cujo acesso a outras fontes de informação é limitado, reforçando sua função como mediador privilegiado entre os saberes acadêmicos e o conhecimento escolar (Bittencourt, 2004; Batista, 2008).

Essa relevância é ampliada quando se considera que o livro didático não se destina exclusivamente aos estudantes, mas também exerce papel fundamental no trabalho do professor, orientando o planejamento das aulas, a seleção dos conteúdos e a organização das atividades pedagógicas. Ao apresentar explicações, exemplos e encaminhamentos metodológicos, o material oferece subsídios que auxiliam o docente na condução do processo de ensino, especialmente em contextos nos quais o acesso a outras fontes de formação e apoio pedagógico é limitado.

Dessa forma, o livro didático assume também uma dimensão formativa, ao veicular concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que influenciam diretamente a prática docente. Conforme destaca Lajolo (1996), o livro didático constitui um dos principais instrumentos de apoio ao professor, desempenhando papel central na estruturação das práticas pedagógicas e na mediação entre o conhecimento acadêmico e o ensino realizado em sala de aula.

Essa função ampliada do livro didático intensifica-se, segundo Bezerra (2006), a partir da década de 1960, período marcado pela expansão do acesso à escola e pela ampliação do público escolar. A incorporação de novos grupos sociais ao sistema educacional ocorreu em um contexto de precarização das condições de trabalho docente e de fragilidades na formação

inicial e continuada dos professores. Nesse quadro, os materiais didáticos deixaram progressivamente de ser apenas obras de referência e passaram a orientar de forma mais direta a ação pedagógica, assumindo, em muitos casos, um papel de condução do trabalho docente (Bezerra, 2006).

Cientes dessa influência, os avaliadores do Programa Nacional do Livro e do Material Didático têm atribuído atenção especial ao Manual do Professor, reconhecendo seu potencial formativo. Em diferentes edições do programa, os documentos orientadores enfatizam que o manual não deve limitar-se à apresentação de respostas prontas, mas precisa explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a obra, funcionando como apoio à reflexão e à prática pedagógica. Essa orientação reforça a compreensão de que o livro didático, ao ocupar lugar central no cotidiano escolar, acaba assumindo responsabilidades adicionais no processo educativo e formativo dos docentes.

Do ponto de vista histórico, a presença do livro didático nas instituições de ensino remonta à Antiguidade. Estudos da História da Educação indicam que o livro didático constitui um instrumento historicamente vinculado à instituição escolar, tendo acompanhado o desenvolvimento dos sistemas de ensino e das disciplinas escolares. Segundo Choppin (2004), o livro didático desempenha papel fundamental na organização e na transmissão dos saberes escolares, contribuindo para a estruturação dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Para o autor, esse material não apenas reflete as concepções educacionais de sua época, mas também participa ativamente da seleção, organização e difusão do conhecimento no contexto escolar.

No Brasil, a utilização sistemática do livro didático intensifica-se no período imperial, especialmente a partir da criação do Colégio Pedro II, no século XIX, instituição que exerceu papel central na organização do ensino secundário e na definição dos conteúdos escolares. Conforme destaca Bittencourt (2004), inspirada nos modelos educacionais europeus, sobretudo franceses, a elite brasileira passou a adotar manuais importados ou traduzidos, em um contexto em que a produção editorial nacional ainda era limitada. A autora explica que a consolidação de uma produção didática brasileira ocorre de forma mais significativa a partir da década de 1930, em meio às reformas educacionais promovidas durante o governo Vargas, período em que se intensificaram as iniciativas de nacionalização do ensino e de expansão do mercado editorial didático.

Esse período marca também o início de uma atuação mais direta do Estado na regulação da produção e da circulação dos livros didáticos. A criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, instituiu mecanismos de controle político e ideológico sobre esses materiais, alinhando-os aos projetos de construção de uma identidade nacional e de centralização das

políticas educacionais. Ao mesmo tempo, a crise econômica internacional e as dificuldades de importação impulsionaram o desenvolvimento do mercado editorial brasileiro, favorecendo a produção em larga escala de livros didáticos assinados por autores nacionais.

Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1960, a expansão do sistema educacional e a democratização do acesso à escola exigiram políticas públicas voltadas ao financiamento e à distribuição de materiais didáticos. Nesse contexto, o Estado passou a desempenhar um papel cada vez mais relevante como comprador e distribuidor de livros didáticos, culminando, em 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. O programa consolidou a política de distribuição gratuita de livros às escolas públicas, garantindo a universalização progressiva desse recurso.

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático exerce forte impacto sobre o mercado editorial brasileiro, sendo responsável por uma parcela significativa do faturamento do setor. Conforme destaca Munakata (1997), o Estado brasileiro figura entre os maiores compradores de livros didáticos do mundo, o que confere ao programa um papel estratégico tanto do ponto de vista educacional quanto econômico. Essa dimensão econômica contribui para explicar a intensa disputa entre editoras pela aprovação de suas coleções, bem como os investimentos em estratégias de divulgação junto aos professores.

Diante desse percurso histórico, torna-se evidente que o livro didático não pode ser compreendido apenas como um material de apoio neutro ou secundário. Sua trajetória revela um objeto profundamente imbricado nas políticas educacionais, nas condições de trabalho docente e nas concepções de ensino que orientam a escola em diferentes momentos históricos. É a partir dessa compreensão que se justifica a necessidade de análises críticas e contextualizadas do livro didático, como a que se propõe nesta pesquisa, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a fenômenos linguísticos no ensino de língua portuguesa.

2.1.1 Concepções de Linguagem e Gramática e suas implicações no livro didático

A discussão acerca das concepções de linguagem e de gramática ocupa lugar central nos estudos linguísticos e educacionais, especialmente quando se analisa o papel do livro didático no ensino de língua portuguesa. No campo do ensino de língua materna no Brasil, essas concepções são sistematizadas, de modo particularmente didático, nos trabalhos de Travaglia (1998), cujas formulações têm ampla repercussão na reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a produção de materiais didáticos.

Isso porque os modos de compreender o que é linguagem e o que é gramática não se restringem ao campo teórico, mas repercutem diretamente nas práticas pedagógicas, na organização dos conteúdos escolares e na forma como os materiais didáticos estruturam propostas de análise linguística. O livro didático, nesse sentido, não é um simples repositório neutro de conteúdos, mas um artefato pedagógico que materializa determinadas visões de língua, de sujeito e de ensino, influenciando de maneira decisiva o trabalho docente e a formação linguística dos estudantes.

Historicamente, o ensino de língua portuguesa no Brasil esteve fortemente vinculado a concepções de linguagem que privilegiam a norma-padrão e a correção gramatical, herança de uma tradição escolar marcada pelo ensino prescritivo e pela centralidade da gramática normativa. Essa perspectiva entende a linguagem como um sistema fechado de regras que deve ser aprendido e reproduzido pelos falantes, desconsiderando, muitas vezes, a dimensão social, histórica e interacional do uso da língua.

Essa visão se reflete de modo evidente nos livros didáticos, que durante muito tempo priorizaram exercícios de classificação, identificação de categorias gramaticais e correção de desvios em relação à norma culta, com pouca ou nenhuma articulação com práticas reais de leitura e produção de textos.

A forma como o professor compreende a linguagem e a gramática influencia diretamente suas escolhas pedagógicas e sua relação com o livro didático. Conforme sistematiza Travaglia (1998), essas compreensões podem ser organizadas em diferentes concepções de linguagem, que orientam tanto o ensino quanto a organização dos conteúdos nos livros didáticos. Professores que concebem a linguagem como "expressão do pensamento" tendem a valorizar práticas centradas na correção formal e na organização lógica das frases, partindo do pressuposto de que dificuldades linguísticas decorrem de falhas no pensamento dos alunos. Essa concepção sustenta a ideia de que falar e escrever bem é resultado do domínio das regras gramaticais consideradas corretas, reforçando uma visão individual e pouco interativa da linguagem. Nos livros didáticos alinhados a essa perspectiva, é comum encontrar atividades descontextualizadas, frases isoladas para análise sintática e exercícios mecânicos de substituição ou correção, que pouco contribuem para a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nos textos.

Ainda segundo a sistematização proposta por Travaglia (1998), uma segunda concepção amplamente difundida no ensino de língua portuguesa compreende a "linguagem como instrumento de comunicação". Nessa perspectiva, a língua é vista como um código compartilhado por uma comunidade, composto por signos e regras que permitem a transmissão

de informações de um emissor a um receptor. Essa visão representou, historicamente, um avanço em relação ao modelo puramente normativo, ao reconhecer o caráter social da linguagem e a necessidade de considerar a comunicação como finalidade central do ensino. No entanto, ao reduzir a linguagem a um sistema de codificação e decodificação, essa concepção tende a simplificar a complexidade do processo comunicativo, negligenciando aspectos discursivos, ideológicos e interacionais. Nos livros didáticos, isso se traduz frequentemente em propostas que enfatizam a clareza da mensagem e a adequação formal, mas ainda tratam a língua como um conjunto relativamente estável de estruturas, pouco sensível às variações de uso e aos contextos sociais de produção dos enunciados.

Na mesma proposta classificatória de Travaglia (1998), a terceira concepção de "linguagem como forma de interação" dialoga diretamente com as contribuições de Bakhtin e do pensamento dialógico, ao enfatizar a linguagem como prática social, histórica e ideológica. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como prática social, histórica e ideológica, constituída na interação entre sujeitos situados em contextos específicos. Falar e escrever não se reduzem à expressão de pensamentos internos nem à simples transmissão de informações, mas configuram ações sociais por meio das quais os sujeitos constroem sentidos, posicionam-se e atuam no mundo. Essa concepção desloca o foco do ensino da língua das estruturas isoladas para os usos efetivos da linguagem em diferentes gêneros discursivos, reconhecendo a heterogeneidade, a variação e a historicidade da língua.

Essa visão interacional de linguagem tem implicações profundas para o ensino de gramática e, consequentemente, para a organização dos livros didáticos. A gramática deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de normas prescritivas e passa a ser concebida como um sistema de recursos que os falantes mobilizam para produzir sentidos em situações concretas de interação. Nesse contexto, o ensino de gramática não se justifica por si mesmo, mas em função de sua contribuição para a leitura, a escrita e a participação social dos estudantes. O livro didático, portanto, assume o desafio de articular a reflexão gramatical ao trabalho com textos reais, inseridos em práticas discursivas socialmente significativas.

No que se refere às concepções de gramática, Travaglia destaca que discutir o ensino gramatical implica, necessariamente, explicitar o que se entende por gramática e por gramaticalidade. A gramática normativa, primeira concepção amplamente difundida no contexto escolar, define-se como um conjunto de regras que prescrevem o uso considerado correto da língua, tomando como referência a variedade padrão. Essa abordagem privilegia a língua escrita formal e tende a deslegitimar outras variedades linguísticas, classificando-as como erros ou desvios. Nos livros didáticos alinhados a essa concepção, a análise linguística

aparece frequentemente dissociada dos textos e das práticas sociais, reforçando uma visão homogênea e idealizada da língua.

A gramática descritiva, por sua vez, propõe-se a descrever o funcionamento da língua tal como ela é efetivamente usada pelos falantes, reconhecendo regularidades e padrões sem o compromisso de prescrever normas de correção. Essa concepção representa um avanço importante no campo dos estudos linguísticos, ao deslocar o olhar da norma para o uso. No entanto, mesmo essa abordagem pode apresentar limitações quando abstrai a língua de seus contextos de uso e trabalha com sistemas formais idealizados. Nesse sentido, Travaglia (2009) afirma, de forma clara e direta:

> São representantes dessa concepção as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas feitas segundo a teoria gerativa-transformacional que trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal. As correntes linguísticas que dão base a esse tipo de gramática têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua de seu contexto, ou seja, elas trabalham com um sistema formal abstrato que regulariza o uso que se tem em cada variedade linguística. (Travaglia, 2009, p. 26–27)

Essa citação evidencia que, embora a gramática descritiva se afaste do caráter prescritivo da gramática normativa, ela ainda pode manter uma visão abstrata e descontextualizada da língua, o que tem reflexos diretos na forma como o conteúdo gramatical é apresentado nos livros didáticos. Muitas vezes, observa-se a descrição de estruturas linguísticas sem uma articulação consistente com os efeitos de sentido produzidos nos textos ou com as condições reais de uso da língua.

A concepção de gramática internalizada, por sua vez, desloca ainda mais o foco para o falante e para a prática linguística efetiva. Nessa perspectiva, a gramática corresponde ao conjunto de regras que os sujeitos internalizam ao longo de suas experiências de interação, sendo moldada pelo uso e pela necessidade comunicativa. Não se trata de uma gramática imposta externamente, mas de um saber linguístico construído na e pela prática social. Essa concepção dialoga de maneira produtiva com a visão interacional de linguagem e com os pressupostos da Linguística Funcional, ao reconhecer a língua como um sistema dinâmico, heterogêneo e sensível ao contexto.

A partir dessa compreensão, a linguagem passa a ser concebida prioritariamente como ação social, o que reforça a centralidade da interação verbal no funcionamento da língua. Ao assumir que os sentidos se constroem na relação entre interlocutores e em situações concretas de uso, essa perspectiva desloca definitivamente o ensino da gramática de um modelo centrado em regras abstratas para um modelo orientado pela reflexão sobre o uso. A análise linguística,

nesse quadro, torna-se um instrumento para compreender como os recursos da língua operam na produção de sentidos e na organização dos textos.

Essa mudança de enfoque repercute diretamente na forma como os livros didáticos são concebidos e utilizados em sala de aula. Materiais que se orientam por uma concepção interacional de linguagem tendem a integrar o trabalho gramatical às práticas de leitura e produção textual, explorando textos reais e gêneros discursivos diversos. Em contrapartida, livros que mantêm uma visão formalista e descontextualizada da língua acabam por reforçar práticas pedagógicas fragmentadas, nas quais a gramática aparece como um conteúdo isolado e pouco significativo para os estudantes.

Nesse sentido, o livro didático assume um papel central como mediador entre teorias linguísticas e práticas escolares. Ele não apenas reflete determinadas concepções de linguagem e de gramática, mas contribui para consolidá-las no cotidiano da sala de aula. As escolhas teóricas que orientam sua elaboração se manifestam na seleção dos textos, no tipo de atividade proposta e na forma como a análise linguística é articulada às demais práticas de ensino.

Dessa forma, compreender as concepções de linguagem e de gramática que sustentam o livro didático torna-se fundamental para avaliar criticamente seu potencial formativo. Não se trata apenas de identificar conteúdos ou exercícios, mas de analisar a visão de língua que orienta o material e as possibilidades que ele oferece para um ensino de língua portuguesa mais reflexivo, contextualizado e socialmente significativo. Considerando que, em muitas realidades escolares, o livro didático orienta de maneira decisiva o planejamento docente, essa análise revela-se essencial para compreender os caminhos pelos quais a análise linguística é efetivamente desenvolvida no contexto escolar.

Essa centralidade do livro didático como mediador entre teorias linguísticas e práticas escolares torna-o um objeto privilegiado de análise no campo da Linguística Aplicada e dos estudos sobre ensino de língua. Ao organizar conteúdos, selecionar textos, definir percursos didáticos e orientar o professor por meio de seus manuais, o livro didático cristaliza determinadas concepções de linguagem e de gramática, que passam a orientar, muitas vezes de forma silenciosa, o cotidiano da sala de aula. Em contextos nos quais o docente dispõe de pouco tempo para planejamento, enfrenta condições precárias de trabalho ou carece de formação continuada sistemática, o material didático tende a assumir uma função ainda mais normativa, convertendo-se em verdadeiro "currículo em ação".

Nessas circunstâncias, as escolhas teóricas subjacentes ao livro didático não apenas refletem posições acadêmicas, mas produzem efeitos concretos sobre o modo como os estudantes se relacionam com a língua. Um material orientado por concepções normativas tende

a consolidar práticas centradas na memorização de regras, na correção formal e na classificação de estruturas, reforçando uma visão de língua homogênea, estável e desvinculada das práticas sociais. Por outro lado, livros que incorporam uma concepção interacional de linguagem e uma compreensão funcional da gramática abrem espaço para que a análise linguística se articule à leitura e à produção textual, favorecendo a reflexão sobre como as escolhas linguísticas participam da construção de sentidos em gêneros diversos.

A Análise Linguística, nesse horizonte, deixa de ser entendida como um bloco autônomo de conteúdos gramaticais e passa a constituir um eixo transversal do ensino de língua portuguesa. Ela se orienta pela problematização do funcionamento da língua em uso, permitindo que o estudante observe regularidades, variações, efeitos de sentido e relações entre forma e função nos textos com os quais interage. Essa perspectiva exige que o livro didático ultrapasse o modelo tradicional de exercícios mecânicos e passe a propor atividades que promovam a observação, a comparação, a formulação de hipóteses e a reflexão sobre o uso real da língua.

A adoção dessa abordagem implica, ainda, uma redefinição do próprio estatuto da gramática no espaço escolar. Longe de ser abolida, a gramática passa a ser ressignificada como instrumento de compreensão dos mecanismos que organizam o texto e o discurso. Conforme defende Antunes (2003), o ensino de gramática deve deixar de se restringir à apresentação de regras e classificações descontextualizadas, passando a favorecer a reflexão sobre o funcionamento da língua em situações reais de uso.

Nessa perspectiva, a gramática deixa de figurar como um conjunto de normas a serem aplicadas de modo automático e passa a constituir uma ferramenta analítica que permite compreender como os enunciados se organizam em função das intenções comunicativas, das relações entre interlocutores, dos gêneros discursivos e dos contextos em que são produzidos.

Nesse sentido, a concepção de gramática internalizada, descrita por Travaglia (2018), mostra-se particularmente fecunda para o ensino. Ao reconhecer que os falantes já dominam, em grande medida, o funcionamento da língua que utilizam cotidianamente, essa perspectiva desloca o foco da correção para a reflexão. O estudante deixa de ser visto como alguém que "não sabe português" e passa a ser reconhecido como sujeito linguístico competente, capaz de mobilizar recursos diversos para agir no mundo. O papel da escola, então, não é substituir essa competência por outra considerada superior, mas ampliá-la, torná-la consciente, crítica e sensível às diferentes situações de uso, o que se alinha ao ensino de língua materna numa perspectiva mais produtiva, criativa e reflexiva.

Quando o livro didático se ancora nessa compreensão, ele pode contribuir para que o ensino de língua portuguesa se afaste de práticas excludentes e normativas e se aproxime de

uma educação linguística voltada para a participação social. A gramática passa a ser trabalhada em articulação com textos reais, em gêneros que circulam socialmente, permitindo que o aluno compreenda como escolhas sintáticas, lexicais e discursivas produzem efeitos de sentido distintos conforme o contexto.

Assim, a análise das concepções de linguagem e de gramática que sustentam o livro didático revela-se fundamental para compreender não apenas o que se ensina, mas como se ensina o que se ensina nas aulas de língua portuguesa na escola. Trata-se de investigar que imagem de língua, de falante e de sociedade é construída pelo material didático e de que maneira essa imagem contribui para formar sujeitos mais ou menos críticos, mais ou menos capazes de compreender e intervir nos discursos que circulam socialmente.

Em última instância, discutir essas concepções significa problematizar o próprio projeto de ensino de língua que se materializa no livro didático. Entre uma gramática concebida como código abstrato e uma gramática entendida como recurso para a ação discursiva, entre uma linguagem vista como expressão individual e uma linguagem compreendida como prática social, desenham-se modelos distintos de formação linguística. É nesse campo de tensões que se insere a análise do livro didático, concebido não apenas como suporte pedagógico, mas como espaço de disputa simbólica sobre o que é língua, para que serve e quem pode legitimamente usá-la.

2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DOS PCN E DA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, na década de 1990, inscreve-se em um contexto mais amplo de reorganização das políticas educacionais brasileiras, marcado pelo processo de redemocratização do país e pela ampliação do acesso à escolarização básica. A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 consolidaram a educação como direito social, estabelecendo bases para a construção de um sistema educacional orientado pela democratização do acesso e pela busca de qualidade socialmente referenciada. Nesse cenário, os PCN emergem como instrumento orientador voltado à reorganização curricular, propondo diretrizes que buscavam superar práticas pedagógicas centradas na memorização e na

transmissão mecânica de conteúdos, em favor de abordagens que reconhecessem o papel ativo do estudante na construção do conhecimento.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, essa reorganização curricular implicou um deslocamento significativo em relação às tradições escolares que privilegiavam o ensino tradicional da gramática normativa como eixo central da aprendizagem. Historicamente, o ensino da língua materna no Brasil esteve fortemente vinculado a uma concepção estrutural e prescritiva, na qual o domínio da norma-padrão era concebido como finalidade principal da escolarização linguística. Como observa Soares (2004), essa tradição contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas centradas na identificação e classificação de categorias gramaticais, frequentemente desvinculadas das situações efetivas de uso da língua. Essa abordagem reduzia o ensino da língua a exercícios metalinguísticos voltados à memorização de regras e classificações, produzindo um distanciamento entre o estudo escolar da língua e as práticas sociais de linguagem efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

Em contraposição a esse modelo, os PCN assumem a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade central do trabalho pedagógico, deslocando o foco do ensino da estrutura abstrata da língua para seu funcionamento em contextos reais de comunicação. Essa orientação aproxima-se de concepções contemporâneas de linguagem que a compreendem como prática social, inseparável das condições históricas e interacionais de sua produção. Bakhtin (2006) sustenta que a língua não existe como sistema neutro e autônomo, mas se concretiza em enunciados produzidos em situações específicas de interação, sempre orientados por finalidades e interlocutores determinados. Nessa perspectiva, os sentidos emergem das relações estabelecidas entre os sujeitos em contextos concretos de uso da linguagem.

É precisamente essa concepção que orienta os PCN, conforme explicitado no próprio documento:

> Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (Brasil, 1998, p. 27).

O excerto evidencia o deslocamento de uma concepção centrada na transmissão de regras gramaticais para uma perspectiva que compreende a linguagem como prática social e o texto como unidade central do ensino. Nesse contexto, a reflexão gramatical passa a ser

concebida como instrumento voltado à compreensão do funcionamento da linguagem em situações concretas de interação.

Essa redefinição implica reconhecer que a reflexão gramatical não constitui um fim em si mesma, mas um meio para ampliar a capacidade dos estudantes de compreender e produzir textos em diferentes situações de interação. Nessa mesma direção, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) defendem uma concepção funcional de linguagem, compreendendo a língua como recurso de significação socialmente orientado. Para os autores, as estruturas linguísticas devem ser analisadas em função dos usos que desempenham nos contextos comunicativos, o que desloca o foco do ensino da simples memorização de regras para a observação dos efeitos de sentido produzidos nas práticas discursivas. Essa perspectiva contribui para consolidar uma visão de ensino voltada à compreensão do funcionamento da linguagem em situações concretas de interação, favorecendo práticas pedagógicas que integrem análise linguística, leitura e produção textual.

Coerentemente com essa perspectiva, os PCN criticam explicitamente o ensino gramatical descontextualizado, ao afirmar que:

> Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. 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. (Brasil, 1998, p. 28).

Ao denunciar o caráter artificial desse ensino, o documento propõe uma abordagem em que a análise linguística se articule às práticas de leitura e produção textual, favorecendo a formação de sujeitos capazes de participar criticamente das práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, a reflexão sobre os recursos linguísticos deixa de assumir função meramente classificatória para contribuir para a construção de competências discursivas relacionadas ao uso efetivo da língua em diferentes contextos comunicativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, retoma e aprofunda esse movimento, consolidando uma concepção de linguagem orientada pelas práticas sociais e conferindo caráter normativo às diretrizes curriculares nacionais. Ao organizar o componente Língua Portuguesa em torno de eixos que articulam leitura, produção textual e análise linguística/semiótica, a BNCC reafirma que o ensino da língua deve estar centrado no uso e na reflexão sobre a linguagem em contextos significativos. O documento explicita essa orientação ao afirmar que:

> Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos,

> a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos, leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (Brasil, 2018, p. 80).

Essa formulação consolida uma concepção de análise linguística como prática reflexiva integrada às atividades de leitura e produção textual. Ao situar a reflexão sobre os recursos linguísticos no interior das práticas de linguagem, a BNCC reafirma que o estudo da língua deve contribuir para a compreensão de como os textos se organizam e produzem sentidos, e não se limitar à identificação de categorias formais. Essa orientação dialoga com os estudos de Marcuschi (2008), que enfatizam a centralidade dos gêneros discursivos no ensino da língua e defendem a necessidade de considerar os usos sociais da linguagem como referência para a organização das práticas pedagógicas.

Essa orientação presente na BNCC também se desdobra nos documentos curriculares elaborados em âmbito estadual e municipal. No contexto cearense, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) reafirma a centralidade das práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, defendendo uma abordagem que articule leitura, oralidade, produção textual e análise linguística de forma integrada e contextualizada. O documento enfatiza a necessidade de promover práticas pedagógicas voltadas à reflexão sobre os usos sociais da linguagem, considerando a diversidade de gêneros discursivos e as múltiplas semioses presentes nas práticas contemporâneas de interação.

Em consonância com essas orientações, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) compreende a análise linguística/semiótica como eixo articulador das práticas de linguagem, propondo que a reflexão sobre os recursos linguísticos ocorra vinculada à construção de sentidos nos textos e às situações efetivas de comunicação. Nesse sentido, o documento reforça uma concepção de ensino que ultrapassa abordagens exclusivamente classificatórias da gramática normativa, favorecendo práticas reflexivas orientadas pelos usos da língua em diferentes contextos discursivos.

As orientações presentes nesses documentos dialogam com reflexões desenvolvidas no campo dos estudos linguísticos brasileiros, especialmente nos trabalhos de Geraldi (1997), Antunes (2003), Neves (2003; 2011), Travaglia (2009) e Mendonça (2006), autores que contribuíram para consolidar uma concepção de ensino de língua orientada pelas práticas de uso e pela reflexão sobre o funcionamento da linguagem em textos e situações concretas de interação.

Geraldi (1997), ao discutir o ensino de língua portuguesa na escola brasileira, propõe uma distinção entre o ensino da língua como sistema abstrato e o ensino da língua como atividade socialmente situada. Segundo o autor, a tradição escolar privilegiou o estudo das estruturas formais da língua, frequentemente desvinculado das condições efetivas de produção dos enunciados. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas artificiais, nas quais o estudo da língua se reduzia à identificação de categorias gramaticais e à aplicação mecânica de classificações. Em contraposição, o autor defende que o ensino deve partir das práticas concretas de uso da linguagem, favorecendo a reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados pelos sujeitos na produção de sentidos.

Nessa mesma direção, Antunes (2003) argumenta que o ensino da gramática normativa precisa ser ressignificado, deixando de ocupar posição central e autônoma para assumir uma função instrumental no interior das práticas discursivas. Para a autora, a reflexão gramatical adquire sentido pedagógico quando vinculada à análise de textos reais, permitindo compreender de que maneira as escolhas linguísticas contribuem para a construção de significados. Essa perspectiva implica abandonar uma visão da gramática como conjunto fixo de regras e concebê-la como sistema dinâmico, cujo funcionamento se revela nos usos efetivos da língua.

Neves (2003; 2011), ao discutir o ensino de gramática em uma perspectiva funcional, reforça essa orientação ao defender que a escola deve promover a reflexão sistemática sobre o funcionamento da linguagem em contextos reais de interação. Para a autora, o estudo da gramática não deve ser eliminado, mas ressignificado de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Isso implica compreender os recursos linguísticos como elementos mobilizados pelos falantes em função de seus propósitos comunicativos, e não como estruturas autônomas dissociadas do uso.

Travaglia (2009), por sua vez, destaca que diferentes concepções de linguagem produzem diferentes concepções de ensino. Uma abordagem centrada na norma e na correção tende a privilegiar a memorização de regras e classificações, enquanto uma abordagem orientada pelos usos da linguagem enfatiza a reflexão sobre o funcionamento textual-discursivo em situações concretas de interação. Nesse sentido, o autor defende que o ensino de língua deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, compreendida como a capacidade de utilizar a linguagem de maneira adequada às diferentes situações sociais.

Essas contribuições convergem para a consolidação da análise linguística como prática reflexiva voltada à compreensão do funcionamento da linguagem em uso. Diferentemente da abordagem tradicional, centrada na identificação e classificação de categorias gramaticais, a análise linguística, nessa perspectiva, envolve a observação e a reflexão sobre os recursos

linguísticos mobilizados na produção de textos, considerando suas funções e efeitos de sentido. Como observa Mendonça (2006), trata-se de uma prática que se desenvolve no interior das atividades de leitura e produção textual, contribuindo para a ampliação da competência discursiva dos estudantes.

Entretanto, as orientações presentes nos documentos curriculares e nos estudos linguísticos não se concretizam automaticamente nas práticas escolares. Como argumentam Sacristán (2000) e Goodson (1995), o currículo não se reduz ao conjunto de diretrizes formalmente estabelecidas, mas constitui uma construção social permanentemente reinterpretada no interior das instituições de ensino. Nesse processo, intervêm fatores como formação docente, condições de trabalho, culturas escolares e materiais pedagógicos disponíveis, evidenciando a distância existente entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente realizado em sala de aula.

Nesse contexto, o livro didático assume papel central na mediação entre as políticas curriculares e as práticas pedagógicas. A institucionalização do livro didático como política pública educacional no Brasil ocorre de maneira mais sistemática durante o governo Vargas, especialmente com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938. Esse processo marca o início de uma atuação mais direta do Estado na regulamentação, produção e circulação das obras destinadas ao ensino, consolidando o livro didático como instrumento estratégico para a organização curricular e para a difusão de determinados projetos educacionais. Posteriormente, programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ampliaram a distribuição desses materiais nas escolas públicas brasileiras, fortalecendo sua centralidade na organização do ensino.

Ao selecionar conteúdos, organizar propostas pedagógicas e sugerir formas de abordagem dos conhecimentos escolares, o livro didático materializa determinadas concepções de linguagem e ensino. Como observa Choppin (2004), os manuais escolares não constituem instrumentos neutros, mas objetos culturais que incorporam e difundem perspectivas teóricas, metodológicas e ideológicas. Nesse sentido, o livro didático participa ativamente da legitimação de determinadas formas de compreender a linguagem, influenciando tanto o trabalho docente quanto as experiências de aprendizagem dos estudantes.

Bittencourt (2008) destaca que o livro didático desempenha funções que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos, atuando como instrumento de organização curricular e orientação pedagógica. Em muitas realidades escolares, especialmente na rede pública de ensino, ele constitui a principal referência para o planejamento das aulas e para a seleção dos conteúdos trabalhados em sala. Munakata (2012) acrescenta que esses materiais também

contribuem para a difusão e estabilização de determinadas práticas pedagógicas, funcionando como mediadores entre as orientações curriculares e as formas concretas de realização do ensino.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, a análise do livro didático permite compreender como o eixo da Análise Linguística/Semiótica é traduzido em propostas pedagógicas concretas. Ao examinar as atividades apresentadas nesses materiais, torna-se possível identificar se a reflexão sobre os recursos linguísticos é desenvolvida como instrumento de compreensão do funcionamento textual-discursivo ou se permanece vinculada a abordagens classificatórias e descontextualizadas.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que toma como objeto de análise a coleção *Português Linguagens*. Ao investigar o tratamento da Transitividade verbal nesses materiais, busca-se compreender quais concepções de linguagem e gramática orientam essa abordagem e em que medida elas dialogam com as orientações curriculares contemporâneas e com perspectivas teóricas que compreendem a língua em articulação com seus usos discursivos e sociais.

3 LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

A Linguística Funcional Centrada no Uso, doravante LFCU, insere-se no campo das abordagens funcionalistas da linguagem, articulando contribuições oriundas, sobretudo, da Linguística Funcional norte-americana e da Linguística Cognitiva. Essa filiação híbrida confere à LFCU um estatuto teórico particular, uma vez que combina o interesse funcionalista pelas relações entre forma e função com a ênfase cognitivista nos processos mentais envolvidos na produção, na interpretação e na organização da experiência linguística. Em lugar de conceber a língua como um sistema autônomo e fechado de regras abstratas, essa perspectiva compreende a linguagem como fenômeno dinâmico, emergente e profundamente enraizado no uso social.

Nesse quadro teórico, a língua deixa de ser entendida como objeto estável e homogêneo para ser concebida como sistema adaptativo complexo, sensível às pressões comunicativas, cognitivas e interacionais que atravessam as práticas discursivas. Autores como Givón (1995), Ronald Langacker (1987; 2008) e Joan Bybee (2006) convergem na defesa de que as regularidades gramaticais não precedem o uso, mas emergem dele. Nessa perspectiva, a estrutura gramatical não constitui um conjunto de regras previamente dadas e independentes da experiência comunicativa; ao contrário, resulta da sedimentação de padrões recorrentes de uso, moldados pela atuação histórica e interacional dos falantes.

A LFCU parte, portanto, de uma inversão epistemológica em relação às abordagens formalistas: não é a estrutura que explica o uso, mas o uso que explica a estrutura. A linguagem passa a ser vista como atividade situada, orientada por propósitos comunicativos concretos, em que os sujeitos mobilizam recursos linguísticos para agir discursivamente, construir sentidos, negociar posições e estabelecer relações sociais. Nesse horizonte, o uso não constitui mero campo de aplicação da gramática, mas o próprio locus de constituição das regularidades linguísticas.

Essa concepção implica reconhecer que as estruturas linguísticas são sensíveis a fatores semânticos, pragmáticos, discursivos e cognitivos. Os padrões sintáticos deixam de ser interpretados exclusivamente a partir de relações formais entre constituintes e passam a ser compreendidos em função das operações discursivas que realizam na organização da informação, na gestão da atenção do interlocutor, na construção de pontos de vista e na produção de efeitos de sentido. A estrutura linguística, assim, é concebida como resposta funcional a demandas comunicativas recorrentes.

No âmbito da LFCU, discurso e gramática constituem dimensões indissociáveis da atividade linguística. Não se trata de níveis independentes, mas de instâncias que se co-

constituem no processo de uso. Essa compreensão é formulada de modo particularmente claro por Cunha e Bispo (2013) ao afirmarem que:

> Defende-se, pois, uma simbiose entre discurso e gramática, que interagem e se influenciam mutuamente. O discurso é aqui tomado como o uso criativo da língua em contextos de comunicação; por sua vez, a gramática é tida como uma estrutura em constante mutação e adaptação, em consequência das eventualidades do discurso. Desse modo, a análise dos dados linguísticos deve levar em conta o uso da língua em situação concreta de intercomunicação (Cunha; Bispo, 2013, p. 55).

Essa formulação sintetiza um dos postulados centrais da LFCU: a estrutura gramatical não é exterior ao discurso, mas se configura a partir dele. As regularidades linguísticas são continuamente ajustadas pelas práticas enunciativas, o que confere à língua caráter histórico, variável e processual. A sintaxe, nesse horizonte, deixa de ser concebida como conjunto rígido de regras e passa a ser compreendida como estrutura em permanente acomodação às necessidades expressivas dos falantes.

Essa compreensão aproxima-se da noção de emergência defendida por Bybee, segundo a qual as estruturas linguísticas resultam da repetição de padrões de uso em contextos semelhantes. A frequência com que determinadas formas são empregadas em certos ambientes discursivos contribui para sua fixação cognitiva e para sua cristalização como construções relativamente estáveis. Ainda assim, essa estabilidade permanece sempre provisória, pois as regularidades linguísticas continuam abertas à reconfiguração em função de novas demandas comunicativas.

Ao adotar essa perspectiva, a LFCU desloca o foco da descrição linguística das formas isoladas para os processos pelos quais essas formas se constituem, estabilizam-se e se transformam no uso. A língua passa a ser vista como sistema probabilístico e experiencial, no qual regularidade e variação coexistem. A heterogeneidade deixa de ser tratada como desvio e passa a ser entendida como traço constitutivo do funcionamento linguístico.

Essa orientação teórica oferece bases particularmente produtivas para a compreensão funcional da Transitividade, sobretudo a partir da proposta formulada por Paul Hopper e Sandra Thompson (1980). Em oposição às abordagens tradicionais, que compreendem a Transitividade como propriedade inerente do verbo, os autores defendem que ela deve ser analisada como propriedade da oração como um todo. Nessa perspectiva, a Transitividade não constitui categoria binária, transitivo versus intransitivo, mas fenômeno gradiente, cujo grau pode variar em função da combinação de diferentes parâmetros sintático-semânticos e discursivo-pragmáticos.

Segundo Hopper e Thompson (1980), quanto maior o número de traços associados ao polo prototipicamente transitivo, maior tende a ser o grau de Transitividade da oração. Em contrapartida, quanto mais elementos se aproximam do polo oposto, menor será esse grau. A Transitividade, portanto, não decorre exclusivamente da presença de objeto direto, mas da articulação entre fatores que contribuem para representar um evento como mais ou menos energético, efetivo e transferencial.

Os autores propõem dez parâmetros responsáveis pela graduação da Transitividade: participantes, cinese, aspecto do verbo, pontualidade do verbo, intencionalidade do sujeito, polaridade da oração, modalidade da oração, agentividade do sujeito, afetamento do objeto e individuação. Esses parâmetros operam conjuntamente na constituição do grau de Transitividade da oração, articulando aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Segundo Hopper e Thompson, quanto maior o número de traços associados ao polo prototipicamente transitivo, maior tende a ser o grau de Transitividade da oração. Em contrapartida, quanto mais elementos se aproximam do polo oposto, menor será esse grau. A Transitividade, portanto, não decorre exclusivamente da presença de objeto direto, mas da articulação entre fatores que contribuem para representar um evento como mais ou menos energético, efetivo e transferencial.

A seguir, no item 3.1, tratamos, mais detalhadamente, da Transitividade, realizando um contraponto entre a visão tradicional e a perspectiva funcionalista a partir de amostras de atividades retiradas do livro didático objeto de análise desta pesquisa.

3.1 TRANSITIVIDADE

A concepção tradicional de Transitividade, assim como sistematizada pelas gramáticas normativas, parte do pressuposto de que a Transitividade é uma propriedade do verbo de implicar ou não complemento. Nessa perspectiva, os verbos são classificados em dois subtipos: aqueles que, por terem "sentido completo", são considerados intransitivos; aqueles que, por não terem "sentido completo", necessitando de um complemento verbal (objeto direto, objeto indireto ou ambos), são classificados como transitivos.

Cegalla (2005) ilustra essa distinção com exemplos que se tornaram recorrentes no ensino escolar. Em construções como "As flores murcharam", "Os animais correm" e "As folhas caem", o verbo é tomado como intransitivo, pois o predicado se completa sem a exigência de um objeto. Em contrapartida, em enunciados como "João puxou a rede" ou

“Comprei um terreno e construí a casa”, o verbo é classificado como transitivo, já que solicita um complemento para que o sentido da oração se efetive.

A partir desse enquadramento, a gramática tradicional organiza a Transitividade em categorias relativamente estáveis: verbos transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos (bitransitivos) e intransitivos. Bechara (2009) exemplifica a relação entre o verbo e seus complementos por meio de construções em que se evidenciam diferentes tipos de Transitividade.

Em enunciados como “Vi o acidente”, observa-se que o verbo ver rege diretamente o complemento “o acidente”, sem o intermédio de preposição, caracterizando-se, assim, como transitivo direto. Por outro lado, em construções como “O diretor escreveu cartas aos pais”, o verbo apresenta, além do complemento direto “cartas”, um complemento introduzido pela preposição “a”, que indica o destinatário da ação, configurando o objeto indireto “aos pais”.

De modo semelhante, em exemplos como “A notícia não agradou ao povo”, o complemento “ao povo”, introduzido por preposição, evidencia a natureza indireta da relação estabelecida entre o verbo e seu complemento. Esses exemplos de Bechara (2009) demonstram que, na perspectiva da gramática normativa, a classificação da Transitividade verbal fundamenta-se, sobretudo, em critérios formais de regência, especialmente na presença ou ausência de preposição que introduz o complemento.

Esse modo de compreender a Transitividade se materializa, nos manuais normativos, em quadros classificatórios que organizam os verbos segundo o tipo de complemento que exigem. Em Cegalla (2005), por exemplo, a Transitividade é apresentada a partir da distinção entre verbos de predicação completa e de predicação incompleta, o que conduz a uma tipologia estável, voltada para o ensino escolar. A sistematização abaixo, inspirada nas formulações do autor, sintetiza essa organização tradicional da Transitividade verbal:

Quadro 1 - Classificação tradicional dos verbos quanto à Transitividade

Tipo de verbo	**Caracterização**
Intransitivo	Verbo de predicação completa, que não exige complemento para que o predicado tenha sentido pleno. Ex.: “As flores murcharam”.
Transitivo direto	Verbo de predicação incompleta que exige objeto direto, sem preposição. Ex.: “João puxou a rede”.
Transitivo indireto	Verbo de predicação incompleta que exige objeto introduzido por preposição. Ex.: “Não simpatizava com as pessoas investidas no poder”.

Transitivo direto e indireto (bitransitivo)	Verbo que exige simultaneamente um objeto direto e um indireto. Ex.: "O professor entregou o livro ao aluno".

Fonte: Adaptado de Cegalla (2005, p. 332–334).

Esse modelo de descrição, amplamente difundido nos manuais escolares, orienta a aprendizagem gramatical por meio de um raciocínio categorial: identifica-se o verbo, verifica-se se ele exige complemento e, em caso afirmativo, determina-se o tipo de objeto. A Transitividade, nesse horizonte, é concebida como uma propriedade inerente ao verbo, que pode ser previamente listada e ensinada como traço estável do léxico. O aluno aprende, por exemplo, que "comprar" é transitivo direto, "gostar" é transitivo indireto, "dar" pode ser bitransitivo, e "morrer" é intransitivo.

Essa abordagem privilegia a regularidade formal e favorece uma prática pedagógica baseada na identificação e na classificação em atividades com orações descontextualizadas ou, quando provenientes de textos, deslocadas para fins classificatórios. Exercícios tradicionais solicitam que o estudante "diga se o verbo é transitivo ou intransitivo" ou "indique o objeto direto", reforçando a ideia de que o fenômeno se esgota na relação sintática entre verbo e complemento, concebida como fixa e previsível.

