



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE –
PROFLETRAS**

Bruno Maciel Santana

**DESMISTIFICANDO A SINTAXE DO VERBO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ITABAIANA- SE 2025

Bruno Maciel Santana

**DESMISTIFICANDO A SINTAXE DO VERBO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
O ENSINO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a
Qualificação ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS da Universidade Federal de
Sergipe – câmpus Professor Alberto de Carvalho.
Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Orientador: **Prof. Dr. Denson André Pereira da
Silva Sobral.**

BRUNO MACIEL SANTANA

Dissertação apresentada como requisito para a Qualificação ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – câmpus Professor Alberto de Carvalho. Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Orientador: **Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral. (Orientador)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira
Universidade de Pernambuco *Campus* Garanhuns (UPE)

Prof. Dr. Luiz Rosalvo Costa.
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Dedico este trabalho a Deus, a minha esposa e a todos os mestres que contribuíram,
positivamente, na minha formação

O lutador Lutar

com palavras

é a luta mais vã.

Entanto lutamos mal

rompe a manhã.

(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

No ano passado, eu completei alguns capítulos desta dissertação no Hospital João Alves, quando acompanhava minha mãezinha em seus momentos finais nesse plano espiritual. Meu maior agradecimento é para a senhora Mãe, que fez o que pôde para que eu me formasse. Inspirou-me a ser professor, e não mediu esforços para me manter firme em meu propósito, sempre me incentivando a prosseguir, mesmo nos momentos em que a vida me fechava suas portas. Muito obrigado por tudo minha mãe, até a próxima vez.

Ao meu pai, por ter me dado as condições necessárias de uma família unida, um lar e três refeições dignas todos os dias, sem nunca reclamar. Suas mãos sujas de graxa me lembravam do esforço diário que o senhor fazia, e me mostravam a responsabilidade em honrar o suor que o senhor derramava por todos nós.

As minhas filhas Bruna e Beatriz por serem minhas fontes inesgotáveis de amor, razão maior de eu continuar lutando.

Agradeço ao meu orientador o Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral, por ter estendido-me à mão no momento de maior precisão, quando estava me sentindo abandonado e desorientado (literalmente falando). Que Deus continue abençoando-o, meu amigo; e que o senhor seja sempre essa pessoa solícita e simples de coração.

A todos os pensadores que ajudaram a fundamentar essa singela dissertação com destaque para Maria Helena de Mouras Neves, que foi responsável por desmatar um pouco da Amazônia de ignorância habitante em mim. E como diria Mario Quintana, em seu poeminha do contra:

Todos esses que aí estão atravancando
meu caminho, eles passarão...
Eu passarinho!

Mário Quintana

Que venham outros voos...

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar a eficácia de um Produto Educacional destinado ao ensino da transitividade verbal para estudantes do 8º ano de uma escola estadual do interior de Sergipe. A transitividade verbal, um dos pilares da análise sintática do português, é decisiva para a construção de sentidos nos enunciados e, por consequência, para o desenvolvimento das competências de leitura e de produção textual. A observação empírica da prática pedagógica revelou dificuldades recorrentes dos discentes em reconhecer os diferentes tipos de verbos e seus complementos, o que fragilizava o processo de aprendizagem. Além disso, a prevalência de abordagens normativas centradas na memorização de regras mostrava-se insuficiente para promover uma compreensão efetiva do fenômeno gramatical em foco.

A pesquisa justificou-se, portanto, pela necessidade de articular teoria e prática no ensino da gramática, propondo uma estratégia metodológica lúdica e funcionalista. Após a aplicação de uma avaliação diagnóstica inicial, constatou-se que mais de 80% dos alunos não detinham conhecimentos mínimos sobre transitividade verbal, tampouco sobre os conceitos básicos indispensáveis à compreensão do tema. Com base nesse cenário, elaborou-se um Produto Educacional composto por atividades didáticas que culminaram no jogo pedagógico “Transitiva em trânsito”, concebido como dispositivo de mediação para ressignificar o estudo da gramática. A proposta lúdica dialoga com aportes teóricos sobre o uso de jogos na educação, notadamente Crepaldi (2010) e Azevedo et al. (2022). O arcabouço teórico mais amplo ancora-se em Possenti (2000), que oferece uma perspectiva sociolinguística para o ensino da língua, em Bechara (2009), no que tange ao ensino de gramática do português brasileiro, e em Neves (2001, 2006, 2019, 2023), cuja abordagem funcionalista sustenta os conceitos operacionais mobilizados nesta pesquisa.

Os resultados da avaliação final evidenciaram avanço expressivo no desempenho dos estudantes em relação ao diagnóstico inicial: todos alcançaram ou superaram a média de 50% de aproveitamento, patamar mínimo exigido pela escola. Esse resultado permite inferir que o ensino de gramática pode ser significativamente potencializado quando o docente diversifica suas estratégias e incorpora práticas didáticas dinâmicas, interativas e teoricamente orientadas, em lugar de se restringir a métodos tradicionais centrados exclusivamente na prescrição normativa. Conclui-se, assim, que a adoção de uma perspectiva funcionalista aliada ao uso de jogos pedagógicos constitui caminho profícuo para o tratamento escolar da transitividade verbal, promovendo aprendizagem significativa e ampliando a autonomia analítica dos estudantes.

Palavras - chaves: Gramática Normativa; Transitividade Verbal; Produto Educacional

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effectiveness of an Educational Product designed to teach verbal transitivity to 8th-grade students at a public school in the countryside of Sergipe, Brazil. Verbal transitivity, a core element of Portuguese syntactic analysis, plays a crucial role in constructing meaning within utterances and, consequently, in developing reading and writing skills. Empirical observation of teaching practices revealed that students frequently struggled to identify different types of verbs and their complements, which hindered their learning process. Additionally, the prevalence of rule-based, memorization-focused approaches proved insufficient to foster a meaningful understanding of the grammatical phenomenon in question.

The research was therefore justified by the need to bridge theory and practice in grammar teaching, proposing a playful, functionalist methodological strategy. After administering an initial diagnostic assessment, it was found that over 80% of students lacked even basic knowledge about verbal transitivity and the fundamental concepts necessary to understand the topic. Based on this scenario, an Educational Product was developed, consisting of teaching activities that culminated in the creation of the pedagogical game "*Transitiva em trânsito*" ("Transitive in Transit"), conceived as a mediating tool to reframe the study of grammar. The playful approach is supported by theoretical contributions on the use of games in education, particularly Crepaldi (2010) and Azevedo et al. (2022). The broader theoretical framework is grounded in Possenti (2000), who offers a sociolinguistic perspective on language teaching; Bechara (2009), regarding the teaching of Brazilian Portuguese grammar; and Neves (2001, 2006, 2019, 2023), whose functionalist approach underpins the operational concepts mobilized in this research.

The results of the final assessment showed a significant improvement in student performance compared to the initial diagnosis: all students reached or exceeded the minimum passing score of 50%, as required by the school. This outcome suggests that grammar teaching can be substantially enhanced when teachers diversify their strategies and adopt dynamic, interactive, and theoretically grounded practices, rather than relying solely on traditional, prescriptive methods. It is therefore concluded that adopting a functionalist perspective combined with the use of pedagogical games provides a fruitful path for addressing verbal transitivity in schools, promoting meaningful learning and expanding students' analytical autonomy.