Embora esse enquadramento tenha valor descritivo e didático, ele tende a apagar a complexidade do funcionamento real da língua. Ao tratar a Transitividade como atributo intrínseco do verbo, a gramática tradicional pouco considera o papel do contexto discursivo, da intenção comunicativa ou das variações de sentido que emergem no uso. Verbos classificados como intransitivos, por exemplo, podem, em certos contextos, admitir complementos, como se observa em usos literários e cotidianos do português. O próprio Bechara (2009) reconhece que determinadas reorganizações sintáticas evidenciam instabilidades entre forma e função, ainda que essas ocorrências sejam, em geral, tratadas como exceções.

Ainda assim, no âmbito da tradição normativa, tais fatos raramente são tomados como indícios de um funcionamento dinâmico da língua. A Transitividade permanece, portanto, ancorada em um modelo essencialmente categorial, em que a oração é analisada a partir do verbo isolado e em que o fenômeno se reduz à presença ou ausência de objetos. É justamente esse recorte que é problematizado pela perspectiva funcionalista, ao deslocar o foco do verbo para a oração como um todo e ao compreender a Transitividade como fenômeno gradual, sensível às condições discursivas e pragmáticas do uso.

Ao deslocar o foco do verbo isolado para a oração em seu funcionamento discursivo, a perspectiva funcionalista rompe com o entendimento categorial da Transitividade consagrado pela tradição gramatical. Em vez de concebê-la como um traço inerente ao léxico verbal, o funcionalismo passa a compreendê-la como um fenômeno relacional, que emerge da interação entre forma, sentido e uso. Nesse quadro, a gramática deixa de ser vista como um conjunto fixo de regras abstratas e passa a ser entendida como um sistema moldado pelas necessidades comunicativas dos falantes em contextos concretos de interação (Givón, 1995; Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015).

Essa mudança de perspectiva decorre diretamente da concepção funcional de língua como atividade social. Para o funcionalismo, a linguagem não existe como estrutura autônoma, independente de seus usuários, mas como prática situada, orientada por propósitos comunicativos. As regularidades gramaticais são, assim, o resultado de padrões recorrentes de uso, que se estabilizam historicamente na língua.

Como afirma Givón (1995), "a gramática é discurso congelado", isto é, uma sedimentação de estratégias discursivas que se tornaram convencionais ao longo do tempo. Nessa ótica, compreender um fenômeno gramatical implica examinar as funções que ele desempenha no texto e no discurso.

É nesse horizonte teórico que se insere a releitura funcionalista da Transitividade. Hopper e Thompson (1980) propõem que a Transitividade não pode ser reduzida à presença ou ausência de objeto, nem à classificação do verbo como transitivo ou intransitivo. Para os autores, trata-se de uma noção complexa, que envolve diferentes dimensões sintático-semânticas e pragmáticas, articuladas na oração como um todo. A Transitividade passa, então, a ser concebida como uma propriedade escalar da cláusula, sensível às intenções comunicativas do falante e ao papel que a oração desempenha no encadeamento discursivo.

Essa concepção implica reconhecer que uma mesma estrutura verbal pode realizar graus distintos de Transitividade conforme o contexto de uso. A concepção funcionalista de Transitividade, conforme proposta por Hopper e Thompson (1980) e desenvolvida por Cunha e Souza (2011), fundamenta-se na ideia de que esse fenômeno não constitui uma propriedade intrínseca do verbo, mas resulta da interação entre diversos parâmetros semânticos, sintáticos e pragmáticos que caracterizam a oração como um todo.

Nesse sentido, a Transitividade deve ser compreendida como uma propriedade escalar, cujo grau varia conforme fatores como o número de participantes, o papel semântico do sujeito, o grau de afetamento do objeto, a agentividade, a perfectividade do evento e a individuação dos participantes. Para ilustrar essa natureza gradiente da Transitividade, Cunha e Souza (2011, p.

54–55) apresentam exemplos extraídos de uma narrativa baseada no filme *Batman*, os quais evidenciam que construções tradicionalmente classificadas como transitivas ou intransitivas podem ocupar diferentes posições na escala de Transitividade, conforme sintetizado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Graus de Transitividade em exemplos adaptados de Cunha e Souza

Oração	Classificação tradicional	Grau de transitividade	Caracterização funcionalista
Batman derrubou o Pinguim com um soco.	Transitiva direta	Grau máximo	Dois participantes; sujeito agente intencional; objeto diretamente afetado e individuado; verbo de ação pontual; aspecto perfectivo.
Mulher Gato não gostava do Batman.	Transitiva indireta	Grau intermediário	Dois participantes; verbo de estado psicológico; ausência de afetamento direto do objeto.
Esse rio tem uma forte correnteza.	Transitiva direta	Grau baixo	Verbo de estado; sem ação dinâmica; sem transferência de energia; sem afetamento do objeto.
Então o Pinguim chegou na festa.	Intransitiva	Grau intermediário	Verbo dinâmico; aspecto perfectivo; sujeito agentivo; evento concluído.

Fonte: Adaptado de Souza e Cunha (2011, p. 54-55).

A análise desses exemplos evidencia, de forma inequívoca, que o grau de Transitividade não depende exclusivamente da classificação tradicional do verbo, mas da configuração global da oração. A oração “Batman derrubou o Pinguim com um soco” ocupa o ponto mais alto da escala por reunir todos os traços associados ao evento transitivo prototípico, especialmente a presença de um agente intencional e de um paciente diretamente afetado. Em contraste, construções como “Mulher Gato não gostava do Batman” e “Esse rio tem uma forte correnteza”, embora formalmente transitivas, apresentam menor grau de Transitividade, uma vez que os verbos envolvidos expressam estados, e não ações que impliquem transferência efetiva de energia ou mudança significativa no paciente.

Por outro lado, a oração “Então o Pinguim chegou na festa”, classificada como intransitiva pela gramática tradicional, apresenta características típicas de eventos transitivos, como dinamismo e perfectividade, o que demonstra que construções intransitivas também podem apresentar graus relativamente elevados de Transitividade. Esses dados confirmam, portanto, a proposição funcionalista de que a Transitividade é uma propriedade da oração, e não do verbo isoladamente, sendo determinada pela interação entre múltiplos fatores que refletem a maneira como os eventos são conceptualizados e codificados linguisticamente.

O que está em jogo, portanto, não é apenas a significação do verbo, mas o modo como os participantes são configurados, como a ação é apresentada, como o evento é situado quanto ao tempo e modo verbais e quanto ao aspecto, como o objeto é afetado ou efetuado em decorrência da transferência de uma ação pelo agente, que efeitos de sentido se pretende produzir no discurso em termos de relevância discursivo-pragmática.

Hopper e Thompson (1980) defendem que a Transitividade não constitui uma propriedade restrita a um único constituinte da oração, mas uma relação que se estabelece em toda a estrutura oracional. Segundo os autores, "a Transitividade é uma relação que se estabelece ao longo de toda a oração. Ela não se restringe a um constituinte específico ou a um par de constituintes. Consequentemente, a presença de um objeto expresso é apenas uma das características de uma oração transitiva, coexistindo com outras propriedades definidoras" (Hopper; Thompson, 1980, p.266, tradução nossa)[1]. Com isso, desloca-se o eixo da análise da estrutura isolada para o texto em funcionamento, integrando sintaxe, semântica e pragmática em uma mesma explicação.

A partir dessa proposta, a Transitividade passa a ser entendida como um complexo de propriedades que refletem o grau de eficácia com que uma ação é transferida de um participante a outro. Essa transferência não é apenas gramatical, mas discursiva: ela sinaliza o relevo informacional da oração, contribuindo para distinguir o que é central e o que é periférico na progressão textual. Em outras palavras, a Transitividade torna-se um dos mecanismos linguísticos por meio dos quais o falante organiza o discurso, hierarquiza eventos e orienta a interpretação do interlocutor.

Essa redefinição tem consequências teóricas relevantes. Em primeiro lugar, rompe-se com a dicotomia rígida entre transitivo e intransitivo, substituída por uma escala contínua de graus de Transitividade. Em segundo lugar, a oração passa a ser a unidade privilegiada de análise, e não mais o verbo isolado. Por fim, o fenômeno passa a ser interpretado em correlação com funções discursivas, como a distinção entre figura e fundo, centralidade e periferia informacional, tópico e comentário.

É nesse quadro que se inscreve a proposta dos dez parâmetros de Transitividade formulada por Hopper e Thompson (1980), os quais operacionalizam essa concepção escalar e permitem descrever, de modo sistemático, as diferentes configurações que uma oração pode assumir em termos de transferência de ação, participação dos argumentos e impacto discursivo.

---

[1] No original: "Transitivity is a relationship which obtains throughout a clause. It is not restricted to one constituent or pair of constituents. Consequently, the presence of an overt O is only one feature of a Transitive clause; it co-exists with other defining properties (such as Agency, Kinesis etc.)." (Hopper; Thompson, 1980, p.266).

Esses parâmetros constituem o núcleo analítico da abordagem funcionalista da Transitividade e serão examinados detidamente na sequência, pois fornecem as bases teóricas que orientam a análise desenvolvida nesta pesquisa.

Dessa maneira, ao analisarmos o fenômeno da Transitividade a partir da perspectiva do Funcionalismo Centrado no Uso, adotamos a noção de Transitividade oracional tal como proposta por Hopper e Thompson (1980). Para esses autores, a oração pode ser compreendida como um correlato de causalidade, isto é, como uma configuração linguística que representa, em maior ou menor grau, a transferência de uma ação de um participante para outro. Nessa perspectiva, uma oração não é simplesmente transitiva ou intransitiva: ela pode manifestar diferentes graus de Transitividade, a depender da combinação de traços semânticos, sintáticos e pragmáticos que a constituem.

A análise da Transitividade, portanto, passa a ser concebida em termos de gradiência, entendendo-se esse fenômeno como distribuído ao longo de um *continuum*. Assim, quanto mais uma oração se alinhar com os traços associados à alta Transitividade, maior será o seu grau transitivo; inversamente, quanto menos desses traços estiverem presentes, menor será esse grau. Hopper e Thompson (1980) sistematizam essa proposta por meio de um conjunto de parâmetros que descrevem diferentes aspectos da transferência da ação na oração.

Quadro 3 – Parâmetros de Transitividade

Parâmetros	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	Modo realis	Modo irrealis
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
10. Individuação	Individuado	Não individuado

Fonte: Hopper e Thompson (1980, p. 252), tradução nossa.

Os parâmetros de Transitividade auxiliam, desse modo, na organização analítica das orações, permitindo identificar o grau de Transitividade presente em cada enunciado. Trata-se

de um conceito diretamente relacionado à função discursivo-comunicativa da linguagem, na medida em que o falante estrutura seu discurso de acordo com seus objetivos comunicativos e com a forma como percebe as necessidades do interlocutor. A Transitividade de uma oração, nessa perspectiva, não é um dado puramente formal, mas o resultado de escolhas que produzem efeitos de sentido no texto.

Ao construir um discurso, o falante ajusta suas escolhas linguísticas em função do que deseja destacar ou atenuar em determinada situação comunicativa. Assim, o grau de Transitividade de uma oração reflete sua função no texto: orações com alta Transitividade tendem a marcar porções centrais do discurso, enquanto aquelas com baixa Transitividade costumam veicular informações periféricas, de apoio ou de contextualização. Dessa forma, os parâmetros de Transitividade tornam-se fundamentais para compreender como o texto se organiza em termos de centralidade e periferia informacional.

O primeiro parâmetro refere-se aos participantes envolvidos na oração. Segundo Hopper e Thompson (1980), orações com dois ou mais participantes tendem a apresentar maior grau de Transitividade do que aquelas que envolvem apenas um participante. Isso ocorre porque a presença de um agente e de um objeto permite representar de maneira mais evidente a transferência de uma ação de uma entidade para outra. Assim, em uma oração como “João quebrou o vaso”, há maior Transitividade do que em “João caiu”, uma vez que a ação verbal afeta diretamente um objeto distinto do sujeito.

A cinese relaciona-se à natureza dinâmica do evento representado linguisticamente. Verbos de ação tendem a elevar o grau de Transitividade, enquanto verbos que expressam estados ou condições aproximam-se de graus mais baixos. Eventos que envolvem movimento, transformação ou atuação efetiva do sujeito configuram orações mais transitivas do que aquelas que apenas descrevem estados ou situações estáticas.

O aspecto do verbo também contribui para a graduação da Transitividade. Eventos perfectivos, apresentados como concluídos, tendem a elevar o grau de Transitividade da oração, enquanto eventos não perfectivos reduzem esse grau. Isso ocorre porque ações concluídas sugerem maior efetividade da transferência de energia entre os participantes do evento.

A pontualidade do verbo diz respeito à delimitação temporal do evento. Eventos pontuais, instantâneos e delimitados tendem a apresentar maior Transitividade do que eventos durativos ou contínuos. Uma ação momentânea e claramente delimitada projeta maior impacto sobre o objeto envolvido.

A intencionalidade do sujeito refere-se ao grau de controle consciente exercido sobre a ação. Orações em que o sujeito atua de maneira intencional tendem a apresentar maior grau de

Transitividade do que aquelas em que o evento ocorre de forma involuntária ou acidental. A presença de intenção reforça a configuração do sujeito como fonte energética do evento.

Outro parâmetro relevante é a polaridade da oração. Orações afirmativas tendem a apresentar maior Transitividade do que orações negativas, uma vez que a negação reduz a efetividade do evento representado linguisticamente.

A modalidade da oração também interfere na graduação da Transitividade. Eventos expressos no modo realis, isto é, concebidos como efetivamente ocorridos, apresentam maior grau de Transitividade do que eventos formulados no modo irrealis, associados a hipóteses, possibilidades, desejos ou situações não concretizadas.

A agentividade do sujeito relaciona-se às propriedades prototípicas do agente. Sujeitos altamente agentivos, conscientes, controladores e responsáveis pela ação, tendem a elevar o grau de Transitividade da oração. Já sujeitos pouco agentivos contribuem para graus mais baixos de Transitividade.

O afetamento do objeto constitui um dos parâmetros centrais da proposta de Hopper e Thompson. Quanto maior a alteração sofrida pelo objeto em decorrência da ação verbal, maior tende a ser o grau de Transitividade da oração. Objetos totalmente afetados configuram eventos mais transitivos do que objetos parcialmente afetados ou não afetados.

Por fim, a individuação refere-se ao grau de especificidade e delimitação do objeto. Objetos concretos, definidos, singulares e altamente individuados contribuem para elevar a Transitividade, enquanto objetos genéricos, abstratos ou pouco delimitados tendem a reduzi-la.

Esses parâmetros não operam isoladamente, mas articulam-se de maneira conjunta na constituição do grau de Transitividade da oração. Quanto maior o número de traços associados ao polo transitivo, maior tende a ser a Transitividade do enunciado. Em contrapartida, a ausência desses traços aproxima a oração de graus mais baixos de Transitividade. A proposta de Hopper e Thompson permite, assim, compreender a Transitividade como fenômeno gradual e multifatorial, sensível às relações entre sintaxe, semântica, pragmática e discurso.

Posto isso, não é apenas o verbo que "transita", mas a oração como um todo, uma vez que a Transitividade constitui uma propriedade que emerge da interação entre diferentes parâmetros semânticos e discursivos que configuram o evento representado no enunciado (Hopper; Thompson, 1980). Quanto maior o número de parâmetros associados à alta Transitividade presentes em uma oração, maior será o seu grau de Transitividade, aproximando-se do padrão prototípico de Transitividade, caracterizado pela presença de um agente altamente agentivo, um objeto afetado e um evento pontual e delimitado.

Embora esses parâmetros sejam independentes entre si, eles não operam de modo isolado, mas articulam-se na língua de forma integrada, compondo um continuum de Transitividade no qual as orações podem apresentar diferentes graus de realização das propriedades transitivas (Hopper; Thompson, 1980; Givón, 2001). Assim, nenhum parâmetro, considerado isoladamente, é suficiente para determinar o nível de Transitividade de uma oração, uma vez que é a combinação dessas propriedades que define sua posição nesse continuum (Cunha; Bispo; Silva, 2014).

Para compreender de forma mais precisa como esses parâmetros se manifestam no uso, tomemos como referência o Texto 1, extraído do livro didático do 7º ano da coleção "Português Linguagens", do qual destacamos os exemplos a seguir:

(01) *Eu colho a maçã.*

(02) *Você parte o galho.*

Figura 1 – Livro do 7º ano

Gangorra

Eu namoro a noite,
você apaga a lua;

eu perfumo o lençol,
você dorme na rua;

eu aprumo a estrela,
você a entorta;

eu colho a maçã
você traz a lagarta;

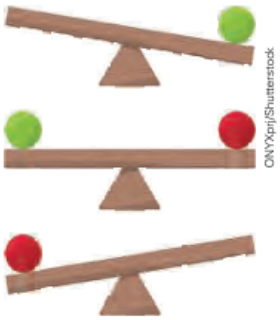
eu rego o ipê
você parte o galho;

eu tempero com sal,
você talha o molho;

eu lavo o cristal,
você trinca a ponta;

eu adoço com mel,
você passa do ponto;

eu beijo na boca,
você faz de conta.



ONYXprj/Shutterstock

FIGUEIREDO, Flora. *Chão de vento*. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

Fonte: Cereja e Viana, (2022b, p. 217).

A análise dessas orações não deve ser feita de modo isolado, mas considerando o funcionamento do texto como um todo. Observa-se que todas as orações do poema apresentam o traço de cinese, isto é, envolvem ações, e contam com sujeitos agentivos ("eu" e "você"), configurando um campo semântico de atividades concretas. Além disso, o texto se constrói a partir do contraste entre esses dois polos enunciativos, organizados em paralelismo: "eu" realiza determinadas ações, enquanto "você" realiza outras, criando um efeito de equilíbrio e oposição.

Outro aspecto relevante é o tempo verbal empregado: os verbos estão no presente do indicativo, não para indicar eventos pontuais e concluídos, mas para expressar ações habituais, reiteradas, próprias de uma dinâmica relacional estável. Trata-se, portanto, de eventos não perfectivos nem pontuais, o que já interfere diretamente nos parâmetros de aspecto e pontualidade. Assim, embora as orações apresentem ação e sujeitos agentivos, elas não se alinham plenamente aos traços de alta Transitividade nesses dois parâmetros específicos.

Na perspectiva de Hopper e Thompson (1980), a oração (2) — *Você parte o galho* — apresenta um grau elevado de Transitividade, pois reúne a maior parte dos traços associados à alta Transitividade: há dois participantes, ação, sujeito agentivo, polaridade afirmativa e modo *realis*, além de um objeto afetado diretamente pela ação.

O parâmetro da individuação do objeto também se manifesta de forma consistente nesse enunciado. Embora o termo *galho* seja um substantivo comum, ele apresenta características associadas a um alto grau de individuação, uma vez que se refere a uma entidade concreta, contável e delimitável no contexto discursivo. Na perspectiva funcionalista, a individuação relaciona-se ao grau em que o objeto pode ser cognitivamente identificado e distinguido como uma entidade específica, sendo favorecida por propriedades como concretude, singularidade e referencialidade (Hopper; Thompson, 1980). Nesse sentido, o objeto analisado apresenta condições compatíveis com um nível elevado de individuação, contribuindo para o aumento do grau geral de Transitividade da oração.

Assim, a individuação do objeto não constitui uma propriedade categórica ou dicotômica, mas resulta da convergência de diferentes traços semântico-discursivos que conferem maior ou menor saliência ao participante afetado pelo evento. Conforme afirmam Hopper e Thompson (1980), o componente de individuação refere-se tanto à distinção do paciente em relação ao agente quanto à sua distinção em relação ao próprio fundo discursivo[2]. Nesse sentido, substantivos que apresentam propriedades como concretude, singularidade, contabilidade, definitude e referencialidade tendem a configurar objetos altamente individuados, favorecendo uma maior transferência da ação verbal.

À luz desses critérios, o sintagma nominal o galho, presente na oração *Você parte o galho*, embora seja um substantivo comum e inanimado, apresenta diversas propriedades associadas à alta individuação: trata-se de um referente concreto, singular, contável e definido no contexto discursivo. Desse modo, sua classificação não pode ser reduzida a uma oposição binária entre individuado e não individuado, mas deve ser compreendida como resultado da combinação de múltiplos parâmetros que operam de forma gradual. Consequentemente, o objeto em questão apresenta um grau relevante de individuação, contribuindo para elevar o nível global de Transitividade da oração.

O quadro a seguir explicita essas propriedades e evidencia como a individuação do objeto se relaciona ao grau de transferência da ação na oração. Quanto mais individuado é o

[2] "The component of individuation […] refers both to the distinctness of the patient from the A […] and to its distinctness from its own background. Thus the referents of nouns […] are more highly individuated […]". Tradução nossa. (Hopper; Thompson, 1980, p. 253).

objeto, maior tende a ser seu grau de afetamento, efetuamento ou deslocamento pela ação verbal, contribuindo para elevar o nível de Transitividade da oração.

Quadro 4 - Propriedades de individuação

INDIVIDUADO	**NÃO INDIVIDUADO**
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial, definido	Não referencial

Fonte: Hopper e Thompson (1980, p.253, tradução nossa)

Posto isso, a oração (1) — *Eu colho a maçã* — também exibe alto grau de Transitividade, ainda que em nível ligeiramente inferior quando comparada a eventos que implicam transformação material mais intensa do objeto. Nesse caso, o sintagma nominal, *a maçã,* apresenta propriedades associadas à individuação, uma vez que se refere a uma entidade concreta, singular, contável e definida no contexto discursivo, configurando-se como um objeto claramente delimitado. Além disso, o parâmetro do afetamento também se manifesta, pois a fruta é diretamente atingida pela ação verbal, sendo removida de seu estado ou posição original. Embora essa ação não implique necessariamente destruição ou alteração estrutural interna, ela envolve uma mudança efetiva na condição do objeto, o que contribui para caracterizar a oração como altamente transitiva.

Essas observações mostram que, mesmo em enunciados aparentemente simples, a Transitividade não se distribui de modo uniforme, mas resulta da combinação de diferentes parâmetros que se manifestam em graus variados. As orações podem compartilhar traços como ação, agentividade e presença de objeto individuado, mas divergir quanto a outros aspectos, como o grau de afetamento, a pontualidade, a perfectividade e a extensão da transferência da ação. Desse modo, a Transitividade deve ser compreendida como uma propriedade gradual, cuja realização depende da articulação entre múltiplos fatores semântico-discursivos.

É justamente essa combinação variável de parâmetros que permite compreender a Transitividade como um fenômeno gradual, sensível ao contexto discursivo e à função que cada enunciado desempenha no texto.

Dessa maneira, a análise funcionalista evidencia que a Transitividade não pode ser reduzida à presença ou ausência de objeto, nem à classificação fixa do verbo. Ela emerge da articulação entre forma, sentido e uso, refletindo as escolhas do falante na organização do discurso e na construção dos efeitos de sentido. É esse deslocamento, do verbo isolado para a oração em uso, que fundamenta a abordagem funcional da Transitividade e orienta a análise desenvolvida nesta pesquisa.

Portanto, a concepção de Transitividade proposta por Hopper e Thompson (1980) ultrapassa a descrição estritamente sintático-semântica da oração e se articula de modo decisivo à organização discursiva do texto, particularmente à distinção entre figura e fundo. Essa distinção permite compreender como as orações se distribuem no discurso segundo diferentes graus de relevância informacional, evidenciando que a Transitividade participa ativamente da construção do relevo discursivo e da orientação interpretativa do interlocutor.

No âmbito funcionalista, figura e fundo não constituem categorias rígidas ou mutuamente excludentes, mas posições relativas em um *continuum* discursivo. Conforme discutem Bispo, Lemos e Cordeiro (2022), ao adotarem uma perspectiva escalar do plano discursivo, "as porções do texto se organizam segundo diferentes graus de saliência, de modo que figura e fundo não constituem pólos fixos, mas pontos de uma escala contínua" (Bispo; Lemos; Cordeiro, 2022, p. 5). Essa formulação reforça a ideia de que a centralidade discursiva de uma oração decorre de sua função no texto e de sua contribuição para a progressão informacional, e não apenas de sua configuração estrutural.

Essa organização discursiva escalar mantém estreita relação com os parâmetros de Transitividade elencados por Hopper e Thompson (1980). Orações que concentram maior número de traços associados à alta Transitividade, como ação, agentividade, afetamento do objeto, polaridade afirmativa e modalidade *realis*, tendem a codificar eventos centrais, responsáveis pela progressão temática do texto. Essas orações, por essa razão, assumem a função de figura. Em contrapartida, orações que apresentam menor densidade desses traços, frequentemente associadas a estados, avaliações, descrições ou informações circunstanciais, desempenham a função de fundo, oferecendo suporte interpretativo às informações nucleares sem impulsionar diretamente o encadeamento dos eventos.

Nesse sentido, o relevo discursivo não resulta de uma escolha aleatória, mas de decisões linguísticas orientadas por objetivos comunicativos. Como afirmam Bispo, Lemos e Cordeiro (2022), "o relevo discursivo é construído a partir da interação entre propriedades formais da oração e os propósitos comunicativos do falante, o que implica reconhecer que a gramática atua como recurso para a organização do discurso" (Bispo; Lemos; Cordeiro, 2022, p. 8). Essa

afirmação corrobora a noção funcionalista de que a gramática não opera de forma autônoma, mas é constantemente mobilizada para atender às demandas discursivas.

Desse modo, a distinção entre figura e fundo evidencia que a Transitividade não é apenas um fenômeno gramatical localizado no verbo ou na oração isolada, mas um recurso discursivo que contribui para a hierarquização informacional do texto. A Transitividade, ao incidir sobre a configuração global da oração, sinaliza quais eventos devem ser interpretados como centrais e quais funcionam como informação de apoio, contextualização ou comentário. Trata-se, portanto, de um mecanismo fundamental para a compreensão da relação entre forma linguística, função discursiva e efeitos de sentido.

Essa articulação entre Transitividade e relevo discursivo torna-se particularmente visível em gêneros multimodais, como as tirinhas, nas quais a economia textual exige que as escolhas linguísticas sejam altamente funcionais. Nesses textos, a seleção de construções oracionais com diferentes graus de Transitividade não apenas organiza a progressão informacional, mas orienta o leitor quanto aos elementos que devem ser interpretados como figura ou fundo no encadeamento discursivo, conforme é possível ver no exemplo a seguir:

Figura 2 – Graus de Transitividade em tirinhas



Fonte: DAVIS, Jim. **Garfield.** Disponível em: https://www.garfield.com. 2026.

Na tirinha analisada, observa-se que o efeito de sentido não decorre exclusivamente da presença de verbos semanticamente fortes, mas da articulação entre diferentes tipos de oração e de suas funções discursivas no interior do enunciado. No período "Você é o gato que comeu meu irmão!", a oração principal "Você é o gato" apresenta um verbo de estado, com baixo grau de Transitividade, funcionando como base identificadora do referente. É, contudo, a oração subordinada adjetiva restritiva "que comeu meu irmão" que concentra os traços de alta Transitividade e assume papel central na construção do sentido.

Essa oração restritiva apresenta dois participantes, verbo de ação, sujeito agentivo, polaridade afirmativa e modo *realis*, configurando um evento concebido como efetivamente ocorrido no universo discursivo da tirinha. Além disso, o objeto "meu irmão" apresenta alto

grau de individuação, por se tratar de um referente animado, concreto, singular e definido. Embora sintaticamente subordinada, essa oração desempenha função discursiva de figura, pois delimita e especifica o referente "gato", orientando a interpretação do leitor e justificando pragmaticamente a acusação formulada no enunciado.

No segundo quadrinho, a estrutura se repete em "Você é o gato que comeu meus dois irmãos!". Novamente, a oração principal atua como suporte identificador, enquanto a oração adjetiva restritiva concentra os traços associados à alta Transitividade. A alteração reside na individuação do objeto, agora plural, o que implica uma leve redução nesse parâmetro, sem, contudo, descaracterizar o objeto como individuado, uma vez que permanece animado, concreto e definido. A manutenção da mesma configuração sintático-discursiva reforça o efeito acusatório e intensifica o impacto pragmático do enunciado.

Em contraste, o enunciado "Eu amo essa família!" apresenta um verbo de estado afetivo, não pontual e não delimitado temporalmente, sem transferência efetiva de ação sobre o objeto. Embora haja dois participantes, a ausência de afetamento físico e de dinâmica agentiva reduz significativamente o grau de Transitividade da oração. Nesse caso, a construção não organiza o avanço narrativo nem delimita referentes centrais, funcionando como comentário avaliativo, o que a aproxima do domínio do fundo discursivo.

A análise da tirinha confirma, assim, que a correlação entre Transitividade e figura não depende da posição sintática da oração, mas de sua função discursiva. Orações com alto grau de Transitividade podem assumir papel de figura mesmo quando subordinadas, desde que sejam responsáveis pela delimitação de referentes e pela progressão informacional do texto.

Por sua vez, orações com baixo grau de Transitividade tendem a ocupar posições periféricas, atuando como fundo, comentário ou avaliação. Esse funcionamento evidencia o caráter discursivo da Transitividade, conforme proposto por Hopper e Thompson (1980), e reforça a compreensão da gramática como um sistema sensível às demandas comunicativas e aos efeitos de sentido produzidos no uso.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) tem oferecido contribuições relevantes para a análise e o ensino da Transitividade, especialmente quando esse fenômeno é observado no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa. Ao conceber a língua como um sistema dinâmico, sensível ao uso e às condições discursivas de produção, essa perspectiva teórica desloca o foco da classificação verbal abstrata para a compreensão do funcionamento

efetivo das estruturas linguísticas em textos concretos, o que se mostra particularmente produtivo no contexto escolar.

No que se refere ao livro didático, a contribuição central da LFCU consiste em evidenciar as limitações de abordagens excessivamente categorizadoras, herdadas da tradição gramatical, que tendem a tratar a Transitividade como uma propriedade fixa do verbo. Sob a ótica funcionalista, a Transitividade passa a ser entendida como uma propriedade gradiente da oração, condicionada por fatores sintático-semânticos e pragmáticos que se articulam no discurso (Hopper; Thompson, 1980).

Essa reconceptualização amplia significativamente as possibilidades de análise dos enunciados apresentados nos materiais didáticos, permitindo observar não apenas se há ou não objeto, mas como os eventos são estruturados em função de propósitos comunicativos.

Estudos desenvolvidos no âmbito da LFCU têm demonstrado que, embora os livros didáticos frequentemente afirmem adotar uma abordagem contextualizada do ensino de gramática, o tratamento da Transitividade ainda se mantém, em muitos casos, preso a exercícios de identificação e classificação verbal.

Nesse sentido, pesquisas como a de Lima (2019) evidenciam que a incorporação dos parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson possibilita superar lacunas deixadas pela gramática tradicional, ao oferecer instrumentos analíticos capazes de explicar usos que, no ensino normativo, são tratados como exceção ou desvio. A autora demonstra que a análise paramétrica favorece uma compreensão mais fina da relação entre forma, sentido e discurso, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas.

Contribuição semelhante é apontada por Valili (2022), ao investigar o tratamento da Transitividade em coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A pesquisadora identifica uma tensão recorrente entre o discurso teórico presente nos manuais do professor, que enfatiza o uso e a contextualização conforme as orientações da BNCC, e as atividades efetivamente propostas aos alunos, que permanecem ancoradas em modelos tradicionais. A partir de uma leitura funcionalista, Valili (2022) propõe que os livros didáticos podem ser ressignificados pelo professor, desde que se explorem os textos como unidades discursivas e se considerem os graus de Transitividade na construção do sentido.

Também no campo da leitura, a LFCU tem contribuído para evidenciar a relação entre Transitividade e compreensão textual. A pesquisa de Carreiro e Sousa (2020) mostra que a análise da Transitividade, quando orientada pelos parâmetros funcionalistas, auxilia os alunos a identificar eventos centrais e periféricos no texto, favorecendo a interpretação global. As

autoras destacam que os parâmetros não atuam de forma isolada, mas em articulação, compondo um *continuum* que se reflete diretamente na organização discursiva e na hierarquização da informação. Essa constatação reforça a ideia de que a Transitividade é um recurso discursivo fundamental, e não apenas um conteúdo gramatical a ser memorizado.

No mesmo horizonte, Maia (2025), em sua dissertação, já apontava que a coexistência de concepções tradicionais e funcionalistas no livro didático não é circunstancial, mas estrutural, resultante de um processo de transição paradigmática no ensino de língua portuguesa. Ao dialogar com a LFCU, a autora evidencia que o livro didático se constitui como um espaço híbrido, no qual práticas inovadoras convivem com abordagens conservadoras, exigindo do professor uma mediação teórica consciente para que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados de modo efetivamente significativo. Ademais, a autora propõe, em seu estudo, orientações metodológicas que visam a mostrar para o professor como a Transitividade pode ser explorada na correlação com os efeitos pretendidos no texto, de modo a levar os estudantes a refletirem, de forma sistemática e consistente, acerca das funções semânticas e discursivas atreladas ao fenômeno da Transitividade.

Dessa forma, as contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para o estudo da Transitividade no livro didático podem ser sintetizadas em três eixos principais: (I) a ampliação do conceito de Transitividade, compreendida como fenômeno gradiente e oracional; (II) a valorização da dimensão discursiva e pragmática na análise das estruturas gramaticais; e (III) a possibilidade de ressignificação pedagógica dos materiais didáticos, a partir de uma leitura crítica orientada pelo uso.

Ao oferecer um aparato teórico-metodológico sensível à linguagem em funcionamento, a LFCU permite não apenas descrever com maior precisão o fenômeno da Transitividade, mas também repensar seu ensino, alinhando-o às práticas reais de linguagem e às demandas formativas da Educação Básica.

Ainda nessa perspectiva, Cunha, Bispo e Silva (2014) aprofundam a discussão acerca das contribuições do funcionalismo para o ensino de língua portuguesa, destacando a necessidade de um redimensionamento teórico-metodológico das práticas escolares. Para os autores, os estudos linguísticos contemporâneos, especialmente aqueles ancorados em abordagens funcionalistas, oferecem subsídios consistentes para a superação de modelos pedagógicos excessivamente normativos, que historicamente orientaram o ensino da gramática na Educação Básica.

Ao dialogarem com Oliveira e Cezario (2007), Cunha, Bispo e Silva (2014) partilham da concepção de que o ensino de língua portuguesa deve estar ancorado no uso efetivo da

linguagem, considerando as condições de produção, circulação e interpretação dos textos. Nessa direção, os autores defendem que os conhecimentos linguísticos não podem ser trabalhados de forma dissociada das práticas discursivas, sob pena de se reduzir o ensino da língua a um exercício metalinguístico pouco produtivo do ponto de vista da formação do aluno como sujeito de linguagem.

Uma das contribuições centrais desse trabalho reside na explicitação do conflito histórico entre o ensino da língua materna e o ensino tradicional de gramática, tensão que, segundo os autores, atravessa a história da escolarização no Brasil. Esse conflito manifesta-se na prevalência de práticas pedagógicas voltadas para a classificação de categorias e para a memorização de nomenclaturas, em detrimento da reflexão sobre os usos da língua em contextos reais de interação. Cunha, Bispo e Silva (2014) argumentam que esse desencontro compromete a aprendizagem significativa, uma vez que desloca o foco do funcionamento da língua para a descrição abstrata de suas estruturas.

Sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso, esse impasse pode ser enfrentado a partir da compreensão de que a gramática não é um sistema autônomo e fechado, mas um conjunto de regularidades emergentes do uso, sensível às pressões discursivas, cognitivas e sociais. Nesse sentido, a Transitividade, enquanto fenômeno gramatical-discursivo, constitui um exemplo privilegiado de como categorias tradicionalmente ensinadas de forma estanque podem ser reinterpretadas à luz do uso, revelando sua natureza gradiente e funcional.

Ao aplicar esses pressupostos ao contexto do livro didático, Cunha, Bispo e Silva (2014) evidenciam que a análise funcionalista permite identificar incoerências entre os objetivos declarados nos materiais pedagógicos e as atividades efetivamente propostas aos alunos. Embora muitos livros didáticos afirmem adotar uma abordagem contextualizada, observa-se, com frequência, a manutenção de exercícios centrados na identificação mecânica de verbos transitivos e intransitivos, sem exploração dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas sintático-semânticas nos textos.

Dessa forma, a principal contribuição desses autores para o campo do ensino de língua portuguesa consiste em demonstrar que a incorporação dos pressupostos da LFCU não implica a eliminação do ensino gramatical, mas sua ressignificação. A gramática passa a ser concebida como instrumento de análise e compreensão dos textos, e não como um fim em si mesma. No caso específico da Transitividade, isso significa deslocar o olhar do verbo isolado para a oração em funcionamento, considerando os parâmetros que regulam a transferência de ação, a organização discursiva e a hierarquização informacional.

Essa perspectiva reforça a importância de uma abordagem integrada entre teoria linguística e prática pedagógica, na qual o livro didático deixa de ser um repositório de classificações para se tornar um espaço de reflexão sobre a linguagem em uso. Assim, as contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso, conforme formuladas por Cunha, Bispo e Silva (2014), alinham-se a um projeto de ensino que privilegia a formação crítica do aluno, capaz de compreender a língua como fenômeno dinâmico, histórico e socialmente situado.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, explicitando a natureza do estudo, o delineamento investigativo assumido e os critérios que orientam a constituição, a seleção e a análise do *corpus*. A definição da metodologia articula-se diretamente ao objetivo geral da dissertação, que consiste em analisar o tratamento da Transitividade verbal na coleção *Português Linguagens*, à luz dos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso, considerando tanto as propostas didáticas direcionadas aos estudantes quanto às orientações pedagógicas destinadas ao professor nos manuais que acompanham a obra.

A opção por um percurso metodológico fundamentado na análise documental e qualitativa decorre da compreensão de que o livro didático constitui um artefato discursivo e pedagógico central no ensino de língua portuguesa, materializando concepções de língua, de gramática e de ensino que orientam a prática escolar. Assim, a metodologia não se limita à descrição formal dos conteúdos, mas busca interpretar criticamente os modos pelos quais a Transitividade é apresentada, conceitualizada e operacionalizada no material didático, em diálogo com as diretrizes curriculares oficiais e com o referencial teórico adotado.

Nesse sentido, o capítulo metodológico cumpre a função de explicitar o caminho analítico percorrido ao longo da pesquisa, tornando transparentes as escolhas teóricas e procedimentais que sustentam a análise. Ao detalhar a natureza da investigação, o tipo de *corpus* selecionado e os procedimentos de leitura e interpretação empregados, busca-se assegurar a coerência interna do trabalho, bem como a articulação entre fundamentação teórica, objetivos da pesquisa e análise dos dados.

Trata-se, portanto, de um capítulo essencial para a compreensão do rigor científico que orienta o estudo e para a validação dos resultados interpretativos apresentados nos capítulos subsequentes.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica e caráter documental. O estudo fundamenta-se no exame sistemático de materiais didáticos e normativos já produzidos e de acesso público, sem qualquer intervenção em contexto escolar e sem geração de dados empíricos junto a alunos ou professores.

O enfoque qualitativo justifica-se pelo interesse em compreender concepções teóricas, categorias linguísticas e procedimentos didático-pedagógicos que subjazem ao tratamento da

Transitividade verbal, especialmente no que diz respeito à articulação entre aspectos sintático-semânticos e discursivo-pragmáticos, conforme os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso.

O delineamento documental da pesquisa decorre do fato de que o *corpus* é constituído por documentos educacionais, tratados como fontes primárias para descrição, interpretação e análise. Integram esse conjunto os livros do estudante e os manuais do professor da coleção *Português Linguagens*, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, adotada pela rede municipal de Fortaleza, bem como documentos curriculares oficiais que orientam a elaboração e o uso do livro didático. Esses materiais são analisados enquanto produções institucionais que materializam concepções de língua, de gramática e de ensino, sendo, portanto, relevantes para a compreensão do modo como a Transitividade é apresentada no contexto escolar.

A pesquisa assume caráter descritivo-analítico, uma vez que busca caracterizar e interpretar o tratamento conferido ao fenômeno da Transitividade nos materiais selecionados, identificando as perspectivas teóricas mobilizadas, os tipos de atividades propostas e o modo como as orientações ao professor dialogam, ou não, com abordagens funcionalistas da linguagem. Não se pretende avaliar resultados de aprendizagem nem estabelecer relações causais, mas compreender como o fenômeno é conceptualizado e operacionalizado no interior do livro didático.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise é orientada pelos pressupostos do funcionalismo linguístico, em especial da Linguística Funcional Centrada no Uso, que concebe a língua como um sistema dinâmico, emergente do uso e sensível às motivações comunicativas e cognitivas. Nesse sentido, a Transitividade é tratada como um fenômeno oracional e gradiente, cuja análise exige a consideração do contexto discursivo e das funções pragmáticas desempenhadas pelas estruturas linguísticas. O referencial teórico que sustenta essa abordagem apoia-se, sobretudo, nos trabalhos de Hopper e Thompson (1980) e de Cunha e Souza (2011), além de outros autores discutidos na fundamentação teórica desta dissertação.

Quanto à base documental norteadora, a pesquisa considera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), na medida em que esses documentos estabelecem diretrizes para o ensino de língua portuguesa e para a produção e utilização de livros didáticos na educação básica. A análise desses documentos permite contextualizar o tratamento da Transitividade no livro didático em relação às orientações oficiais que regulam o ensino da língua materna.

Por fim, a análise da coleção *Português Linguagens* contempla tanto as atividades e textos apresentados nos livros do estudante quanto às orientações pedagógicas presentes nos manuais do professor, considerando-se que esses dois componentes se articulam na construção das propostas didáticas. Esse percurso metodológico possibilita uma compreensão mais ampla e consistente do modo como a Transitividade verbal é concebida e trabalhada no material didático, em diálogo com os pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa.

4.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do objeto investigado e pelos objetivos analíticos desta pesquisa. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão dos sentidos, das concepções e das relações que estruturam os fenômenos sociais, permitindo apreender dimensões que não podem ser reduzidas a dados mensuráveis. No caso do livro didático, trata-se de compreender como determinados conceitos linguísticos são construídos discursivamente, quais perspectivas teóricas são privilegiadas e de que modo essas escolhas se refletem nas práticas de ensino propostas.

Nessa perspectiva, Flick (2009) destaca que a abordagem qualitativa é particularmente adequada quando o pesquisador busca analisar materiais produzidos em contextos institucionais específicos, considerando suas finalidades, pressupostos e modos de organização interna. Assim, a análise do tratamento da Transitividade verbal exige atenção não apenas aos conteúdos explícitos, mas também às orientações pedagógicas, aos exemplos selecionados e às relações estabelecidas entre gramática, texto e uso da língua.

O delineamento documental da pesquisa decorre do entendimento de que os materiais didáticos e os documentos curriculares constituem fontes privilegiadas para o estudo das concepções de língua e de ensino que orientam a prática escolar. De acordo com Cellard (2008), os documentos devem ser compreendidos como produções sociais situadas, que expressam valores, normas e diretrizes institucionais. Nesse sentido, os livros didáticos e os manuais do professor são analisados não apenas como instrumentos pedagógicos, mas como textos que materializam determinadas visões de linguagem e de gramática.

Gil (2008) ressalta que a pesquisa documental é indicada quando o objetivo consiste em reinterpretar materiais já existentes à luz de novos referenciais teóricos. É justamente esse movimento que orienta esta investigação, ao examinar a coleção *Português Linguagens* a partir dos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso, buscando compreender como a Transitividade verbal é conceptualizada e operacionalizada no interior do material didático.

Do ponto de vista do percurso analítico, após a consolidação da fundamentação teórica acerca da Transitividade, bem como da análise dos documentos normativos que orientam o ensino de língua portuguesa, procedeu-se à avaliação do *corpus* da pesquisa. Essa etapa teve início com a análise dos manuais do professor, considerando-se o papel central que esses materiais desempenham na mediação pedagógica e na implementação das orientações curriculares oficiais, especialmente aquelas vinculadas à Base Nacional Comum Curricular e aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

A centralidade atribuída aos manuais do professor justifica-se pelo fato de que esses documentos explicitam as concepções de ensino que orientam a coleção, indicando objetivos, encaminhamentos metodológicos e justificativas teóricas para as atividades propostas nos livros do estudante. A partir dessa leitura, a análise estendeu-se aos volumes destinados aos alunos, buscando verificar em que medida as orientações pedagógicas se concretizam nas propostas didáticas e como o fenômeno da Transitividade é efetivamente trabalhado nas atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

Para a interpretação do material, recorreu-se à análise de conteúdo, compreendida nos termos de Bardin (2011) como um procedimento sistemático que possibilita organizar, descrever e interpretar textos a partir de categorias analíticas previamente definidas. Esse procedimento permite identificar regularidades, recorrências e tensões no tratamento da Transitividade verbal, articulando os dados documentais ao referencial teórico funcionalista adotado.

Dessa forma, a articulação entre abordagem qualitativa e análise documental oferece um suporte metodológico consistente para examinar o livro didático como um espaço de construção de sentidos sobre a língua e seu ensino. Essa perspectiva assegura a coerência entre os objetivos da pesquisa, o quadro teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso e os procedimentos analíticos empregados na leitura e interpretação do *corpus*.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: A COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS (6º AO 9º ANO)

O corpus desta pesquisa é constituído pela coleção *Português Linguagens*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo os quatro livros do estudante e os respectivos manuais do professor. Considera-se, para fins de análise, a edição aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024–2027), por se tratar da versão oficialmente adotada pela rede municipal de Fortaleza e alinhada às diretrizes da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se, portanto, de um material didático legitimado por política pública federal e amplamente utilizado no contexto da educação básica brasileira.

Para ilustrar a organização e a proposta pedagógica da coleção, toma-se como referência o volume correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental, apresentado logo abaixo:

Figura 3 – **Capa do livro Português: Linguagens – 6º ano.**



Fonte: Cereja e Vianna, 2022a.

Como se observa na Figura 3, a obra integra uma coleção estruturada especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, com volumes organizados de forma progressiva, contemplando as diferentes dimensões do ensino de língua portuguesa. A identificação do material como integrante do PNLD 2024–2027 evidencia sua avaliação e aprovação por instâncias oficiais, o que implica sua conformidade com critérios pedagógicos, linguísticos e curriculares estabelecidos nacionalmente.

A estrutura interna do livro pode ser compreendida a partir da organização apresentada em seu sumário:

Figura 4 – Sumário do Manual do Professor do livro Português: Linguagens – 6º ano.



Sumário

Orientações gerais V

Esta obra e a BNCC V
Como compreender o desenvolvimento de competências e habilidades indicadas pela BNCC V
Articulação com outras áreas do conhecimento VIII
A interdisciplinaridade e os projetos da escola XI
Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) XII
Práticas de pesquisa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: noções introdutórias XII
Pensamento computacional XIII
Culturas juvenis XIV
A presença do digital na educação escolar XV
A tecnologia na escola: para além de ferramentas XV
Letramento digital, gêneros e multiletramento XVI
Inclusão digital XVI
O papel do professor e dos alunos na educação da era digital XVI
A competência geral 9 da Educação Básica na obra XVII
Análises críticas, criativas e propositivas XVIII

Pressupostos teóricos e metodológicos XIX
Leitura XIX
A formação do leitor, o ensino de estratégias de leitura e o desenvolvimento da capacidade de inferir XIX
Reflexão sobre a língua e análise linguística XXIII
A gramática no texto e a análise linguística XXIV
Investigação científica no estudo da Língua Portuguesa XXVII
Produção de textos escritos e de textos orais XXVIII
O que são gêneros? XXVIII
O gênero como instrumento XXIX
O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania XXX
Diversidade textual e aprendizagem em espiral XXX
Agrupamento de gêneros e progressão curricular XXXI
Gêneros: a democratização do texto XXXI
Outros procedimentos didáticos XXXIII
O jornal na sala de aula XXXV
Oralidade e gêneros orais XXXV
Conhecimentos anteriores e posteriores XXXVII

Avaliação XXXVII
As avaliações sistêmicas XXXVIII
Avaliação diagnóstica ou sondagem XL
Leitura: o que avaliar? XLI
Descritores da matriz de referência da Prova Brasil XLII
Conhecimentos gramaticais e análise linguística: O que avaliar? XLIII
Produção de texto: O que avaliar? XLIII

Estrutura e metodologia da obra XLIV
As unidades dos volumes XLIV
Abertura de unidade XLIV
Passando a limpo XLIV
Intervalo XLIV
Os capítulos: seções e boxes XLV
Estudo do texto XLV
A língua em foco XLVII
Produção de texto XLIX
Boxes XLIX
A ordem dos capítulos e das seções L
Manual do Professor em forma de U L
Competências gerais da Educação Básica L
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental LI
Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental LI
Habilidades para o componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental LI

Referências bibliográficas comentadas LXIII

Orientações específicas LXV

IV

Fonte: Cereja e Viana, 2022a.

Conforme evidenciado no sumário, o Manual do Professor apresenta uma estrutura abrangente, organizada em seções que explicitam as bases teóricas, metodológicas e pedagógicas que orientam a proposta didática da coleção. Inicialmente, a seção intitulada Orientações gerais apresenta a concepção de ensino adotada, destacando aspectos como a

articulação com a BNCC, a integração com outras áreas do conhecimento, os temas contemporâneos transversais e a formação integral dos estudantes. Esses elementos evidenciam o alinhamento da obra às diretrizes curriculares oficiais e à perspectiva de ensino que concebe a linguagem como prática social.

Em seguida, a seção "Pressupostos teóricos e metodológicos" explicita as bases linguísticas e pedagógicas que fundamentam a obra. Entre os aspectos abordados, destacam-se a concepção de leitura como processo de construção de sentidos, o tratamento da literatura, a reflexão sobre a língua e a análise linguística, bem como a abordagem da produção textual. Essas orientações revelam uma concepção de ensino que privilegia a linguagem em uso, articulando leitura, análise e produção textual como dimensões indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem.

Particularmente relevante é a seção intitulada "Estrutura e metodologia da obra", que descreve a organização interna do livro do estudante. Nessa seção, são apresentadas as unidades e os capítulos, bem como as diferentes seções que compõem cada capítulo, como Estudo do texto, A língua em foco, Produção de texto e Boxes. Essa organização evidencia uma proposta pedagógica estruturada de forma sistemática, em que a análise linguística é desenvolvida em articulação com textos e gêneros discursivos, favorecendo uma abordagem contextualizada dos conteúdos gramaticais.

A seção "A língua em foco", em particular, constitui um espaço privilegiado para a reflexão sobre o funcionamento da língua, abordando conteúdos relacionados à estrutura linguística, às funções sintáticas e às relações semânticas estabelecidas nos enunciados. É nesse espaço que se situam as atividades que mobilizam o fenômeno da Transitividade verbal, ainda que nem sempre explicitado por essa denominação, por meio da análise das relações entre verbos, participantes e sentidos construídos no discurso.

Além disso, o Manual do Professor apresenta seções específicas voltadas à avaliação, incluindo critérios e orientações para avaliação diagnóstica e avaliação processual, bem como a explicitação das habilidades e competências desenvolvidas ao longo da obra. Essas orientações permitem compreender os objetivos pedagógicos que orientam o trabalho com os conteúdos linguísticos e evidenciam a intencionalidade didática subjacente às atividades propostas.

A análise do sumário evidencia, portanto, que a obra apresenta uma organização coerente e sistemática, fundamentada em pressupostos teóricos e metodológicos claramente explicitados. Essa estrutura revela uma concepção de ensino de língua que privilegia a

articulação entre leitura, análise linguística e produção textual, em consonância com as diretrizes da BNCC e com abordagens contemporâneas do ensino de língua portuguesa.

Os manuais do professor integram o corpus por constituírem parte indissociável da proposta pedagógica da coleção, uma vez que explicitam as concepções de linguagem, de gramática e de ensino que orientam a organização das atividades presentes no livro do estudante. A análise desses materiais permite compreender não apenas o tratamento dado à Transitividade verbal nas atividades propostas, mas também as orientações pedagógicas que fundamentam sua abordagem.

A escolha da coleção Português: Linguagens justifica-se por sua ampla circulação na rede pública de ensino e por sua aprovação no PNLD, o que implica sua conformidade com critérios pedagógicos e curriculares estabelecidos nacionalmente. Ao abranger os quatro anos finais do Ensino Fundamental, a coleção possibilita observar como o fenômeno da Transitividade verbal é apresentado e desenvolvido ao longo desse segmento, permitindo identificar continuidades, recorrências e formas de progressão no tratamento desse conteúdo.

Desse modo, o *corpus* constitui-se como um conjunto articulado de materiais didáticos que expressam concepções institucionalmente legitimadas de língua, de gramática e de ensino. A análise desses materiais permite examinar como a Transitividade verbal é representada, explorada e didatizada na coleção, constituindo a base empírica sobre a qual se desenvolvem as análises apresentadas nesta dissertação.

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em consonância com o objetivo geral desta dissertação, que consiste em analisar o tratamento da Transitividade verbal na coleção *Português Linguagens* à luz dos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso, e com os objetivos específicos, voltados à identificação das concepções de linguagem e de gramática subjacentes às atividades propostas, bem como à verificação do alinhamento do material didático às diretrizes curriculares oficiais, definiram-se categorias analíticas que orientam a leitura e a interpretação do corpus.

As categorias de análise foram formuladas a partir do diálogo entre o referencial teórico adotado e os propósitos da investigação, de modo a possibilitar uma observação sistemática de como a Transitividade é concebida, mobilizada e didatizada na coleção analisada. Nesse sentido, tais categorias não possuem caráter meramente classificatório, mas interpretativo, uma vez que buscam evidenciar convergências, tensões e lacunas entre a teoria linguística, os documentos oficiais e as práticas pedagógicas materializadas no livro didático.

Inicialmente, consideram-se as concepções de linguagem subjacentes às atividades propostas na coleção. Para tanto, adota-se como base teórica a tipologia apresentada por Travaglia (2009), que distingue três concepções fundamentais de linguagem: *a linguagem como expressão do pensamento*, *a linguagem como instrumento objetivo de comunicação* e a *linguagem como forma de interação social*. A partir desse referencial, as atividades são analisadas com o objetivo de identificar quais dessas concepções orientam, de maneira explícita ou implícita, o tratamento da Transitividade.

Com base nisso, estabelecem-se as seguintes categorias analíticas:

I. As concepções de linguagem depreendidas das atividades da coleção mostram-se coerentes com as orientações presentes no Manual do Professor e com as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

II. As concepções de linguagem depreendidas das atividades da coleção revelam coerência parcial com o Manual do Professor e com os documentos oficiais, evidenciando tensões ou inconsistências entre o discurso pedagógico prescrito e as práticas efetivamente propostas ao estudante.

III. As concepções de linguagem depreendidas das atividades da coleção mostram-se pouco coerentes ou incoerentes com o Manual do Professor e com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, aproximando-se de uma abordagem predominantemente tradicional e pouco sensível à dimensão interacional da linguagem.

Além das concepções de linguagem, a análise incide especificamente sobre o tratamento da Transitividade verbal, considerando-se a necessidade de articular aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos, conforme os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso. Parte-se do entendimento de que a Transitividade, enquanto fenômeno oracional, gradiente, ligado aos objetivos comunicativos do falante, não pode ser adequadamente compreendida quando reduzida à classificação verbal, sendo imprescindível considerá-la em relação aos efeitos de sentido e à organização discursiva dos textos.

Nesse sentido, definem-se as seguintes categorias de análise:

I. O tratamento da Transitividade na coleção articula de modo consistente os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos, favorecendo a compreensão do funcionamento da língua em uso e sua aplicação em práticas de leitura e produção textual.

II. O tratamento da Transitividade na coleção articula parcialmente os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos, apresentando atividades que, embora avancem em

relação à descrição tradicional, mantêm limitações quanto à exploração da relação entre gramática e discurso.

III. O tratamento da Transitividade na coleção privilegia predominantemente uma abordagem metalinguística e classificatória, com pouca ou nenhuma integração entre os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos, aproximando-se de uma perspectiva normativa tradicional.

Essas categorias permitem analisar, de forma articulada, as concepções de linguagem e de gramática que sustentam o tratamento da Transitividade na coleção *Português Linguagens,* bem como verificar o grau de alinhamento entre as propostas didáticas, as orientações ao professor e os princípios defendidos nos documentos oficiais. Dessa forma, constituem um instrumento analítico central para a interpretação dos dados e para a consecução dos objetivos desta pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos ao longo da pesquisa, a qual se dedica à investigação do fenômeno da Transitividade Verbal em livros didáticos de Língua Portuguesa, tomando como objeto de análise a coleção *Português Linguagens*. O estudo é orientado, como já explicitamos, pelos pressupostos do Funcionalismo Centrado no Uso, abordagem teórica que compreende as estruturas linguísticas a partir de seu funcionamento efetivo nas práticas sociais de linguagem.

Sob essa perspectiva, parte-se do entendimento de que a gramática não se configura como um conjunto de regras abstratas e autônomas, mas como um sistema moldado pelas necessidades comunicativas dos falantes em contextos concretos de interação. Assim, o ensino da Transitividade Verbal, no âmbito escolar, deve possibilitar ao aluno perceber como as construções verbais se organizam e produzem sentidos em diferentes gêneros textuais e situações de uso da língua.

Para o desenvolvimento da análise, foram examinados os manuais do professor e os livros do aluno do 6º ao 9º ano da coleção *Português Linguagens*. Buscou-se compreender de que maneira o fenômeno da Transitividade Verbal é apresentado e explorado nesses materiais, considerando tanto as orientações didático-metodológicas dirigidas ao docente quanto às propostas de atividades destinadas aos estudantes.

Inicialmente, analisou-se o modo como os conteúdos relacionados à Transitividade são introduzidos ao longo da coleção, observando-se os contextos de apresentação dos conceitos, os exemplos mobilizados e o grau de articulação estabelecido entre o estudo gramatical e os textos que circulam socialmente. Em seguida, procedeu-se à análise das atividades de reflexão linguística, com atenção especial àquelas que possibilitam uma compreensão da Transitividade como um fenômeno sensível a fatores semânticos, discursivos e pragmáticos.

A análise contemplou, ainda, a avaliação das atividades propostas, buscando identificar em que medida elas favorecem uma abordagem funcional da língua, isto é, se promovem a observação do uso efetivo das construções verbais em contextos comunicativos reais ou se se restringem a práticas de reconhecimento e classificação de estruturas descontextualizadas.

Dessa forma, este capítulo sistematiza os resultados da investigação, contribuindo para a compreensão do tratamento dado à Transitividade Verbal na coleção *Português Linguagens* sob a perspectiva do Funcionalismo Centrado no Uso. As reflexões aqui apresentadas apontam para implicações relevantes no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à

construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e alinhadas a uma concepção de linguagem centrada no uso.

5.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E GRAMÁTICA NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção integra a etapa analítica da dissertação em que se examinam as concepções de linguagem e de gramática subjacentes à coleção *Português Linguagens*, com foco específico em como tais concepções sustentam, orientam ou tensionam o tratamento da Transitividade no material didático.

A discussão acerca das concepções de linguagem e do tratamento dado aos conhecimentos gramaticais na coleção torna-se relevante na medida em que dialoga diretamente com um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja, analisar como os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos da Transitividade são abordados nos livros dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso porque diferentes concepções de linguagem podem orientar distintos modos de abordagem dos conteúdos gramaticais escolares relacionados à transitividade. Enquanto perspectivas mais tradicionais tendem a privilegiar classificações estruturais e relações sintáticas fixas, abordagens de caráter interacionista e funcionalista favorecem a compreensão da Transitividade como um fenômeno relacionado à produção de sentidos e ao funcionamento da língua em uso.

Iniciamos nossa análise pelo livro do 7º ano, já que é nesse volume que a coleção introduz, de modo mais concentrado e consistente, uma sistematização da Transitividade verbal associada à noção de complemento, e o faz por meio de atividades que articulam trechos de textos já trabalhados, perguntas orientadoras e uma seção "Conceituando" que formaliza os termos e as noções metalinguísticas ligadas ao fenômeno. O próprio Manual do Professor explicita que esse é um momento de introdução dos conceitos, indicando inclusive que, "nesse início do estudo", o critério da presença ou ausência de preposição pode auxiliar a construção das noções de objeto direto e indireto.

Além disso, o material assume que o estudante que chega ao 7º ano já dispõe de uma base para retomar e reorganizar conteúdos de análise sintática, o que se evidencia pelo encaminhamento do Manual ao sugerir retomadas estratégicas, como o estudo de preposições e de locuções verbais, quando necessário, associando essas retomadas ao ensino da Transitividade.

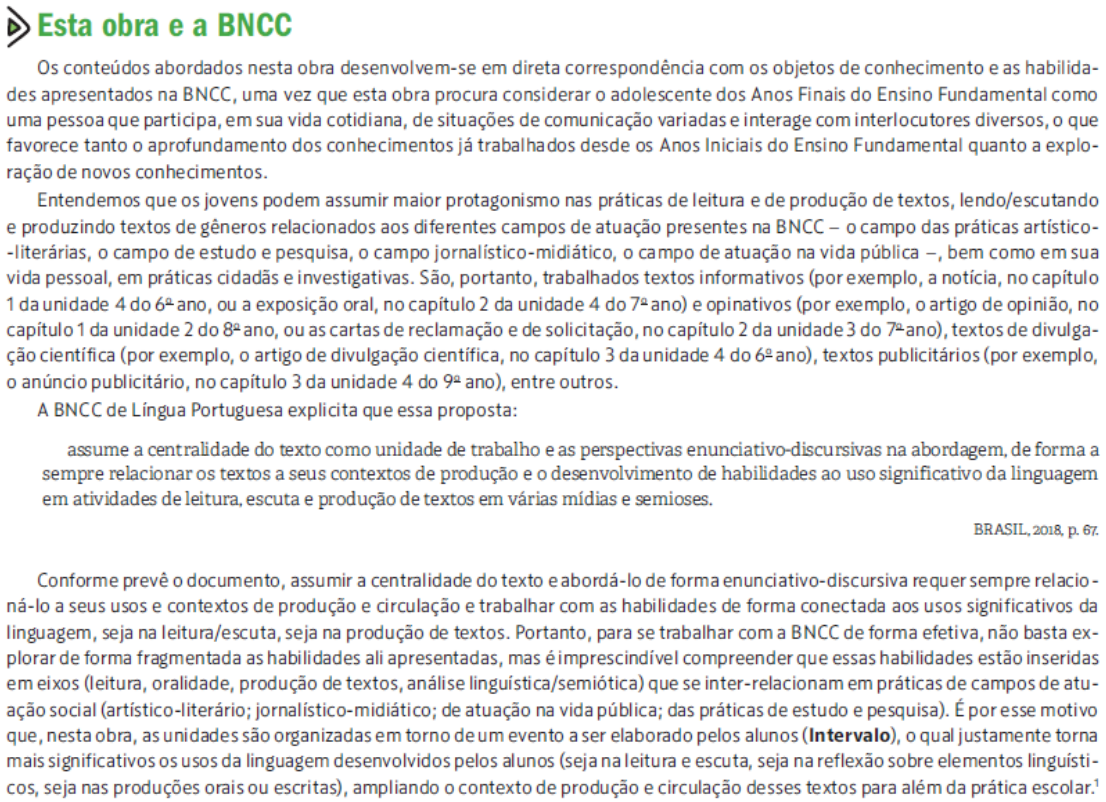
Assim, o 7º ano funciona, no interior da coleção, como um ponto de estabilização conceitual que permite observar com mais nitidez a relação entre o que se prescreve no Manual e o que se operacionaliza no livro do estudante, relação que é decisiva para a análise do tratamento conferido à Transitividade.

Justificado esse recorte analítico, nesta seção passamos a discutir, em primeiro lugar, as concepções de linguagem e de gramática apresentadas pelo Manual, para, em seguida, observar como tais concepções se tornam visíveis, ou se enfraquecem, quando o conteúdo da Transitividade é posto em funcionamento nas atividades do Livro do Estudante.

O Manual do Professor apresenta uma concepção de linguagem que não se reduz à ideia de um conjunto de regras autônomas, mas se ancora em duas frentes complementares: (I) a língua como sistema estruturado, com regularidades que podem ser descritas; e (II) a língua como prática social, dependente do uso e da situação comunicativa. Essa dupla ancoragem pode ser relevante para a análise da Transitividade em perspectiva funcional. Nesse sentido, não basta que o material reconheça "estruturas", é necessário que ele sustente, também, a interpretação do funcionamento dessas estruturas no texto como peça de interação.

Nesse sentido, o Manual do Professor explicita que a coleção adota uma concepção de linguagem alinhada à perspectiva enunciativo-discursiva, assumindo o texto como unidade central do trabalho pedagógico. Essa orientação é apresentada na seção "Esta obra e a BNCC", conforme se observa na Figura 5:

Figura 5 – Obra e BNCC: defesa da centralidade do texto e da perspectiva enunciativo-discursiva no Manual do Professor (6º ao 9º ano).



Esta obra e a BNCC

Os conteúdos abordados nesta obra desenvolvem-se em direta correspondência com os objetos de conhecimento e as habilidades apresentados na BNCC, uma vez que esta obra procura considerar o adolescente dos Anos Finais do Ensino Fundamental como uma pessoa que participa, em sua vida cotidiana, de situações de comunicação variadas e interage com interlocutores diversos, o que favorece tanto o aprofundamento dos conhecimentos já trabalhados desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto a exploração de novos conhecimentos.

Entendemos que os jovens podem assumir maior protagonismo nas práticas de leitura e de produção de textos, lendo/escutando e produzindo textos de gêneros relacionados aos diferentes campos de atuação presentes na BNCC – o campo das práticas artístico-literárias, o campo de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública –, bem como em sua vida pessoal, em práticas cidadãs e investigativas. São, portanto, trabalhados textos informativos (por exemplo, a notícia, no capítulo 1 da unidade 4 do 6º ano, ou a exposição oral, no capítulo 2 da unidade 4 do 7º ano) e opinativos (por exemplo, o artigo de opinião, no capítulo 1 da unidade 2 do 8º ano, ou as cartas de reclamação e de solicitação, no capítulo 2 da unidade 3 do 7º ano), textos de divulgação científica (por exemplo, o artigo de divulgação científica, no capítulo 3 da unidade 4 do 6º ano), textos publicitários (por exemplo, o anúncio publicitário, no capítulo 3 da unidade 4 do 9º ano), entre outros.

A BNCC de Língua Portuguesa explicita que essa proposta:

> assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.
>
> BRASIL, 2018, p. 67.

Conforme prevê o documento, assumir a centralidade do texto e abordá-lo de forma enunciativo-discursiva requer sempre relacioná-lo a seus usos e contextos de produção e circulação e trabalhar com as habilidades de forma conectada aos usos significativos da linguagem, seja na leitura/escuta, seja na produção de textos. Portanto, para se trabalhar com a BNCC de forma efetiva, não basta explorar de forma fragmentada as habilidades ali apresentadas, mas é imprescindível compreender que essas habilidades estão inseridas em eixos (leitura, oralidade, produção de textos, análise linguística/semiótica) que se inter-relacionam em práticas de campos de atuação social (artístico-literário; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; das práticas de estudo e pesquisa). É por esse motivo que, nesta obra, as unidades são organizadas em torno de um evento a ser elaborado pelos alunos (**Intervalo**), o qual justamente torna mais significativos os usos da linguagem desenvolvidos pelos alunos (seja na leitura e escuta, seja na reflexão sobre elementos linguísticos, seja nas produções orais ou escritas), ampliando o contexto de produção e circulação desses textos para além da prática escolar.[1]

Fonte: Cereja e Vianna, 2022a, p. V.

Nos parágrafos introdutórios da seção, os autores procuram caracterizar a coleção como uma proposta comprometida com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, destacam o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais vinculados a diferentes esferas e campos de atuação social, contemplando práticas de linguagem relacionadas à leitura, à produção escrita, à oralidade e à análise linguística. Segundo os autores, a seleção dos textos e das atividades busca aproximar os estudantes de situações reais de uso da linguagem, favorecendo sua participação em práticas sociais variadas e promovendo uma formação que articula conhecimentos linguísticos, capacidades de interpretação e produção de sentidos. Dessa forma, a obra é apresentada como uma proposta que procura integrar os diferentes eixos do ensino de língua portuguesa, superando uma abordagem centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos gramaticais.

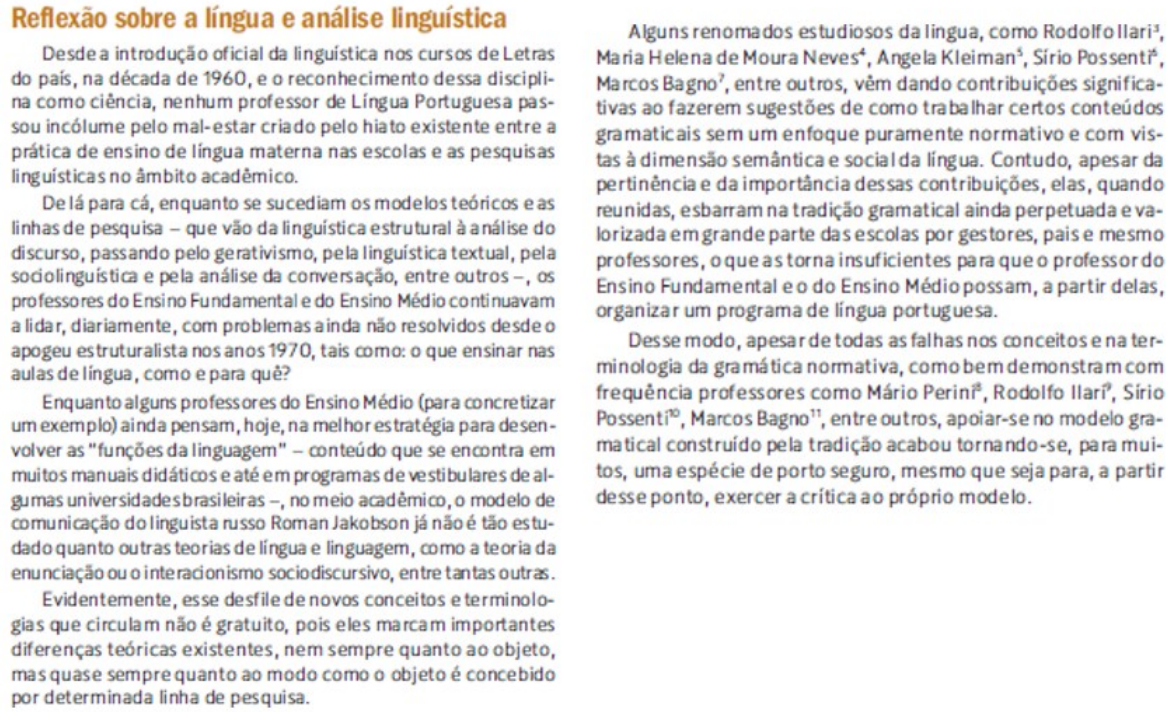
Como se observa na Figura 5, o Manual, ao citar diretamente a BNCC, afirma que sua proposta assume "a centralidade do texto como unidade de trabalho" e se fundamenta em "perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem", relacionando os textos aos seus contextos de produção e circulação e ao uso significativo da linguagem. Além disso, o

documento destaca que as práticas de leitura, escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica devem ser desenvolvidas em articulação com diferentes campos de atuação social, tais como o campo artístico-literário, o campo jornalístico-midiático, o campo de estudo e pesquisa e o campo de atuação na vida pública, entre outros.

Nessa perspectiva, os conteúdos deixam de ser tratados como conhecimentos isolados e passam a ser compreendidos em função das práticas sociais de linguagem nas quais se inserem. Tal formulação desloca a compreensão da língua como um conjunto de formas autônomas para uma concepção em que os sentidos emergem das interações sociais, dos contextos de uso e das finalidades comunicativas que orientam a produção e a circulação dos textos.

Além disso, a partir dessa concepção, evidencia-se que a análise linguística deve ser concebida como eixo articulado às práticas de linguagem, o que implica compreender a gramática como parte do funcionamento discursivo e não como domínio isolado para o exercício irrefletido com vista à mera identificação e classificação de funções e categorias gramaticais. Essa perspectiva produz um horizonte de expectativas para o tratamento dos conteúdos gramaticais: se a língua é vista como prática situada e se o ensino deve privilegiar o uso significativo, então categorias gramaticais devem ser trabalhadas em articulação com os sentidos dos textos e seus contextos de produção.

Figura 6 – Reflexão sobre a língua e análise linguística no Manual do Professor (7º ano).



Reflexão sobre a língua e análise linguística

Desde a introdução oficial da linguística nos cursos de Letras do país, na década de 1960, e o reconhecimento dessa disciplina como ciência, nenhum professor de Língua Portuguesa passou incólume pelo mal-estar criado pelo hiato existente entre a prática de ensino de língua materna nas escolas e as pesquisas linguísticas no âmbito acadêmico.

De lá para cá, enquanto se sucediam os modelos teóricos e as linhas de pesquisa – que vão da linguística estrutural à análise do discurso, passando pelo gerativismo, pela linguística textual, pela sociolinguística e pela análise da conversação, entre outros –, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio continuavam a lidar, diariamente, com problemas ainda não resolvidos desde o apogeu estruturalista nos anos 1970, tais como: o que ensinar nas aulas de língua, como e para quê?

Enquanto alguns professores do Ensino Médio (para concretizar um exemplo) ainda pensam, hoje, na melhor estratégia para desenvolver as "funções da linguagem" – conteúdo que se encontra em muitos manuais didáticos e até em programas de vestibulares de algumas universidades brasileiras –, no meio acadêmico, o modelo de comunicação do linguista russo Roman Jakobson já não é tão estudado quanto outras teorias de língua e linguagem, como a teoria da enunciação ou o interacionismo sociodiscursivo, entre tantas outras.

Evidentemente, esse desfile de novos conceitos e terminologias que circulam não é gratuito, pois eles marcam importantes diferenças teóricas existentes, nem sempre quanto ao objeto, mas quase sempre quanto ao modo como o objeto é concebido por determinada linha de pesquisa.

Alguns renomados estudiosos da língua, como Rodolfo Ilari[3], Maria Helena de Moura Neves[4], Angela Kleiman[5], Sírio Possenti[6], Marcos Bagno[7], entre outros, vêm dando contribuições significativas ao fazerem sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo e com vistas à dimensão semântica e social da língua. Contudo, apesar da pertinência e da importância dessas contribuições, elas, quando reunidas, esbarram na tradição gramatical ainda perpetuada e valorizada em grande parte das escolas por gestores, pais e mesmo professores, o que as torna insuficientes para que o professor do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio possam, a partir delas, organizar um programa de língua portuguesa.

Desse modo, apesar de todas as falhas nos conceitos e na terminologia da gramática normativa, como bem demonstram com frequência professores como Mário Perini[8], Rodolfo Ilari[9], Sírio Possenti[10], Marcos Bagno[11], entre outros, apoiar-se no modelo gramatical construído pela tradição acabou tornando-se, para muitos, uma espécie de porto seguro, mesmo que seja para, a partir desse ponto, exercer a crítica ao próprio modelo.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

Após isso, o Manual faz uma espécie de "histórico" do desenvolvimento dos estudos linguísticos, destacando a relevância de áreas como a Linguística Textual, as teorias do discurso, a Sociolinguística, a Análise da Conversação, a teoria da Enunciação e o Interacionismo sociodiscursivo para um ensino mais contextualizado e significativo da análise linguística em âmbito escolar na seção *Pressupostos teóricos e metodológicos*, especialmente no tópico *Reflexão sobre a língua e análise linguística*, conforme ilustrado na Figura 6 adiante:

Como é possível verificar na Figura 6, o Manual apresenta uma breve retrospectiva das transformações ocorridas nos estudos da linguagem e de seus impactos sobre o ensino de língua portuguesa. Os autores destacam que, a partir da segunda metade do século XX, diferentes correntes linguísticas passaram a questionar a centralidade da gramática normativa como único referencial para o ensino da língua, ampliando as possibilidades de compreensão dos fenômenos linguísticos. Ao mesmo tempo, reconhecem que muitas práticas escolares permanecem fortemente vinculadas à tradição gramatical, o que explica a permanência de abordagens centradas na classificação e na prescrição normativa.

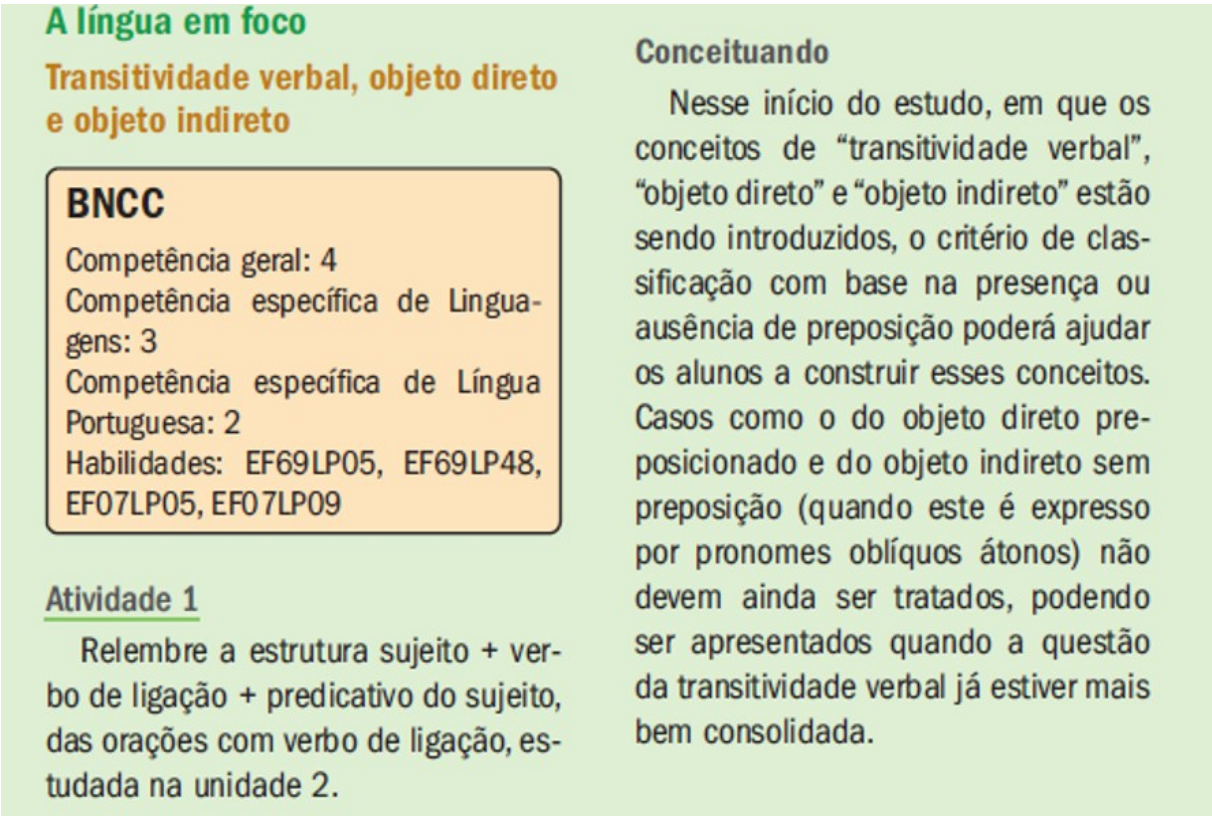
Nesse percurso, o Manual menciona contribuições de estudiosos como Rodolfo Ilari, Maria Helena de Moura Neves, Ângela Kleiman, Sírio Possenti e Marcos Bagno, ressaltando que suas reflexões favoreceram novas formas de pensar o ensino de língua portuguesa. Os autores argumentam que essas discussões influenciaram documentos oficiais e propostas curriculares contemporâneas, os quais defendem um trabalho articulado entre leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, superando a concepção de ensino baseada exclusivamente na transmissão de regras gramaticais.

Essa discussão é relevante para os objetivos desta pesquisa porque permite compreender os pressupostos teóricos que orientam a coleção. Ao assumir como referência estudos que defendem uma abordagem mais ampla da linguagem, vinculada aos usos sociais da língua e às práticas de interação, o Manual sinaliza um afastamento de perspectivas estritamente normativas. Esse posicionamento constitui um elemento importante para a análise da transitividade verbal, uma vez que possibilita investigar em que medida os conteúdos gramaticais presentes na coleção são efetivamente tratados em articulação com a construção de sentidos nos textos ou permanecem vinculados a procedimentos predominantemente classificatórios.

No entanto, o Manual também legitima a formalização conceitual, sobretudo em momentos introdutórios do ensino. Isso se torna evidente nas orientações específicas destinadas ao trabalho com a Transitividade verbal no volume do 7º ano, nas quais se recomenda ao professor que controle o grau de complexidade do conteúdo e evite, nesse momento inicial, o

tratamento de casos considerados mais problemáticos, como o objeto direto preposicionado e o objeto indireto sem preposição. Essa orientação pode ser observada na Figura 7 abaixo:

Figura 7 – Orientação metodológica do Manual do Professor para a introdução da Transitividade verbal no 7º ano.



A língua em foco

Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto

BNCC

Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP05, EF69LP48, EF07LP05, EF07LP09

Atividade 1

Relembre a estrutura sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito, das orações com verbo de ligação, estudada na unidade 2.

Conceituando

Nesse início do estudo, em que os conceitos de "transitividade verbal", "objeto direto" e "objeto indireto" estão sendo introduzidos, o critério de classificação com base na presença ou ausência de preposição poderá ajudar os alunos a construir esses conceitos. Casos como o do objeto direto preposicionado e do objeto indireto sem preposição (quando este é expresso por pronomes oblíquos átonos) não devem ainda ser tratados, podendo ser apresentados quando a questão da transitividade verbal já estiver mais bem consolidada.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

A partir do texto presente na figura, entende-se que, embora a coleção adote uma perspectiva discursiva e contextualizada de linguagem, ela também recorre a estratégias de sistematização formal no momento de introdução dos conceitos. Ao recomendar que determinados casos mais complexos sejam adiados e que se privilegie inicialmente a distinção mais prototípica entre objeto direto e objeto indireto, o Manual organiza o processo de ensino a partir de critérios formais relativamente estáveis, como a presença ou ausência de preposição. Essa orientação aproxima o tratamento da Transitividade de um modelo tradicional de classificação verbal, ainda que inserido em uma proposta mais ampla de análise linguística.

Do ponto de vista pedagógico, essa escolha é compreensível, pois oferece ao aluno um parâmetro inicial de organização conceitual e contribui para a consolidação das categorias básicas. Entretanto, do ponto de vista analítico, esse encaminhamento revela uma tensão entre as concepções teóricas explicitadas no Manual e as estratégias didáticas adotadas para introduzir o conteúdo. De um lado, o Manual procura fundamentar-se em perspectivas que

compreendem a língua em uso, articulada aos contextos de interação e à construção de sentidos. De outro, orienta o professor a introduzir a transitividade verbal a partir da distinção entre objeto direto e objeto indireto, tomando como principal critério a presença ou ausência de preposição.

Embora esse procedimento possa favorecer a identificação inicial dos complementos verbais, ele tende a concentrar a atenção do aluno em aspectos formais dos constituintes sintáticos. Nesse sentido, a discussão da transitividade acaba sendo encaminhada prioritariamente pela caracterização dos tipos de complemento, deixando em segundo plano uma reflexão mais ampla sobre a estrutura argumental dos verbos e sobre as relações semânticas estabelecidas entre o processo verbal e seus participantes. Afinal, a transitividade não se restringe à identificação de objetos diretos e indiretos, mas envolve também as exigências sintáticas e semânticas projetadas pelo verbo. Um verbo bitransitivo, por exemplo, prevê em sua estrutura argumental tanto um objeto direto quanto um objeto indireto, aspecto que ultrapassa a simples distinção formal entre sintagmas nominais e sintagmas preposicionados.

Além disso, trata-se de uma orientação que o próprio Manual deixa inferir como uma simplificação didática ao recomendar que casos considerados mais complexos, como a realização dos complementos por pronomes oblíquos ou a ocorrência de objeto direto preposicionado, sejam tratados apenas quando "a questão da transitividade verbal já estiver mais bem consolidada". Embora tal encaminhamento possa ser compreendido como uma estratégia de progressão dos conteúdos, o Manual não explicita quais conhecimentos caracterizariam essa consolidação nem de que maneira esses fenômenos se articulam à compreensão mais ampla da transitividade verbal.