Keywords: Prescriptive Grammar; Verbal Transitivity; Educational Product.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. GRAMÁTICA E PODER: HISTÓRIA E RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	14
2.1 Norma culta e norma padrão: conceitos e distinções.....	16
2.2 Língua Portuguesa e concepções de gramática.....	22
3 A IMPORTÂNCIA DE O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA CONHECER OS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	26
4 A TRANSITIVIDADE VERBAL.....	32
4.1 Estudo da transitividade a partir dos elementos pospostos ao verbo.....	34
5 A TRANSITIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE.....	43
6 O JOGO PEDAGÓGICO MANIPULÁVEL COMO RECURSO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM.....	46
7 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO	50
7.1 Cronograma geral das atividades.....	54
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	55
9 DESCRIÇÃO E DETALHAMENTO DO PRODUTO PEDAGÓGICO.	57
9.1 Jogo de cartas “Transitiva em trânsito”.....	66
9.2 Dinâmica do jogo.....	67
10.1 PRODUÇÃO FINAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	71
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFÊNCIAS	78
ANEXOS.....	80

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo principal investigar a eficácia de um produto educacional voltado para o ensino da transitividade verbal, destinado aos alunos do 8º ano de uma escola estadual no interior de Sergipe. A transitividade verbal figura como um dos pilares da análise sintática do português, desempenhando função decisiva na formação dos significados dos enunciados. A compreensão desse fenômeno permite ao estudante empregar a linguagem com maior precisão, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Observações realizadas, em nossa prática docente, evidenciaram que uma grande parcela dos alunos apresentava dificuldades para identificar os diferentes tipos de verbos e seus complementos, o que prejudicava o processo de aprendizagem abordado. O ensino da transitividade verbal é uma parte essencial do currículo de Língua Portuguesa no 8º ano do ensino fundamental, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos. Compreender a transitividade verbal permite aos estudantes não apenas aprimorar a estruturação de suas sentenças, mas também aprofundar seu entendimento sobre o funcionamento da língua, facilitando a produção de textos coerentes e coesos.

A justificativa para este estudo baseia-se na necessidade de aprimoramento do ensino da transitividade verbal, considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos de uma escola estadual da rede pública de ensino do estado de Sergipe na assimilação desse conceito gramatical. Diante desse cenário, tornou-se necessária a criação e aplicação de um produto educacional inovador, capaz de tornar o ensino deste objeto de estudo mais dinâmico, contextualizado e eficaz, promovendo um aprendizado significativo e engajador.

Seguindo esse raciocínio, buscou-se demonstrar a possibilidade do aprendizado da transitividade verbal através de um produto educacional onde as atividades de cunho pedagógico se incorporassem ao lúdico, através de um jogo pedagógico intitulado “*Transitiva em trânsito*”, estratégia que se mostrou eficaz, visto que após a avaliação diagnóstica final, os alunos mostraram uma evolução razoável no aprendizado do referido assunto.

A unidade educacional onde a pesquisa será realizada localiza-se no Bairro Cidade Nova em Estância/Se, e como muitas espalhadas pelo nosso estado, encontra-se localizada em área de vulnerabilidade social. Durante nossa prática, em sala, notamos que os alunos possuíam dificuldades em compreender os conceitos fundamentais de transitividade verbal. Entender a diferença entre um verbo transitivo e intransitivo fazia parte das principais dificuldades apresentadas por eles. Ainda porque, muitos possuem dificuldades no que se

refere à alfabetização fato que dificultava o ensino dos conteúdos gramaticais do currículo.

Para chegarmos às conclusões elencadas acima sobre o aprendizado de transitividade na escola onde a pesquisa foi realizada, elaboramos um cronograma de atividades organizado, com o intuito de primeiro avaliar o nível de conhecimento da turma sobre o tema desta pesquisa, para, em seguida, planejar-se as próximas ações. Como era de se esperar a maioria da turma não conhecia o conteúdo. Dessa forma, nosso planejamento partiu de revisões sobre os assuntos que serviriam de base para o estudo de transitividade com o intuito de preparar os alunos participantes da pesquisa para aplicação do produto educacional por nós elaborado.

Nesta pesquisa, realizamos um estudo sobre a evolução do ensino de conteúdos gramaticais e sua inserção histórica nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. A análise considerou, inicialmente, as críticas de Possenti (2000) à abordagem tradicional da gramática, frequentemente pautada em uma perspectiva mecanicista e descontextualizada. Em contraponto, adotamos os fundamentos teóricos de Bechara (2009), cujos estudos sobre a gramática do português brasileiro oferecem subsídios para compreender a estrutura e o funcionamento dos termos argumentais e não argumentais, elementos centrais para o entendimento da transitividade verbal.

Dialogamos também com os questionamentos de Faraco (2017), especialmente no que tange à reflexão sobre qual norma linguística deve ser privilegiada no ambiente escolar, tema caro às discussões contemporâneas em linguística aplicada. A investigação ancorou-se, ainda, nos pressupostos da Gramática Funcional, conforme propostos por Neves (2023), que defende a concepção de que a gramática de uma língua natural se realiza concretamente nas instâncias efetivas de uso da linguagem. Esse princípio — que será aprofundado e exemplificado ao longo do trabalho — fundamenta a proposta teórica adotada para o ensino da transitividade.

Por fim, com base nas contribuições de Crepaldi (2010) e Azevedo et al. (2022), fundamentamos o uso do lúdico como estratégia metodológica, evidenciando o potencial dos jogos pedagógicos para a promoção de aprendizagens significativas no ensino de gramática. Discutimos a transitividade verbal na visão de alguns autores, elencamos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado do conteúdo, mostrando como o conteúdo é apresentado no material didático escolhido pelos docentes da escola em questão. Tecemos críticas e propomos ações pedagógicas que facilitem o ensino da predicação para os alunos do oitavo do ensino fundamental.

Sabemos que a transitividade verbal é um dos aspectos essenciais da gramática da Língua Portuguesa, pois está diretamente relacionada à construção do sentido nas frases e à

correta estruturação do discurso. No entanto, esse conteúdo é frequentemente ensinado de forma mecânica e descontextualizada o que pode dificultar a aprendizagem gerando declínio no rendimento dos alunos. Diante desse cenário, uma pesquisa que tenha como objetivo a elaboração de um produto pedagógico para o ensino da transitividade verbal de forma mais lúdica e eficiente apresenta grande relevância social e educacional.

O ensino de gramática tradicionalmente é pautado em métodos expositivos e exercícios repetitivos, muitas vezes dissociados do uso real da língua. Essa abordagem pode tornar o aprendizado pouco significativo, especialmente para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que demandam metodologias mais dinâmicas e interativas. Ao propor um produto didático inovador, que utilize jogos, desafios ou outras estratégias lúdicas, esta pesquisa busca tornar o estudo da transitividade verbal mais acessível, envolvente e eficiente.

Dessa forma, a pesquisa não apenas aprimora o ensino de um conteúdo específico, mas também tem potencial para colaborar com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, impactando sua capacidade de interpretar e produzir textos com maior clareza e coerência.

Portanto, investigar maneiras mais eficazes e motivadoras de ensinar transitividade verbal é uma iniciativa que ultrapassa os limites da sala de aula. Trata-se de um projeto que valoriza o aprendizado significativo, contribui para a formação de leitores e escritores mais competentes e reforça o papel da escola como um espaço de inovação e construção de conhecimento.

2 GRAMÁTICA E PODER: HISTÓRIA, E RESSIGNIFICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O estudo gramatical possui uma história rica e complexa, que remonta às primeiras experiências de compreensão e sistematização das línguas humanas. Na Grécia Antiga, por volta do século IV A.C, gramáticos como Dionísio Trácio começaram a estudar a língua grega de forma mais sistemática tendo como base os textos clássicos. Notemos que as primeiras análises linguísticas já viam, no texto, o lugar do uso produtivo e modular da língua. Esse pensamento estabeleceu os princípios que ainda influenciam o estudo da gramática contemporânea.

Na Roma Antiga, figuras como Varrão adaptaram esses estudos para a língua latina, ajudando a formar a base do estudo gramatical no Ocidente. Com a queda do Império Romano, o estudo da gramática latina tornou-se uma atividade predominante nas escolas medievais europeias, principalmente devido à importância do latim na Igreja Católica e na administração. Durante o Renascimento, houve um crescimento do interesse pelas gramáticas das línguas vernáculas, à medida que as línguas nacionais surgiram a se afirmaram sobre o latim. No caso específico da língua portuguesa, a gramática começou a ser sistematizada no século XVI. Uma das primeiras gramáticas do português foi escrita por Fernão de Oliveira, intitulada "Gramatica da linguagem portuguesa", publicada em 1536. Outro nome importante desse período é João de Barros, cuja sua "Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja" de 1540 também teve grande influência.

Com a imposição do ensino oral da Língua Portuguesa no Brasil colonial, estava estabelecida pelo colonizador, “representante da norma de prestígio sociocultural vigente”, o ideal linguístico que deveria ser implantado como modular nas instituições de poder dessa nova nação que estava a se construir pela imposição linguística. A língua portuguesa que servia, naqueles tempos, como ferramenta de catequização e dominação, começava a ser exigida e difundida pelos jesuítas, maiores representantes dos intelectuais da época. Assim, como Roma tornou-se grande ao impor o latim em seus territórios conquistados, Portugal usando o português, idioma latino, esperava alcançar o mesmo resultado.

A educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549-1570, uma vez que as ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega – compatíveis com o ideal colonizador e mercantilista – apostavam em formar um número maior de adeptos do catolicismo na colônia. Para atingir tal objetivo, o ensino oral do português europeu tornou-se necessário; assim como os evangelizadores tiveram que aprender as línguas

indígenas pelo convívio e contato com os índios. (Bunzen, 2011, p. 884)

O autor destaca o papel estratégico da educação jesuítica na colonização do Brasil, alinhada aos interesses mercantilistas e à expansão do catolicismo. Para converter os indígenas, os jesuítas promoveram o ensino do português europeu de forma oral, ao mesmo tempo em que aprenderam as línguas nativas para facilitar a comunicação e a evangelização. Esse processo evidencia a relação entre língua, poder e dominação cultural, já que a imposição do português contribuiu para a assimilação dos indígenas à cultura europeia, ao passo que a aprendizagem das línguas indígenas pelos missionários foi uma necessidade pragmática para consolidar sua influência na colônia. Nessa época, notamos que a gramática latina era considerada essencial para o acesso à educação superior e à participação nas atividades eclesíásticas e administrativas. No entanto, o acesso à educação era restrito, como frisado anteriormente, a uma elite privilegiada, principalmente aos filhos das classes dominantes e do clero.

Ainda de acordo com Buzen (2011) as reformas pombalinas especificamente, a carta régia de 12 de setembro de 1757, obrigaram os indígenas dos territórios conquistados a serem alfabetizados em Língua Portuguesa, como também os proibiam de usar suas línguas originárias nos territórios conquistados ou colonizados. Decorrente da necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e impô-la aos povos dominados, a reforma pombalina estabeleceu uma política de expansão linguística, tanto dentro quanto fora do país.

Politicamente, essa reforma foi a principal responsável por tornar o ensino da Língua Portuguesa obrigatório em Portugal e no Brasil. Muitos autores defendem que as imposições linguísticas pombalinas, foram responsáveis pelo nascimento do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, além de oficializar o idioma como língua mãe do império português. Assim, de acordo com Buzen:

No contexto brasileiro, a língua portuguesa começa, então, a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII, disputando um espaço com o latim, que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico. (Buzen, 2011, p. 890)

O autor evidencia a transição linguística no ensino brasileiro durante a segunda metade do século XVIII, quando a língua portuguesa começa a ganhar espaço nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, antes dominadas pelo latim. Esse movimento reflete uma mudança na valorização do idioma nacional em detrimento da tradição medieval e jesuítica, que priorizava o latim como língua erudita. Essa disputa no currículo escolar marca um

momento importante na construção da identidade linguística do Brasil, reforçando a consolidação do português como língua de prestígio e instrumento de formação intelectual no ensino secundário.

Notemos assim, que desde início de seu ensino a Língua Portuguesa, fora associada ao aprendizado da Gramática tradicional clássica. Porém, a Gramática já existia e com a expansão do império português, agora as escolas e instituições oficiais do império exigiam o ensino de uma gramática voltada para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, as estruturas sociais e de poder sempre foram responsáveis por estabelecer qual norma seria priorizada como padrão e culta em relação ao idioma. E a língua, sempre fora usada como instrumento de poder e de dominação política e ideológica. As transformações sociais sempre fizeram fortes pressões sobre o ensino de nosso idioma, ainda mais quando sabemos que seu ensino historicamente sempre fora privilégio de alguns “escolhidos”. Já que o acesso à educação de qualidade no Brasil, sempre fora prerrogativa de poucos, como ainda continua sendo, a variedade padrão do idioma fora relacionada de forma equivocada e, até preconceituosa, como um tipo de linguagem elitista ou opressora.

2.1 Norma culta e norma padrão: conceitos e distinções

Para Faraco (2008), o conceito de norma surgiu da necessidade de estabelecer regras e padrões que regem o uso da língua em uma determinada comunidade. Essas normas não são arbitrárias; elas são constituídas a partir do uso real da língua pelos falantes. Dessa forma, os tipos de gramáticas que conhecemos ou utilizamos, amparam o ensino- aprendizagem do idioma que praticamos em sala de aula e qual tipo de norma será adotada no ambiente escolar. Assim, se um professor tem suas aulas pautadas apenas na Gramática tradicional, ele irá conduzir seus alunos a alcançarem o aprendizado de uma Norma Padrão, incapaz de contemplar as variedades linguísticas existentes no nosso meio social. Todavia, se o professor adotar o hábito de estudar e perceber que pode usar em sua prática as várias concepções de gramática, como a gramática descritiva ou funcional em sala de aula, como defende Neves (2011), ele ensinaria aos alunos uma Norma Culta, capaz de entender a gramática da língua em uso, já que, como defende a autora, todos que falam a Língua Portuguesa, assim o fazem por possuírem, em si, uma gramática internalizada, consciente ou inconsciente.

Outro ponto importante de nossa discussão é a distinção entre norma padrão e norma culta. O conceito de norma padrão está intimamente ligado a um único tipo de gramática, que nesse caso seria a Gramática tradicional. Para a norma padrão tradicional, os eventos

linguísticos que se encontrem fora de suas regras e determinações são considerados desvios ou variações prejudiciais. O professor de Língua Portuguesa seria assim, um tipo de fiscal, que deveria ficar atento aos desvios dos seus alunos e alinhá-los às prescrições normativas. A visão de uma língua homogênea que deveria ser protegida de interferências lexicais vigorou por muito tempo, porém, essa percepção de norma está cada vez mais em desuso em sala de aula, graças principalmente, à evolução dos estudos linguísticos e sociolinguísticos modernos.

Por outro lado, a norma culta refere-se ao uso da língua adotado pelas camadas mais instruídas da sociedade. É o conjunto de práticas linguísticas que, embora não sejam formalmente codificadas, são aceitas e utilizadas por indivíduos que possuem um maior nível de escolaridade e acesso à cultura letrada. A norma culta varia de acordo com o contexto social, geográfico e histórico, sendo um reflexo das práticas linguísticas de um grupo específico. Para Faraco, há ainda uma diferença entre a norma culta falada e escrita, pois segundo ele há construções linguísticas que são consideradas adequadas quando na oralidade, mas criticadas e evitadas na palavra escrita.