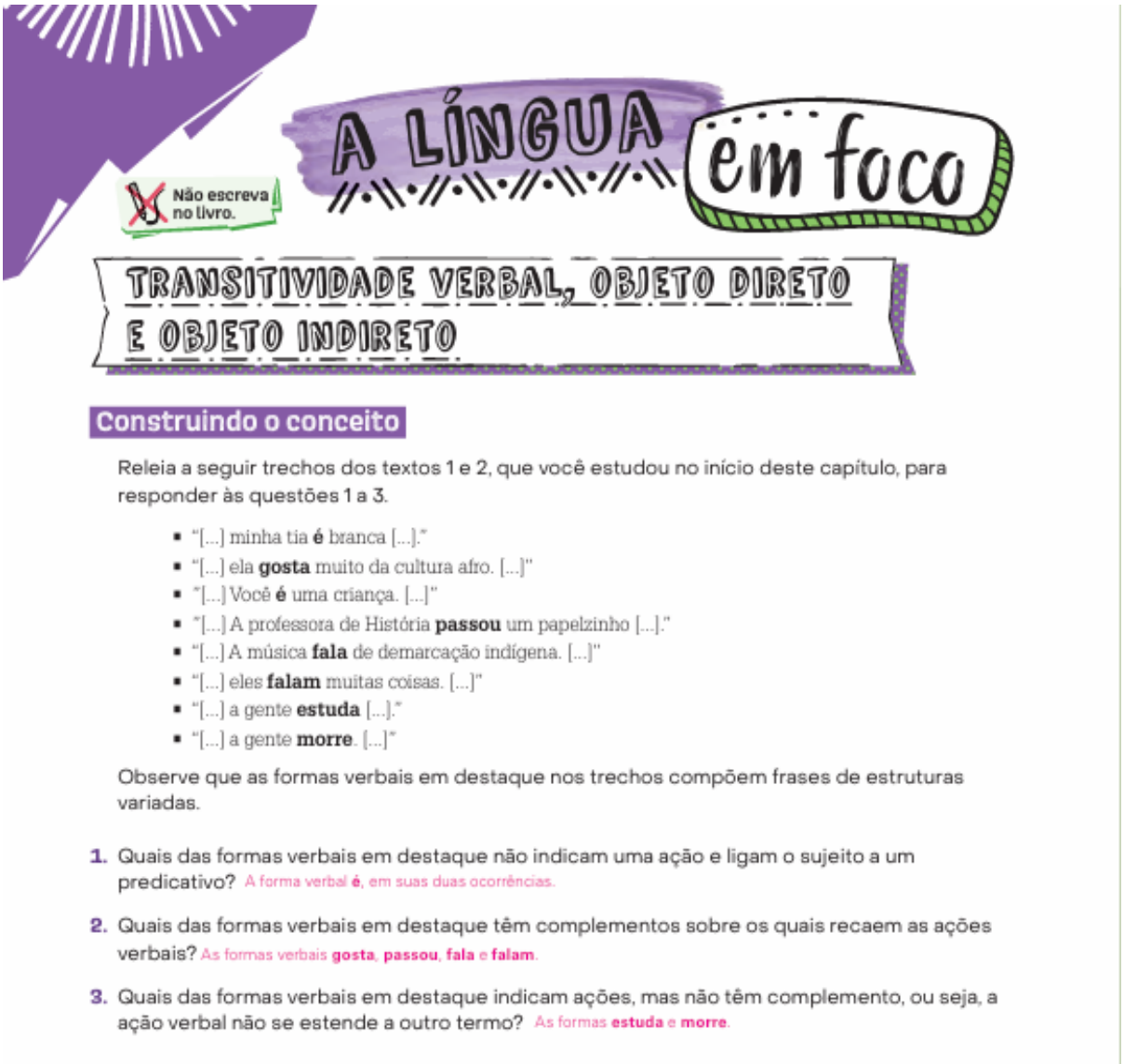
É nesse ponto que se insere a análise do Livro do Estudante do 7º ano. Ao examinar como a seção destinada à introdução da transitividade verbal se organiza, torna-se possível verificar se o trabalho privilegia a observação de usos em textos e a reflexão sobre efeitos de sentido ou se se estrutura predominantemente a partir de categorias classificatórias e apontamentos formais. A comparação entre as orientações do Manual e as atividades efetivamente propostas permitirá avaliar o grau de coerência entre o plano teórico e o plano didático da coleção.

Desse modo, a análise que se segue busca investigar as relações entre as concepções de linguagem explicitadas no Manual do Professor e o modo como a transitividade verbal é operacionalizada no Livro do Estudante, identificando convergências, deslocamentos ou tensões no tratamento do fenômeno.

Assim, iniciamos nossa análise pela seção intitulada "Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto", inserida em "A língua em foco", que se inicia com a proposta

"Construindo o conceito", na qual o estudante é convidado a reler trechos de textos já trabalhados no capítulo e a observar formas verbais em destaque. Como se pode verificar na Figura 8, o livro apresenta enunciados extraídos de textos previamente estudados e solicita que o aluno identifique diferentes comportamentos verbais.

Figura 8 – Construindo conceito: Transitividade.



A LÍNGUA em foco

Não escreva no livro.

TRANSITIVIDADE VERBAL, OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO

Construindo o conceito

Releia a seguir trechos dos textos 1 e 2, que você estudou no início deste capítulo, para responder às questões 1 a 3.

- "[...] minha tia **é** branca [...]."
- "[...] ela **gosta** muito da cultura afro. [...]"
- "[...] Você **é** uma criança. [...]"
- "[...] A professora de História **passou** um papelzinho [...]."
- "[...] A música **fala** de demarcação indígena. [...]"
- "[...] eles **falam** muitas coisas. [...]"
- "[...] a gente **estuda** [...]."
- "[...] a gente **morre**. [...]"

Observe que as formas verbais em destaque nos trechos compõem frases de estruturas variadas.

1. Quais das formas verbais em destaque não indicam uma ação e ligam o sujeito a um predicativo? A forma verbal **é**, em suas duas ocorrências.
2. Quais das formas verbais em destaque têm complementos sobre os quais recaem as ações verbais? As formas verbais **gosta**, **passou**, **fala** e **falam**.
3. Quais das formas verbais em destaque indicam ações, mas não têm complemento, ou seja, a ação verbal não se estende a outro termo? As formas **estuda** e **morre**.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

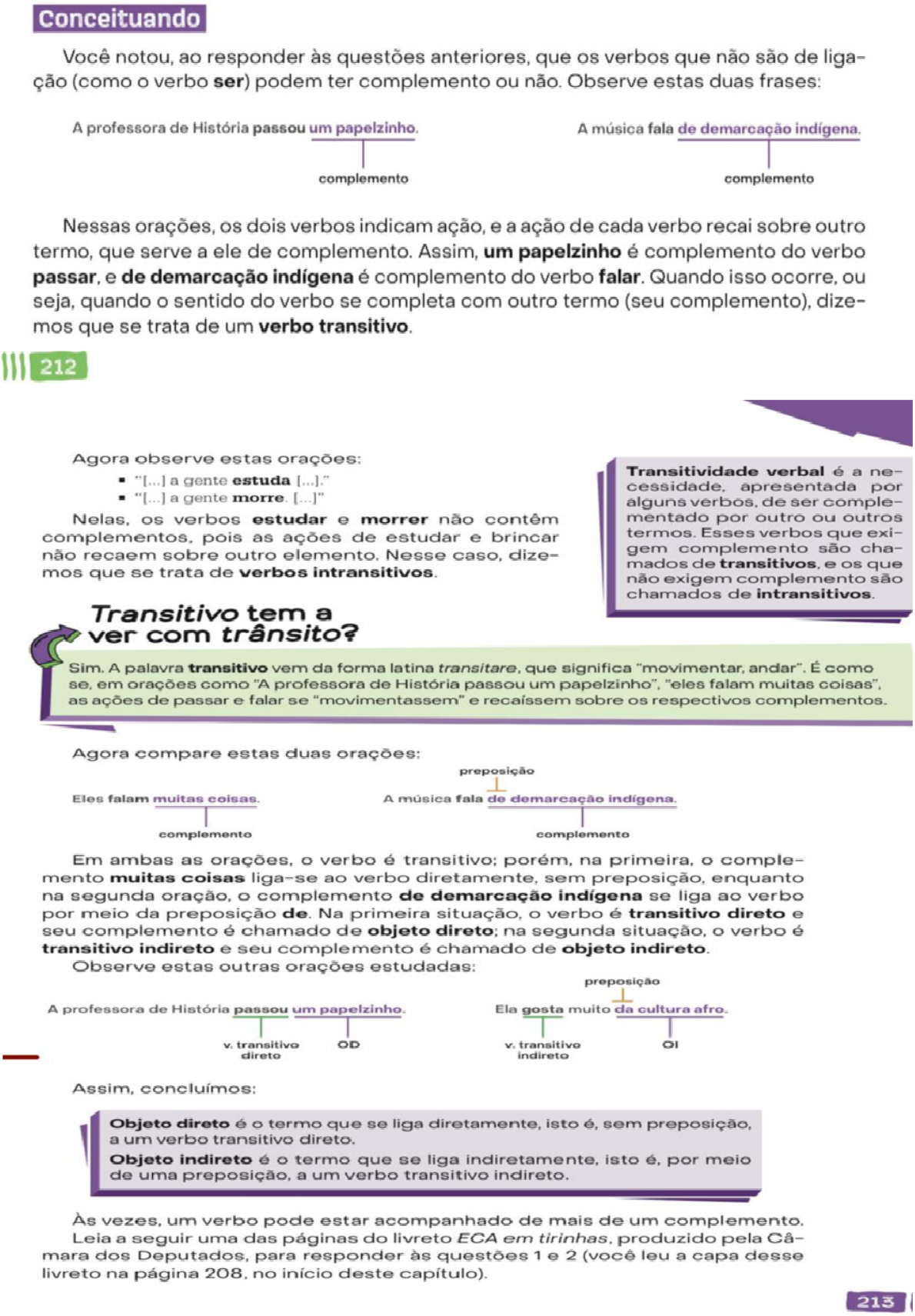
Na Figura 8, percebe-se que o percurso didático se inicia com um movimento de observação comparativa entre diferentes tipos de orações, focalizando o tipo de predicação (nominal ou verbal) e a presença ou ausência de complementos verbais. A partir de enunciados retirados dos textos trabalhados anteriormente no capítulo, o estudante é levado a identificar verbos que estabelecem uma relação entre sujeito e predicativo, verbos que expressam ações acompanhadas de complemento e verbos que indicam ações sem complemento. Embora os

exemplos sejam extraídos de textos previamente lidos, a atividade não direciona a atenção para os sentidos produzidos por essas construções no contexto textual nem para sua contribuição na organização do discurso. O texto funciona, sobretudo, como fonte de dados linguísticos para observação das estruturas verbais.

Dessa forma, a proposta concentra-se no reconhecimento de padrões sintáticos e na identificação das relações estabelecidas entre verbos e complementos, preparando o estudante para a sistematização posterior dos conceitos de transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza predominantemente indutiva, uma vez que conduz o aluno à observação de regularidades linguísticas antes da apresentação formal das categorias gramaticais. Contudo, a reflexão proposta permanece centrada nas características estruturais das orações, sem explorar de maneira mais explícita as relações entre essas escolhas linguísticas e a construção dos sentidos no texto.

Após essa breve exercitação, o livro direciona a discussão para a predicação verbal com a finalidade de introduzir a noção de Transitividade como uma propriedade do item lexical verbal, como podemos verificar na figura 9, em que o livro apresenta definições explícitas de verbo transitivo, verbo intransitivo, objeto direto e objeto indireto, organizando o conteúdo em moldes classificatórios relativamente estáveis.

Figura 9 – Conceituando: Introdução à transitividade



Conceituando

Você notou, ao responder às questões anteriores, que os verbos que não são de ligação (como o verbo **ser**) podem ter complemento ou não. Observe estas duas frases:

A professora de História **passou** um papelzinho.
complemento

A música fala de demarcação indígena.
complemento

Nessas orações, os dois verbos indicam ação, e a ação de cada verbo recai sobre outro termo, que serve a ele de complemento. Assim, **um papelzinho** é complemento do verbo **passar**, e **de demarcação indígena** é complemento do verbo **falar**. Quando isso ocorre, ou seja, quando o sentido do verbo se completa com outro termo (seu complemento), dizemos que se trata de um **verbo transitivo**.

212

Agora observe estas orações:

- "[...] a gente **estuda** [...]."
- "[...] a gente **morre**. [...]"

Nelas, os verbos **estudar** e **morrer** não contêm complementos, pois as ações de estudar e brincar não recaem sobre outro elemento. Nesse caso, dizemos que se trata de **verbos intransitivos**.

Transitividade verbal é a necessidade, apresentada por alguns verbos, de ser complementado por outro ou outros termos. Esses verbos que exigem complemento são chamados de **transitivos**, e os que não exigem complemento são chamados de **intransitivos**.

Transitivo tem a ver com *trânsito*?

Sim. A palavra **transitivo** vem da forma latina *transitare*, que significa "movimentar, andar". É como se, em orações como "A professora de História passou um papelzinho", "eles falam muitas coisas", as ações de passar e falar se "movimentassem" e recaíssem sobre os respectivos complementos.

Agora compare estas duas orações:

Eles falam muitas coisas.
complemento

preposição
A música fala de demarcação indígena.
complemento

Em ambas as orações, o verbo é transitivo; porém, na primeira, o complemento **muitas coisas** liga-se ao verbo diretamente, sem preposição, enquanto na segunda oração, o complemento **de demarcação indígena** se liga ao verbo por meio da preposição **de**. Na primeira situação, o verbo é **transitivo direto** e seu complemento é chamado de **objeto direto**; na segunda situação, o verbo é **transitivo indireto** e seu complemento é chamado de **objeto indireto**.

Observe estas outras orações estudadas:

A professora de História **passou** um papelzinho.
v. transitivo direto — OD

preposição
Ela gosta muito da cultura afro.
v. transitivo indireto — OI

Assim, concluímos:

Objeto direto é o termo que se liga diretamente, isto é, sem preposição, a um verbo transitivo direto.
Objeto indireto é o termo que se liga indiretamente, isto é, por meio de uma preposição, a um verbo transitivo indireto.

Às vezes, um verbo pode estar acompanhado de mais de um complemento.

Leia a seguir uma das páginas do livreto *ECA em tirinhas*, produzido pela Câmara dos Deputados, para responder às questões 1 e 2 (você leu a capa desse livreto na página 208, no início deste capítulo).

213

Fonte: Cereja e Vianna, (2022b, p. 212-213).

Na Figura 9, observa-se que a Transitividade é definida como a "necessidade" de complemento para que o sentido do verbo se complete, e que a distinção entre objeto direto e objeto indireto é associada à presença ou à ausência de preposição. Ainda que o texto mencione a importância do contexto para a identificação da predicação verbal, a concepção de transitividade como propriedade centrada no verbo, e não como uma propriedade da oração como um todo, permanece na formalização conceitual apresentada no livro.

Além disso, não se contempla a possibilidade de verbos ditransitivos ou bitransitivos, cuja estrutura argumental envolve simultaneamente um complemento objeto direto e um complemento objeto indireto (Goldberg, 1995). Cabe, contudo, uma ressalva: ao relacionarem a transitividade à ideia de "trânsito", os autores estabelecem uma aproximação com uma concepção mais dinâmica do fenômeno, que se distancia da definição estritamente tradicional. Entretanto, essa aproximação não se sustenta plenamente na definição apresentada, uma vez que a transitividade continua sendo explicada, fundamentalmente, pela presença ou ausência de complementos, com ou sem a mediação de preposição.

Dessa forma, embora a introdução pelo "Construindo o conceito" sugira uma abordagem orientada pela "observação" e pela "reflexão", a sistematização que se segue tende a enquadrar o fenômeno da Transitividade nos limites da tradição classificatória escolar. A ênfase na ideia de que o verbo "exige" complemento e na distinção formal entre objeto direto e indireto pode conduzir, como já afirmamos, a uma compreensão da Transitividade como propriedade inerente ao verbo, e não como uma configuração da oração como um todo em uso no texto, em que a predicação que estrutura a oração a partir da estrutura argumental projetada pelo predicado cumpre funções comunicativas, ligadas à função representacional (que diz respeito ao conteúdo semântico do evento descrito na oração) e à função interpessoal (que diz respeito à intenção comunicativa da oração enquanto peça comunicativa) (Neves, 2006).

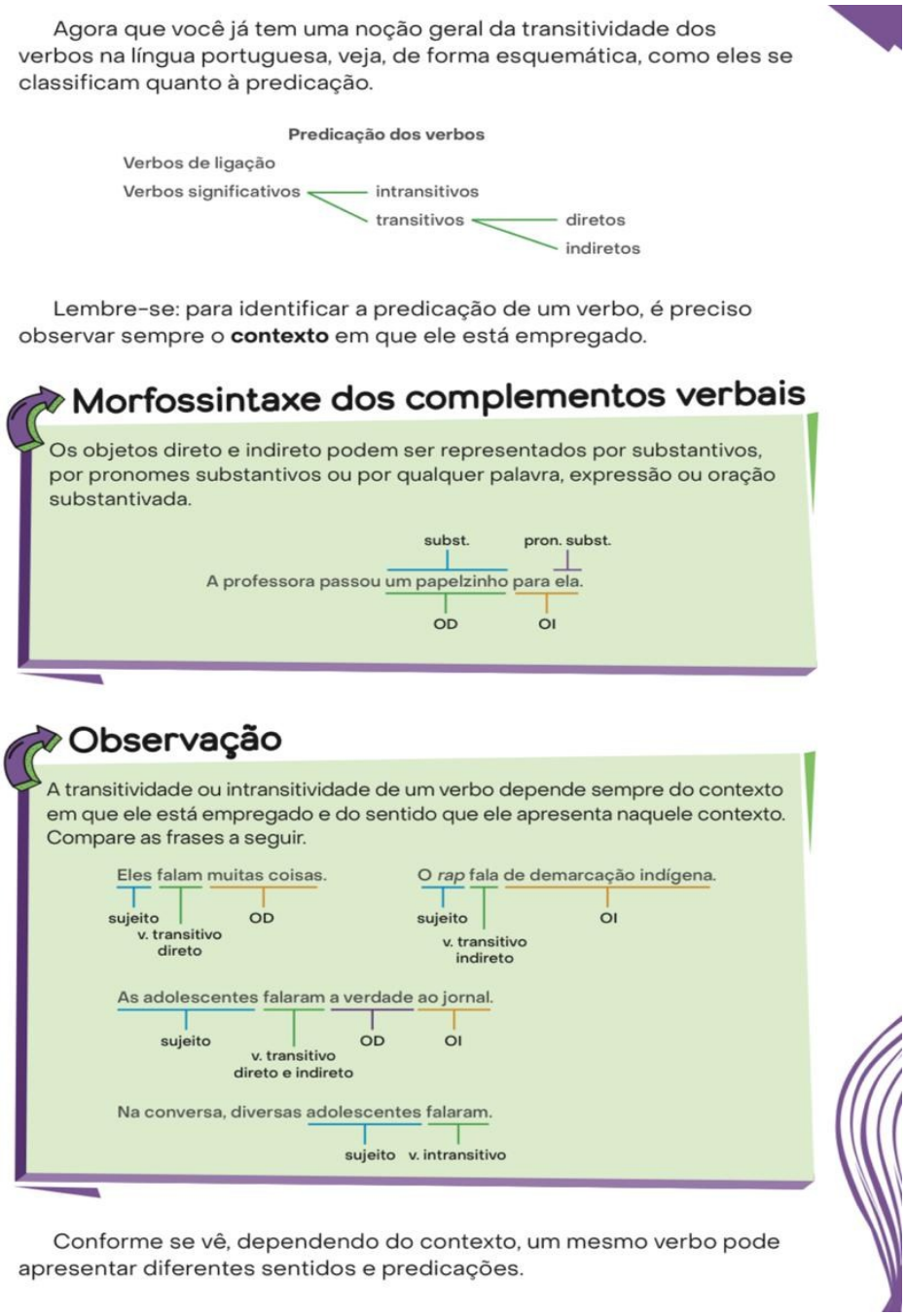
Esse ponto é crucial para o diálogo com a Linguística Funcional Centrada no Uso. Na perspectiva funcional, a Transitividade não se reduz à exigência sintática de complementos, mas envolve parâmetros semânticos e discursivos que dizem respeito à intensidade da ação, à afetabilidade do participante e à organização informacional do enunciado, entre outros. Ao privilegiar a distinção formal entre presença e ausência de preposição como critério organizador inicial, o livro aproxima-se de uma concepção estrutural tradicional, ainda que inserida em um projeto didático que reivindica centralidade do texto e da interação.

Isso não significa que o material ignore completamente o contexto. Em determinados trechos, há menção à necessidade de observar o verbo no enunciado concreto e ao fato de que um mesmo verbo pode apresentar diferentes estruturas argumentais conforme o sentido

assumido. Contudo, tais observações aparecem como advertências pontuais, e não como eixo estruturador das atividades propostas.

A ampliação da análise revela que o tratamento da Transitividade não se encerra na formalização conceitual apresentada na seção "Conceituando". Na sequência do capítulo, o Livro do Estudante apresenta um esquema geral de predicação verbal, seguido de explicações sobre a morfossintaxe dos complementos verbais e de uma subseção intitulada "Observação", conforme ilustrado na Figura 10:

Figura 10 – Conceituando: Esquema de predicação (7º ano).



Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

A Figura 10 evidencia três movimentos didáticos distintos: primeiramente, o esquema de “Predicação dos verbos” organiza o conteúdo segundo uma hierarquia tradicional: verbos de ligação, verbos significativos, subdivididos em intransitivos e transitivos, estes últimos classificados como diretos e indiretos. Essa organização reafirma a centralidade da classificação metalinguística como eixo estruturador da abordagem. Em seguida, a seção “Morfossintaxe dos complementos verbais” apresenta as formas de realização dos objetos, destacando substantivos, pronomes e expressões substantivadas, o que reforça a dimensão estrutural da análise, consolidando o domínio terminológico.

Na subseção “Observação”, afirma-se que a Transitividade do verbo depende do contexto em que o item é empregado, ou seja, do sentido que ele assume num dado contexto oracional”. Embora essa referência à noção de “contexto” possa ser aproveitada pelo professor para mostrar ao aluno que a transitividade não constitui uma propriedade do verbo, mas da oração como um todo (Castilho, 2010); ainda assim, a explicação é simplificada, destacando-se apenas a diferença de transitividade pela presença ou pela ausência de complementos verbais, sem que se explore, de forma mais consistência, que essa variação depende de fatores sintático-semânticos diversos que convergem para definir o grau de transitividade de uma oração, o que tem relação com os propósitos do texto e seu relevo discursivo. Ademais, essa consideração sobre a variação de transitividade em decorrência do “contexto” oracional aparece como complemento explicativo e não como princípio organizador das atividades subsequentes: o núcleo da sistematização permanece centrado na noção da transitividade como uma propriedade do verbo com vista à atividade classificação metalinguística.

A operacionalização do conteúdo ocorre na sequência por meio de exercícios que mobilizam uma tirinha como base textual para a identificação e classificação de formas verbais e complementos, conforme apresentado na Figura 11:

Figura 11 – Atividade: Transitividade Verbal (7º ano).



GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea*: com mil demônios! São Paulo: Devir, 2002. p. 4.

1. b) Estão no modo imperativo. Abra a discussão com a turma: as formas verbais no imperativo sugerem que o menino supõe que a mulher deve atender aos pedidos dele.

1. No primeiro quadrinho, o menino dirige-se à mulher.

a) Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Qual é a relação existente entre o menino e a mulher? Resposta pessoal. Abra a discussão com a turma: pode ser a mãe, a avó, outra parenta ou amiga, uma pessoa que profissionalmente cuida do meni

b) Em qual modo estão as formas verbais empregadas pelo menino nesse quadrinho? Qual sentido esse modo verbal constrói no contexto da tira?

c) Identifique os complementos de cada uma das formas verbais e dê a classificação delas quanto à transitividade. Complemento de **fecha**: "os olhos"; de **beija**: "o meu ursinho"; transitivas diretas.

2. Observe a expressão facial da mulher nos três quadrinhos.

a) Em quais quadrinhos ela parece estar serena, tranquila? Nos dois primeiros quadrinhos.

b) Quais sentimentos ela manifesta no outro quadrinho? Justifique sua resposta com base nas características do desenho. Pavor, mal-estar, nojo, como sugerem os olhos arregalados e tortos, bem como a boca muito aberta e virada para baixo, com a língua para fora, pois ela beijou não o urso, mas um sapo.

Releia a fala do menino no último quadrinho para responder às questões 3 e 4.

O truque falhou! Você não virou príncipe!

3. Assim como no primeiro quadrinho, ele também se dirige a um interlocutor específico nessa fala.

a) Quem é esse interlocutor? Justifique sua resposta com termos do texto.
Ele se dirige ao sapo por meio do pronome de tratamento **você**, ao dizer que ele não virou príncipe.

b) Troque ideias com os colegas e com o professor: a qual truque o menino se refere?
Por meio do termo "truque" ele se refere ao plano de enganar a mulher para conseguir que ela desse o beijo no sapo.

c) Caso o truque desse certo, o menino esperava que o sapo se transformasse em príncipe. Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Ele tinha essa expectativa com base em quê? Abra a discussão com a turma: trata-se de uma referência ao conto "A princesa e sapo". Provavelmente ele queria testar essa hipótese do conto, por isso pediu à mulher que beijasse o sapo, porque ele mesmo tinha nojo de tentar.

4. São empregadas duas formas verbais nessa fala do menino.

a) Dê a classificação de cada uma delas quanto à transitividade, nesse contexto, justificando sua resposta com base no texto. As formas verbais **falhou**, intransitiva, sem complemento, e **virou**, de ligação entre o sujeito **você** e o predicativo **príncipe**.

b) Classifique as formas verbais em destaque nas frases a seguir quanto à transitividade.

I. O menino **falhou** ao combinado. Transitivo indireto.

II. A memória não me **falha**, o sapo **vira** príncipe nas histórias! Transitivo indireto e verbo de ligação.

III. A mulher **falhou** o alvo do beijo. Transitivo direto.

IV. O sapo **virou** o rosto para o beijo. Transitivo direto e indireto.

V. A mulher **virou** e saiu. Intransitivo.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

Na Figura 11 o exercício parte de um gênero discursivo, a tirinha, o que aparentemente reafirma a centralidade do texto defendida no Manual. As questões iniciais mobilizam aspectos

interpretativos e situacionais, solicitando ao aluno a identificação de interlocutores e a compreensão da situação comunicativa.

Contudo, à medida que as atividades avançam, observa-se que o foco recai predominantemente sobre a identificação e classificação de verbos e complementos. O texto funciona como suporte para aplicação de categorias previamente definidas, e não como espaço para problematização da Transitividade como recurso de construção de sentidos. A análise solicitada não explora, de forma aprofundada, os efeitos semânticos decorrentes das escolhas de predicação, nem discute a Transitividade como fenômeno gradiente, relacionado às intenções comunicativas ou à organização discursiva do enunciado. Desse modo, a presença do gênero textual não altera substancialmente a lógica classificatória predominante. A atividade reforça a consolidação terminológica e a identificação estrutural das funções sintáticas sob um viés metalinguístico.

A análise das atividades subsequentes confirma esse movimento. Os exercícios que seguem a seção "Conceituando" solicitam, majoritariamente, a identificação e a classificação de verbos e complementos, reforçando a consolidação das categorias formais previamente definidas. Ainda que os enunciados sejam, em muitos casos, extraídos de textos, o foco das perguntas recai sobre a rotulação das funções sintáticas, e não sobre os efeitos de sentido decorrentes das escolhas de predicação.

Tem-se, assim, e de um lado, o Manual que reafirma defesa de uma concepção de linguagem alinhada à perspectiva enunciativo-discursiva a partir de um trabalho de integração entre leitura, produção textual e análise linguística, conforme previsto nos documentos oficiais; de outro lado, no momento de introdução e explicação da Transitividade verbal no Livro do Estudante, recorre-se a procedimentos de sistematização que privilegiam critérios formais e classificatórios em orações retiradas do texto e analisadas fora dele.

Essa tensão pode ser interpretada como indicativa das demandas contraditórias que atravessam o ensino de gramática na escola. O livro precisa, simultaneamente, responder às expectativas de sistematização conceitual próprias da cultura escolar e às diretrizes curriculares que enfatizam práticas de linguagem situadas. A Transitividade verbal, nesse contexto, torna-se um ponto privilegiado para observar como essas demandas se articulam.

A partir desse exame, pode-se afirmar que a aproximação entre o plano prescritivo do Manual, fortemente normatizado pelas diretrizes estipuladas nos documentos oficiais, e o plano aplicado do Livro do Estudante, fortemente influenciado pela cultura escolar pautada na tradição gramatical, parece ainda limitada. Embora o material didático valorize a observação de dados linguísticos reais, extraídos de textos previamente trabalhados, com menções

explícitas válidas acerca da possibilidade de um mesmo verbo apresentar diferenças com relação à transitividade, não se pode negar que, tanto a formalização conceitual quanto a organização das atividades de consolidação, privilegiam ainda um modelo de análise linguística que restringe a compreensão da Transitividade à exigência de complementação a partir de esquemas teóricos, de sistematização estruturais e de exercícios metalinguísticos que visam exclusivamente à identificação e à classificação dos tipos de verbos (intransitivos e transitivos) e das funções sintáticas de objeto direto e/ou indireto, sem quaisquer consideração do uso das para os propósitos comunicativos do texto e de seus sentidos e efeitos de sentido. Essa constatação permite situar o material nas categorias analíticas previamente estabelecidas.

No que se refere às concepções de linguagem depreendidas das atividades, o conjunto examinado não sustenta coerência plena com o discurso teórico explicitado no Manual, já que há tensões entre o discurso pedagógico prescrito-normativo e as práticas efetivamente propostas no Livro do Aluno. De fato, a dimensão discursiva aparece como uma moldura interpretativa geral do livro para atividades de leitura e de escrita tendo em vista uma grande diversidade de gêneros textuais, ao passo que a análise linguística, mais especificamente com relação ao fenômeno da transitividade, que é tratada sob um ponto de vista metalinguístico e estrutural. Em síntese, nossa investigação revela que o material não realiza a integração entre análise linguística e uso defendida pelo próprio Manual, havendo, portanto, uma postura de pouco coerência com o Manual do Professor e com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, aproximando-se de uma abordagem predominantemente tradicional e pouco sensível à dimensão interacional da linguagem.

5.2 A ABORDAGEM DOS ASPECTOS SINTÁTICO-SEMÂNTICOS E TEXTUAL-DISCURSIVOS DA TRANSITIVIDADE NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presente seção tem por objetivo analisar o tratamento conferido à Transitividade na coleção *Português Linguagens*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, com atenção especial aos seus aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos. Interessa-nos observar não apenas a presença desse conteúdo nos volumes da obra, mas, principalmente, a forma como é apresentado didaticamente, os pressupostos teóricos que sustentam tal apresentação e as implicações pedagógicas decorrentes das atividades propostas ao aluno.

No caso da coleção analisada, esse exame torna-se particularmente relevante porque o Manual do Professor afirma assumir uma concepção de ensino de língua portuguesa pautada na

centralidade do texto, na articulação entre leitura, produção textual e reflexão sobre a língua e em uma perspectiva enunciativa e sociointeracionista do trabalho com a linguagem. Ao apresentar os fundamentos da obra, os autores destacam sua vinculação às orientações da BNCC, assumindo "a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem" (Cereja e Vianna, 2022)

Em outro momento, ao discutir os pressupostos que orientam o ensino de língua portuguesa, o Manual afirma que a coleção procura articular as contribuições dos estudos linguísticos contemporâneos às práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, em consonância com as orientações dos documentos oficiais. Além disso, os autores informam que a obra preserva conceitos tradicionalmente associados à gramática normativa, mas busca ampliá-los à luz das contribuições da Linguística. Em tese, esse posicionamento indicaria a possibilidade de um tratamento menos fragmentado dos conteúdos gramaticais e mais voltado à compreensão do funcionamento da língua em uso.

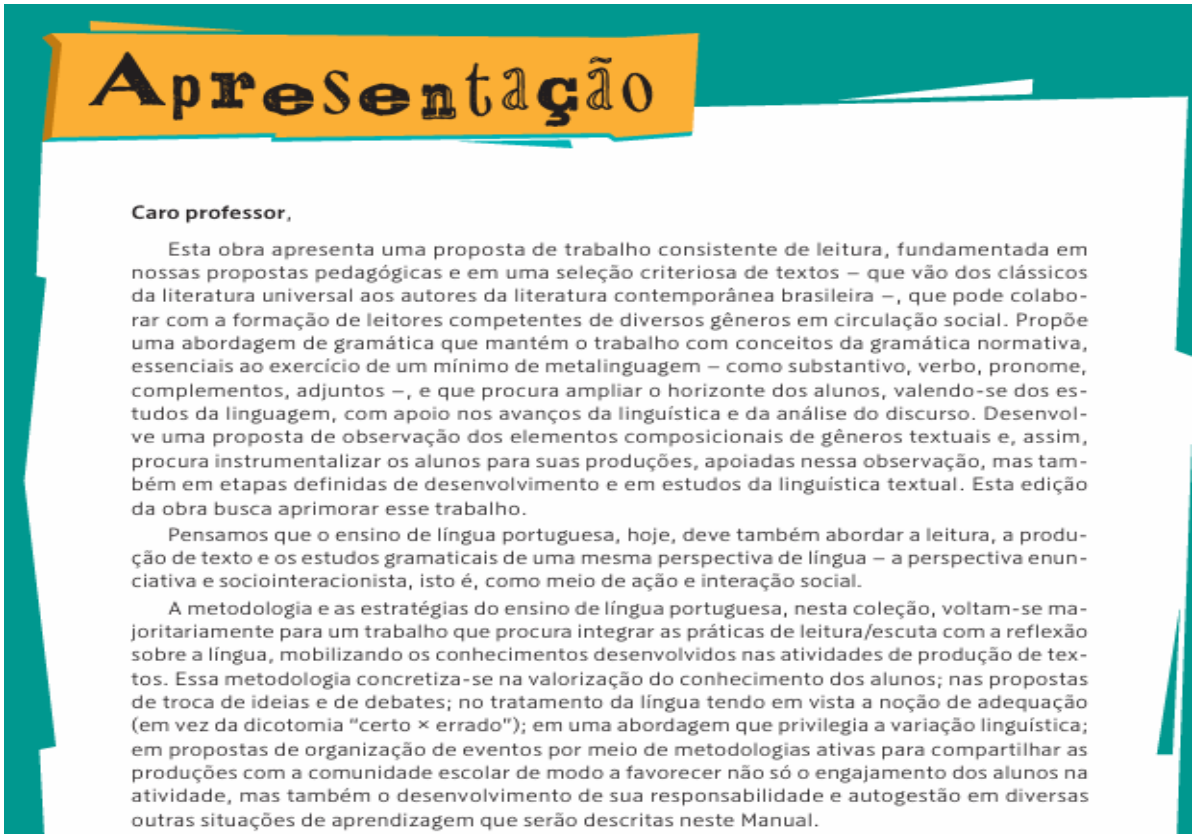
Iniciemos nossa discussão pelo exame do volume do 6º ano, que não apresenta a Transitividade como conteúdo explicitamente sistematizado. No exame do material, não localizamos subseções centradas em verbos transitivos e intransitivos, nem blocos de atividades especificamente voltados para a distinção entre objeto direto e objeto indireto ou referência à regência verbal. Em outras palavras, no 6º ano da coleção, a Transitividade não se apresenta como objeto de ensino tematizado de forma direta, ao menos não sob a nomenclatura gramatical tradicional que reaparece nos volumes seguintes.

A ausência de um tratamento explícito do fenômeno no 6º ano não é, por si só, suficiente para desqualificar o volume; contudo, ela é significativa do ponto de vista da progressão curricular da coleção, isso porque a Transitividade constitui um fenômeno importante para a compreensão do funcionamento verbal, da estrutura argumental e da construção de sentidos nos textos. Ainda que o 6º ano não exija, necessariamente, uma formalização metalinguística mais aprofundada, é possível encontrar, nessa etapa, atividades que sugerem a observação do papel dos verbos na organização do enunciado, na predicação e na constituição dos sentidos textuais. O que se percebe, porém, é que a coleção, nesse volume inicial, privilegia uma organização mais ampla das práticas de linguagem, deixando esse conteúdo para etapas posteriores.

Esse dado torna-se ainda mais interessante quando o confrontamos com o discurso metodológico do Manual do Professor. Ao apresentar a obra, os autores afirmam que a metodologia da coleção procura integrar práticas de leitura e escuta com a reflexão sobre a língua e que essa reflexão se realiza em uma abordagem que privilegia a adequação, a variação linguística e a produção de sentidos em contexto. Assim, embora o 6º ano não apresente uma

seção específica sobre Transitividade, o texto de apresentação do Manual sugere que "o exercício metalinguístico" dos complementos procura avançar a partir dos "avanços da linguística e da análise do discurso", conforme podemos observar na Figura 12 a seguir:

Figura 12 – Apresentação do livro do 6º ano.



Apresentação

Caro professor,

Esta obra apresenta uma proposta de trabalho consistente de leitura, fundamentada em nossas propostas pedagógicas e em uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira –, que pode colaborar com a formação de leitores competentes de diversos gêneros em circulação social. Propõe uma abordagem de gramática que mantém o trabalho com conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, e que procura ampliar o horizonte dos alunos, valendo-se dos estudos da linguagem, com apoio nos avanços da linguística e da análise do discurso. Desenvolve uma proposta de observação dos elementos composicionais de gêneros textuais e, assim, procura instrumentalizar os alunos para suas produções, apoiadas nessa observação, mas também em etapas definidas de desenvolvimento e em estudos da linguística textual. Esta edição da obra busca aprimorar esse trabalho.

Pensamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, deve também abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva enunciativa e sociointeracionista, isto é, como meio de ação e interação social.

A metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, nesta coleção, voltam-se majoritariamente para um trabalho que procura integrar as práticas de leitura/escuta com a reflexão sobre a língua, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nas atividades de produção de textos. Essa metodologia concretiza-se na valorização do conhecimento dos alunos; nas propostas de troca de ideias e de debates; no tratamento da língua tendo em vista a noção de adequação (em vez da dicotomia "certo × errado"); em uma abordagem que privilegia a variação linguística; em propostas de organização de eventos por meio de metodologias ativas para compartilhar as produções com a comunidade escolar de modo a favorecer não só o engajamento dos alunos na atividade, mas também o desenvolvimento de sua responsabilidade e autogestão em diversas outras situações de aprendizagem que serão descritas neste Manual.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022a.

Desse modo, como o volume do 6º ano não aborda de forma explícita e sistematizada a Transitividade, podemos dizer que o tratamento do fenômeno em questão não é distribuído de modo homogêneo ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Em vez de um percurso contínuo desde o 6º ano, o que encontramos é uma entrada mais tardia do conteúdo, sobretudo a partir do 7º ano, quando a nomenclatura da gramática tradicional passa a aparecer de forma mais consistente nas seções destinadas à análise linguística. Essa constatação é relevante porque permite compreender melhor a lógica interna da coleção e prepara o terreno para a análise dos volumes seguintes, nos quais a Transitividade passa a ser objeto de uma abordagem mais sistemática.

No volume do 7º ano da coleção *Português Linguagens*, a abordagem da Transitividade passa a se materializar não apenas por meio de definições e classificações gramaticais, mas também em atividades que articulam linguagem verbal e não verbal. Essa articulação se mostra

particularmente relevante quando se considera uma perspectiva funcional da linguagem, na medida em que permite observar como os sentidos são construídos a partir da interação entre diferentes modos semióticos.

Nesse contexto, destaca-se uma atividade que mobiliza um cartaz de campanha solidária, no qual se lê a frase "Doe brinquedos, ganhe sorrisos", acompanhada de uma imagem que reforça visualmente o apelo à doação. Antes de analisarmos os aspectos linguísticos envolvidos, é importante observarmos a materialidade do texto que serve de base para a atividade, fazendo algumas ponderações acerca do tratamento da transitividade numa perspectiva mais produtiva para análise linguística pautada na construção dos sentidos do texto.

Figura 13 – Texto: Doação solidária.



Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

A imagem apresenta um cartaz de caráter publicitário e social, com fundo em cor vibrante e elementos visuais que remetem ao universo infantil, como brinquedos e personagens lúdicos. No centro da composição, destaca-se o enunciado "Doe brinquedos, ganhe sorrisos", que sintetiza a proposta da campanha. Abaixo, há a instrução "Faça a sua doação na caixa solidária", acompanhada da imagem de uma caixa destinada à coleta de doações.

Do ponto de vista textual-discursivo, trata-se de um gênero que busca persuadir o interlocutor a realizar uma ação específica, no caso, a doação de brinquedos. A construção do enunciado principal se dá por duas orações coordenadas justapostas, em que se pode inferir uma relação de causa e efeito entre as sentenças. Ao doar brinquedos, o sujeito obterá, como

resultado, sorrisos. Essa estrutura evidencia uma estratégia discursiva baseada na valorização simbólica da ação proposta, em que o ganho não é material, mas afetivo.

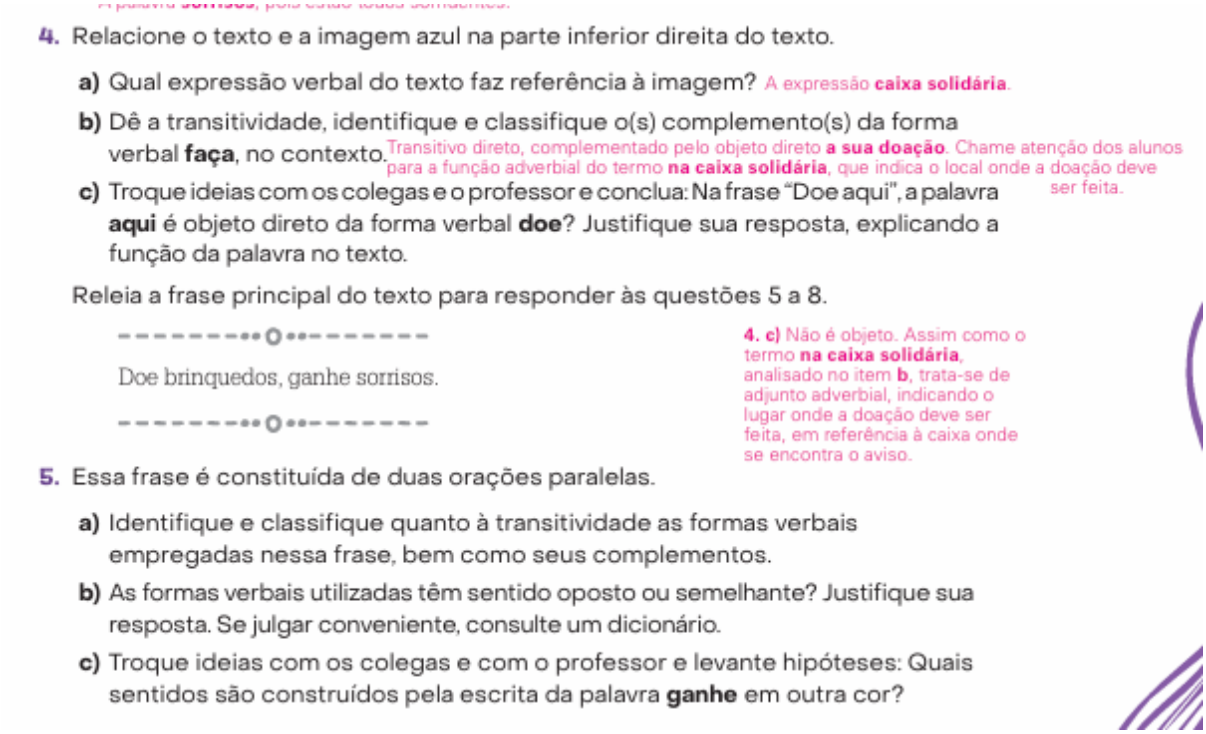
A análise desse enunciado permite explorar, de maneira mais ampla, os aspectos sintático-semânticos da Transitividade. No primeiro segmento, “Doe brinquedos”, o verbo “doar” se apresenta como transitivo direto, exigindo um complemento que especifica o objeto da ação. Nesse caso, “brinquedos” funciona como objeto direto, indicando aquilo que é transferido pelo sujeito da ação a beneficiário, que, no texto, está implícito. Já no segundo segmento, “ganhe sorrisos”, o verbo “ganhar” também se configura como transitivo direto, tendo “sorrisos” como complemento, indicando que “dar” implica “receber” (Halliday, 1985)

No entanto, mais do que identificar a presença de complementos verbais, interessa observar os efeitos de sentido produzidos por essa configuração. A escolha de dois verbos transitivos diretos, com objetos concretos e abstratos, respectivamente, constrói uma relação semântica que ultrapassa a estrutura da oração. O enunciado sugere uma equivalência simbólica entre “dar” e “receber”, estabelecendo uma lógica de reciprocidade que sustenta o apelo persuasivo do texto.

Essa dimensão semântica só se torna plenamente compreensível quando articulada ao plano discursivo. A imagem dos brinquedos, associada à ideia de infância e alegria, reforça o valor positivo da ação de doar, enquanto a representação da “caixa solidária” materializa o local onde essa ação deve ser realizada. Dessa forma, a análise da Transitividade não se limita à relação entre verbo e complemento, mas se insere em uma rede mais ampla de significação, construída pela interação entre linguagem verbal e elementos visuais.

Observemos, adiante, a Figura 14, que traz uma atividade de análise linguística voltada para o texto da Figura 14.

Figura 14 – Atividade: Transitividade.



4. Relacione o texto e a imagem azul na parte inferior direita do texto.

a) Qual expressão verbal do texto faz referência à imagem? A expressão **caixa solidária**.

b) Dê a transitividade, identifique e classifique o(s) complemento(s) da forma verbal **faça**, no contexto. Transitivo direto, complementado pelo objeto direto **a sua doação**. Chame atenção dos alunos para a função adverbial do termo **na caixa solidária**, que indica o local onde a doação deve ser feita.

c) Troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Na frase "Doe aqui", a palavra **aqui** é objeto direto da forma verbal **doe**? Justifique sua resposta, explicando a função da palavra no texto.

Releia a frase principal do texto para responder às questões 5 a 8.

Doe brinquedos, ganhe sorrisos.

4. c) Não é objeto. Assim como o termo **na caixa solidária**, analisado no item **b**, trata-se de adjunto adverbial, indicando o lugar onde a doação deve ser feita, em referência à caixa onde se encontra o aviso.

5. Essa frase é constituída de duas orações paralelas.

a) Identifique e classifique quanto à transitividade as formas verbais empregadas nessa frase, bem como seus complementos.

b) As formas verbais utilizadas têm sentido oposto ou semelhante? Justifique sua resposta. Se julgar conveniente, consulte um dicionário.

c) Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Quais sentidos são construídos pela escrita da palavra **ganhe** em outra cor?

Fonte: Cereja e Vianna, 2022b.

A atividade proposta inicia com pergunta "a" sobre a relação entre imagem azul e a expressão "caixa solidária" como referente ao elemento visual destacado no cartaz. Em seguida, o item "b" do exercício orienta o estudante a classificar a Transitividade das formas verbais presentes no texto, como o verbo "faça", no enunciado "Faça a sua doação na caixa solidária".

Do ponto de vista sintático, o verbo "fazer", nesse contexto, é classificado como transitivo direto, tendo como complemento o termo "a sua doação". A atividade, nesse sentido, mantém a lógica de identificação e classificação da abordagem tradicional da gramática. No plano semântico, seria interessante o professor observar, com seus estudantes, que a Transitividade envolve não apenas a presença de complementos, mas também a construção dos significados relacionados à ação verbal no cartaz, o que tem relação com a função semântica da oração como proposta (Halliday, 1985). Por exemplo, o termo "doação" remete a um ato voluntário, associado a valores sociais e afetivos, constituindo o elemento nominal nuclear do significado da predicação. Nesse caso, o verbo "fazer" funciona como um verbo-suporte ou "leve", semanticamente esvaziado, cujo núcleo da significação recai sobre o substantivo "doação", o que nos permite compreender a construção como um tipo de *chunk* que poderia ser parafraseado como "doar" (Neves, 2006).

Entretanto, é no plano textual-discursivo que se observam tanto o potencial quanto os limites da proposta. Por um lado, a atividade estabelece uma relação explícita entre texto e

imagem, incentivando o aluno a reconhecer como diferentes elementos contribuem para a construção do sentido. Por outro, a exploração dessa relação ainda é relativamente restrita, uma vez que não se aprofunda a discussão sobre os efeitos discursivos das escolhas linguísticas.

Não se propõe que o aluno reflita sobre porque o enunciado utiliza verbos no imperativo, nem sobre como essa escolha contribui para a construção de um discurso persuasivo. Também não se explora de maneira mais sistemática a relação entre as duas orações do enunciado principal, que poderia ser analisada em termos de organização argumentativa ou estratégia de convencimento por meio da relação de iconicidade que se estabelece entre as orações no que diz respeito à relação causa-efeito.

Assim, embora a atividade represente um avanço em relação a abordagens puramente estruturais, ao incorporar um texto real e elementos visuais, ela ainda mantém uma ênfase significativa na identificação e classificação de categorias gramaticais. Embora parta-se do texto para a análise da Transitividade, não se volta a ela para explorá-la como recurso de construção de sentidos no discurso.[3]

Dessa forma, o volume do 7º ano avança pouco no tratamento da Transitividade. Se, por um lado, observamos uma preocupação dos autores do livro em inserir o conteúdo em práticas de leitura e análise de textos; por outro lado, ainda não exploram de maneira consistente e satisfatória as dimensões textual-discursivas do fenômeno da Transitividade, o que revela uma tensão entre a tradição classificatória e a perspectiva discursiva anunciada defendida no Manual do Professor.

Para dar início à análise do livro do 8º ano da coleção *Português Linguagens*, selecionamos uma atividade que articula o estudo do sujeito inexistente e do sujeito indeterminado a partir do gênero textual digital *meme*. Na Gramática Tradicional, essas categorias são distinguidas com base na possibilidade de identificação do referente responsável pelo processo verbal.[4] Contudo, pelo que se observa nos enunciados da atividade analisada, os exemplos mobilizados correspondem apenas a casos tradicionalmente classificados como sujeito indeterminado.

---

[3] Neste trabalho, o termo discurso é empregado no sentido funcionalista de língua em uso, referindo-se às práticas comunicativas e aos contextos interacionais que motivam e condicionam a organização das formas linguísticas. Desse modo, não se trata da noção de discurso vinculada a correntes específicas da Análise do Discurso, mas do uso efetivo da linguagem em situações reais de comunicação, a partir do qual a gramática emerge e se organiza.

[4] Segundo Cunha e Cintra (2017), o sujeito é considerado **indeterminado** quando não se deseja ou não se pode identificar o ser a que o predicado se refere, ocorrendo, principalmente, com verbos na terceira pessoa do plural sem referente expresso ou na terceira pessoa do singular acompanhados do pronome *se* como índice de indeterminação do sujeito.

A escolha dessa atividade se justifica pelo fato de que tal categoria gramatical, embora tradicionalmente tratada no campo da sintaxe, possui implicações diretas na organização sintático-semântica da oração e, consequentemente, na construção da Transitividade em uso.

Antes da apresentação das questões, o livro introduz um texto de caráter multimodal, pertencente ao gênero *meme*, amplamente circulante nas práticas sociais digitais. Esse gênero se caracteriza por sua brevidade, forte apelo humorístico e dependência de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores para sua devida interpretação.

Figura 15 – Memes para interpretação



Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

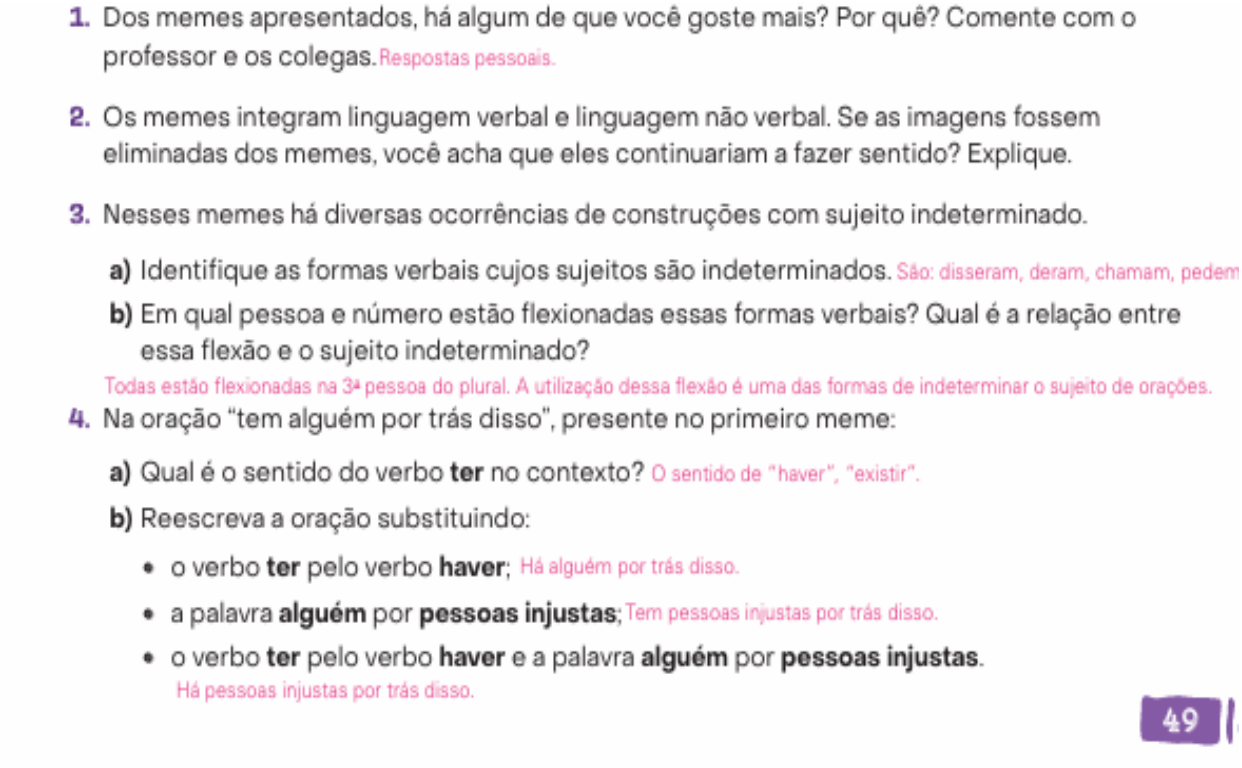
Na Figura 15, a imagem apresenta um enunciado que mobiliza estruturas verbais típicas de construções com sujeito indeterminado, explorando efeitos de humor a partir da generalização da experiência retratada. O uso dessas construções não é aleatório, mas está diretamente relacionado à intenção comunicativa do texto, uma vez que permite ampliar o alcance do enunciado, tornando-o aplicável a diferentes situações e leitores.

Nesse sentido, observa-se que a escolha por construções com sujeito indeterminado contribui para a produção de um efeito de universalização, característica recorrente no gênero

meme. Ao não especificar o agente da ação implicada pelo verbo, o enunciado se apresenta como uma experiência compartilhada, reforçando sua dimensão intersubjetiva.

Após a apresentação do texto, o material propõe uma série de questões que visam à análise linguística das estruturas utilizadas, como é possível observar na Figura 16 adiante.

Figura 16 – Atividade: Meme



1. Dos memes apresentados, há algum de que você goste mais? Por quê? Comente com o professor e os colegas. Respostas pessoais.
2. Os memes integram linguagem verbal e linguagem não verbal. Se as imagens fossem eliminadas dos memes, você acha que eles continuariam a fazer sentido? Explique.
3. Nesses memes há diversas ocorrências de construções com sujeito indeterminado.
   a) Identifique as formas verbais cujos sujeitos são indeterminados. São: disseram, deram, chamam, pedem
   b) Em qual pessoa e número estão flexionadas essas formas verbais? Qual é a relação entre essa flexão e o sujeito indeterminado?

   Todas estão flexionadas na 3ª pessoa do plural. A utilização dessa flexão é uma das formas de indeterminar o sujeito de orações.
4. Na oração "tem alguém por trás disso", presente no primeiro meme:
   a) Qual é o sentido do verbo **ter** no contexto? O sentido de "haver", "existir".
   b) Reescreva a oração substituindo:
      - o verbo **ter** pelo verbo **haver**; Há alguém por trás disso.
      - a palavra **alguém** por **pessoas injustas**; Tem pessoas injustas por trás disso.
      - o verbo **ter** pelo verbo **haver** e a palavra **alguém** por **pessoas injustas**.

      Há pessoas injustas por trás disso.

49

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Ao examinarmos as questões propostas, verifica-se que o foco recai sobre a identificação e classificação do sujeito. Na questão 3, o objetivo é, no item a, identificar as formas verbais com sujeito indeterminado nos *memes* e, no item b, relacionar a relação entre a flexão verbal e o sujeito indeterminado segundo a tradição gramatical, na questão 4, o item a solicita que o aluno identifique o sentido assumido pelo verbo *ter* no contexto do enunciado. Já os itens b e c propõem a reescrita da oração por meio da substituição de determinados elementos linguísticos, especificamente a troca do verbo *ter* pelo verbo *haver* e do termo *alguém* pela expressão *pessoas injustas*.

Observa-se que a abordagem adotada nessa atividade privilegia uma perspectiva predominantemente metalinguística e focada na tradição gramatical. As questões conduzem o aluno à identificação de categorias, sem promover uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento dessas estruturas no texto e sobre os efeitos de sentido que produzem.

Do ponto de vista sintático-semântico, o estudo das categorias “sujeito inexistente” e “sujeito indeterminado” está diretamente relacionada à forma como os eventos são conceptualizados. No caso do sujeito inexistente, tem-se construções em que o verbo não seleciona um argumento externo, como ocorre em verbos impessoais. Já no caso do sujeito indeterminado, há a presença de um agente, mas este não é explicitado, seja por meio do uso da terceira pessoa do plural, seja por estruturas com o índice de indeterminação do sujeito.

Essas escolhas não são meramente formais, mas refletem diferentes formas de organização da experiência. No contexto dos *memes* analisados, a indeterminação do sujeito permite a construção de um enunciado mais aberto e generalizável, enquanto a ausência de sujeito contribui para a apresentação do evento como algo impessoal ou inevitável.

Entretanto, tais aspectos não são explorados pelas atividades propostas. Não há, por exemplo, questionamentos que levem o aluno a refletir porque o produtor do texto optou por essas construções, nem sobre como essas escolhas contribuem para o efeito humorístico do gênero.

Essa ausência de reflexão compromete a articulação entre os níveis sintático, semântico e discursivo da língua. A análise se restringe ao nível da oração, desconsiderando o texto como unidade de sentido e ignorando o fato de que as escolhas gramaticais são motivadas por intenções comunicativas específicas.

Além disso, é importante destacar que o tratamento do sujeito tem implicações diretas para a compreensão da Transitividade. A Transitividade, entendida aqui a partir de uma perspectiva funcionalista, não se limita à presença ou ausência de complementos verbais, mas envolve a maneira como os participantes do evento são configurados na oração.

Quando o sujeito é inexistente ou indeterminado, há uma alteração significativa na estrutura de Transitividade da oração. No caso do sujeito inexistente, tem-se uma redução do número de participantes, o que pode resultar em construções de menor grau de Transitividade. Já no caso do sujeito indeterminado, embora haja um agente implícito, sua não explicitação reduz o grau de agentividade da oração.

Segundo Hopper e Thompson (1980), parâmetros como agentividade, individuação do objeto e afetamento são fundamentais para a caracterização da oração com alto grau de Transitividade. Nesse sentido, construções com sujeito indeterminado tendem a apresentar menor grau de Transitividade, uma vez que o agente não é plenamente especificado, reduzindo o nível de controle e intencionalidade sobre a ação.

No entanto, a atividade analisada não estabelece qualquer relação entre o tipo de sujeito e o grau de Transitividade das orações, uma vez que o fenômeno não é compreendido em termos

de gradação, conforme a perspectiva funcional adotada nesta pesquisa. Essa ausência evidencia uma lacuna importante no tratamento dos aspectos sintático-semânticos da atividade, uma vez que impede o aluno de compreender a gramática como um sistema integrado.

Do ponto de vista textual-discursivo, a não exploração dessas relações limita ainda mais o potencial da atividade. O *meme*, enquanto gênero, oferece um rico campo para a análise da linguagem em uso, permitindo discutir não apenas estruturas gramaticais, mas também estratégias discursivas, efeitos de sentido e práticas sociais.

Entretanto, ao reduzir o texto a um pretexto para a identificação de categorias gramaticais, o material didático deixa de explorar essas possibilidades. O aluno não é levado a refletir sobre o papel das construções analisadas na organização do texto, nem sobre sua contribuição para a construção do humor. Essa abordagem reforça o que autores como Neves (2011) criticam ao apontar que o ensino de gramática frequentemente se afasta do uso real da língua, tratando-a como um conjunto de regras descontextualizadas.

Dessa forma, a atividade evidencia uma tensão entre o uso de textos autênticos e a manutenção de práticas tradicionais de ensino de gramática. Embora o material se aproxime de uma perspectiva discursiva ao selecionar gêneros contemporâneos, essa aproximação não se efetiva plenamente nas propostas de análise linguística.

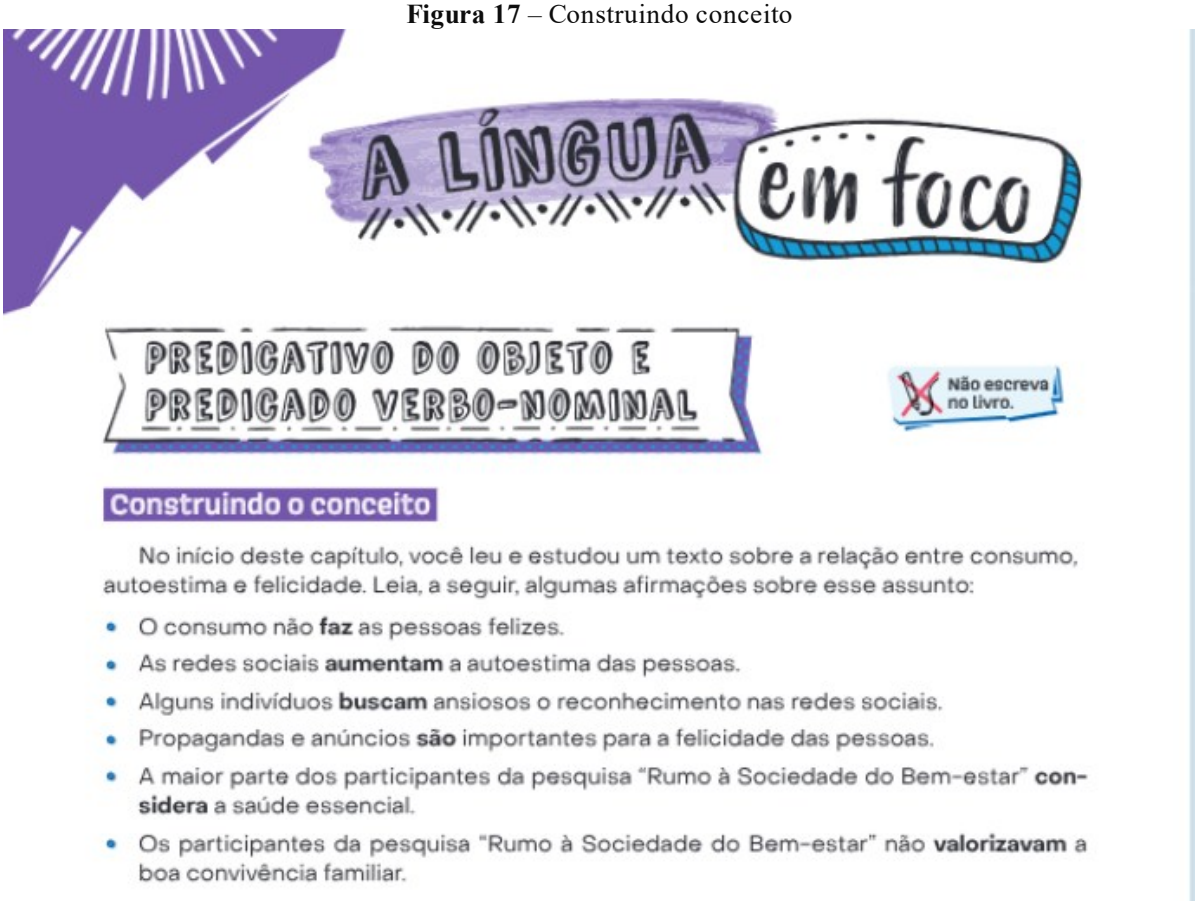
Para que a atividade se tornasse mais produtiva, seria necessário integrar a análise gramatical ao contexto de uso, explorando, por exemplo, como a indeterminação do sujeito contribui para a construção do efeito humorístico e para a identificação do leitor com a situação apresentada. Além disso, a articulação entre sujeito e Transitividade poderia ser explorada de forma mais explícita, permitindo ao aluno compreender como diferentes configurações sintáticas refletem diferentes modos de conceptualizar a experiência humana e a relação entre o predicado e seus participantes.

Em síntese, a atividade analisada evidencia uma abordagem que, embora parta de um texto significativo e atual, de interesse dos estudantes, não consegue integrar os níveis sintático, semântico e discursivo da língua. O foco na classificação gramatical limita a construção de uma compreensão mais ampla do funcionamento da linguagem, o que compromete o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Dando continuidade à análise do livro do 8º ano da coleção *Português Linguagens*, voltamos nosso olhar para um conteúdo que, embora não trate diretamente da Transitividade verbal de forma explícita, mantém com ela uma relação intrínseca: o estudo do predicativo do objeto e do predicado verbo-nominal.

Esse conteúdo aparece na seção “Reflexão sobre o uso da língua” e se desenvolve a partir de atividades que articulam leitura, análise linguística e identificação de estruturas oracionais. Antes de adentrarmos propriamente nas atividades, é importante observar como o livro introduz o tema, conforme a Figura 16.

Figura 17 – Construindo conceito



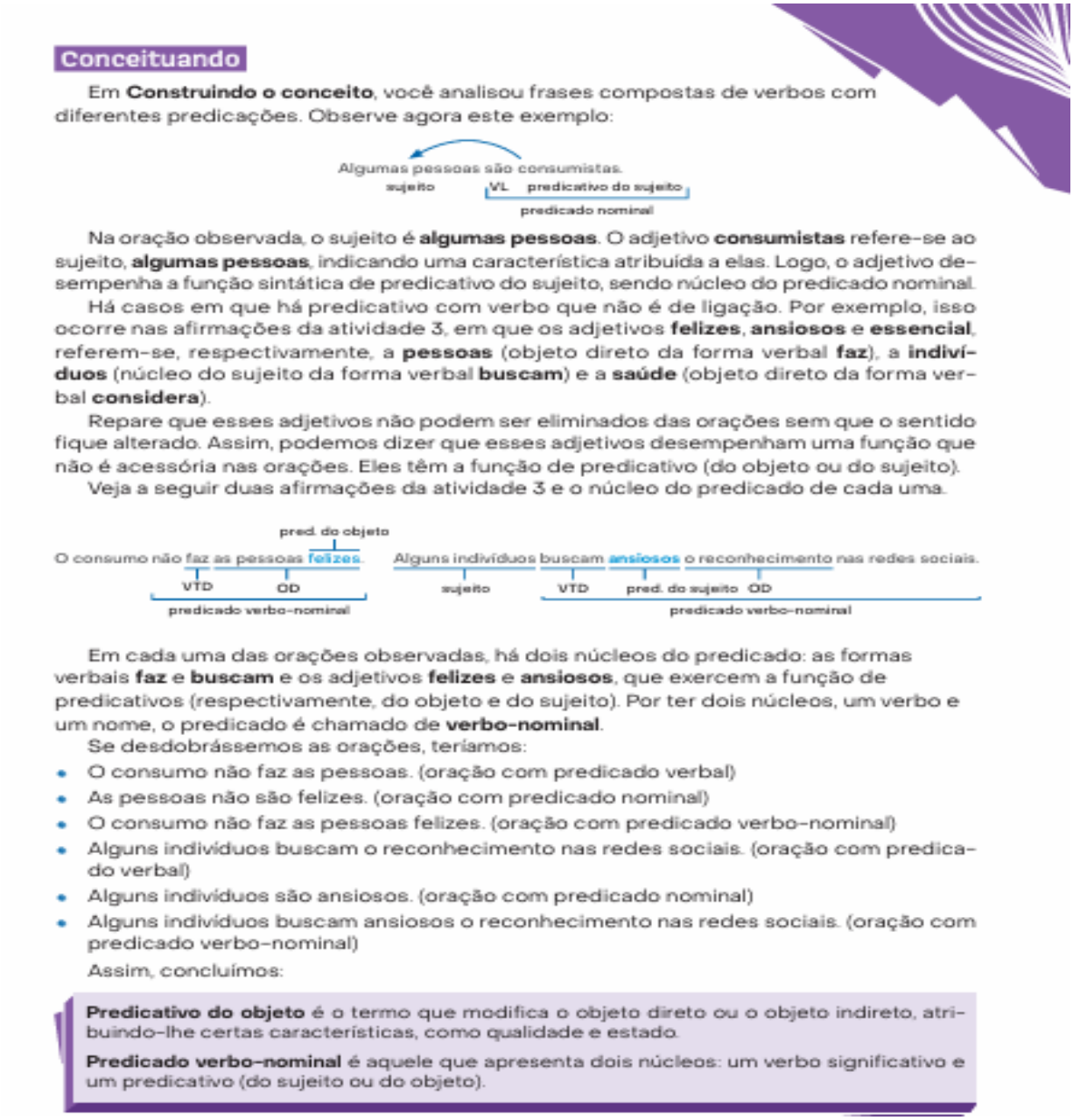
Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Na Figura 17, o livro apresenta uma exposição acerca dos constituintes da oração, mobilizando exemplos relacionados ao tema “consumo, autoestima e felicidade”, previamente abordado na unidade. Entre os enunciados utilizados, encontram-se construções como “O consumo não faz as pessoas felizes” e “Alguns indivíduos buscam ansiosos o reconhecimento nas redes sociais”, que servem de base para a apresentação dos conceitos gramaticais.

Do ponto de vista didático, a utilização de exemplos vinculados a um tema socialmente relevante contribui para aproximar o conteúdo gramatical de contextos significativos de uso da língua. Entretanto, a abordagem desenvolvida nessa seção concentra-se na apresentação e na descrição de categorias sintáticas, especialmente sujeito, predicado e complementos verbais. Embora os exemplos mobilizem verbos que envolvem diferentes configurações de complementação, a discussão não se volta para a Transitividade como objeto de análise. Assim,

o conteúdo é apresentado de forma predominantemente descritiva, servindo como base para a sistematização dos conceitos que será aprofundada na sequência, conforme se observa na Figura 18.

Figura 18 – Conceituando: Predicado.



Conceituando

Em **Construindo o conceito**, você analisou frases compostas de verbos com diferentes predicações. Observe agora este exemplo:

Algumas pessoas são consumistas.
sujeito — VL predicativo do sujeito
predicado nominal

Na oração observada, o sujeito é **algumas pessoas**. O adjetivo **consumistas** refere-se ao sujeito, **algumas pessoas**, indicando uma característica atribuída a elas. Logo, o adjetivo desempenha a função sintática de predicativo do sujeito, sendo núcleo do predicado nominal.

Há casos em que há predicativo com verbo que não é de ligação. Por exemplo, isso ocorre nas afirmações da atividade 3, em que os adjetivos **felizes**, **ansiosos** e **essencial**, referem-se, respectivamente, a **pessoas** (objeto direto da forma verbal **faz**), a **indivíduos** (núcleo do sujeito da forma verbal **buscam**) e a **saúde** (objeto direto da forma verbal **considera**).

Repare que esses adjetivos não podem ser eliminados das orações sem que o sentido fique alterado. Assim, podemos dizer que esses adjetivos desempenham uma função que não é acessória nas orações. Eles têm a função de predicativo (do objeto ou do sujeito).

Veja a seguir duas afirmações da atividade 3 e o núcleo do predicado de cada uma.

pred. do objeto
O consumo não faz as pessoas felizes.
VTD — OD
predicado verbo-nominal

Alguns indivíduos buscam ansiosos o reconhecimento nas redes sociais.
sujeito — VTD — pred. do sujeito — OD
predicado verbo-nominal

Em cada uma das orações observadas, há dois núcleos do predicado: as formas verbais **faz** e **buscam** e os adjetivos **felizes** e **ansiosos**, que exercem a função de predicativos (respectivamente, do objeto e do sujeito). Por ter dois núcleos, um verbo e um nome, o predicado é chamado de **verbo-nominal**.

Se desdobrássemos as orações, teríamos:

- O consumo não faz as pessoas. (oração com predicado verbal)
- As pessoas não são felizes. (oração com predicado nominal)
- O consumo não faz as pessoas felizes. (oração com predicado verbo-nominal)
- Alguns indivíduos buscam o reconhecimento nas redes sociais. (oração com predicado verbal)
- Alguns indivíduos são ansiosos. (oração com predicado nominal)
- Alguns indivíduos buscam ansiosos o reconhecimento nas redes sociais. (oração com predicado verbo-nominal)

Assim, concluímos:

Predicativo do objeto é o termo que modifica o objeto direto ou o objeto indireto, atribuindo-lhe certas características, como qualidade e estado.

Predicado verbo-nominal é aquele que apresenta dois núcleos: um verbo significativo e um predicativo (do sujeito ou do objeto).

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Como é possível verificar na Figura 18, o material apresenta as definições sobre predicativo do objeto e predicado verbo-nominal, tomando como base exemplos previamente analisados. O conceito de predicativo do objeto é introduzido como o termo que atribui uma característica ao objeto, enquanto o predicado verbo-nominal é definido como aquele que

possui dois núcleos: um verbo significativo e um predicativo. É justamente nesse ponto que a relação com a Transitividade se torna mais evidente, uma vez que, para que haja predicativo do objeto, é necessário que o verbo estabeleça uma relação com um complemento, ou seja, que seja transitivo. Assim, mesmo não sendo o foco central da seção, a Transitividade constitui um conteúdo importante para que se compreenda a diferença entre predicativo do sujeito e predicativo do objeto. No entanto, o tratamento dado pelo livro permanece no nível da definição e da exemplificação, sem explorar de forma mais aprofundada as implicações sintático-semânticas dessas estruturas.

Por exemplo, ao analisar a frase "Alguns indivíduos buscam ansiosos o reconhecimento nas redes sociais", o livro identifica "ansiosos" como predicativo do sujeito. Contudo, não se discute o papel semântico desse termo na construção do sentido da oração.

Do ponto de vista funcionalista, essa análise poderia ser ampliada ao considerar que o predicativo contribui para a construção de uma cena ao atribuir um estado ao participante sujeito no evento descrito na predicação. Além disso, o sujeito atua como agente do verbo e, simultaneamente, como portador de um atributo que se relaciona a ele na construção da predicação. Nesse caso, o estado emocional "ansiosos" está diretamente relacionado à ação de buscar reconhecimento, o que revela uma dimensão semântica e discursiva que não é explorada na atividade.

Na sequência, o livro propõe atividades de aplicação, como é possível ver na Figura 19:

Figura 19 – Tirinha do Recruta Zero

Leia a tira para responder às atividades 1 a 3.



WALKER, Mort. Recruta Zero. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 18 jan. 2017. Caderno 2, p. 32.

1. O Recruta Zero é um personagem conhecido por não gostar de trabalhar. Considerando essa informação, responda:

   a) Qual foi o reconhecimento dado pelo Sargento ao Recruta Zero? Foi o reconhecimento de "o soldado da semana".

   b) Por que um dos soldados, no primeiro quadrinho, não acreditou que o Sargento houvesse elogiado o Recruta Zero? Porque o Recruta Zero é considerado pelos colegas como alguém indolente.

2. Releia o segundo quadrinho e responda: 2. a) Os soldados se mostram espantados com o reconhecimento recebido por Zero. Já Zero revela sua preguiça, não se abalou com o reconhecimento e preferiu continuar dormindo.

   a) O que as expressões faciais e corporais dos três personagens revelam?

   b) Qual é o sentido da expressão "**O Soldado da Semana**"? É um reconhecimento pelo desempenho em sua função.

   c) De que maneira essa fala contribui para a construção do humor da tira? Ela contribui para a construção do humor na tira porque evidencia o descompasso entre o reconhecimento e o jeito de ser de Recruta Zero.

104

3. Releia esta fala no primeiro quadrinho:

O Sargento elegeu você "O Soldado da Semana"!

   a) Dê a predicação do verbo **elegeu**. Trata-se de verbo transitivo direto.

   b) Indique qual é o objeto desse verbo. O objeto direto é **você**.

   c) Considerando suas respostas anteriores, dê a classificação sintática da expressão "**O Soldado da Semana**". Justifique sua resposta. A expressão "**O Soldado da Semana**" é predicativo do objeto, pois confere um atributo ao objeto **você**.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

A atividade toma como base uma tira do personagem Recruta Zero, na qual o sargento anuncia que ele foi eleito "O Soldado da Semana". A partir desse texto, os alunos são convidados a responder questões de compreensão e, posteriormente, a analisar aspectos gramaticais.

Esse movimento, do texto para a gramática, revela uma tentativa de articular leitura e análise linguística. No entanto, ao observarmos as questões, percebemos que a análise retorna rapidamente ao nível estrutural.

Ainda na Figura 19, a questão 2 orienta o aluno a: (I) dar a predicação do verbo "eleger", (II) a identificar seu objeto direto e, por fim, (III) a classificar a expressão "O Soldado da Semana" como predicativo do objeto, justificando sua resposta. Nessa atividade, a relação com a Transitividade é direta, já que o verbo "eleger" é transitivo direto, exigindo um complemento ("você"), sobre o qual recai a atribuição expressa pelo predicativo. Como podemos ver, a atividade não explora o efeito de sentido dessa construção no texto. Não se discute, por exemplo, como a atribuição "Soldado da Semana" contribui para o humor da tira.

Do ponto de vista textual-discursivo, essa construção é fundamental para a produção de sentido da tirinha, pois evidencia a incongruência entre o reconhecimento recebido e a postura do personagem. No entanto, essa dimensão não é explorada, sendo a análise restrita à identificação da função sintática.

Na sequência, o livro amplia o trabalho com textos, como podemos observar na figura 20:

Figura 20 – Texto: Poema



SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o poema de Ferreira Gullar a seguir.

Meu povo, meu abismo

Meu povo é meu abismo.
Nele me perco:
a sua tanta dor me deixa
surdo e cego.

Meu povo é meu castigo
meu flagelo:
seu desamparo,
meu erro.

Meu povo é meu destino
meu futuro
se ele não vira em mim
veneno ou canto —
apenas morro.

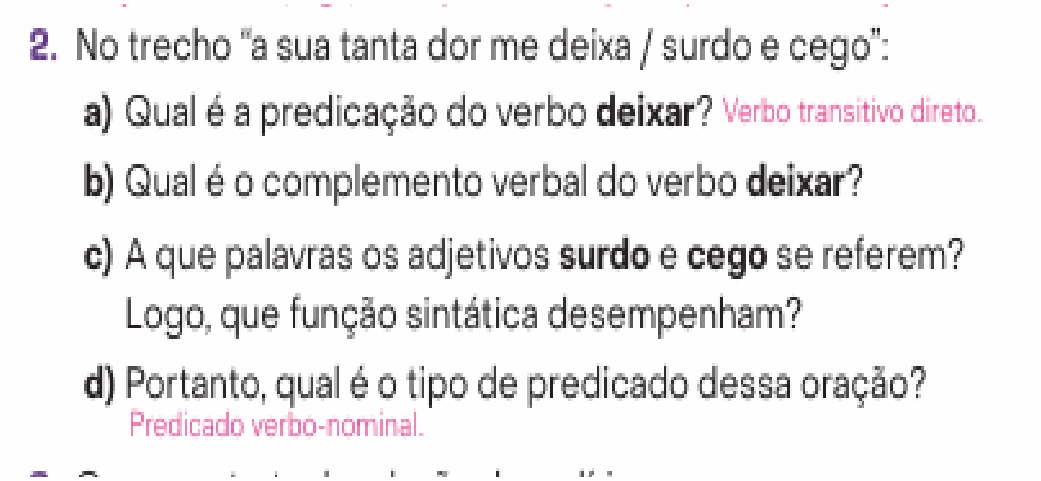
GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. 377.

Thaís Circelli/Arquivo da editora

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Como vemos na Figura 20, o poema de Ferreira Gullar introduz uma dimensão mais complexa de uso da linguagem, marcada por construções metafóricas e forte carga expressiva. No trecho "a sua tanta dor me deixa surdo e cego", temos uma estrutura que envolve o verbo "deixar", um complemento e dois predicativos do objeto. Em seguida, na figura 21, temos uma questão referente a esse poema:

Figura 21 – Atividade: Predicado



Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Na atividade apresentada na Figura 21, observa-se que os itens orientam o aluno a identificar a Transitividade do verbo "deixar", seu complemento e a função dos termos "surdo e cego". Nesse caso, a atividade avança ao articular Transitividade e predicação, mas ainda se mantém no nível da identificação e classificação. Não há exploração do valor semântico da construção, nem da forma como ela contribui para a expressividade do poema.

Do ponto de vista funcionalista, o verbo "deixar" estabelece uma relação de causa e efeito entre os participantes do evento, uma vez que a dor provoca uma mudança de estado no eu lírico. Entretanto, nessa construção, o verbo apresenta certo esvaziamento semântico, funcionando como um verbo leve[5] ou suporte. Assim, o significado central não reside em "deixar", mas na construção como um todo, em expressões como "deixar surdo e deixar cego", que veiculam um sentido próximo ao de "ensurdecer" e "cegar". Trata-se, portanto, de uma construção resultativa, em que o foco recai sobre o estado resultante atribuído ao participante afetado.

[5] Entende-se por **verbo leve ou verbo-suporte** aquele que apresenta conteúdo semântico parcialmente esvaziado e que, em determinadas construções, participa, juntamente com outros elementos, da composição do sentido global. Nesses casos, o significado da construção não decorre exclusivamente do verbo, mas da combinação entre seus diferentes componentes.

Além disso, a oração apresenta alto grau de transitividade na perspectiva de Hopper e Thompson (1980), pois o participante representado por "*me"* é fortemente afetado pela ação. Contudo, tanto a natureza resultativa da construção quanto os diferentes graus de transitividade envolvidos não são explorados pelo material didático, que se limita à identificação de funções sintáticas.

De modo geral, as atividades analisadas neste bloco evidenciam que, embora o conteúdo central seja o estudo do predicativo do objeto e do predicado verbo-nominal, a Transitividade está presente como conteúdo necessário para o trabalho com os outros conceitos. No entanto, essa presença não se traduz em uma abordagem reflexiva, já que a Transitividade é mobilizada como conhecimento técnico, necessário para a classificação dos termos, mas não como um recurso para a compreensão da construção de sentidos no texto. Na verdade, a atividade reforça uma tendência já observada nos blocos anteriores: a predominância de uma abordagem metalinguística, centrada na identificação e classificação de estruturas, em detrimento de uma análise que considere a língua em uso.

Para que esse conteúdo fosse explorado de forma mais produtiva, seria necessário integrar os aspectos sintáticos, semânticos e discursivos, levando o aluno a compreender não apenas "o que é" o predicativo do objeto, isso implicaria, por exemplo, discutir como essas estruturas contribuem para a caracterização de personagens, para a construção de sentidos metafóricos ou para a progressão textual. Além disso, seria fundamental relacionar a Transitividade às escolhas discursivas do enunciador, evidenciando seu papel na organização da experiência linguística, assim, o estudo do predicativo do objeto e do predicado verbo-nominal poderia deixar de ser um exercício de classificação e se tornar uma ferramenta para a compreensão do funcionamento da linguagem em contextos reais de uso.

Ainda em relação ao livro do 8º ano da coleção *Português Linguagens*, este bloco volta-se ao estudo do período composto, especificamente às relações de coordenação e subordinação entre orações. Embora esse conteúdo não seja apresentado, de forma explícita, como parte do estudo da Transitividade verbal, ele se articula diretamente com esse fenômeno, sobretudo quando consideramos que determinadas orações passam a desempenhar função de complemento verbal, ampliando a noção de Transitividade para além do sintagma nominal.