Por outro lado, é também indispensável distinguir a norma culta falada da norma culta escrita. Isso porque há fenômenos que ocorrem na fala culta (pela sua grande proximidade com a linguagem urbana comum), mas não ocorrem na escrita culta ou chegam mesmo a ser criticados quando nela aparecem. Em alguns casos, somos ainda uma sociedade que, em situações altamente monitoradas, usa uma variedade na fala e outra na escrita. (Faraco, 2017, p.02)

O autor ressalta a distinção entre norma culta falada e norma culta escrita, destacando que a fala, por estar mais próxima da linguagem cotidiana, apresenta fenômenos que não se manifestam na escrita ou são até mesmo condenados quando ocorrem nesse contexto. Essa diferença reflete o alto grau de monitoramento que a sociedade ainda impõe ao uso da língua, especialmente em situações formais, nas quais se espera uma adequação rigorosa à norma escrita. Esse fenômeno demonstra como a variação linguística está presente até mesmo dentro da própria norma culta, evidenciando a influência do contexto comunicativo na escolha das formas linguísticas.

Dessa forma, a norma chamada de culta compreende a uma variedade linguística que é aceita como a forma "correta" ou "adequada" de usar a língua em um determinado contexto. No contexto do ensino da língua, ela muitas vezes se alinha à norma padrão. No entanto, o termo "norma culta" pode ser usado de maneira mais ampla e menos formalizada em linguística para se referir à variedade que é considerada mais comum, ou aceita em uma determinada região ou comunidade. Em resumo, embora "padrão" se refira especificamente à

variedade formal e gramaticalmente “correta” da língua aceita em contextos formais, “cultura” pode ter uma aplicação mais ampla, muitas vezes abrangendo o uso aceitável em diferentes contextos, incluindo o formal.

Para Neves (2002), a justificativa da criação de um instrumento linguístico chamado de Gramática decorreu da necessidade de entender o funcionamento dos idiomas, bem como de deixar claro que mesmo em línguas distintas notava-se a presença de estruturas básicas que se repetiam e se preservavam. Neves (2002) reforça que o estudo gramatical surgiu, na Grécia Helenística, unido à filologia que etimologicamente significa “amor ao discurso”. E quais seriam os discursos a serem imitados? Justamente os discursos dos filósofos e sábios do passado. Ou seja, a gramática surgia da necessidade de se transmitir conhecimentos e informações durante os tempos, pensando na manutenção e desenvolvimento do conhecimento humano e na busca por um padrão ideal de fala e escrita, dentro dos textos.

Assim, o filólogo não representa uma classe especial de doutos, ele é simplesmente o que se interessa pela literatura, o que lê muito. O filólogo é o que ama- e porque ama, trabalha por preservar- a cultura que o espírito helênico soube construir e que a linguagem fixou. Impera, sobretudo, aí, a imagem do usuário. (Neves, 2001. p.18)

É assim que o filólogo manifesta seu “amor ao logos”, concentrando-se no passado e cultuando não mais o logos filosófico da verdade das coisas, da definição e da proposição, mas sim a bela linguagem das criações geniais do espírito grego. Esta linguagem, então elevada ao modelo de pureza e correção, contrastava com a língua “corrompida” que já se falava nos centros helenísticos. Esse idioma exemplar constituía, na verdade, outro código, que todos deveriam aprender para seguir.

Soares (2001) salienta ainda, que a gramática na visão grega, estava a serviço do homem como cidadão o qual deveria falar, ou seja, usar a língua da maneira mais bela possível, seguindo os padrões consagrados pelas obras exemplares de uma literatura que, então, é vista como algo concluído, algo que deve ser restaurado por meio da imitação. Os gregos justificavam, assim a utilidade da gramática como meio eficiente de retorno às fontes de cultura e conhecimentos antigos, a chave para decifrar um código de acesso a um conhecimento que deveria ser mantido e revisitado, sempre.

Hodiernamente, contudo, Soares (2001) afirma que essa perspectiva de Gramática já fora ultrapassada, pois a história provou que a criação humana não dependia exclusivamente de um retorno a uma determinada época ou cultura específica. Os gregos sempre foram e sempre continuariam sendo fontes importantes de inspiração, todavia o pensamento clássico de uma gramática para oferecer modelos de escrita e uso linguístico já não é mais aceito como

único.

Parece que a Gramática, como obra que oferece modelos para pautar determinados comportamentos verbais em línguas particulares, já não tem mais lugar e sentido: não existe mais uma determinada literatura, de um determinado período, que constitua modelo a ser perseguido; já não há um determinado momento em que se pode dizer que a literatura morreu ou se esgotou; não existem situações culturais de vazio de criação que suscitem clamor por retorno. A criação se desenrola e, nas novas obras, o mecanismo vivo da língua inventa torneios, mescla registros, rompe padrões tradicionalmente assentados e por muitos tidos como imutáveis. Se obras escritas passam a exhibir padrões que se podem classificar como de língua falada, por exemplo, a ciência linguística já nos ensinou a suspeitar da funcionalidade dessas incursões ou incorporações, e já aprendemos todos a incluir esses comportamentos como objeto de investigação linguística. (Neves, 2001. p.18)

Neves (2001) explica que a evolução do pensamento sobre a linguagem, começou com os poetas e passou pelo exame filosófico dos pré-socráticos até chegar a Platão, Aristóteles e os estoicos. Ela esclarece como o conceito de lógos (razão, discurso) começou a se destacar do ser, tornando-se um objeto de exame como expressão conceitual das coisas. À medida que esse exame específico avançava, começaram a se isolar fatos concretos da língua, levando à separação das léxis (palavra, expressão), que estava ligada à ideia da eficiência da linguagem, do logos. Essa elocução, ou "dizer-bem" helênico, passou então a enfrentar uma sistematização dos fatos que refletiam a língua. Isso mostra o desenvolvimento de uma compreensão mais técnica e sistemática da linguagem, diferenciando entre a expressão eficiente (léxis) e o discurso conceitual (lógos).

Levantam-se quadros de flexão como paradigmas e, paralelamente, levantam-se os desvios e irregularidades que o uso determinou. Nasce, assim, com uma função bem determinada, a gramática "tradicional". Segundo os métodos de classificação que o exercício do pensamento teórico permitira desenvolver, os fatos de língua se sistematizam. (Neves, 2001. p.33)

Dessa forma, segundo a autora, a gramática surge tendo a filosofia como base, e sendo considerada pela primeira vez como uma disciplina a ser estudada. Assim, podemos afirmar que é a partir do cuidado com o aspecto exterior que a gramática nasce, e, de fato, essa é a única maneira pela qual ela poderia ter surgido. A universalidade dos filósofos é substituída pela particularidade. A estrutura superficial, concreta e específica de uma língua passa a ser analisada como uma consequência natural do tipo de atividade que dá origem à disciplina gramatical - filologia e crítica de textos. Assim, foi desenvolvida a gramática que conhecemos hoje. A seguir falaremos sobre o equívoco de achar que aula de conteúdos gramaticais é por si só aula de Língua Portuguesa.

2.2 Língua Portuguesa e Concepções de Gramática

Mesmo após as observações feitas anteriormente de que Gramática surgira da necessidade de se estudar estruturas padrões de um idioma, tendo como primeiros idealizadores os gregos, até hoje muitos docentes ainda creem que ensinar Língua Portuguesa é principalmente, massacrar seus alunos com conteúdos gramaticais às vezes desnecessários, no intuito de ensinar uma língua muito distante daquela que eles usam em seu cotidiano.

Cabe aos que trabalham com a linguagem acompanhar as formas de pressão social sobre os usos linguísticos, até porque elas variam no tempo e no espaço, subordinadas à natureza das relações sociais do momento e do lugar. Assim, se tomarmos a noção historicamente válida de língua como fator de aglutinação social, veremos que tanto mais vale a norma prescritiva, dentro dessa noção, quanto mais estática seja a sociedade: uma grande mobilidade social, numa sociedade, há de implicar uma relativização da modalidade linguística de prestígio. (Neves, 2019, p.16)

Para a autora, a linguagem é um fenômeno social em constante transformação, e aqueles que trabalham com ela precisam estar atentos às influências exercidas pelas pressões sociais sobre seus usos. Neves (2019) destaca como tais pressões variam conforme o tempo e o espaço, sendo moldadas pela natureza das relações sociais vigentes. Isso significa que a língua não é uma entidade fixa e imutável, mas um reflexo dinâmico das interações humanas. A sociolinguística moderna afirma que a língua funciona como um fator de aglutinação social reforçando sua importância na construção da identidade de um grupo. No entanto, a valorização da norma prescritiva está diretamente relacionada à estabilidade da sociedade. Em contextos de menor mobilidade social, a norma tende a se consolidar rigidamente. Já em sociedades onde há intensa movimentação social, como as contemporâneas, a modalidade linguística de prestígio sofre relativização, pois novas formas de expressão surgem e ganham legitimidade. Esse fenômeno pode ser observado na evolução da norma culta e na crescente aceitação de variações linguísticas, sobretudo em sociedades marcadas pela diversidade cultural e pela democratização da comunicação. Portanto, compreender a língua sob essa perspectiva histórica e social é essencial para evitar posturas normativas rígidas que desconsiderem a realidade dinâmica da linguagem e de seus falantes.

Em seu texto sobre a natureza do ensino de Gramática (Neves 2001) afirma que muitos professores que participaram de uma pesquisa elaborada pela autora para embasar seus estudos, confessaram acreditar que seu trabalho com o ensino da gramática “não serve para nada”. Essa percepção escancara realidades duras da nossa prática docente. Podemos destacar que essa visão um tanto quanto errônea, está amparada principalmente na ideia de que ensinar

a Gramática tradicional é ensinar nosso idioma. Isso ocorre porque ao longo do tempo segundo a autora a noção de gramática foi deturpada. “A gramática começou na era clássica como investigação sobre a natureza da linguagem, mas hoje se apresenta como mero meio dogmático de obter correção” (Neves 2003). Essa mudança de paradigma marcou o distanciamento dos estudos gramaticais do estudo dos usos sociais da língua, caminho corrigido pela atual sociolinguística contemporânea. Para a autora, muitos gramáticos contemporâneos defendem a ideia errada de que o ensino da Gramática tradicional de caráter mais prescrito está amparado nas concepções dos estudiosos gregos, quando na verdade os gregos desde o início preocupavam-se com o uso em si da linguagem.

Evanildo Bechara (2009) esclarece que existem diferentes tipos de gramática, os quais não devem ser confundidos entre si. A gramática tradicional, por exemplo, fundamenta-se na noção de correção linguística, configurando-se como um manual normativo que prescreve regras baseadas em um padrão de prestígio. Essa abordagem, de caráter prescritivo, orienta os falantes sobre o uso considerado adequado da língua, frequentemente desconsiderando suas variações.

Por outro lado, a gramática descritiva, na perspectiva do autor, tem como objetivo observar, descrever e sistematizar as regularidades que emergem do uso efetivo da língua pelos falantes, sem emitir juízos de valor sobre o que seria “certo” ou “errado”. Diferentemente da gramática tradicional, a abordagem descritiva valoriza a diversidade linguística e contempla as variações tanto diacrônicas quanto sincrônicas da língua portuguesa.

Ainda segundo Bechara (2009), a gramática descritiva pode se desdobrar em diferentes vertentes, a depender de seu objeto e de sua metodologia, como: estrutural, funcional, estrutural-funcional, contrastiva, distribucional, gerativa, transformacional, estratificacional, de valências, de uso, entre outras. Cada uma dessas correntes teóricas oferece uma forma específica de compreender e analisar o funcionamento da língua, contribuindo para a construção de um ensino mais reflexivo e plural.

A maioria dos professores em sala de aula, ainda entende a gramática como sendo um manual de consultas, bastante alinhado ao modelo tradicional. E não tem a noção da grande gama de gramáticas que estão à disposição do seu trabalho docente. Por isso, muitos docentes creem que os esforços para ensinar a gramática tradicional não são exitosos, já que a língua que seus alunos usam no cotidiano é “outra”, muito diferente, mas não menos complexa e eficiente da exigida pela gramática tradicional. Os docentes que trabalham com o como nosso belo idioma precisam entender que a questão não é simples assim, a língua não é estanque, fixa, livre da interferência das variações e do léxico. A língua está em constante evolução e a Gramática tradicional serve, na verdade, para amparar e estudar essas variações adequando-as ao ensino escolar. A decepção dos professores de Língua Portuguesa, está na

incapacidade de entenderem que a Gramática tradicional deve existir justamente para explicar, organizar, adaptar e melhorar a língua no processo de interação comunicativa. Dessa forma, as variações não podem ser concebidas apenas como desvios, e devem ser estudadas e analisadas. Mas, para isso ser realizado em sua prática pedagógica, o docente precisa conhecer outras concepções de gramática, bem como ter um conhecimento básico sobre linguística social. “O caráter vivo da linguagem implica movimentação das peças que se arranjam, sendo o rearranjo do conjunto uma solução –e não um problema- resultante do desempenho linguístico”. (Neves, 2019. p.13)

Para isso é preciso estudo, observação e contínuo aperfeiçoamento. Assim, seria mais fácil entender por que determinado grupo social escolheu esse e não aquele registro, mostrando que muitas variações na língua não são erros e sim aperfeiçoamentos linguísticos. Estudar a língua em uso é o objetivo principal da gramática funcional defendida por Neves (2001), principal fundamentação para esse trabalho. Mais adiante falaremos detalhadamente sobre ela.

Também para Faraco (2017) a concepção tradicional da gramática como um saber prático, ou seja, uma "arte" que servia como ferramenta para o aprendizado da língua na sua forma modelar. Esse entendimento reflete uma visão normativa da língua, em que o ensino da gramática estava atrelado à valorização dos modelos clássicos de escrita e do uso da retórica. Essa abordagem, predominante por séculos, influenciou a educação linguística ao privilegiar a norma culta e os textos de prestígio cultural. No entanto, com os avanços nos estudos linguísticos, especialmente a partir da linguística moderna, houve um deslocamento para uma visão mais descritiva da língua, reconhecendo suas variações e usos contextuais.