Antes de discutir as implicações teóricas, é importante observar como o livro introduz esse conteúdo na figura 22:

Figura 22 – Atividade: coordenação e subordinação

PERÍODO COMPOSTO POR COORDENAÇÃO E PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO

Compare estes períodos do poema "Meu rosário", que você estudou no início desta seção:

Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo.
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.

1. Três orações no primeiro, representadas pelas formas verbais **canto**, **grito** e **calo**, e três orações no segundo, representadas pelas formas verbais **acho**, **descubro** e **chamo**.

1. Quantas orações há em cada um desses períodos? Justifique sua resposta.

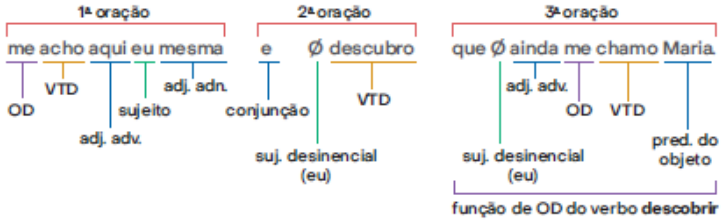
2. As formas verbais de cada uma das orações identificadas por você na atividade 1 relacionam-se entre si de diferentes formas. Troque ideias com os colegas e o professor e deduza:

a) Qual forma verbal transitiva tem o sentido completado por outra oração inteira? Explique.
A forma verbal **descubro** tem seu sentido completado pela oração "que ainda me chamo Maria".

b) Qual período contém orações com formas verbais que indicam ações paralelas, independentes entre si? O primeiro.

c) Quais orações estão conectadas por uma conjunção que dá um sentido de adição entre elas? Identifique essa conjunção. As orações "me acho aqui eu mesma e descubro", conectadas pela conjunção **e**.

Ao resolver as questões anteriores, você percebeu que as orações que compõem um período podem se relacionar de diferentes formas, sendo independentes ou dependentes entre si. Observe:



Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Como podemos ver na imagem, o material propõe a comparação entre períodos compostos retirados de um poema, orientando os alunos a identificar o número de orações, as formas verbais e as relações estruturais estabelecidas entre elas. Em seguida, apresenta um esquema que detalha a estrutura sintática das orações, evidenciando funções como sujeito, objeto direto e predicação.

Nesse momento, há um ponto particularmente relevante para a análise aqui proposta. O livro destaca que, na oração "descubro que ainda me chamo Maria", o verbo "descobrir" é transitivo direto e que seu objeto direto não é um termo simples, mas toda uma oração. Contudo, nessa construção, o verbo "descobrir" não pressupõe necessariamente um sujeito agentivo, uma vez que o sujeito pode ser compreendido como experienciador do processo cognitivo expresso pelo verbo. Essa observação, embora breve, revela um aspecto fundamental: a Transitividade não se restringe a relações entre verbo e sintagmas nominais, podendo envolver estruturas oracionais completas. Essa ampliação do objeto verbal, no entanto, não é explorada em

profundidade. O material menciona a função da oração subordinada, mas não desenvolve uma reflexão mais consistente sobre o impacto dessa escolha na construção de sentidos.

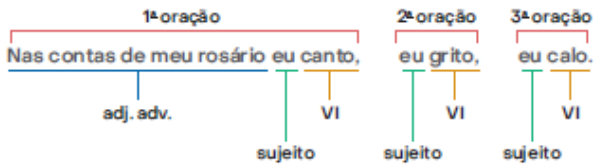
Na sequência, o livro explicita as diferenças entre coordenação e subordinação, podemos ver isso na figura 23:

Figura 23 – Conceituando: Coordenação e subordinação

Observe que as três orações que compõem o período "me acho aqui eu mesma / e descubro / que ainda me chamo Maria" estabelecem relações diferentes entre si.

- A primeira e a segunda são independentes uma da outra, isto é, cada uma apresenta seus termos constituintes (sujeito, verbo, objeto, adjuntos) para construir seu sentido.
- Agora observe que o verbo **descobrir**, da segunda oração, é transitivo direto e seu objeto direto é toda a terceira oração. Nesse caso, há entre as orações uma dependência sintática que chamamos **subordinação**. A conjunção que liga orações subordinadas se chama **conjunção subordinativa** (representada pela palavra **que**, no exemplo visto).
- A segunda oração se liga à primeira apenas estabelecendo uma relação de adição a elas. Note que, entre elas, não há uma dependência sintática, isto é, uma não complementa a outra. Nesse caso, chamamos essas orações de **coordenadas** e a conjunção que as une, de **conjunção coordenativa** (representada pela palavra **e**, no exemplo visto).

Veja mais um exemplo a seguir:



- As orações que compõem o período "Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo" também guardam independência sintática entre si e são por isso igualmente chamadas **coordenadas**.

Quando as orações que compõem um período são coordenadas, temos um **período composto por coordenação**. Quando as orações são subordinadas, temos um **período composto por subordinação**.

Assim, podemos ter:

Período composto por coordenação: as orações apresentam independência sintática entre si e são chamadas **coordenadas**.

Período composto por subordinação: as orações funcionam como termos de outras orações e denominam-se **subordinadas**.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

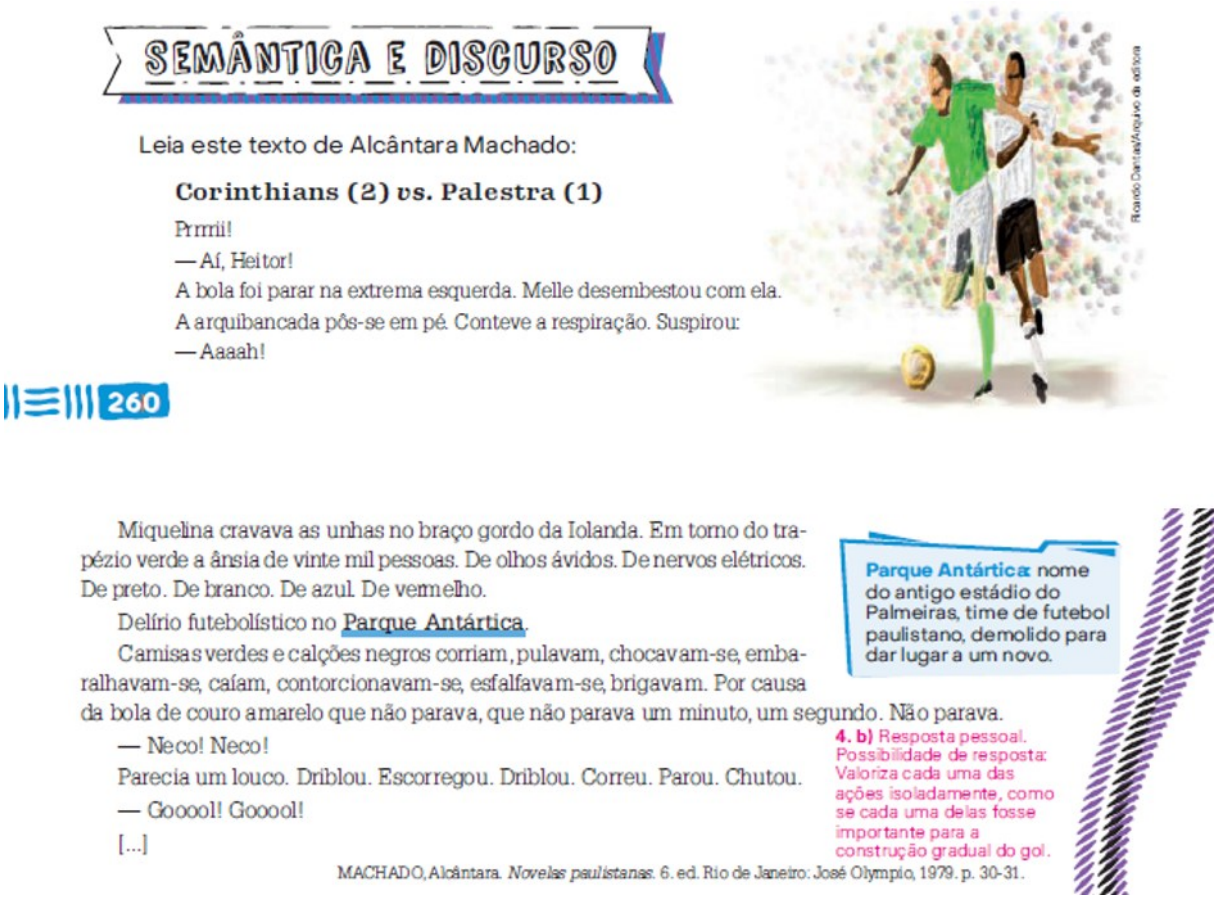
Na Figura 23, é possível ver que o texto apresenta a distinção entre orações independentes entre si, compostas por coordenação, e orações dependentes, compostas por subordinação. Essa explicação é acompanhada de exemplos e esquemas que mostram como as orações se conectam por meio de conjunções coordenativas e subordinativas. Do ponto de vista metalinguístico, a explicação é clara e cumpre seu papel de sistematização. No entanto, ao

analisarmos sob a perspectiva da Transitividade, percebemos que há um potencial analítico que não é plenamente explorado.

Quando o livro afirma que a oração subordinada funciona como termo de outra oração, ele aponta, ainda que indiretamente, para o fato de que essa oração pode ocupar posições típicas de complementos verbais. Ou seja, a subordinação pode ser compreendida como um mecanismo de expansão da Transitividade no sentido de que os participantes envolvidos na predicação podem apresentar-se na forma oracional.

Destaca-se, ainda, que o foco da atividade permanece na classificação das orações e na identificação das conjunções, sem uma discussão mais aprofundada sobre o papel dessas estruturas na organização semântica do enunciado. Esse aspecto torna-se ainda mais evidente quando o livro retoma o trabalho com textos, como demonstra a Figura 24 adiante:

Figura 24 – Semântica e discurso



SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia este texto de Alcântara Machado:

Corinthians (2) vs. Palestra (1)

Prrrii!

— Aí, Heitor!

A bola foi parar na extrema esquerda. Melle desembestou com ela.

A arquibancada pôs-se em pé. Conteve a respiração. Suspirou:

— Aaaah!

260

Miquelina cravava as unhas no braço gordo da Iolanda. Em torno do trapézio verde a ânsia de vinte mil pessoas. De olhos ávidos. De nervos elétricos. De preto. De branco. De azul. De vermelho.

Delírio futebolístico no Parque Antártica.

Camisas verdes e calções negros corriam, pulavam, chocavam-se, embaralhavam-se, caíam, contorcionavam-se, esfalfavam-se, brigavam. Por causa da bola de couro amarelo que não parava, que não parava um minuto, um segundo. Não parava.

— Neco! Neco!

Parecia um louco. Driblou. Escorregou. Driblou. Correu. Parou. Chutou.

— Gooool! Gooool!

[...]

MACHADO, Alcântara. *Novelas paulistanas*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 30-31.

Parque Antártica: nome do antigo estádio do Palmeiras, time de futebol paulistano, demolido para dar lugar a um novo.

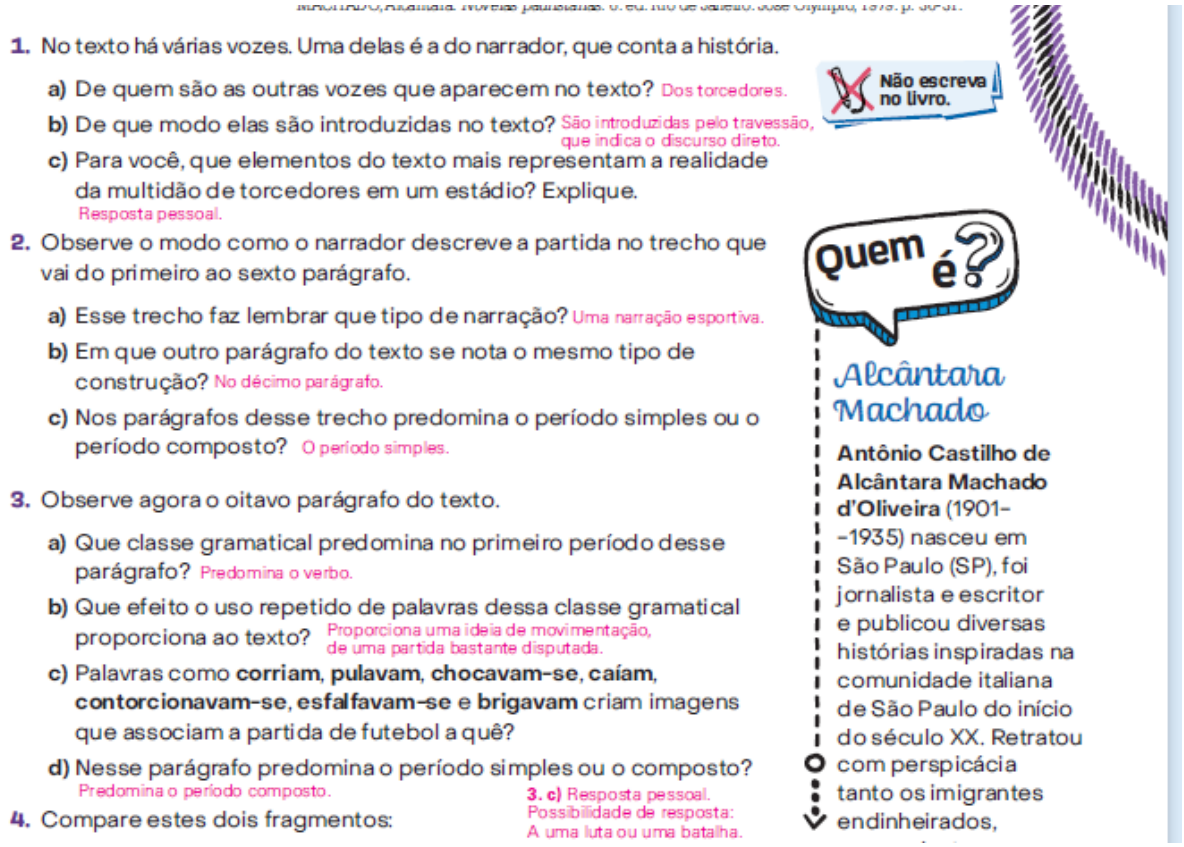
4. b) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Valoriza cada uma das ações isoladamente, como se cada uma delas fosse importante para a construção gradual do gol.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

Na Figura 24, o texto apresentado simula a narração de uma partida de futebol, com frases curtas e sequenciais que reproduzem o ritmo acelerado do evento. Em seguida, o material

propõe questões que levam o aluno a observar o tipo de período predominante no texto e os efeitos de sentido decorrentes dessa escolha, como se verifica na Figura 25:

Figura 25 – Semântica e discurso



1. No texto há várias vozes. Uma delas é a do narrador, que conta a história.
   a) De quem são as outras vozes que aparecem no texto? Dos torcedores.
   b) De que modo elas são introduzidas no texto? São introduzidas pelo travessão, que indica o discurso direto.
   c) Para você, que elementos do texto mais representam a realidade da multidão de torcedores em um estádio? Explique. Resposta pessoal.
2. Observe o modo como o narrador descreve a partida no trecho que vai do primeiro ao sexto parágrafo.
   a) Esse trecho faz lembrar que tipo de narração? Uma narração esportiva.
   b) Em que outro parágrafo do texto se nota o mesmo tipo de construção? No décimo parágrafo.
   c) Nos parágrafos desse trecho predomina o período simples ou o período composto? O período simples.
3. Observe agora o oitavo parágrafo do texto.
   a) Que classe gramatical predomina no primeiro período desse parágrafo? Predomina o verbo.
   b) Que efeito o uso repetido de palavras dessa classe gramatical proporciona ao texto? Proporciona uma ideia de movimentação, de uma partida bastante disputada.
   c) Palavras como **corriam**, **pulavam**, **chocavam-se**, **caíam**, **contorcionavam-se**, **esfalfavam-se** e **brigavam** criam imagens que associam a partida de futebol a quê?
   d) Nesse parágrafo predomina o período simples ou o composto? Predomina o período composto.
4. Compare estes dois fragmentos:

3. c) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: A uma luta ou uma batalha.

Não escreva no livro.

Quem é?

Alcântara Machado

Antônio Castilho de Alcântara Machado d'Oliveira (1901–1935) nasceu em São Paulo (SP), foi jornalista e escritor e publicou diversas histórias inspiradas na comunidade italiana de São Paulo do início do século XX. Retratou com perspicácia tanto os imigrantes endinheirados,

Fonte: Cereja e Vianna, 2022c.

As questões da Figura 25 concentram-se principalmente na identificação e classificação de aspectos gramaticais. Na questão 2, por exemplo, os alunos são levados a reconhecer características da narração esportiva e a identificar o predomínio de períodos simples ou compostos, mas não são solicitados a relacionar explicitamente essas escolhas estruturais aos efeitos de sentido produzidos no texto. Embora essa discussão possa ser desenvolvida pelo professor durante a mediação da atividade, ela não é demandada pelos enunciados.

De modo semelhante, a questão 3 enfatiza o reconhecimento de classes gramaticais e da estrutura dos períodos. Apenas o item 3b se aproxima de uma reflexão sobre os efeitos discursivos dos recursos linguísticos empregados, ao perguntar qual o efeito produzido pela repetição dos verbos. Ainda assim, a abordagem permanece pontual e não chega a explorar de forma sistemática a relação entre estrutura gramatical, significado e contexto de uso, conforme propõe a Linguística Funcional Centrada no Uso.

Ao analisar o trecho “Camisas verdes e calções negros corriam, pulavam, chocavam-se, caíam, contorciam-se, esfalfavam-se, brigavam”, por exemplo, o material destaca, por meio da questão 2, a repetição de formas verbais e seu efeito de sentido no texto, bem como a imagem construída pelo sentido dos verbos: de uma partida de futebol disputada e semelhante a uma “batalha”. Embora, nesta questão, se observe uma integração entre forma e função no texto no que se refere à classe do verbo, a atividade não explora, por exemplo, a correlação entre traços semânticos da entidade referenciadora que ocupa a posição do argumento externo sujeito “Camisas verdes e calções negro” (+concreto, +animado) para fazer referência às cores do time de futebol, que metonicamente, recupera os jogadores que vestem o uniforme, e os tipos sintático-semânticos dos verbos, que, no período, encontram-se justapostos exatamente para dar relevância ao efeito de dinamicidade e disputa da partida representada no texto. Do ponto de vista textual-discursivo, a sucessão de eventos dinâmicos, a presença de sujeitos não animados, mas agentivos, intensidade das ações e a ausência de complementos explícitos pode ser interpretada como uma estratégia discursiva, em que o foco recai sobre a ação em si, e não sobre seus efeitos em objetos específicos. Esse tipo de análise permitiria compreender a Transitividade como um fenômeno gradiente e fortemente dependente do contexto de uso, relacionado à forma como os eventos são construídos no discurso. No entanto, essa possibilidade não é explorada no material didático.

Assim, mesmo que a atividade destaque a predominância do período simples e das estruturas coordenadas no texto, poderia explorar mais profundamente os efeitos de sentido produzidos por essas escolhas sintáticas. No trecho que descreve a partida, a sequência de verbos *corriam, pulavam, chocavam-se, embaralhavam-se, caíam, contorcionavam-se, esfalfavam-se, brigavam* cria uma sucessão rápida de ações que transmite ao leitor a sensação de movimento intenso e contínuo. Além disso, a expressão *“Por causa da bola de couro amarelo”* estabelece uma relação de causa para toda a agitação anteriormente descrita, mesmo aparecendo separada por pontuação e não integrada a uma estrutura subordinada.

Essa opção evidencia a preferência do autor por construções justapostas e períodos breves, o que acelera o ritmo da leitura e aproxima o texto da emoção e da velocidade características de uma narração esportiva. Dessa forma, a pontuação e a organização sintática atuam conjuntamente na construção da dinamicidade do texto, aspecto que poderia ser mais explorado pela atividade, uma vez que permite compreender como recursos sintáticos e discursivos colaboram para a produção dos sentidos do texto.

Logo, a distinção entre coordenação e subordinação permite compreender diferentes formas de organização das informações no texto, mas as atividades do livro restringem-se à

identificação dessas estruturas. Embora esse conteúdo pudesse favorecer reflexões mais amplas sobre a construção dos eventos e dos sentidos no discurso, o material não estabelece relações com aspectos semânticos e discursivos que poderiam contribuir para uma compreensão mais contextualizada do funcionamento da língua. De modo geral, as atividades analisadas neste bloco privilegiam a classificação gramatical das orações e dos períodos, limitando a exploração dos efeitos de sentido produzidos por essas escolhas sintáticas nos textos.

Neste momento, chegamos ao exame do tratamento dos aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos da Transitividade no volume do 9º ano da coleção *Português: Linguagens*. Neste nível, observa-se, assim como no 8º ano, um deslocamento relevante: a Transitividade deixa de aparecer apenas no período simples e passa a se manifestar no interior do período composto, sobretudo por meio das orações subordinadas substantivas, que desempenham funções sintáticas tradicionalmente associadas a termos como sujeito e complementos verbais. Esse deslocamento é significativo porque amplia o escopo de análise das relações verbais, evidenciando que funções ligadas à estrutura argumental dos verbos podem ser realizadas não apenas por palavras ou sintagmas, mas também por orações inteiras. Dessa forma, abre-se a possibilidade de compreender a Transitividade para além da classificação de verbos e complementos, considerando também a complexidade das estruturas utilizadas na construção dos enunciados.

A introdução do conteúdo ocorre a partir de uma tirinha que tematiza o universo das redes sociais, funcionando como ponto de partida para a construção do conceito de oração subordinada substantiva, conforme se observa na figura 26 abaixo:

Figura 26 – Texto (tirinha)



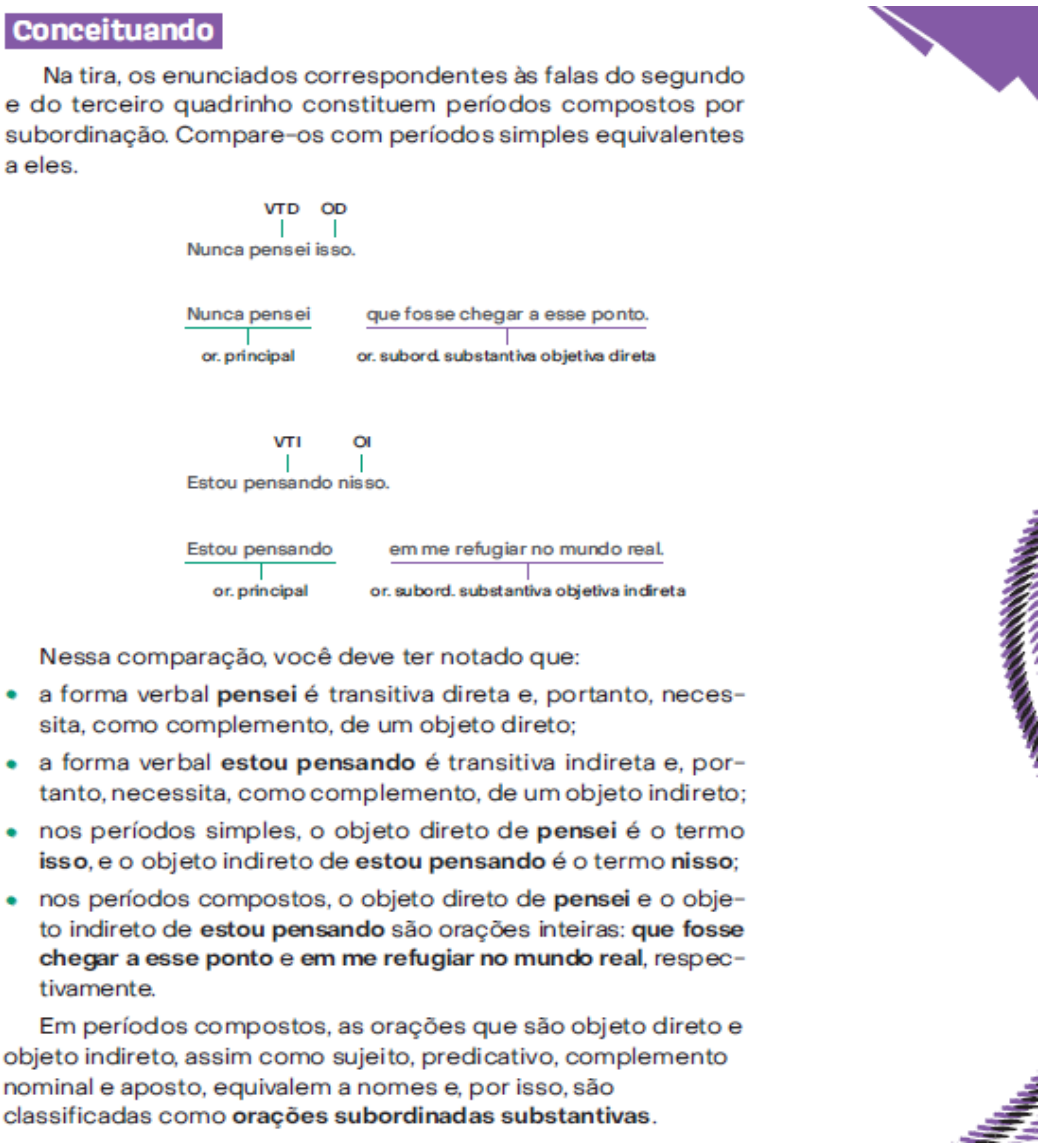
GOMES, Clara. Redes (anti)sociais. *Bichinhos de jardim*, 29 jun. 2016. Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/redes-anti-sociais/. Acesso em: 2 jun. 2022.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

A tirinha apresentada na Figura 26 serve de base para a introdução do conteúdo, pois apresenta enunciados que expressam opiniões e reflexões do personagem sobre o ambiente das redes sociais. A partir desses enunciados, o material didático direciona a atenção dos alunos

para estruturas como *"Nunca pensei que fosse chegar a esse ponto"*, destacando que determinados segmentos exercem funções sintáticas equivalentes às de termos nominais. Com base nessa observação inicial, a atividade seguinte busca sistematizar o conceito de oração subordinada substantiva, propondo a identificação das orações presentes na tirinha e sua correspondência com períodos simples equivalentes, conforme se observa na Figura 27.

Figura 27 – Conceituando: Períodos



Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

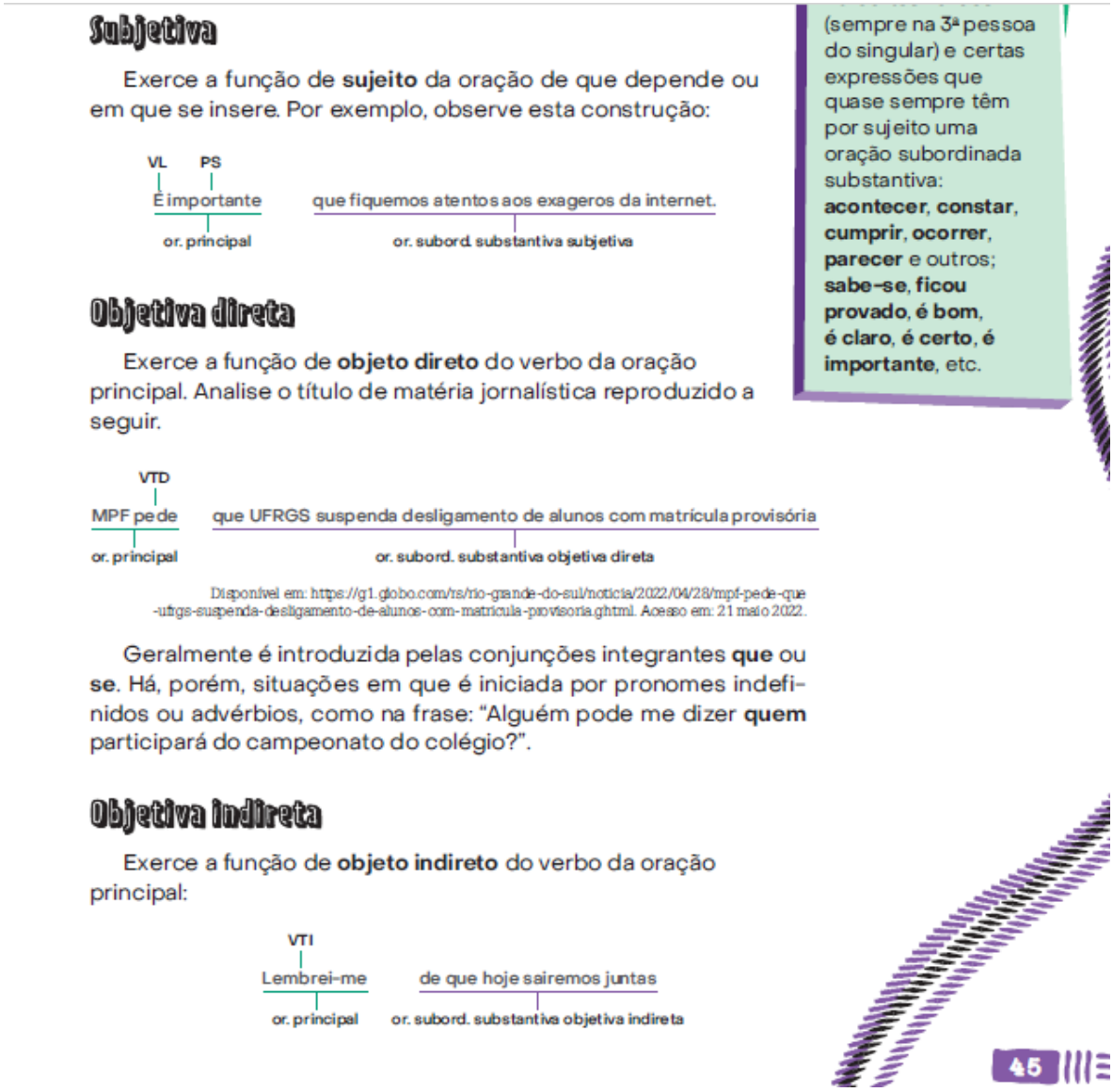
A partir das figuras 25 e 26, o livro estabelece uma comparação entre períodos simples e compostos, evidenciando que elementos como "isso" podem ser substituídos por orações inteiras. Segundo a orientação constante na imagem, o verbo "pensar" pode exigir complemento objeto direto ou indireto, ou seja, o complemento do verbo pode ser realizado por uma oração

subordinada substantiva objetiva direta (“que fosse chegar a esse ponto”) ou indireta (“Estou pensando em me refugiar no mundo real”)

Parece que o objetivo da explicação é levar o estudante a reconhecer que os argumentos verbais não se limitam a sintagmas nominais, podendo ser expressos por estruturas oracionais mais complexas, por meio de encaixamentos estruturais. As questões concentram-se na identificação da função sintática das orações, sem promover uma reflexão mais aprofundada sobre os efeitos de sentido dessas construções no contexto discursivo da tirinha. Nesse caso, as orações subordinadas não apenas completam o sentido dos verbos, mas expressam conteúdos proposicionais que, na perspectiva da Gramática Funcional de Dik (1989) e da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008), constituem entidades semânticas passíveis de avaliação, crença, dúvida ou julgamento por parte do falante. No texto analisado, esses conteúdos proposicionais revelam posicionamentos do sujeito enunciador, como crítica, frustração e deslocamento em relação ao universo digital, dimensões que não são exploradas pelo material didático.

Na sequência, o livro apresenta a sistematização das orações subordinadas substantivas, classificando-as conforme suas funções sintáticas, como é possível ver na Figura 28:

Figura 28 – Conceituando: Orações Substantivas.



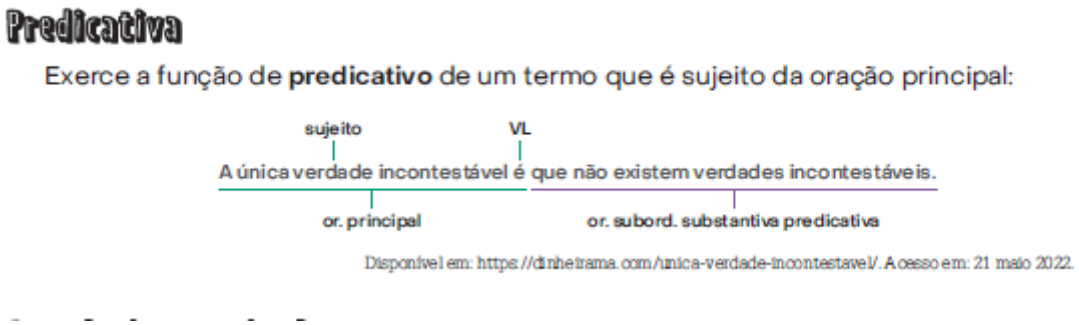
Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Na Figura 28, observa-se que as orações passam a ocupar posições estruturais equivalentes às de sujeito e complementos verbais, o que reforça sua relação com a estrutura argumental dos verbos. No entanto, a abordagem permanece centrada na metalinguagem e na identificação das funções sintáticas desempenhadas pelas orações. No exemplo *"É importante que fiquemos atentos aos exageros da internet"*, a oração subordinada exerce função de sujeito, mas também expressa uma avaliação do enunciador acerca do conteúdo veiculado. Conforme argumenta Neves (2011), as estruturas gramaticais devem ser compreendidas em articulação com os sentidos que produzem nos contextos de uso. Desse modo, a oração subordinada não apenas ocupa uma posição sintática na estrutura da sentença, mas contribui para a construção

de um posicionamento discursivo de alerta e orientação em relação aos comportamentos associados ao uso da internet, dimensão que não é explorada pelo material didático.

Em seguida, o material amplia a classificação ao apresentar a oração subordinada substantiva predicativa, conforme podemos observar na figura 29:

Figura 29 – Oração predicativa

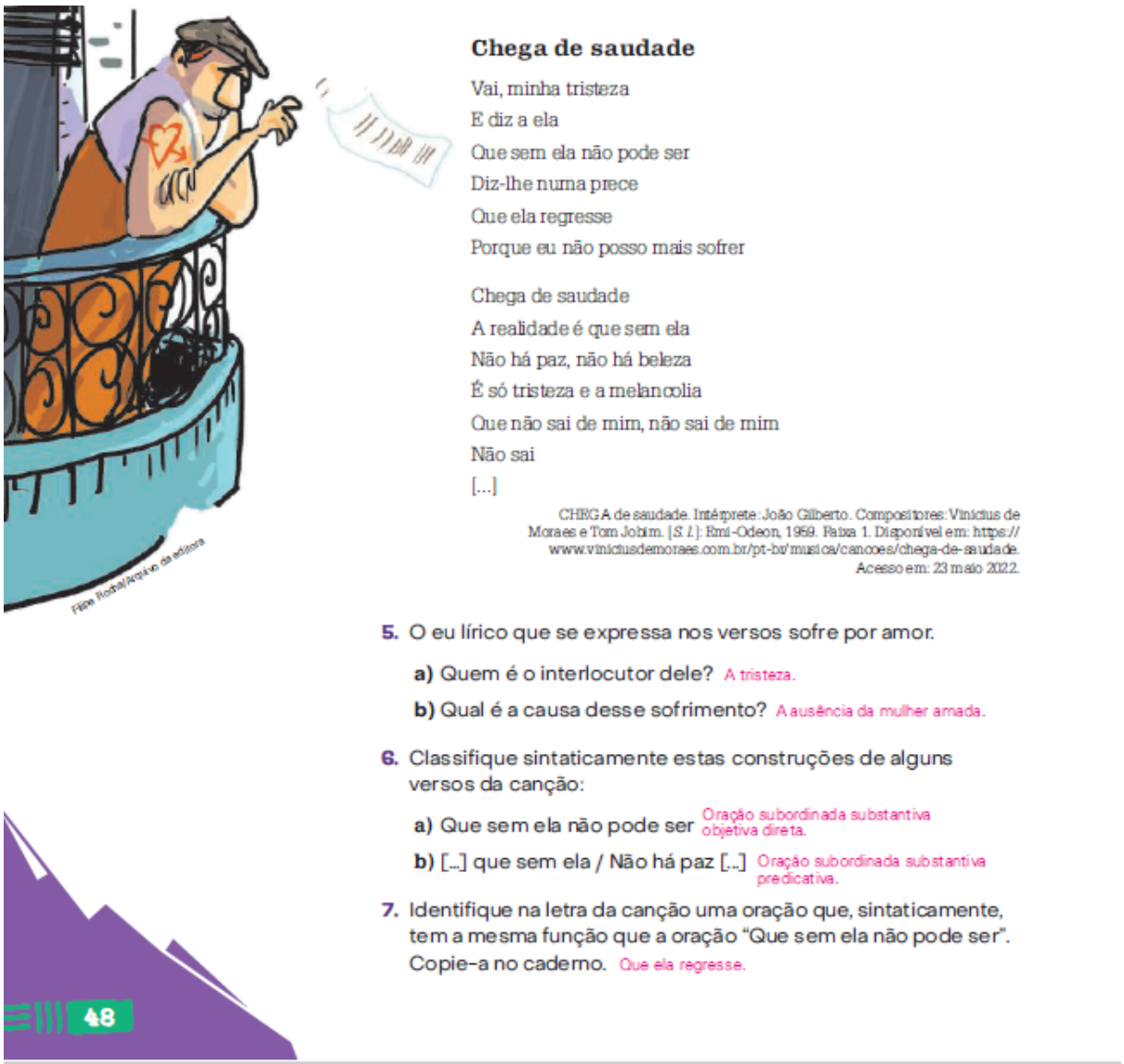


Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Na explicação da Figura 29, a oração integra o predicado, estabelecendo uma relação atributiva com o sujeito, como em "A única verdade incontestável é que não existem verdades incontestáveis". Embora não se trate de um complemento verbal no sentido estrito, essa construção participa da organização do predicado e contribui para a construção do sentido do enunciado, razão pela qual é pertinente à análise dos aspectos sintático-semânticos considerados neste trabalho. Ainda assim, a abordagem do livro mantém o foco na classificação, sem explorar o papel discursivo dessas estruturas na construção de sentidos.

Por fim, o conteúdo é retomado em atividades de aplicação, com base em um texto literário, especificamente a canção "Chega de saudade", conforme apresentado na figura 30:

Figura 30 – Atividade sobre oração subordinada substantiva



Chega de saudade

Vai, minha tristeza
E diz a ela
Que sem ela não pode ser
Diz-lhe numa prece
Que ela regresse
Porque eu não posso mais sofrer

Chega de saudade
A realidade é que sem ela
Não há paz, não há beleza
É só tristeza e a melancolia
Que não sai de mim, não sai de mim
Não sai
[...]

CHEGA de saudade. Intérprete: João Gilberto. Compositores: Vinicius de Moraes e Tom Jobim. [*S. l.*]: Emi-Odeon, 1959. Faixa 1. Disponível em: https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/chega-de-saudade. Acesso em: 23 maio 2022.

Filipe Rocha/Acervo da editora

5. O eu lírico que se expressa nos versos sofre por amor.

a) Quem é o interlocutor dele? A tristeza.

b) Qual é a causa desse sofrimento? A ausência da mulher amada.

6. Classifique sintaticamente estas construções de alguns versos da canção:

a) Que sem ela não pode ser — Oração subordinada substantiva objetiva direta.

b) [...] que sem ela / Não há paz [...] — Oração subordinada substantiva predicativa.

7. Identifique na letra da canção uma oração que, sintaticamente, tem a mesma função que a oração "Que sem ela não pode ser". Copie-a no caderno. Que ela regresse.

48

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Na Figura 30, observa-se que, apesar de o texto apresentar grande potencial para uma análise mais integrada entre forma e sentido, as atividades propostas mantêm o foco na identificação e classificação das orações subordinadas. No caso da construção *"Que sem ela não pode ser"*, por exemplo, é possível reconhecer sua função sintática no período, mas não se explora o papel que essa estrutura desempenha na construção do sentido global da canção. Ao longo do texto, a tristeza é personificada e assume a função de mensageira da saudade vivenciada pelo eu lírico. Na primeira parte da canção, a construção complexa introduzida por um verbo de elocução serve para apresentar a tristeza como fonte da mensagem enunciada. Já na segunda parte, a construção atributiva expressa uma caracterização da realidade marcada pela ausência da pessoa amada, apresentada como desprovida de paz e beleza. Nesse sentido,

as construções sintáticas não atuam apenas como estruturas passíveis de classificação gramatical, mas como recursos que contribuem para a construção dos sentidos do texto e para a representação da experiência emocional do eu lírico. Contudo, essa articulação entre forma e função não é explorada pelas atividades, que permanecem restritas à identificação das categorias sintáticas.

Desse modo, a análise do tratamento das orações subordinadas substantivas no volume do 9º ano revela uma continuidade em relação ao que já havia sido identificado no 8º ano. Há um avanço no que diz respeito à complexidade das estruturas analisadas, especialmente ao reconhecer que orações podem desempenhar funções associadas à estrutura argumental do predicado. No entanto, esse avanço não se traduz em uma abordagem efetivamente articulada entre os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos. Predomina, mais uma vez, uma prática centrada na classificação e na metalinguagem, o que limita o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do funcionamento da linguagem em uso.

Ainda com relação ao volume do 9º ano, após o exame do tratamento das orações subordinadas substantivas, a coleção avança para o estudo da concordância verbal, abordando, entre outros casos, as construções com verbo transitivo direto acompanhado da partícula *se*, tradicionalmente classificadas como voz passiva sintética. Embora se trate de um conteúdo de natureza morfossintática, essas construções interessam à discussão da Transitividade porque envolvem uma reorganização da representação dos participantes do evento, especialmente pela não explicitação do agente da ação verbal. No entanto, o tratamento dado pelo material concentra-se na concordância entre o verbo e o sintagma que ocupa a posição de sujeito paciente, privilegiando a identificação da forma considerada adequada pela norma-padrão. Com isso, deixa-se de explorar que essas construções constituem uma estratégia de apagamento do agente.

Como observam Castilho (2010) e Bagno (2011), a frequente ausência de concordância verbal em estruturas desse tipo favorece sua aproximação funcional com as construções de indeterminação do sujeito, uma vez que ambas compartilham o efeito de desfocalizar ou omitir o agente da ação. Nessa perspectiva, mais do que uma questão de concordância, tais construções revelam diferentes formas de representação dos participantes do evento, aspecto que poderia ampliar a reflexão sobre os sentidos produzidos por essas escolhas linguísticas.