Entendida como “arte”, ou seja, como um saber prático, a gramática era considerada o instrumento para o aprendizado da variedade assumida como modelar. Não a gramática em si, tomada isoladamente, mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados, como deixou registrado Marco Fábio Quintiliano (30 d.C. – 96 d.C.) no seu tratado Instituto Oratoria, escrito no ano de 95 da nossa era, obra que sintetizou e consolidou as linhas mestras da educação linguística greco-romana.1 (Faraco, 2017, pag. 02)

O pensamento da gramática enquanto um conjunto de orientações fixas, que não podem ser contrariadas ou desrespeitadas, ainda persiste nas salas de aula em todo o Brasil. A concepção da gramática tradicional como base essencial para a obtenção da norma padrão – também denominada norma culta, entendida como o conjunto de regras e convenções ideais para o uso da língua em contextos formais e institucionais, embora esse conceito seja amplamente debatido – permanece como senso comum entre os docentes em atividades de

regência de sala. Vale ressaltar também que, em diferentes civilizações durante os tempos esse pensamento da gramática como um sistema de regras e convenções era visto como crucial para a educação dos cidadãos, especialmente aqueles que aspiravam à participação na vida política. Os gregos atrelavam o estudo da Gramática ao da Filologia, ambas estavam na verdade a serviço da Filosofia. Não havia a intenção de criar um manual de conduta linguística normativa e sim elencar possibilidades de escrita e oratória, consideradas exemplares, visto que eram usadas pelos melhores estudiosos e filósofos daqueles tempos e de tempos remotos.

A noção de uma linguagem de prestígio começa a surgir, não apenas atrelada a questões econômicas, mas sim, a escolhas linguísticas praticadas pelos intelectuais consagrados pela sociedade daquela hodiernidade. Sendo assim, todos aqueles que fizessem parte da classe de privilegiados com acesso à instrução formal, ou os futuros governantes e detentores de funções públicas eram ensinados a escreverem e falarem seguindo o tipo de linguagem descrita nos livros de autores clássicos. Como o acesso a essas obras sempre fora privilégio de poucos, já que a cultura de letramento universal ainda não existia, falar e escrever de acordo com os clássicos era sinônimo de prestígio social e elitismo, conceitos que infelizmente ainda estão presentes em nossa sociedade.

Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. (Possenti, 2000, pag.11)

O autor traz uma reflexão crítica sobre a imposição da norma-padrão como única forma legítima de uso da língua, destacando seu caráter excludente e potencialmente violento do ponto de vista cultural. Aponta que a língua padrão, na prática, reflete o dialeto das classes mais favorecidas, e sua imposição aos grupos menos privilegiados pode resultar na desvalorização das variedades linguísticas populares. Esse argumento se alinha às perspectivas sociolinguísticas, que reconhecem a existência de múltiplas variedades linguísticas e enfatizam que nenhuma delas é intrinsecamente superior às outras. A imposição da norma-padrão não se dá apenas no nível estrutural da língua (sintaxe, morfologia, pronúncia e escrita), mas também carrega consigo valores culturais e ideológicos que reforçam desigualdades sociais e marginalizam os falantes de variedades não padrão.

No entanto, essa reflexão não significa que o ensino da norma-padrão deva ser descartado, mas sim que ele deve ser abordado de maneira crítica e inclusiva, respeitando a diversidade linguística e garantindo que os alunos compreendam tanto a importância da norma culta em determinados contextos quanto o valor e a legitimidade das variedades populares em suas práticas comunicativas cotidianas. O desafio, portanto, é equilibrar o ensino da norma-padrão com o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de expressão linguística.

Em Bunzen (2011), está uma afirmação que irá ao encontro da afirmação de “Possenti (2000)”, feita acima. O desenvolvimento linguístico no Brasil, desde seu início, fora marcado por um processo de imposição sociocultural entre duas classes, os dominadores portugueses que impuseram sua língua aos gentis que por aqui viviam, obrigando-os a adotarem além de seu idioma, seu modo de pensar e suas crenças. Não há como negar assim, que no debate linguístico estão implícitas questões que vão além das simples considerações do léxico ou do idioma.

Podemos perceber que a concepção de uso e normas necessárias para participação da vida social e política ainda perdura em nossa sociedade, mesmo não havendo consenso pleno de qual norma estaríamos falando, em se tratando da Língua Portuguesa. Neves (2006), por exemplo, afirma que a palavra “norma” em linguística não pode ser entendida apenas como lei, regra ou tabu. Para a autora, norma está relacionada também ao uso normal de certo tipo de linguagem por um determinado grupo social. Levando em consideração esse raciocínio, podemos deduzir então que existem inúmeras normas, que às vezes se completam, em outros momentos divergem.

Nesse ínterim, devemos destacar que apesar de às vezes serem confundidas as gramáticas tradicional e normativa possuem abordagens diferentes. A gramática tradicional descreve e classifica a língua com base em modelos antigos, focando em categorias fixas e muitas vezes ignorando as mudanças naturais do idioma. Já a gramática normativa prescreve regras para o uso considerado correto da língua em contextos formais, baseando-se na norma padrão. Ambas são criticadas por priorizar a rigidez e desconsiderar a diversidade linguística e a evolução natural da linguagem. Essa concepção de Gramática tradicional vai ao encontro do pensamento contemporâneo de Bechara:

Cabe à Gramática tradicional, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A Gramática tradicional recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidas. (Bechara, 1999, p.52)

O autor salienta que a gramática tradicional não tem um caráter científico, mas sim pedagógico, ou seja, ela tem como objetivo ensinar as regras do uso da língua de maneira que sirvam como modelos de correção. Sua função é orientar os falantes sobre as formas consideradas ideais ou exemplares da língua para situações formais e especiais de comunicação social. No entanto, as dissonâncias começam a aparecer no debate quando se tenta responder a perguntas como: Qual seria mesmo essa norma que devemos ensinar na escola? Como a Gramática tradicional poderia ser usada para aquisição dela, se é que precisa necessariamente, ser usada? Quais gramáticas o professor pode utilizar em seu labor diário?

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (Possenti, 2000, p.10)

O autor afirma que a ideia de não ensinar o dialeto padrão aos alunos que falam variedades não padrão é baseada em um preconceito. Ele defende que todos os falantes têm capacidade de aprender o padrão e que sua complexidade não é maior do que a de outros dialetos. Assim, as dificuldades no aprendizado ou no uso da norma padrão estão mais ligadas a fatores sociais e a métodos escolares inadequados do que a limitações linguísticas dos alunos. O autor deixa claro que todos os falantes possuem capacidade linguística suficiente para aprender qualquer variedade, e que o problema não reside na complexidade da norma-padrão, mas sim em fatores sociais e educacionais. Tal análise sugere que a dificuldade no aprendizado e no uso da norma-padrão está mais relacionada às desigualdades sociais e às abordagens pedagógicas do que a qualquer limitação dos falantes. A escola, muitas vezes, falha ao ensinar a norma-padrão de forma significativa, tratando-a como uma imposição rígida em vez de um recurso comunicativo que pode ser adquirido sem que isso implique na desvalorização das variedades populares.

Dessa forma, Possenti (2000) parece defender uma abordagem mais estratégica e eficaz no ensino da norma-padrão, reconhecendo sua importância, mas sem ignorar os contextos socioculturais dos alunos. A solução não estaria em deixar de ensinar a norma culta, mas sim em fazê-lo de maneira que respeite e valorize a diversidade linguística, garantindo que os alunos compreendam tanto a funcionalidade do padrão em determinados contextos quanto a legitimidade de sua própria variedade linguística.

3 A IMPORTÂNCIA DE O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA CONHECER AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICAS

O ensino da Língua Portuguesa vai muito além da simples transmissão de regras normativas. Para que a aprendizagem seja significativa e eficiente, é essencial que o professor compreenda e saiba trabalhar com diferentes abordagens gramaticais. Dentre essas perspectivas, destacam-se a gramática normativa, a gramática descritiva, a gramática internalizada e a gramática funcional, sendo esta última de especial relevância para o ensino contemporâneo e a que iremos usar como principal base teórica da nossa pesquisa. A gramática tem lugar cativo e sacralizado em nossas salas de aula, entre os estudiosos do sistema da língua, há pouca incursão no campo dos especialistas em didática de línguas ou linguística aplicada. Ao restringir o ensino da gramática a um único domínio epistemológico, pode-se, talvez, ampliar seu espaço na academia, mas perde-se o essencial na ciência: seu compromisso com as práticas sociais e, nesse contexto, com a escola.