Nesse momento, o material introduz os chamados casos especiais de concordância, com destaque para construções envolvendo o pronome *se*. A apresentação inicial desse conteúdo encontra-se na Figura 31, apresentada a seguir:

Figura 31 – Concordância verbal



Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

A partir do quadro apresentado na Figura 31, o livro apresenta a explicação normativa segundo a qual, em construções com verbos transitivos diretos acompanhados do pronome "se", ocorre a chamada voz passiva sintética, em que o verbo concorda com o sujeito paciente. Assim, em "Restauram-se objetos de arte", o termo "objetos de arte" é identificado como sujeito, o que justifica a concordância verbal no plural.

Do ponto de vista da Transitividade, esse exemplo é particularmente relevante, pois evidencia a relação entre a estrutura argumental do verbo e os mecanismos de voz verbal. Na passagem da voz ativa para a voz passiva sintética, o participante que, na construção ativa, desempenharia a função de objeto direto passa a ocupar a função de sujeito sintático da oração. Assim, em construções desse tipo, o sintagma nominal posposto ao verbo é analisado pela tradição gramatical como sujeito e, por isso, constitui o elemento com o qual o verbo deve

concordar. Entretanto, o fato de esse sintagma aparecer após o verbo, posição frequentemente associada ao objeto direto, e de representar semanticamente o participante afetado pela ação contribui para interpretações que nem sempre coincidem com a análise normativa. Desse modo, mais do que uma questão de concordância, a construção evidencia diferentes formas de representação dos participantes do evento e os efeitos produzidos pela não explicitação do agente da ação verbal.

No entanto, o próprio material didático introduz uma problematização importante ao apresentar o box "Se apassivador?", no qual se discute a interpretação da construção "Procuram-se áreas verdes". Nesse trecho, o livro menciona estudos linguísticos que questionam a análise tradicional, sugerindo que o "se" pode ser interpretado não como marcador de voz passiva, mas como índice de indeterminação do sujeito. Apesar de mencionar uma perspectiva alternativa para a análise dessas construções, o material não desenvolve as implicações dessa discussão, mantendo o foco na descrição sintática e na aplicação das regras de concordância. Com isso, deixa de explorar aspectos relacionados à representação dos participantes do evento e aos efeitos de sentido produzidos pelo apagamento do agente da ação verbal.

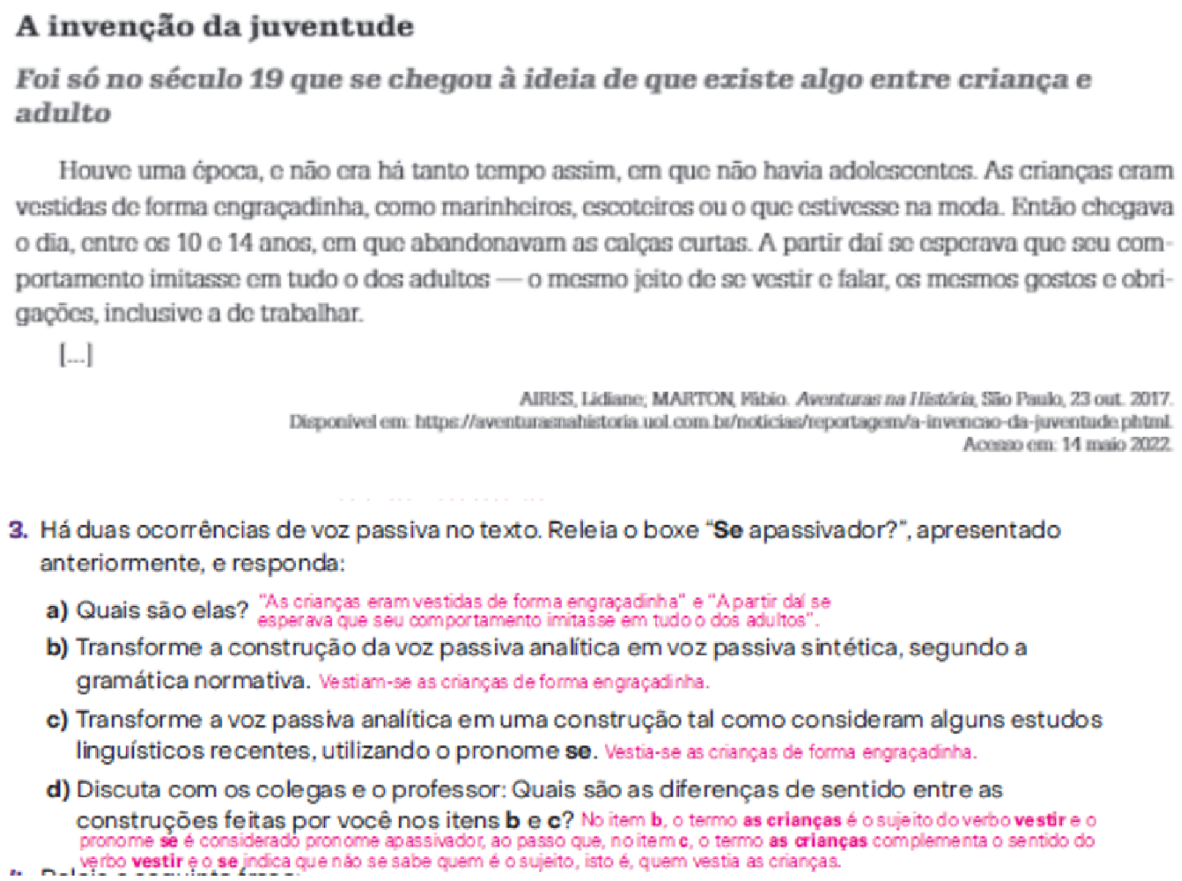
Nesse ponto, evidencia-se a tensão entre a norma gramatical e as descrições linguísticas contemporâneas. Ao considerar o *se* como índice de indeterminação do sujeito, a interpretação da oração desloca-se de uma análise centrada exclusivamente na estrutura sintática para uma abordagem que leva em conta os processos de referenciação e de construção do sentido. Conforme Castilho, a indeterminação do sujeito constitui um recurso pelo qual o falante opta por não especificar o agente da ação, focalizando o evento em si e não quem o realiza.

Do ponto de vista da Transitividade, essa construção pressupõe, contudo, a manutenção de uma relação transitiva, uma vez que a oração permanece na voz ativa e o participante afetado pelo evento continua presente na estrutura argumental. Diferentemente, na voz passiva sem agente expresso, a relação entre os participantes apresenta menor grau de Transitividade, pois o agente não é explicitado e o participante afetado assume a posição de sujeito, sem que se estabeleça, na configuração sintática da oração, uma relação diretamente manifesta entre um participante agente e um participante afetado. Nessa perspectiva, a Transitividade não se restringe à presença de complementos verbais, mas envolve a maneira como os participantes são introduzidos e perfilados no discurso. Assim, em construções como *precisa-se de funcionários*, o evento é apresentado sem a identificação de um agente específico, o que reduz a saliência dos participantes envolvidos e resulta em uma configuração de baixa Transitividade, uma vez que o evento não apresenta de forma igualmente saliente os participantes e a relação

de transferência da ação entre eles. Desse modo, a construção se mostra mais centrada no processo verbal do que nos papéis sintáticos tradicionalmente descritos pela gramática normativa.

Apesar dessa abertura teórica, é necessário observar como o material conduz essa discussão nas atividades propostas, como observamos na Figura 32:

Figura 32 – Atividade: concordância verbal



A invenção da juventude

Foi só no século 19 que se chegou à ideia de que existe algo entre criança e adulto

Houve uma época, e não era há tanto tempo assim, em que não havia adolescentes. As crianças eram vestidas de forma engraçadinha, como marinheiros, escoteiros ou o que estivesse na moda. Então chegava o dia, entre os 10 e 14 anos, em que abandonavam as calças curtas. A partir daí se esperava que seu comportamento imitasse em tudo o dos adultos — o mesmo jeito de se vestir e falar, os mesmos gostos e obrigações, inclusive a de trabalhar.

[...]

AIRES, Lidiane; MARTON, Fábio. *Aventuras na História*, São Paulo, 23 out. 2017. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-invencao-da-juventude.phtml. Acesso em: 14 maio 2022.

3. Há duas ocorrências de voz passiva no texto. Releia o boxe "**Se** apassivador?", apresentado anteriormente, e responda:

a) Quais são elas? "As crianças eram vestidas de forma engraçadinha" e "A partir daí se esperava que seu comportamento imitasse em tudo o dos adultos".

b) Transforme a construção da voz passiva analítica em voz passiva sintética, segundo a gramática normativa. Vestiam-se as crianças de forma engraçadinha.

c) Transforme a voz passiva analítica em uma construção tal como consideram alguns estudos linguísticos recentes, utilizando o pronome **se**. Vestia-se as crianças de forma engraçadinha.

d) Discuta com os colegas e o professor: Quais são as diferenças de sentido entre as construções feitas por você nos itens **b** e **c**? No item **b**, o termo **as crianças** é o sujeito do verbo **vestir** e o pronome **se** é considerado pronome apassivador, ao passo que, no item **c**, o termo **as crianças** complementa o sentido do verbo **vestir** e o **se** indica que não se sabe quem é o sujeito, isto é, quem vestia as crianças.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Na Figura 32, a atividade é introduzida pelo texto *A invenção da juventude*, que aborda, em perspectiva histórica, a construção social da adolescência e apresenta ocorrências de construções em voz passiva inseridas em um contexto discursivo significativo. Apesar dessa contextualização inicial, ao analisarmos as questões, percebemos que, embora haja menção a abordagens linguísticas mais recentes, o foco das atividades recai, predominantemente, sobre a transformação de estruturas, como a passagem da voz passiva analítica para a sintética e vice-versa. Os alunos são orientados a identificar construções, reescrevê-las e classificá-las segundo a tradição gramatical, o que reforça uma prática centrada na metalinguagem e na manipulação estrutural.

Ainda que a questão proponha, em um de seus itens, a consideração de perspectivas linguísticas contemporâneas, essa proposta não se desenvolve de forma consistente. Embora o texto possibilite discutir os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes construções de voz passiva na organização das informações e na impessoalização do discurso, essa dimensão não é explorada. Não há, por exemplo, uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações semânticas e discursivas das diferentes interpretações do *se*, nem uma reflexão sobre como essas escolhas interferem na construção do sentido do texto. Mais do que enfatizar diferenças classificatórias, a discussão deveria evidenciar a aproximação funcional entre as construções, já que ambas operam como estratégias de impessoalização por meio do apagamento do agente da ação verbal.

Do ponto de vista dos aspectos textual-discursivos, seria possível explorar, por exemplo, como construções com sujeito indeterminado e o *se* apassivador contribuem para a impessoalização do discurso, estratégia frequentemente utilizada em textos institucionais e informativos. Do ponto de vista da Transitividade, essas construções também permitem observar o grau de afetamento do participante que ocupa a posição de sujeito. Na voz passiva, embora esse participante assuma a função sintática de sujeito, ele corresponde semanticamente ao participante afetado pelo evento, o que evidencia que as funções sintáticas e os papéis semânticos não se sobrepõem necessariamente. Da mesma forma, poderia ser analisado como a escolha entre voz ativa, passiva analítica e passiva sintética produz efeitos distintos na organização da informação e na atribuição de responsabilidade pela ação verbal.

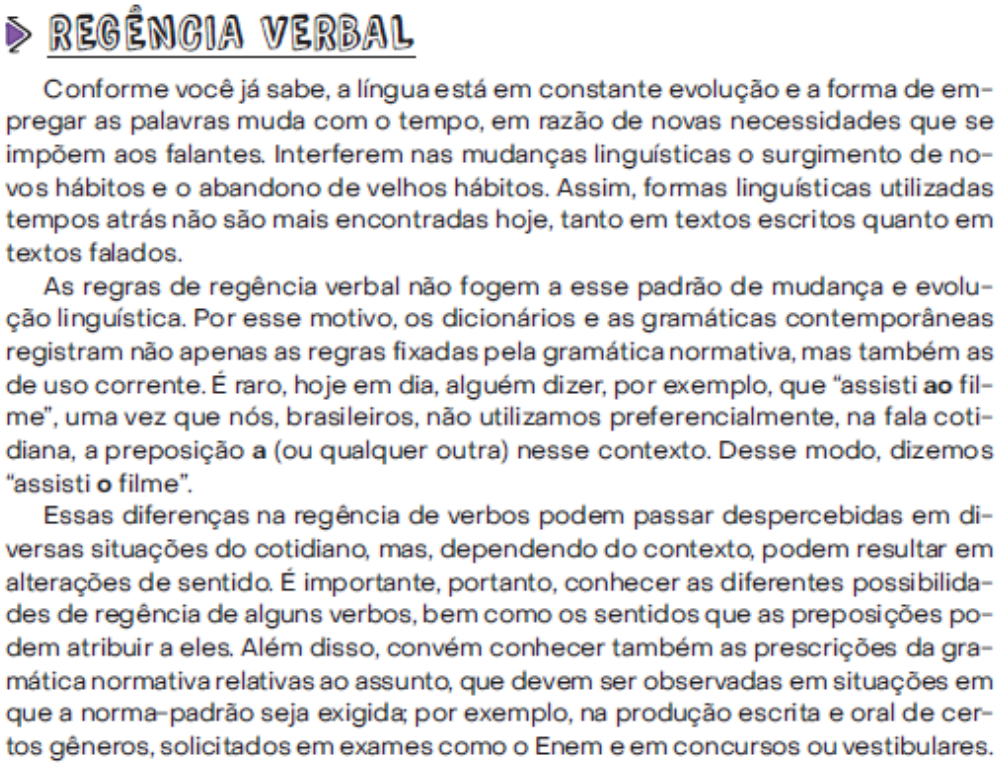
Entretanto, essas possibilidades não são exploradas pelo material, que mantém o foco na identificação e transformação de estruturas. Assim como já observado nos conteúdos anteriores, há um distanciamento entre o potencial discursivo do fenômeno analisado e a forma como ele é efetivamente trabalhado nas atividades.

Dessa forma, a análise da concordância verbal em construções com o se apassivador no volume do 9º ano revela um movimento semelhante ao identificado nos conteúdos anteriores. Embora o material apresente elementos que poderiam favorecer uma abordagem mais integrada entre sintaxe, semântica e discurso, especialmente ao problematizar o uso do "se", as atividades propostas permanecem centradas na classificação e na aplicação de regras. Como resultado, a relação entre estrutura morfossintática e aspectos discursivo-textuais relevantes para a construção de sentido não é explorada em sua plenitude, mantendo-se a tendência de fragmentação já evidenciada ao longo da coleção.

Passamos agora ao exame da regência verbal no livro do 9º ano da coleção *Português: Linguagens*. Diferentemente de conteúdos anteriores, este se articula de forma mais direta com

a Transitividade, pois trata da relação entre o verbo e seus complementos, especialmente no que diz respeito à presença de preposição e à configuração sintático-semântica dos argumentos verbais. Nesse sentido, observa-se inicialmente a forma como o material introduz o conteúdo conforme demonstra a Figura 33 adiante:

Figura 33 – Regência verbal



REGÊNCIA VERBAL

Conforme você já sabe, a língua está em constante evolução e a forma de empregar as palavras muda com o tempo, em razão de novas necessidades que se impõem aos falantes. Interferem nas mudanças linguísticas o surgimento de novos hábitos e o abandono de velhos hábitos. Assim, formas linguísticas utilizadas tempos atrás não são mais encontradas hoje, tanto em textos escritos quanto em textos falados.

As regras de regência verbal não fogem a esse padrão de mudança e evolução linguística. Por esse motivo, os dicionários e as gramáticas contemporâneas registram não apenas as regras fixadas pela gramática normativa, mas também as de uso corrente. É raro, hoje em dia, alguém dizer, por exemplo, que "assisti **ao** filme", uma vez que nós, brasileiros, não utilizamos preferencialmente, na fala cotidiana, a preposição **a** (ou qualquer outra) nesse contexto. Desse modo, dizemos "assisti **o** filme".

Essas diferenças na regência de verbos podem passar despercebidas em diversas situações do cotidiano, mas, dependendo do contexto, podem resultar em alterações de sentido. É importante, portanto, conhecer as diferentes possibilidades de regência de alguns verbos, bem como os sentidos que as preposições podem atribuir a eles. Além disso, convém conhecer também as prescrições da gramática normativa relativas ao assunto, que devem ser observadas em situações em que a norma-padrão seja exigida; por exemplo, na produção escrita e oral de certos gêneros, solicitados em exames como o Enem e em concursos ou vestibulares.

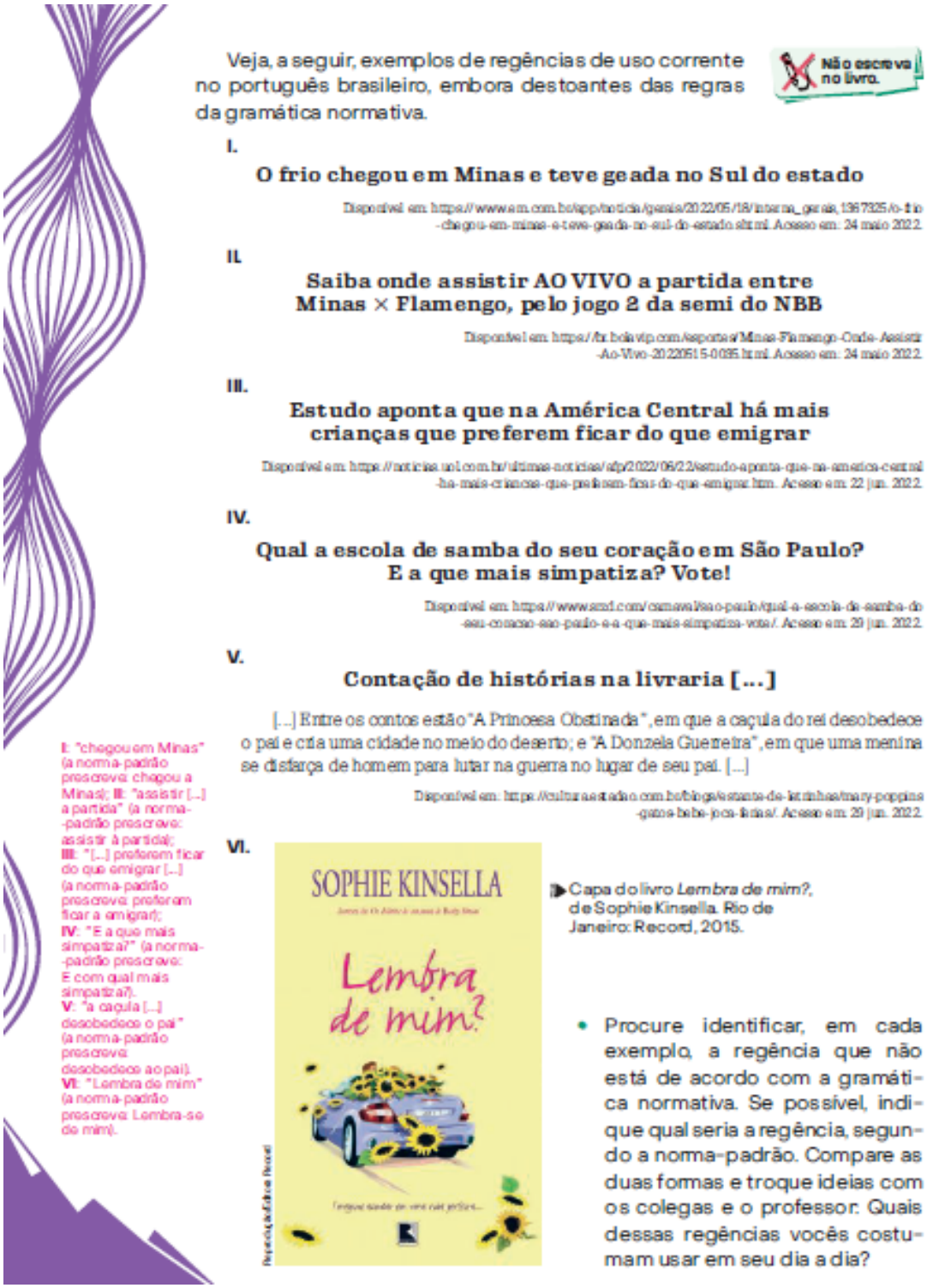
Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Na explicação depreendida da Figura 33, evidencia-se que o livro inicia o tratamento da regência verbal a partir de uma concepção de língua como fenômeno dinâmico, em constante transformação, reconhecendo que os usos linguísticos variam ao longo do tempo e nem sempre coincidem com as prescrições normativas. Esse posicionamento, à primeira vista, aproxima-se de uma perspectiva mais funcional da linguagem, ao admitir a influência do uso real na constituição das formas linguísticas.

Entretanto, ao se observar o desenvolvimento do conteúdo, percebe-se que essa abertura não se sustenta de maneira consistente. Embora o texto reconheça a variação e a dinamicidade da língua, mantém-se a centralidade da norma-padrão como referência principal, sobretudo ao enfatizar a necessidade de domínio das regras em contextos formais. Do ponto de vista da Transitividade, esse momento introdutório poderia ser mais explorado no que diz respeito à relação entre diferentes padrões de regência e diferentes efeitos de sentido, o que não se concretiza de forma aprofundada.

Na sequência, o material apresenta exemplos de regência retirados de textos reais, como se observa na Figura 34 a seguir:

Figura 34 – Exemplos de regência verbal



Veja, a seguir, exemplos de regências de uso corrente no português brasileiro, embora destoantes das regras da gramática normativa.

Não escreva no livro.

I.

O frio chegou em Minas e teve geada no Sul do estado

Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/05/18/interna_gerais,1367325/o-frio-chegou-em-minas-e-teve-geada-no-sul-do-estado.shtml. Acesso em: 24 maio 2022.

II.

Saiba onde assistir AO VIVO a partida entre Minas × Flamengo, pelo jogo 2 da semi do NBB

Disponível em: https://br.bolavip.com/esportes/Minas-Flamengo-Onde-Assistir-Ao-Vivo-20220515-0095.html. Acesso em: 24 maio 2022.

III.

Estudo aponta que na América Central há mais crianças que preferem ficar do que emigrar

Disponível em: https://noticias.unl.com.br/ultimas-noticias/sdp/2022/06/22/estudo-aponta-que-na-america-central-ha-mais-criancas-que-preferem-ficar-do-que-emigrar.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

IV.

Qual a escola de samba do seu coração em São Paulo? E a que mais simpatiza? Vote!

Disponível em: https://www.sonl.com/carnaval/sao-paulo/qual-a-escola-de-samba-do-seu-coracao-em-sao-paulo-e-a-que-mais-simpatiza-vote/. Acesso em: 29 jun. 2022.

V.

Contação de histórias na livraria [...]

[...] Entre os contos estão "A Princesa Obstinada", em que a caçula do rei desobedece o pai e cria uma cidade no meio do deserto; e "A Donzela Guerreira", em que uma menina se disfarça de homem para lutar na guerra no lugar de seu pai. [...]

Disponível em: https://cultura.estadao.com.br/blogs/estante-de-letrinhas/mary-poppins-gatos-bebe-joca-livros/. Acesso em: 29 jun. 2022.

VI.

Reprodução/Editora Record

Capa do livro *Lembra de mim?*, de Sophie Kinsella. Rio de Janeiro: Record, 2015.

- Procure identificar, em cada exemplo, a regência que não está de acordo com a gramática normativa. Se possível, indique qual seria a regência, segundo a norma-padrão. Compare as duas formas e troque ideias com os colegas e o professor. Quais dessas regências vocês costumam usar em seu dia a dia?

II: "chegou em Minas" (a norma-padrão prescreve: chegou a Minas); III: "assistir [...] a partida" (a norma-padrão prescreve: assistir à partida); III: "[...] preferem ficar do que emigrar [...] (a norma-padrão prescreve: preferem ficar a emigrar); IV: "E a que mais simpatiza?" (a norma-padrão prescreve: E com qual mais simpatiza?). V: "a caçula [...] desobedece o pai" (a norma-padrão prescreve: desobedece ao pai). VI: "Lembra de mim" (a norma-padrão prescreve: Lembra-se de mim).

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Como é possível ver na Figura 34, esses exemplos extraídos de usos reais constituem um ponto potencialmente produtivo da abordagem, pois inserem o aluno em práticas efetivas de linguagem, ampliando o contato com diferentes gêneros e contextos de uso. No entanto, ao analisar as orientações propostas, verifica-se que o foco recai na identificação de usos considerados adequados ou inadequados segundo a norma-padrão.

Desse modo, embora os dados linguísticos sejam autênticos, a exploração didática permanece centrada na correção gramatical, não conduzindo o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes construções. Não se problematiza, por exemplo, a escolha de determinadas regências em contextos específicos, nem se discute como essas escolhas se relacionam a fatores discursivos, sociais ou pragmáticos. Assim, a Transitividade é tratada de forma restrita, limitada à relação formal entre verbo e complemento. Como observa Neves (2024), esse é um dos aspectos em que o ensino de gramática tende a privilegiar a prescrição em detrimento da observação dos usos efetivos da língua. Ao discutir a regência do verbo *assistir*, a autora questiona a naturalização da forma preposicionada como única possibilidade legítima e mostra que construções como *Ontem assisti o programa do Silvio Santos*, frequentemente classificadas como "incorretas", são recorrentes no uso quando o verbo assume o sentido de "ver com os olhos", estabelecendo ligação direta com o complemento. Nessa perspectiva, mais produtivo do que simplesmente indicar a regência prescrita seria levar o aluno a compreender por que diferentes construções coexistem na língua, em que contextos são empregadas e quais valores de uso e de sentido elas podem assumir.

Em continuidade, o livro apresenta um quadro sistematizador das regências verbais, como verificamos na Figura 35 adiante:

Figura 35 – Exemplos de regência verbal II

Observe, a seguir, as regências de alguns verbos segundo a gramática normativa e também conforme os usos que fogem ao que ela prescreve.

Verbo	Regência/preposição	Sentidos – usos – exemplos
assistir	VTD	• acompanhar, prestar assistência: Os médicos assistiram o acidentado.
	VTI (a)	• ver, presenciar: Ontem assistimos a um clássico do cinema. • Entretanto, o uso corrente é este: Ontem assistimos um clássico do cinema.
	VTI (em)	• residir, morar: Meu tio atualmente assiste em Fortaleza.
chegar e ir	VI	• lugar: Chegou à casa da infância. Chegou a Brasília ontem. Vou ao centro da cidade. • Entretanto, o uso corrente varia: Chegou na casa da infância. Chegou em Brasília ontem. Vou no centro da cidade.
obedecer e desobedecer	VTI (a)	• fazer/não fazer o que é ordenado: Sempre obedeceu ao pai. • Entretanto, o uso corrente é este: Sempre obedeceu o pai.
esquecer/ esquecer-se e lembrar/ lembrar-se	VTD e VTI (de)	• não reter/reter na memória (são transitivos diretos quando não pronominais e transitivos indiretos quando pronominais): Esqueci o compromisso. Lembrou que havia reunião. Esqueci-me do compromisso. Lembrou-se de que havia reunião. • Entretanto, o uso corrente varia: Esqueci(-me)/Lembrei(-me) do compromisso. Esqueci/Lembrei o compromisso. Esqueceu(-se)/Lembrou(-se) de ligar para a mãe. Esqueceu-se/Lembrou-se (de) que havia reunião.
simpatizar e antipatizar	VTI (com)	• ter simpatia ou antipatia: Eu simpatizo com o seu projeto. Ela antipatizou com ele desde a primeira vez que o viu.
visar	VTD	• mirar: O atirador visou o alvo, mas não acertou. • pôr visto: Não posso viajar, pois não visei o passaporte.
	VTI (a)	• ter como objetivo, pretender: Está se aperfeiçoando, porque visa a uma promoção. • Entretanto, o uso corrente é este: Está se aperfeiçoando, porque visa uma promoção.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Como é possível observar no quadro descrito na Figura 34, o livro propõe organizar os verbos de acordo com sua Transitividade e as preposições que regem seus complementos, incluindo, em alguns casos, variações de sentido. Embora esse recurso evidencie que a

Transitividade pode variar conforme o uso, a abordagem adotada permanece essencialmente identificativa e classificatória.

Nesse sentido, privilegia-se a memorização de padrões normativos, sem que se promova uma reflexão mais ampla sobre a relação entre forma e significado. A possibilidade de compreender a Transitividade como um fenômeno gradiente e dependente do contexto, conforme proposto por abordagens funcionalistas, não é explorada. Assim, os aspectos sintático-semânticos são reduzidos à identificação de estruturas, sem articulação com a dimensão textual-discursiva, servindo o quadro para fins principalmente normativo-prescritivos.

Por fim, o conteúdo culmina em uma atividade baseada em um texto de campanha social, que podemos observar abaixo nas figuras 36 e 37:

Figura 36 – Texto: Xenofobia

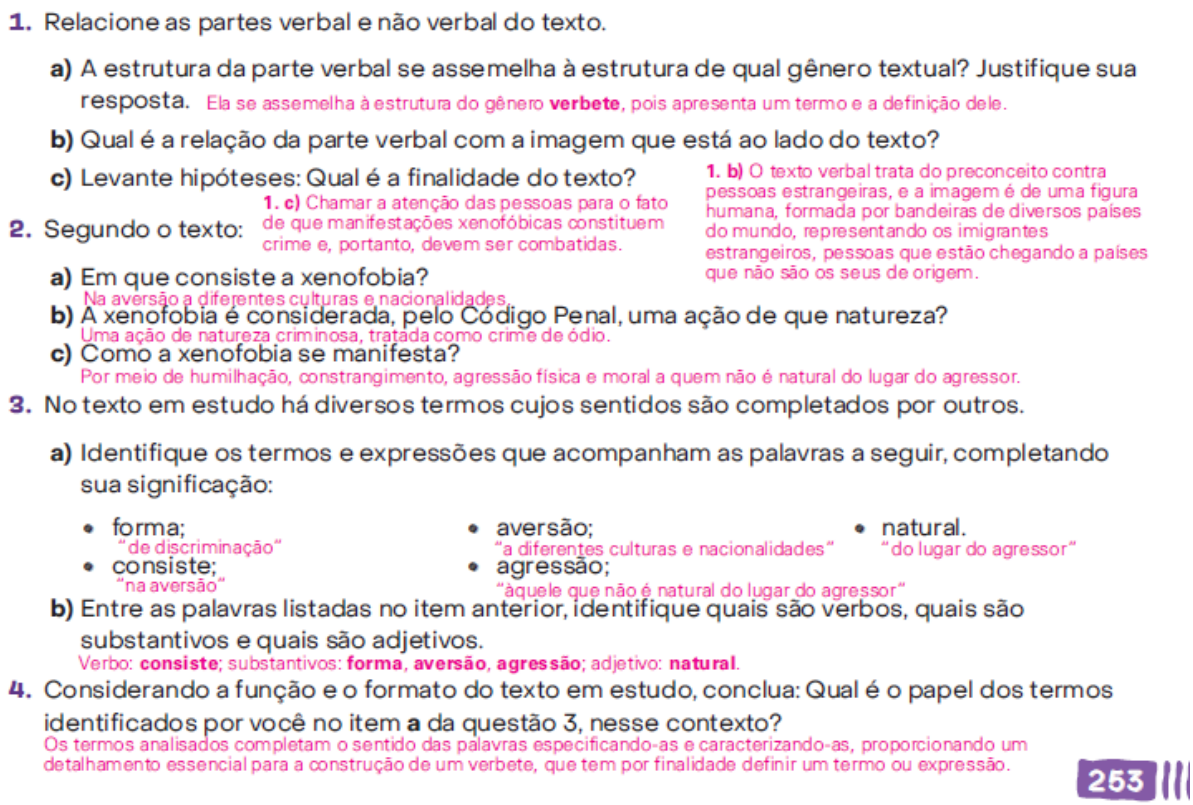
Leia o texto a seguir e faça as atividades propostas sobre ele.



Peça de campanha contra xenofobia. Secretaria de Defesa Social de Minas Gerais. Disponível em: http://observatoriosegurancaescolar.blogspot.com/2016/01/xenofobia.html. Acesso em: 15 jul. 2022.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Figura 37 – Atividade do texto: Xenofobia



1. Relacione as partes verbal e não verbal do texto.

a) A estrutura da parte verbal se assemelha à estrutura de qual gênero textual? Justifique sua resposta. Ela se assemelha à estrutura do gênero **verbete**, pois apresenta um termo e a definição dele.

b) Qual é a relação da parte verbal com a imagem que está ao lado do texto?

c) Levante hipóteses: Qual é a finalidade do texto?

1. b) O texto verbal trata do preconceito contra pessoas estrangeiras, e a imagem é de uma figura humana, formada por bandeiras de diversos países do mundo, representando os imigrantes estrangeiros, pessoas que estão chegando a países que não são os seus de origem.

2. Segundo o texto:

1. c) Chamar a atenção das pessoas para o fato de que manifestações xenofóbicas constituem crime e, portanto, devem ser combatidas.

a) Em que consiste a xenofobia?
Na aversão a diferentes culturas e nacionalidades.

b) A xenofobia é considerada, pelo Código Penal, uma ação de que natureza?
Uma ação de natureza criminosa, tratada como crime de ódio.

c) Como a xenofobia se manifesta?
Por meio de humilhação, constrangimento, agressão física e moral a quem não é natural do lugar do agressor.

3. No texto em estudo há diversos termos cujos sentidos são completados por outros.

a) Identifique os termos e expressões que acompanham as palavras a seguir, completando sua significação:

- forma; "de discriminação"
- consiste; "na aversão"
- aversão; "a diferentes culturas e nacionalidades"
- agressão; "àquele que não é natural do lugar do agressor"
- natural. "do lugar do agressor"

b) Entre as palavras listadas no item anterior, identifique quais são verbos, quais são substantivos e quais são adjetivos.
Verbo: **consiste**; substantivos: **forma**, **aversão**, **agressão**; adjetivo: **natural**.

4. Considerando a função e o formato do texto em estudo, conclua: Qual é o papel dos termos identificados por você no item **a** da questão 3, nesse contexto?
Os termos analisados completam o sentido das palavras especificando-as e caracterizando-as, proporcionando um detalhamento essencial para a construção de um verbete, que tem por finalidade definir um termo ou expressão.

253

Fonte: Cereja e Vianna, 2022d.

Conforme se depreende da Figura 36 podemos dizer que a escolha do gênero textual cartaz se mostra relevante, pois permite articular o ensino de língua a questões sociais contemporâneas, como a xenofobia. Inicialmente a atividade propõe que se identifique os termos e as expressões que acompanham as palavras destacadas, como em "forma (de discriminação)", "consiste (na aversão)" entre outros. Após isso, o item b da terceira questão solicita aos alunos que identifiquem quais termos são verbos e quais são nomes. Por fim, na quarta questão, busca-se fazer uma correlação entre forma e função, já que se solicita aos estudantes que reflitam sobre o papel dos termos identificados na construção do formato e da função do texto. Embora a atividade proponha uma reflexão interessante acerca da relação entre os termos que constituem complemento e a função do texto, a atividade ainda tem como principal foco a identificação e o reconhecimento de complementos verbais e complementos nominais. Assim, a análise da regência verbal no livro do 9º ano confirma um padrão recorrente ao longo da coleção: apesar da presença de textos variados e da menção ao uso real da língua, as atividades priorizam a metalinguagem e a classificação. Com isso, os aspectos sintático-

semânticos e textual-discursivos da Transitividade não são explorados em sua plenitude, limitando o potencial reflexivo do ensino de análise linguística.

Dessa forma, após percorrer os quatro volumes da coleção, percebe-se que o fenômeno da Transitividade é retomado em diferentes momentos e sob diferentes recortes, ora de forma mais explícita, como no trabalho com verbos e seus complementos, ora de modo indireto, como nas discussões sobre predicação, regência e organização do período. Essa recorrência evidencia que a Transitividade atravessa diversos conteúdos da gramática escolar, ainda que nem sempre seja tratada como um princípio integrador da análise linguística. A leitura articulada dos volumes permite observar aproximações e retomadas importantes, mas também revela limitações no aprofundamento conceitual e discursivo do fenômeno. À luz das categorias de análise estabelecidas nesta pesquisa, verifica-se que predomina a terceira categoria, uma vez que o tratamento da Transitividade privilegia uma abordagem metalinguística e classificatória, com pouca integração entre os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos. Embora haja iniciativas pontuais de contextualização, estas não se consolidam em uma proposta de análise que favoreça a compreensão da língua em uso, aproximando a coleção, em grande medida, de uma perspectiva normativa tradicional.

A partir desse percurso analítico, torna-se possível avançar para uma reflexão mais sistematizada sobre os dados observados, considerando de que maneira essas ocorrências se organizam e o que elas revelam sobre o tratamento didático da Transitividade na coleção. Assim, o que se delineia até aqui não é um fechamento, mas um movimento de preparação para a etapa seguinte, na qual esses elementos poderão ser retomados de forma mais integrada, à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa, especialmente no que se refere à articulação entre estrutura, sentido e uso no ensino de análise linguística.

5.3 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA TRANSITIVIDADE À LUZ DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO, EM ARTICULAÇÃO COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC

A análise realizada ao longo dos quatro volumes da coleção *Português: Linguagens* evidenciou que, embora o fenômeno da Transitividade esteja presente em diferentes conteúdos da gramática escolar, seu tratamento tende a ocorrer de forma fragmentada, com predomínio de abordagens classificatórias e metalinguísticas. Tal constatação reforça a necessidade de se pensar encaminhamentos didáticos que superem a centralidade da identificação de estruturas e

promovam uma compreensão mais ampla da língua em uso, considerando a relação indissociável entre forma, sentido e contexto.

Nesse sentido, esta seção propõe possibilidades metodológicas para o ensino da Transitividade verbal fundamentadas nos postulados da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), perspectiva que concebe a gramática como emergente do uso e orientada por fatores cognitivos, discursivos e interacionais. Essa compreensão encontra respaldo nos estudos funcionalistas que defendem a análise da língua em contextos reais de uso, considerando os múltiplos fatores que condicionam a organização linguística.

Além disso, a proposta aqui delineada dialoga diretamente com Silva, Gondim e Galvão (2026), no qual as autoras defendem a articulação entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, a partir de um trabalho integrado que toma o texto como ponto de partida para a reflexão sobre os fenômenos gramaticais. Essa perspectiva reforça a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que integrem leitura, escrita, oralidade e análise linguística, superando abordagens fragmentadas do ensino de gramática.

Sob esse olhar, a Transitividade deixa de ser entendida como uma propriedade fixa do verbo e passa a ser concebida como um fenômeno gradiente, construído no nível da oração e diretamente relacionado à maneira como os eventos são conceptualizados e organizados no discurso (Hopper e Thompson, 1980). Tal concepção articula-se ao princípio funcionalista de que a sintaxe não constitui uma entidade autônoma, mas está a serviço das funções que a estrutura desempenha nas práticas comunicativas.

Essa mudança de perspectiva implica, do ponto de vista pedagógico, deslocar o foco do ensino da simples classificação de verbos para a análise de como diferentes escolhas linguísticas contribuem para a construção de sentidos em textos reais. Assim, aspectos como agentividade, afetamento, perfectividade, dinamicidade, telicidade e individuação dos participantes, conforme proposto por Hopper e Thompson (1980), passam a assumir papel central na análise, permitindo ao aluno compreender por que determinadas construções são mais prototípicas em certos contextos e como elas se relacionam à progressão textual.

Além disso, as proposições aqui apresentadas buscam articular-se com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao eixo da Análise Linguística/Semiótica, que propõe o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os usos da língua em diferentes práticas sociais, considerando diferentes campos de atuação social. Dessa forma, o ensino da Transitividade é compreendido como um meio para o desenvolvimento de competências mais amplas, tais como a construção de sentidos, a leitura

crítica, a reflexão sobre os meios de expressão e a produção textual adequada às diversas situações comunicativas.

Diante desse enquadramento teórico-metodológico, torna-se necessário explicitar de que modo esses princípios podem ser efetivamente mobilizados em práticas de ensino. Para isso, as atividades que serão propostas a seguir foram organizadas de modo a privilegiar a análise da Transitividade em contextos reais de uso, evitando a fragmentação e a descontextualização frequentemente observadas no ensino tradicional.

Cada série conta com um gênero textual específico, considerando que diferentes práticas sociais de linguagem mobilizam configurações distintas de Transitividade. Assim, ao trabalhar com narrativas, por exemplo, privilegia-se a análise da progressão de eventos e do papel dos participantes na construção da ação, enquanto, em textos argumentativos, observa-se como a Transitividade se articula à construção de posicionamentos e à organização dos argumentos na defesa de um determinado ponto de vista.

O percurso metodológico adotado em proposição segue um movimento didático que se inicia com a leitura e interpretação do texto, passa pela observação orientada de fenômenos linguísticos e culmina na sistematização dos padrões identificados. Esse percurso busca favorecer a construção de generalizações a partir do uso, em consonância com os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Nesse sentido, as atividades são estruturadas em três momentos articulados. No primeiro, propõe-se a exploração do texto-base, com foco na compreensão global e na identificação de aspectos relevantes para a construção dos sentidos pretendidos. No segundo momento, direciona-se a atenção dos alunos para elementos linguísticos específicos, especialmente aqueles relacionados à configuração da Transitividade, como a natureza dos verbos, o papel dos participantes e o grau de afetamento[6] envolvido nas ações descritas. Por fim, no terceiro momento, promove-se a sistematização, na qual os alunos são levados a explicitar regularidades e a refletir sobre os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas observadas, relacionando a configuração da Transitividade à organização discursiva do texto e à distinção entre figura e fundo.

Esse encaminhamento busca romper com a lógica tradicional de ensino baseada na apresentação prévia de definições e classificações, deslocando o foco para a análise do funcionamento da língua em uso. Dessa forma, a Transitividade é abordada não como um

[6] O grau de afetamento diz respeito à intensidade com que um participante é atingido ou modificado pela ação expressa pelo verbo, constituindo um dos parâmetros relacionados à Transitividade.

conteúdo isolado, mas como um recurso expressivo fundamental para a construção dos sentidos em diferentes gêneros textuais.

A seguir, apresentam-se as atividades organizadas por série, as quais estão operacionalizadas por meio de propostas didáticas fundamentadas na análise de diferentes gêneros textuais, buscando sempre articular leitura, análise linguística e produção de sentidos, em consonância com os princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso e com as orientações da BNCC.