Assim, ensinar, nessa perspectiva, não é pôr o foco no objeto de estudo isolado de seus outros elementos, mas encontrar a equação que possibilite “fazer funcionar” a dinâmica professor, alunos (e de todos os outros que interferem nesse ensino), instrumentos para o ensino e objeto a ser ensinado. (Abreu-Tardeli, 2021, p.10)

Nesse ínterim, o autor enfatiza uma visão integrada do ensino, na qual o aprendizado não se dê pelo estudo isolado do objeto de estudo, mas pela interação entre diversos elementos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimento, exigindo dele a capacidade de articular a dinâmica entre alunos, metodologias, recursos didáticos e o próprio conteúdo ensinado. Esse enfoque reflete uma abordagem mais contextualizada e significativa da educação, reconhecendo que o aprendizado ocorre em um ambiente dinâmico, influenciado por fatores sociais, culturais e pedagógicos que precisam ser considerados para que o ensino seja efetivo. Essa perspectiva, segundo Abreu-Tardeli (2021) põe o professor como agente ativo do ato pedagógico que ao contrário de reproduzir os conteúdos da forma como sempre o faz, deve refletir sobre questões importantes como:

Quais são seus conflitos ao se ensinar gramática? Quais as principais dificuldades que enfrenta? De que ordem são essas dificuldades? Como os estudiosos do funcionamento da língua e os da linguística aplicada e didática da língua podem auxiliar esse professor para que consiga, dentro de seu espaço, público-alvo, ferramentas disponíveis (materiais didáticos, apostilas, outras ferramentas

semióticas) proporcionar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos? (Abreu-Tardeli, 2021, p.10)

Dessa forma, o autor levanta questões essenciais sobre os desafios do ensino de gramática, destacando que as dificuldades enfrentadas pelos professores podem ser de diversas ordens, como metodológicas, didáticas e até estruturais, relacionadas à falta de recursos e ao perfil do público-alvo. Além disso, destaca a importância do suporte teórico oferecido pelos estudos linguísticos e pela didática da língua, que podem auxiliar na construção de abordagens mais eficazes e significativas para o ensino da gramática.

A valorização de diferentes ferramentas como materiais didáticos, apostilas e recursos semióticos, deve estar alinhada a uma proposta pedagógica que priorize o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, tornando o ensino mais contextualizado e funcional, em vez de meramente normativo e descritivo. O caminho primordial para que esse trabalho seja exitoso é o conhecimento do professor das várias concepções de gramática que contemplam os estudos linguísticos hodiernos. Por exemplo, a gramática normativa tem um papel importante na padronização da língua escrita e formal. No entanto, um ensino que se baseia apenas nesse modelo pode ser limitador, pois desconsidera as variantes linguísticas e os contextos comunicativos reais. Será demonstrado posteriormente, como isso ocorre no caso da transitividade verbal, objeto de estudo desta pesquisa.

Por isso, o professor também deve conhecer a gramática descritiva, que analisa a língua tal como é usada pelos falantes, sem juízos de valor. Outro fator relevante é a gramática internalizada, que corresponde ao conhecimento intuitivo que todo falante tem da sua língua materna. Esse conhecimento é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, e o professor deve ser capaz de identificar e valorizar essa competência dos alunos. Entretanto, a gramática funcional, se destaca como uma abordagem interessante para o ensino de Língua Portuguesa, pois considera o uso da língua em contextos comunicativos reais. Diferentemente da gramática normativa, que enfatiza regras fixas, e da descritiva, que apenas registra os usos, a gramática funcional busca entender como as estruturas linguísticas são empregadas para cumprir funções comunicativas específicas. Dessa forma, ela permite que os alunos compreendam o porquê das escolhas linguísticas feitas por eles em diferentes situações de comunicação.

Ao adotar uma abordagem funcionalista, o professor pode ajudar os estudantes a perceberem que a língua está intrinsecamente ligada ao contexto social e à intenção do falante. Isso favorece o desenvolvimento da competência discursiva e pragmática dos alunos,

tornando-os mais aptos a utilizarem a língua de maneira eficaz nas mais diversas situações comunicativas.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa que busca um ensino mais dinâmico e inclusivo deve se apoiar em diferentes abordagens gramaticais, com destaque para a gramática funcional, que permite compreender a língua em sua dinamicidade e complexidade. Dessa maneira, ele contribuirá para a formação de alunos mais críticos e preparados para interagir linguisticamente de forma competente e consciente. Na próxima seção, iremos discutir a evolução dos conceitos de gramática tradicional à concepção de gramática funcional contemporânea.

3.1 Da gramática tradicional à gramática funcional

Ao falarmos em gramática, vêm-nos logo à mente, inúmeros conceitos, bastante conhecidos tais como o mecanismo geral que organiza as línguas até a ideia de gramática como uma disciplina que deveríamos ensinar e estudar na escola. (Neves 2009). No entanto, apesar de seu caráter historicamente prescritivo, quando é vista como um manual estanque de bons usos languageiros, a gramática desde a *Techne Grammatiké*, de Dionísio o Trácio, fora concebida como um manual de usos modelares. Os textos usados e escritos pelos escritores clássicos como Homero, eram exemplos de bom uso da língua e por isso deveriam ser mimetizados em obras subsequentes. Foi na tentativa de recolocar os estudos linguísticos de volta às observações voltadas ao uso efetivo da linguagem, como realmente faziam os gregos, que surgiu no início do século XX a Gramática Funcional, a qual defendia uma abordagem que enfatizava a relação entre estrutura gramatical e funções comunicativas. Seu início está ligado à oposição ao formalismo estruturalista e gerativista, buscando explicar a gramática a partir do uso real da língua.

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridades sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões de uso. (Neves, 1997, p. 15)

Para a autora, a gramática funcional estimula uma abordagem que vai além da descrição estrutural da língua, enfatizando sua relação com a interação social e o uso real pelos falantes. Diferente das concepções tradicionais que focam em regras fixas e na posição das unidades linguísticas, a gramática funcional prioriza as funções comunicativas e as

relações entre os elementos da língua, considerando como as necessidades do uso influenciam sua organização. Essa perspectiva destaca a gramática como um sistema dinâmico e adaptável, acessível às pressões da comunicação cotidiana, tornando seu ensino mais significativo ao vinculá-lo aos contextos de interação e aos propósitos comunicativos dos falantes. De acordo com Neves (1997) a gramática funcional considera relevante o fato dos indivíduos não apenas codificarem e decodificarem expressões, mas também de usar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória. Segundo a autora, a gramática funcional, deve, ao contrário da Gramática Tradicional, entender que as línguas estão em constantes movimentos e que alguns caminhos comunicativos aos quais os usuários de um idioma acabam utilizando, devem ser analisados para que não sejam considerados meros desvios, quando na verdade podem estar funcionando como um tipo de aperfeiçoamento linguístico do idioma.

Por outro lado, precisamos ter em mente, que há consenso de existir uma “norma de prestígio” que deva ser ensinada na escola, e buscá-la deva ser um dos objetivos primordiais das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, a percepção sobre quais gramáticas devam estar contempladas no trato linguístico dentro das nossas salas de aula, não é um ponto pacífico. Não há estudos que comprovem, por exemplo, que só o ensino puro e simples de conteúdos gramaticais, seja capaz de fazer uma pessoa a ser fluente dentro de seu próprio idioma.