Esta proposta do 6º ano, apresentada adiante, tem como objetivo explorar a Transitividade a partir de uma narrativa curta centrada na experiência de um sujeito em interação com um objeto e com o ambiente. A escolha do texto justifica-se por apresentar uma sequência clara de eventos, nos quais se evidenciam diferentes graus de Transitividade a partir da análise dos traços agentividade, afetamento e perfectividade, aspectos fundamentais para a compreensão da Transitividade na perspectiva funcionalista, sobretudo no que diz respeito à oração transitiva prototípica.

Assim, utilizamos para o 6º ano uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, apresentada na Figura 38 a seguir:

Figura 38 – Texto 1: A bola

A BOLA

Luís Fernando Veríssimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembrulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo e, dali a pouco, o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame.
Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela.

O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro.
A bola cheirava a nada.

Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.



Fonte: Veríssimo, 2001.

A partir da narrativa apresentada, propõe-se uma atividade que visa a conduzir o aluno à observação do funcionamento da Transitividade em contextos reais de uso, considerando não apenas a estrutura da oração, mas também os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas.

Inicialmente, antes da leitura do texto, recomenda-se que o professor desenvolva uma atividade de predição, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos a partir do título e da imagem que acompanha a narrativa. Essa etapa tem como objetivo preparar os estudantes para a compreensão leitora, estimulando a formulação de hipóteses sobre o enredo, os personagens e os possíveis sentidos do texto. Perguntas como *Sobre o que a narrativa poderá tratar a partir do título "A bola"?*; *Quem parecem ser as personagens representadas na imagem?*; *Que relação pode existir entre elas?*; *Por que o homem está cheirando a bola?*; *A bola pertence ao homem ou ao menino?*; *O que a imagem revela sobre os interesses de cada personagem?*; *Essa diferença pode ser compreendida como uma diferença geracional?* favorecem a ativação de conhecimentos prévios e a construção de expectativas de leitura. Somente após esse momento inicial, orienta-se a leitura integral do texto, com atenção à relação estabelecida entre os personagens e o objeto central da narrativa, a bola. Em seguida, o professor pode conduzir a análise por meio das questões apresentadas na Proposta 1 a seguir:

Quadro 5 – Proposta 1 para o 6º ano

I. Compreensão leitora

1. Por que o pai presenteou o filho com uma bola? O garoto demonstrou o mesmo interesse pelo brinquedo que o pai esperava? Explique.
2. O menino pergunta como a bola "liga" e se ela tem manual de instruções. O que essas perguntas revelam sobre os brinquedos com os quais ele está acostumado?
3. Enquanto o pai brinca com a bola e relembra sua infância, o garoto continua jogando videogame. O que essa diferença mostra sobre as brincadeiras das duas gerações?
4. Na sua opinião, é possível equilibrar o uso de jogos eletrônicos com brincadeiras ao ar livre? De que maneira?

II. Transitividade no texto

Observe os trechos:

Trecho 1: "O garoto desembrulhou a bola." / "O pai pegou a bola." / "O pai segurou a bola."

Trecho 2: “Era de plástico.” / “Mas era uma bola.”

Trecho 3: “Como é que liga?” / “Não tem manual?” / “Chuta.” / “Filho, olha.”

5. No Trecho 1, quem realiza as ações? O que recebe ou é afetado por essas ações?
6. Compare os Trechos 1 e 2. Em quais deles os verbos indicam ações realizadas pelas personagens? Em quais ajudam a caracterizar ou identificar a bola?
7. As orações do Trecho 3 aparecem no diálogo entre o pai e o filho. O que elas revelam sobre a maneira como cada personagem entende e se relaciona com a bola?

III. Sistematização das regularidades no texto

8. Observe novamente a oração “O garoto desembrulhou a bola”. Quem realiza a ação? Qual participante é afetado por ela? A ação já aconteceu ou ainda está acontecendo?
9. Compare “O garoto desembrulhou a bola” e “A bola era de plástico”. Qual oração apresenta uma ação e qual apresenta uma característica? Explique a diferença.
10. Pensando no texto como um todo, qual é a importância das ações das personagens e das características atribuídas à bola para mostrar a diferença entre o pai e o filho e construir o sentido da história?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A proposta didática está organizada em três momentos complementares: compreensão leitora, análise da Transitividade e sistematização. Inicialmente, as questões de compreensão orientam os alunos a interpretar a narrativa, explorando a relação entre pai e filho, o comportamento das personagens e os sentidos construídos ao longo do texto. Além da compreensão dos acontecimentos, as atividades favorecem a realização de inferências acerca das diferenças geracionais e da influência das tecnologias digitais nas formas de lazer e interação entre as personagens.

No segundo momento, a atenção dos alunos é direcionada para a análise da Transitividade a partir de trechos extraídos do próprio conto. Em vez de analisar orações descontextualizadas, a proposta organiza exemplos pertencentes à narrativa e orienta os estudantes a observar propriedades sintático-semânticas, como o tempo verbal, o tipo de processo, os participantes envolvidos e os papéis semânticos desempenhados por cada um deles. Dessa forma, a reflexão gramatical ocorre em estreita relação com o texto, permitindo que os alunos compreendam como esses elementos participam da construção dos acontecimentos narrados.

Por fim, a etapa de sistematização retoma as análises realizadas ao longo da atividade, levando os alunos a identificar regularidades nas construções observadas e a relacioná-las ao funcionamento da narrativa. As questões propostas incentivam a descrição das propriedades sintático-semânticas das orações e promovem reflexões sobre a contribuição dessas construções para o desenvolvimento da história e para a construção dos sentidos do texto. Desse modo, a proposta busca integrar compreensão leitora e análise linguística, favorecendo uma abordagem reflexiva da Transitividade em contexto de uso.

Assim como na proposta didática destinada ao 6º ano, a atividade apresentada a seguir está organizada em etapas articuladas de compreensão leitora, análise linguística e sistematização. Mantém-se o princípio de tomar o texto como ponto de partida para a reflexão sobre a língua, de modo que a Transitividade seja observada em seu funcionamento discursivo, e não apenas como objeto de classificação gramatical. Contudo, considerando as especificidades do 7º ano, as atividades aprofundam a análise das relações sintático-semânticas presentes na narrativa, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a organização das ações e seus participantes na construção dos sentidos.

Nessa perspectiva, a abordagem da Transitividade verbal no ensino de Língua Portuguesa demanda um deslocamento de práticas centradas exclusivamente na classificação de verbos para uma perspectiva que considere a língua em uso, isto é, em funcionamento nos textos e nas interações. Torna-se, assim, fundamental propor atividades que levem o aluno a observar como as ações se organizam na construção de sentidos, evidenciando as relações entre quem realiza a ação, o que é afetado por ela e em que contexto ela ocorre.

Partindo desse princípio, seleciona-se o conto A moça tecelã, de Marina Colasanti, cuja tessitura narrativa oferece um terreno fértil para a exploração dessas relações. Ao apresentar uma personagem que, por meio do ato de tecer, cria e transforma a realidade à sua volta, o texto possibilita ao aluno perceber que as ações não se restringem ao verbo isolado, mas se constituem em articulação com seus participantes e com os efeitos que produzem no desenvolvimento da narrativa. Desse modo, a proposta busca aprofundar a compreensão da Transitividade como um fenômeno que envolve relações sintático-semânticas e discursivas, favorecendo a construção de conhecimentos gramaticais a partir da leitura e da interpretação do texto.

Na figura 39 logo abaixo, podemos observar o texto selecionado:

Figura 39 – Texto 2: A moça tecelã[7]



A moça tecelã

Marina Colassanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu:

— Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Fonte: Colasanti, 2006.

[7] O layout de apresentação do texto foi elaborado com o auxílio da ferramenta ChatGPT (OpenAI), utilizada apenas para fins de organização visual do material, sem qualquer alteração no conteúdo do texto original.

A partir do conto "A moça tecelã", propõe-se uma atividade que visa a conduzir o aluno à observação do funcionamento da Transitividade em contextos reais de uso, considerando não apenas a estrutura da oração, mas também os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas na construção da narrativa.

Inicialmente, antes da leitura do texto, recomenda-se que o professor desenvolva uma atividade de predição, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos a partir do título e da imagem que acompanha o conto. Essa etapa tem como objetivo preparar os estudantes para a compreensão leitora, estimulando a formulação de hipóteses sobre a narrativa, os personagens e os possíveis sentidos do texto. Perguntas como: *Quem pode ser a "moça tecelã"?*; *O que significa ser uma tecelã?; O que ela poderá tecer? Apenas tecidos ou também outras coisas?; Que relação pode existir entre o ato de tecer e a construção da própria vida?; A imagem sugere uma narrativa realista ou fantástica? Por quê?; Quais acontecimentos podem surgir em uma história em que o ato de tecer parece possuir um significado especial?* favorecem a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a construção de expectativas de leitura. Somente após esse momento inicial, orienta-se a leitura integral do conto, incentivando os alunos a observarem como as ações da personagem principal contribuem para a construção dos acontecimentos e dos sentidos da narrativa. Em seguida, o professor pode conduzir a análise por meio das questões apresentadas na Proposta 2 a seguir:

Quadro 6 – Proposta 2 para o 7º ano

I. Compreensão leitora

1. Ao longo da narrativa, a moça passa boa parte do tempo tecendo. O que ela produz no início da história? O que isso revela sobre sua forma de viver?
2. Em determinado momento, a personagem decide tecer um marido. O que a leva a tomar essa decisão? O texto apresenta essa escolha como uma necessidade ou como um desejo? Explique.
3. Depois da chegada do marido, a rotina da moça permanece a mesma? Que mudanças ocorrem em sua vida?
4. O marido passa a fazer vários pedidos à moça. Como ela reage a esses pedidos? O que essa atitude revela sobre a relação entre os dois personagens?
5. Em que momento a personagem percebe que sua vida já não é a mesma? Que elementos do texto ajudam o leitor a perceber essa mudança?

6. No desfecho da narrativa, a moça desfaz, fio por fio, tudo o que havia tecido, inclusive o marido. O que esse gesto representa? Por que essa decisão é importante para o desenvolvimento da história?
7. O conto apresenta um final diferente daquele esperado em narrativas tradicionais. Que reflexão o texto propõe sobre liberdade, autonomia e felicidade?

II. Transitividade no texto

Observe os trechos retirados do conto:

1. Trechos

"A moça tecia..."; *"Ia tecendo..."*; *"Escolhia um fio..."*; *"Enquanto tecia..."*

2. Trechos

"Tecera um marido."; *"Destecera o marido."*; *"A manhã chegou."*; *"O homem entrou."*

3. Trechos

"Quero um palácio."; *"Faça mais torres."*; *"Teça mais."*

Agora responda:

8. Nos primeiros trechos, as ações parecem concluídas ou estão sendo apresentadas como processos em desenvolvimento? Que efeito essa escolha produz na construção da narrativa?
9. Nos trechos do segundo grupo, as ações representam acontecimentos concluídos ou situações em andamento? Como essas ações modificam o rumo da história?
10. Compare os dois primeiros grupos. Em qual deles predominam ações que fazem a narrativa avançar? Em qual predominam ações que ajudam a construir o ambiente e o mundo da personagem?
11. Nos diálogos, as falas expressam pedidos, ordens ou desejos? Como essas falas influenciam as ações realizadas posteriormente pela moça?

III. Sistematização

Levando em conta suas respostas ao bloco anterior:

12. Como são as orações do primeiro grupo? Observe os verbos e diga se as ações estão em desenvolvimento ou concluídas.
13. Como são as orações do segundo grupo? Observe os verbos e diga se as ações estão em desenvolvimento ou concluídas.

14. Comparando os dois grupos, em qual deles aparecem mais ações concluídas? E em qual aparecem mais ações em desenvolvimento?
15. No conto *A moça tecelã*, como as ações em desenvolvimento ajudam a construir o mundo fantástico criado pela personagem? Como as ações concluídas marcam as mudanças em sua vida?
16. Como a alternância entre ações em desenvolvimento e ações concluídas contribui para a construção da narrativa?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A proposta 2 inicia-se com questões de compreensão leitora, cujo objetivo é garantir que os alunos compreendam os principais acontecimentos da narrativa e as transformações vivenciadas pela personagem antes de direcionarem sua atenção para os aspectos linguísticos. Recomenda-se que as respostas sejam discutidas coletivamente, com retomadas constantes ao texto, de modo que os estudantes justifiquem suas interpretações com base em evidências da própria narrativa.

Na sequência, as atividades conduzem os alunos à observação do funcionamento da Transitividade em uso, explorando como diferentes escolhas verbais contribuem para a construção dos sentidos do conto. O contraste entre construções de aspecto imperfectivo e perfectivo favorece a percepção de que algumas orações representam processos em desenvolvimento, responsáveis por construir o cotidiano e o universo fantástico da protagonista, enquanto outras apresentam acontecimentos concluídos que impulsionam o enredo e marcam as mudanças na história.

Por fim, a sistematização permite que os estudantes formulem generalizações a partir das análises realizadas, relacionando aspecto verbal, participantes e tipo de processo aos efeitos de sentido produzidos no texto. Recomenda-se que essa etapa seja conduzida de forma coletiva, cabendo ao professor mediar a discussão e sistematizar os conceitos construídos ao longo da atividade, reforçando a compreensão da Transitividade como um fenômeno que se manifesta em contextos reais de uso.

Dando continuidade às propostas de análise da Transitividade em contextos reais de uso, apresenta-se, a seguir, uma atividade construída a partir de uma tirinha. A escolha desse gênero para o 8º ano justifica-se por seu potencial para integrar linguagem verbal e visual na construção dos sentidos, favorecendo a reflexão sobre como diferentes escolhas linguísticas participam da organização do texto e da produção do humor. Nesse contexto, os estudantes são convidados a observar que a interpretação dos enunciados depende não apenas das formas linguísticas

empregadas, mas também do contexto discursivo e das informações fornecidas pela imagem. Assim, a proposta busca promover uma análise da Transitividade articulada à compreensão textual, em consonância com os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Antes da leitura da tirinha, recomenda-se que o professor realize uma atividade de predição, explorando inicialmente apenas a imagem, sem revelar os balões de fala, se possível. O objetivo é mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e levá-los a formular hipóteses sobre a situação representada. Perguntas como *Quem são as personagens?; Onde elas parecem estar?; Qual pode ser a relação entre elas?; O que o menino parece estar sentindo ao olhar para a mulher?; Sobre o que vocês imaginam que eles irão conversar?* favorecem a construção de expectativas de leitura. Em seguida, com a leitura dos enunciados verbais, o professor pode retomar essas hipóteses e questionar: *As previsões foram confirmadas?; Em que momento surge o humor da tirinha?; Por que a resposta "Desculpas!" surpreende o leitor?* Somente após essa etapa, recomenda-se iniciar a análise das questões propostas, direcionando a atenção dos estudantes para a relação entre as escolhas linguísticas, a construção do humor e o funcionamento da Transitividade no texto. A tirinha utilizada nessa atividade é apresentada na Figura 40, a seguir:

Figura 40 – Texto 3: Tirinha



Fonte: Beck, 2014.

Após a leitura da tirinha, o professor deve retomar coletivamente as interpretações construídas pelos estudantes durante a etapa de predição, comparando-as com os sentidos efetivamente produzidos no texto. Esse movimento possibilita evidenciar como os efeitos de humor decorrem da relação entre linguagem verbal e visual, bem como das escolhas linguísticas realizadas pelas personagens em situação de interação.

Em seguida, a atenção dos alunos deve ser direcionada para a análise das construções linguísticas presentes na tirinha, observando-se como determinados verbos e expressões assumem diferentes interpretações a depender do contexto discursivo. Nesse momento, o professor pode problematizar como a mesma forma verbal pode produzir sentidos distintos, especialmente quando articulada à situação comunicativa e às pistas visuais do texto.

Por fim, recomenda-se que a discussão conduza os estudantes à compreensão de que os efeitos de sentido não estão apenas na estrutura linguística isolada, mas na relação entre os participantes, o contexto e as escolhas enunciativas realizadas. Dessa forma, a atividade reforça a análise da Transitividade como um fenômeno dinâmico, constituído no uso e na interação, e não como uma propriedade fixa das formas verbais. A seguir, apresenta-se a proposta 3 de atividade.

Quadro 7 – Proposta 3 para o 8º ano

I. Compreensão leitora

1. Na tirinha, a mãe faz uma série de cobranças ao menino. O que ela afirma inicialmente sobre o comportamento dele? Que ações são esperadas?
2. Como o menino responde às primeiras falas da mãe? O que essa resposta revela sobre sua interpretação do que foi dito?
3. Em que momento ocorre a quebra de expectativa na tirinha? Qual elemento gera o efeito de humor?
4. O que a expressão "Arrumo sim!" indica sobre a compreensão do menino em relação ao verbo "arrumar"?
5. Por que a última fala do menino ("Desculpas!") modifica completamente o sentido da interação?
6. Que crítica ou reflexão sobre comunicação cotidiana pode ser inferida a partir da tirinha?

II. Transitividade no texto

1. Trecho: "Não arruma os brinquedos, não arruma a cama..."

2. Trecho: “Arrumo sim!”

3. Trecho: “Arruma o quê? Desculpas!”

Responda:

7. Nos primeiros enunciados, quais processos estão sendo expressos? As ações são apresentadas como pedidos, ordens ou avaliações? Que efeito isso produz na interação?
8. No segundo grupo, o verbo “arrumar” mantém o mesmo sentido das falas anteriores? O que muda em termos de interpretação do processo verbal?
9. No terceiro grupo, como a ambiguidade do verbo “arrumar” contribui para o efeito de humor?
10. Compare os usos do verbo “arrumar” nos três contextos. O significado permanece estável ou varia conforme a situação discursiva? Explique.
11. Nas expressões “arrumar desculpas”, “arrumar confusão” e “arrumar problema”, o verbo “arrumar” mantém seu sentido mais concreto ou assume um significado mais abstrato? Explique o que essas expressões têm em comum e como o contexto contribui para a construção de seus sentidos.

III. Sistematização

Com base nas análises anteriores:

12. Como o verbo “arrumar” se comporta nos diferentes contextos da tirinha quanto ao seu significado e aos participantes envolvidos?
13. É possível afirmar que a transitividade, nesse caso, depende apenas do verbo ou também do contexto discursivo? Justifique.
14. De que forma a relação entre linguagem verbal e imagem contribui para a construção dos sentidos e para o funcionamento da transitividade no texto?
15. Explique como a alternância de interpretações possíveis do verbo “arrumar” evidencia que a transitividade é um fenômeno de uso, dependente do contexto e da interação comunicativa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A atividade proposta busca integrar a compreensão leitora à análise da Transitividade em um texto multissemiótico, levando os estudantes a perceberem que a construção dos sentidos resulta da articulação entre os elementos verbais e visuais da tirinha. Inicialmente, as questões de compreensão leitora favorecem a interpretação do texto e a identificação do efeito de humor,

permitindo que os alunos compreendam como a interação entre as personagens conduz à quebra de expectativa presente no desfecho da narrativa.

Na sequência, as questões de análise linguística direcionam a atenção dos estudantes para o funcionamento da Transitividade em contexto de uso, explorando os diferentes sentidos assumidos pelo verbo arrumar ao longo da interação. Recomenda-se que o professor conduza a discussão de forma coletiva, incentivando os alunos a justificar suas respostas com base nos elementos verbais e visuais da tirinha, de modo que percebam que a interpretação dos processos verbais depende do contexto discursivo em que são empregados.

Por fim, a etapa de sistematização permite que os estudantes generalizem as regularidades observadas, compreendendo que a Transitividade não se reduz à classificação dos verbos, mas constitui um fenômeno construído na interação entre verbo, participantes e contexto de uso. Dessa forma, a atividade favorece uma reflexão linguística contextualizada, em consonância com os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Continuando as propostas de análise da Transitividade em diferentes gêneros textuais, apresenta-se, a seguir, uma atividade construída a partir de um artigo de opinião. Em relação às atividades anteriores, observa-se um avanço na complexidade das relações discursivas exploradas, uma vez que o foco passa a incidir sobre a construção de posicionamentos e estratégias argumentativas.

A escolha do artigo de opinião para o 9º ano justifica-se pela possibilidade de investigar como determinadas escolhas linguísticas contribuem para a defesa de um ponto de vista e para a orientação argumentativa do texto. Nessa perspectiva, a Transitividade passa a ser observada em sua relação com os efeitos discursivos produzidos pelo autor, especialmente na construção de avaliações, alertas e tentativas de convencimento do leitor.

Esse encaminhamento dialoga com Brum e Rocha (2017), ao defenderem que a Transitividade, em artigos de opinião, relaciona-se diretamente às intenções discursivas do produtor do texto, sendo mobilizada na construção argumentativa e na defesa da tese apresentada. Nesse sentido, a Proposta 4, adiante, busca conduzir os alunos à percepção de como determinadas ações, participantes e efeitos apresentados no texto contribuem para intensificar a argumentação e reforçar o posicionamento assumido pelo articulista.

Antes da leitura do artigo de opinião, apresentado na Figura 40, a seguir, recomenda-se que o professor desenvolva uma atividade de predição, explorando o título e a imagem que acompanha o texto. Essa etapa tem como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e estimular a formulação de hipóteses acerca da temática, do posicionamento que poderá ser defendido pelo autor e da relação entre os elementos verbais e visuais. Perguntas

como: *O que vocês entendem por "gambiarra"?; O que a imagem revela sobre esse tipo de prática?; Quais riscos podem ser identificados na situação representada?; Vocês consideram que essa instalação é segura? Por quê?; Em quais situações as pessoas costumam recorrer a improvisos semelhantes?; A partir do título e da imagem, qual tese vocês imaginam que será defendida no texto?* favorecem a construção de expectativas de leitura. Após esse momento inicial, recomenda-se a leitura integral do artigo e a retomada das hipóteses formuladas, conduzindo os estudantes à identificação da tese, dos argumentos e das escolhas linguísticas que contribuem para a construção da argumentação. O texto que servirá de base para a atividade é apresentado na Figura 40, abaixo.

Quadro 8 – Texto 4: Artigo de opinião

PELO FIM DAS GAMBIARRAS

João Borges - *Engenheiro eletricista, gestor de projetos e sócio da Projelet

Fazer gambiarras já virou até meme nas redes sociais. Um fiozinho puxado aqui, uma extensãozinha ali, uma emenda meio ao Deus dará e pronto! Alguém metido a MacGyver consegue criar um ar-condicionado improvisado usando um ventilador e uma caixa cheia de gelo. Esse tipo de aparato é um prato cheio para os usuários da web, que costumam decretar: "agora o brasileiro vai ser estudado pela Nasa!".

Mas, na prática, a melhor coisa a fazer é rir dessas invencionices e no mesmo instante esquecer que elas existem. Porque são justamente esses improvisos feitos dentro de casa que podem comprometer parte ou até a totalidade do sistema elétrico e hidráulico da residência. Em outras palavras, uma gambiarra feita para economizar alguns trocados pode se transformar num prejuízo de milhares de reais.

O pior é que algumas delas são praticadas com muito mais frequência do que se imagina. Ou vai dizer que você não tem nenhuma tomada em casa com um ou mais 'T's conectados? Quem faz isso costuma desconhecer o risco de sobrecarga que a união de equipamentos num mesmo terminal elétrico pode provocar.

Outro hábito bastante comum é o de deixar fios e extensões simplesmente soltos, formando aqueles emaranhados geralmente atrás do móvel da TV e do computador. Um pequeno desgaste em um dos cabos, em contato com outro, pode ser suficiente para queimar os equipamentos ou até mesmo provocar um incêndio.

Atire a primeira pedra quem também nunca usou um aparelho com o fio esticado, quase no limite do necessário. Os aventureiros que se arriscam a fazer isso provavelmente não sabem que o mau contato pode "fritar" a ponta da tomada, levando, assim, igualmente a um risco de incêndio. Como se pode ver, as gambiarras estão presentes em quase todas as casas. E é aí que mora o maior problema.

Todas essas situações mostram o quanto nos expomos diariamente a situações perigosas, dentro das nossas próprias casas. São medidas que podem colocar em risco não apenas nossos bens, mas, principalmente, a estrutura do imóvel e nossas próprias vidas.

O mais adequado é fugir sempre dos improvisos e recorrer a soluções seguras, que obedeçam às normas de segurança. Além disso, é essencial dispor de um projeto bem elaborado para a rede elétrica, que leve em conta as características do imóvel e a sua funcionalidade. Quem pode oferecer isso é um engenheiro especializado, que considera diversos fatores para tornar os pontos bem distribuídos, sem afetar outros sistemas que também passam por trás da parede. Essas escolhas interferem diretamente na qualidade da residência, assegurando também mais segurança aos moradores.

Precisamos também desmitificar a ideia de que gambiarra é algo genuíno do brasileiro, e que o tal jeitinho, se é que existe, não funciona na construção civil. Quanto maior o nível de exigência da obra, que deve ser de excelência, menor será o risco de problemas no futuro. E isso, definitivamente, não tem preço.

Fonte: Borges, 2023. Acesso em 20 jul. 2026.

Na sequência, apresenta-se a Proposta 4, elaborada a partir do artigo de opinião *Pelo fim das gambiarras*. As atividades têm como objetivo conduzir os estudantes à compreensão da tese defendida pelo autor e à análise de como as escolhas linguísticas contribuem para a construção da argumentação, favorecendo a reflexão sobre o funcionamento da Transitividade em um contexto de uso.

Quadro 9 – Proposta 4 para o 9º ano

I. Compreensão leitora

1. Qual é o tema principal abordado no artigo *Pelo fim das gambiarras*? Explique qual é a situação discutida pelo autor e por que ela é apresentada como um problema no cotidiano.
2. Ao longo do artigo, o autor deixa clara sua posição sobre o uso de gambiarras em casa. Qual é essa posição? Explique como ele procura convencer o leitor a adotar uma determinada atitude diante dessas situações.
3. Quais são os principais argumentos utilizados pelo autor para mostrar que as gambiarras podem trazer riscos? Explique de que maneira esses argumentos ajudam a sustentar a ideia defendida no texto.
4. O autor apresenta diferentes situações que podem acontecer dentro de uma residência, como o uso de vários equipamentos em uma mesma tomada e a utilização de fios e

extensões de maneira inadequada. Cite dois exemplos apresentados no texto e explique quais problemas eles podem provocar.

5. Segundo o autor, quais consequências o uso de gambiarras pode trazer para uma residência e para seus moradores? Explique por que essas consequências são apresentadas como preocupantes ao longo do artigo.
6. No final do artigo, o autor apresenta algumas medidas que podem evitar os problemas causados pelas gambiarras. Quais são essas medidas e por que elas são consideradas mais seguras?
7. O autor utiliza exemplos do cotidiano, perguntas dirigidas ao leitor e situações que podem acontecer dentro de qualquer casa. Como esses recursos ajudam o leitor a perceber que o problema discutido no artigo também pode fazer parte de sua realidade?

II. Transitividade no texto

8. No trecho "um pequeno desgaste em um dos cabos [...] pode ser suficiente para queimar os equipamentos ou até mesmo provocar um incêndio", quem ou o que provoca os acontecimentos apresentados? O que pode sofrer seus efeitos? O uso de "pode" apresenta esses acontecimentos como certos ou como possíveis?
9. Em "São medidas que podem colocar em risco não apenas nossos bens, mas, principalmente, a estrutura do imóvel e nossas próprias vidas", quem realiza a ação e quem pode sofrer seus efeitos? Que sentido o uso de "podem" produz na apresentação dessas consequências?
10. Observe o trecho "Essas escolhas interferem diretamente na qualidade da residência". O que provoca o efeito apresentado e o que é afetado? Por que o autor apresenta essa relação de maneira direta e sem o uso de uma expressão de possibilidade?
11. No trecho "Quem pode oferecer isso é um engenheiro especializado", quem realiza a ação e o que é oferecido? O uso de "pode" apresenta a ação como uma possibilidade, uma recomendação ou uma certeza? Explique considerando o contexto do artigo.
12. Compare os trechos:

    "pode queimar os equipamentos" / "pode provocar um incêndio" / "deve ser de excelência"

    Como as formas "pode" e "deve" modificam a maneira como os acontecimentos são apresentados pelo autor?

13. Observe a afirmação "Precisamos também desmitificar a ideia de que gambiarra é algo genuíno do brasileiro". Quem realiza a ação de desmitificar e o que é alvo dessa ação? O uso de "precisamos" apresenta essa ação como possibilidade ou como necessidade?
14. Considerando os exemplos analisados, explique como a relação entre os participantes das ações e o uso de palavras que indicam possibilidade ou necessidade ajudam o autor a construir sua argumentação sobre os riscos das gambiarras.

III. Transitividade e construção dos sentidos

15. As ações apresentadas no texto frequentemente mostram um participante provocando algum efeito sobre outro. Como essa forma de apresentar os acontecimentos contribui para construir a argumentação do autor?
16. Observe os verbos queimar, provocar, colocar, oferecer, interferir e desmitificar. Explique como as relações estabelecidas por esses verbos contribuem para apresentar os riscos das gambiarras e defender a necessidade de evitá-las.
17. Nem todas as orações apresentam os participantes envolvidos da mesma maneira. Com base nos exemplos analisados, explique por que a Transitividade pode ser compreendida como gradual, e não apenas como uma característica que o verbo possui ou não possui.
18. Considerando o texto como um todo, explique por que, para compreender a Transitividade, é necessário observar o verbo, os participantes envolvidos, o acontecimento apresentado e o contexto em que a oração é utilizada.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A proposta apresentada busca articular a compreensão leitora e a análise linguística, conduzindo os estudantes à percepção de que diferentes escolhas linguísticas contribuem para a construção da argumentação. Embora o foco da atividade recaia sobre verbos e expressões de valor modal, e não sobre a Transitividade em sentido estrito, sua inclusão justifica-se por ampliar a reflexão sobre o funcionamento do verbo no texto. Nessa perspectiva, a proposta evidencia um contínuo entre os usos mais lexicais dos verbos, explorados nas atividades anteriores por meio da predicação verbal, e usos mais gramaticais, em que verbos modais e expressões modalizadoras passam a orientar a avaliação do enunciador, a expressar possibilidade, necessidade e obrigação e a construir o posicionamento argumentativo. Desse modo, a atividade favorece a compreensão de que os diferentes recursos verbais, sejam eles de

natureza lexical ou gramatical, participam da produção de sentidos e da organização do discurso.

Posto isso, recomenda-se que o professor conduza inicialmente uma discussão coletiva acerca das respostas às questões de compreensão leitora, assegurando que os estudantes identifiquem a tese, os argumentos e a progressão argumentativa do texto. Em seguida, a análise das questões linguísticas deve ocorrer sempre em diálogo com o texto, incentivando os alunos a justificarem suas respostas com base nos trechos analisados e a perceberem como as escolhas linguísticas reforçam a intenção argumentativa do autor. A etapa de sistematização pode ser realizada coletivamente, permitindo que os conceitos sejam construídos a partir das observações feitas pelos próprios estudantes.

Ressalta-se, contudo, que as propostas apresentadas ao longo deste capítulo constituem sugestões metodológicas, podendo ser adaptadas conforme os objetivos de ensino, o tempo disponível e as necessidades de aprendizagem de cada turma. Cabe ao professor, que conhece a realidade de seus estudantes, realizar os ajustes que considerar pertinentes, selecionando, ampliando ou reorganizando as atividades de modo a atender às especificidades de seu contexto escolar. Dessa forma, preserva-se o caráter flexível das propostas e reforça-se a compreensão de que o ensino da Transitividade deve estar sempre articulado às práticas de leitura, interpretação e produção de sentidos em contextos reais de uso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a abordagem dos aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos da Transitividade na coleção *Português: Linguagens*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso. Partiu-se da compreensão de que o ensino da língua portuguesa, historicamente marcado por práticas normativas e classificatórias, ainda apresenta dificuldades em incorporar perspectivas que considerem a língua em funcionamento, especialmente no tratamento de conteúdos gramaticais tradicionalmente reduzidos à memorização de nomenclaturas e estruturas fixas.

Ao longo da investigação, constatou-se que a coleção analisada apresenta, em seu Manual do Professor e em suas orientações gerais, um discurso alinhado a concepções mais contemporâneas de ensino de língua, valorizando o texto, os gêneros discursivos e a articulação entre leitura, produção textual e análise linguística. Em diversos momentos, o material procura partir de práticas sociais de linguagem e de textos pertencentes a diferentes esferas de circulação, aproximando-se das orientações presentes na BNCC, nos PCN e nos documentos curriculares do estado do Ceará e do município de Fortaleza.

Entretanto, a análise das atividades de análise linguística com foco na Transitividade ou de conteúdos correlatos evidenciou que, embora haja avanços em relação à centralidade do texto e à tentativa de contextualização dos conteúdos, a Transitividade é tomada como uma propriedade do verbo, sendo explorada, predominantemente, sob uma perspectiva estrutural e classificatória. Em muitas situações, as atividades acabam direcionando os estudantes para a identificação de funções sintáticas, classificação de verbos e reconhecimento de estruturas previamente definidas, sem explorar de forma mais aprofundada os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas nos textos.

Essa tensão entre uma proposta discursiva anunciada pelo material e uma prática ainda fortemente marcada pela concepção de linguagem e gramática da tradição gramatical mostrou-se recorrente nos quatro volumes analisados. A análise também permitiu compreender que a Transitividade, na coleção, é frequentemente apresentada de forma fragmentada, privilegiando a identificação e a classificação de verbos e complementos, em detrimento da análise de como os processos verbais, os participantes e as circunstâncias contribuem para a construção da argumentação, da progressão temática e dos efeitos de sentido nos textos. Nessa perspectiva, a oração tende a ser reduzida a um conjunto de termos sintáticos, enquanto elementos

fundamentais para a compreensão do fenômeno, como agentividade, afetamento, dinamicidade, telicidade e relevo discursivo, permanecem pouco explorados.

A partir das contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso, especialmente das discussões propostas por Hopper e Thompson (1980), foi possível defender uma concepção de Transitividade que ultrapassa a ideia de que apenas o verbo "transita". Conforme discutido ao longo da pesquisa, a Transitividade constitui uma propriedade da oração como um todo, construída a partir da interação entre diferentes fatores sintáticos, semânticos e discursivos. Dessa forma, as orações apresentam diferentes graus de Transitividade, que variam de acordo com o modo como os eventos são conceptualizados e organizados no discurso a serviço dos propósitos dos sentidos do texto e de sua intencionalidade.

Essa concepção de Transitividade apresenta potencial para contribuir com o contexto escolar, uma vez que possibilita ressignificar o ensino da gramática. Em vez de restringir-se à classificação de estruturas, o trabalho com a Transitividade pode favorecer a leitura crítica, a interpretação textual e a percepção dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas. Assim, o ensino gramatical deixa de assumir um caráter meramente prescritivo e passa a constituir um instrumento de reflexão sobre os usos da língua em diferentes práticas sociais.

Nesse sentido, as proposições metodológicas apresentadas na parte final da dissertação buscaram demonstrar possibilidades concretas de articulação entre análise linguística, leitura e construção de sentidos. Organizadas a partir de diferentes gêneros textuais e conteúdos presentes nos anos finais do Ensino Fundamental, as atividades procuraram evidenciar que,mesmo conteúdos tradicionalmente tratados de maneira normativa, podem ser abordados sob uma perspectiva funcionalista, valorizando o uso real da língua e os processos de significação envolvidos nas construções linguísticas.

As propostas elaboradas não pretendem constituir modelos fechados ou definitivos, mas possibilidades de encaminhamento didático que podem contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. Ao partir de textos reais, explorar relações de sentido e considerar os usos efetivos da língua, tais proposições buscam aproximar o ensino de análise linguística das experiências concretas de linguagem vivenciadas pelos estudantes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as discussões acerca do ensino de gramática e, mais especificamente, para o ensino da Transitividade verbal na Educação Básica. Espera-se, ainda, que este estudo incentive novas investigações que busquem contribuir para a análise de materiais didáticos à luz dos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso, evidenciando as aproximações entre essa perspectiva teórica e as orientações presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, espera-se

que tais investigações possam ampliar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que compreendam a língua como uma atividade dinâmica, interacional e socialmente situada, favorecendo abordagens que articulem análise linguística, leitura e produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

ALI, M. Said. **Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1964.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSIS, Lúcia Maria; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. Gramática e partes do discurso: Dionísio da Trácia, Apolônio Díscolo e Jerônimo Soares Barboza. **Anthesis,** v. 9, n. 16, p. 19–31, 2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A avaliação dos livros didáticos: um** balanço do PNLD. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BECK, Alexandre. **Armandinho dois.** Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livro didático de português: história e perspectivas. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BISPO, Edvaldo Balduino; LEMOS, Maria Clara Lucena de; CORDEIRO, Fernando da Silva. Plano discursivo em perspectiva escalar: análise funcionalista de artigos de opinião. **e-scrita:** Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 13, n. 2, jul./dez. 2022.

BISPO, Edvaldo Balduino; LOPES, Monclar Guimarães. **Linguística Funcional Centrada no Uso:** teoria, método e aplicação. Niterói: Eduff, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810–1910).** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORGES, João. Pelo fim das gambiarras. **Hoje em Dia,** 18 jan. 2023. Disponível em: https://www.hojeemdia.com.br/. Acesso em: 20 jul. 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Gramática e ensino:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do Livro Didático:** PNLD Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRUM, Bárbara Bremenkamp; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da. Transitividade no gênero artigo de opinião. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, v. 20, n. 39, p. 141-160, 2017. DOI: https://doi.org/10.20396/lil.v20i39.8664415. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8664415. Acesso em: 13 out. 2026.

BYBEE, Joan. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, Washington, DC, v. 82, n. 4, p. 711–733, 2006. Disponível em: https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/Bybee2006FromUsage.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística.** Petrópolis: Vozes, 1975.

CARREIRO, Simara Silva Pereira; SOUSA, Valéria Viana. A transitividade verbal para além da tradição gramatical: uma abordagem funcional(ista). **Revista Philologus,** Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, supl., 2020. Disponível em: https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/356. Acesso em: 13 abr. 2026.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CELLARD, André. Análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens.** 6º ano. 9. ed. São Paulo: Atual, 2024.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. 7º ano. 9. ed. São Paulo: Atual, 2024.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. 8º ano. 9. ed. São Paulo: Atual, 2024.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. 9º ano. 9. ed. São Paulo: Atual, 2024.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt. Acesso em: 10 maio 2026.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** 12. ed. São Paulo: Global, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. As construções de movimento causado e ditransitiva: elos de polissemia. **DELTA:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 109–132, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445078762059670015.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. **Revista do GELNE**, Natal, v. 15, n. 1/2, p. 53–78, 2013.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. **Gragoatá**, Niterói, v. 19, n. 36, p. 13–39, 2014.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional:** teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso.** São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática.** 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016.

DIK, Simon C. **The theory of functional grammar.** Part 1: The structure of the clause. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza:** incluir, educar e transformar – Volume 3: Linguagens. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2024.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Práticas de linguagem na formação dos professores de língua portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 21, n. especial, p. 246–260, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28004. Acesso em: 28 nov. 2025.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GIVÓN, Talmy. **Syntax:** an introduction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001. 2 v.

GOLDBERG, Adele E. **Constructions**: A Construction Grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, J. Lachlan. **Functional Discourse Grammar:** A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HOPPER, Paul J. Emergent grammar. *In*: Berkeley Linguistics Society. **Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.** Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1987. p. 139–157. DOI: https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1834.

HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, Baltimore, v. 56, n. 2, p. 251–299, 1980. DOI: https://doi.org/10.2307/413757.

KIST, Rafaela Kessler. **Imaginário(s) de língua e de ensino de língua portuguesa (LP) em livros didáticos de LP.** 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do universo do texto ao texto do universo:** a leitura na escola. São Paulo: Ática, 1996.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitive grammar:** a basic introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of cognitive grammar:** theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. v. 1.

LIMA, Francisco Renato; BARBOSA, Damarys Alves da Silva. Ensino de gramática na educação básica: um olhar reflexivo sobre as abordagens metodológicas em sala de aula. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 6, n. 3, p. 258–270, 2021. Disponível em: https://old.cadernoscajuina.pro.br/index.php/cadcajuina/article/view/488. Acesso em: 21 out. 2025.

LIMA, Patrícia Mota do Amaral; LIMA, Soleane Rodrigues Lustosa; SOUSA, Valéria Viana. Transitividade verbal: da ótica funcionalista à práxis. *In*: **Seminário nacional e internacional políticas públicas, gestão e práxis educacional, 7**., 2019. Anais. UESB, 2019. Disponível em: https://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9348. Acesso em: 13 out. 2026.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo: continuidades e rupturas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, Regina Silveira. **Tratamento da Transitividade verbal no livro didático:** uma investigação sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, 2025.

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

MARTINS, Aline. **A variação linguística no livro didático "Teláris", de língua portuguesa.** 2025. 206 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2025.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições,** Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51–66, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGbZ8FmWXpdNVNxpb/. Acesso em: 03 out. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. Produção, circulação e uso do livro didático. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, M. R. DE; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 87-108, 15 mar. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15210/rle.v10i1.15651. Acesso em: 13 out. 2026.

OLIVEIRA, Marismélia Martins Costa de. **A Transitividade em evidência em notícias jornalísticas:** um olhar funcionalista. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro.** São Paulo: Vozes, 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do (org.). **Introdução à linguística funcional centrada no uso:** teoria, método e aplicação. Niterói, RJ: Eduff, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Izabel Larissa Lucena; GONDIM, E. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. Sequência didática funcionalista para o tratamento da evidencialidade em gêneros textuais. *In*: SILVA, Izabel Larissa Lucena; PRATA, N. P. P. (org.). **Caminhos da linguística funcional:** tendências, uso e intersecções: uma homenagem à Márcia Teixeira Nogueira. Campinas: Pontes Editores, 2026. p. 21–48.

SILVA, Raquel Frontelmo Gomes. **O estudo da Transitividade em manchetes de jornal on-line.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 30 set. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 13, p. 5–24, jan./abr. 2000. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 21 jan. 2026.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português:** a categoria e sua expressão. Uberlândia: EDUFU, 2021.

VALILI, Lívia. **A Transitividade verbal em livros didáticos:** contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2022.

VERISSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.