A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou a escrever melhor. (Neves, 2006, pag. 25)

Assim Neves (2006) questiona a visão tradicional da gramática como um conjunto rígido de regras e enfatiza que a competência linguística dos falantes nativos se desenvolve naturalmente, sem depender exclusivamente do estudo formal das normas gramaticais. Isso sugere que a gramática não deve ser ensinada como um fim em si mesma, mas como um recurso para aprimorar a comunicação e a expressão textual. Além disso, ressalta que o domínio da língua não se dá apenas pelo aprendizado teórico de classificações e definições, mas pelo uso efetivo e contextualizado da linguagem, reforçando a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a prática e a interação no ensino da gramática.

A gramática funcional pode servir de certa forma, para “pacificar” uma falsa tensão que fora estabelecida entre as concepções da gramática tradicional e as teorias atuais da

sociolinguística. A gramática funcional reconhece que há uma norma que deva, sim, ser ensinada e buscada como ideal linguístico, porém seria um grande avanço se os docentes e estudiosos entendessem que não é simples compreender quais sejam as razões pelas quais uma determinada construção é ou não, abandonada pelas lições normativas. (Neves, 2006). Um exemplo elencado pela autora que têm a ver com o nosso objeto de estudo sobre transitividade, é o caso de a regência do verbo assistir. Vejamos:

Pode-se perguntar por que não reconhecer, nas circunstâncias de uso efetivo, as evidências de que um falante, com certeza, diz melhor o que quer dizer usando “O prefeito assistiu o desenrolar da tragédia” do que “O prefeito assistiu ao desenrolar da tragédia”, já que, na essência, ele quer dizer que Fulano “viu o desenrolar da tragédia”. (Neves, 2006, p. 12)

A autora faz uma reflexão sobre a rigidez das normas gramaticais em relação ao uso real da língua, questionando a necessidade de impor construções normativas quando a forma espontânea do falante comunica de maneira mais clara e eficaz sua intenção. O exemplo apresentado evidencia como a gramática normativa, ao exigir a preposição "a" na regência do verbo "assistir", pode entrar em conflito com a naturalidade da fala e com a busca pela expressividade direta. Esse questionamento reforça a importância de considerar a língua em uso, reconhecendo que a comunicação eficaz deve ter prioridade sobre regras rígidas, especialmente quando estas não comprometem a compreensão da mensagem.

A autora nos chama atenção para o fato de que até pessoas consideradas cultas, e que detêm um alto grau de instrução formal, usam em seu cotidiano a regência do verbo assistir de forma direta, ou seja, sem a participação de uma preposição. E que efetivamente, esse arranjo linguístico não se deu por puro desvio e sim por uma adequação da norma padrão a uma situação de uso. Se todos nós falamos o verbo assistir utilizando o mesmo sentido semântico do verbo ver, que por sua vez é transitivo direto, porque esse tipo de construção ainda é vista como errada, pela norma padrão? Se eu vejo o filme, por que não posso assistir “o jogo”?

A mudança está a serviço da busca de mais exata expressão, e, conseqüentemente, de mais eficiente uso da linguagem. O sujeito de assistir é, no caso, estabelecido como experimentador de um processo (o processo de “ver”), e essa função semântica não é, em princípio, de codificação indireta. (Neves, 2006, p. 23)

Seguindo esse raciocínio, as mudanças linguísticas ocorrem em função da necessidade de tornar a comunicação mais precisa e eficiente. No exemplo do verbo "assistir", a estrutura mais direta reflete a forma como os falantes processam e expressam o significado de "ver", sem a mediação de elementos gramaticais que podem parecer artificiais no uso cotidiano.

Essa perspectiva sugere que a gramática deve ser compreendida como um sistema dinâmico, em constante adaptação às demandas comunicativas, reforçando a ideia de que a língua se transforma para melhor atender às intenções expressivas dos falantes.

Outra construção bastante comum em nosso dia-a-dia, em nossas escolas, é o seguinte pedido: Professor, posso ir no banheiro? Sempre oriento os meus alunos que a forma mais adequada, já que estamos em um ambiente de aprendizado seria: Professor, posso ir ao banheiro. A Gramática tradicional explica que a palavra “ao” é a junção de duas outras, a preposição “a” e o artigo “o”. Ao usar essa preposição junto a um adverbio de lugar, o locutor afirma que o lugar a que ele se refere é o seu destino. Quando você vai, você vai a algum lugar, e este lugar é o seu destino. Ainda pela Gramática tradicional não podemos usar a expressão “ir no”, pois, a palavra “no” é a combinação da preposição “em” com o artigo “o”. Quando usamos “em” normalmente queremos passar um significado de pertencimento, inserção, de que estamos dentro. Quando você está, está EM algum lugar, esse é o local onde você está inserido no momento, por conta disso você não pode ir “No” banheiro, pois “no” banheiro significa que você já estaria indo a algum lugar dentro do banheiro, usando-o assim como meio de transporte. Todavia, de acordo com a gramática funcional, as duas construções estariam corretas, primeiro porque desempenham funções comunicativas de forma eficiente em seus enunciados linguísticos. Segundo, porque a construção “ir no” banheiro, considerada como desvio pela gramática tradicional, não carrega na realidade imaginária do falante, a ideia de que alguém esteja indo a algum lugar dentro do banheiro. Dessa forma, a intenção comunicativa estava fixa na ideia de alguém que precisa fazer suas necessidades fisiológicas. Dizer que um uso é inadequado sem fazer esse tipo de reflexão empobrece a discussão sobre a evolução de nosso idioma, caindo na velha dicotomia de certo x errado e fazendo com que o ensino da gramática continue sem sentido efetivo para nossos alunos.

Outra construção usada pelos nossos alunos, principalmente nos finais de semestre é quando transmitem a triste informação: Professor, fiquei de recuperação. A “boa” norma salienta que seria adequado que o aluno ficasse “em recuperação”, ou até “para recuperação”. Gramáticos mais puristas diriam que ficar “de recuperação” poderia transmitir a ideia de que o inculto aluno estaria vestindo uma roupa de recuperação, uma ideia que contraria nosso imaginário discursivo amparado na funcionalidade do idioma, sendo assim de acordo com a gramática funcional, também poderia ser considerada correta, pois ficar “de recuperação” só poderia ser entendido como a situação de que alguém não estudou o suficiente e, sendo assim, precisaria recuperar-se em seus estudos escolares. Podemos concluir, então que os professores

e estudiosos devem ter a noção de que deva existir, sim, uma norma, mas que essa mesma norma deva ser analisada, discutida, criticada e quando assim for necessário, atualizada.

Assim, cabe ao linguista, em cada caso de “desvio” (na verdade, de variação), refletir sobre o que ocorre; partir dos usos (explicá-los, do ponto de vista linguístico, que é o da ação, e do ponto de vista sociocultural, que é o da valoração), e daí é que há de surgir, naturalmente, a norma (ou as normas). (Neves, 2006, p. 14)

Nesse viés, fica evidente a importância de uma abordagem descritiva da língua, na qual o papel do linguista não é julgar os chamados “desvios” da norma tradicional, mas compreendê-los como variações linguísticas legítimas. A análise deve partir do uso real da língua, considerando tanto os aspectos estruturais quanto os fatores socioculturais que influenciam a valoração das diferentes formas de expressão. Dessa forma, a norma não deve ser imposta de maneira arbitrária, mas reconhecida como um conjunto dinâmico de convenções que emergem naturalmente a partir das práticas linguísticas da sociedade.

Em nosso produto pedagógico usaremos outras expressões como as citadas anteriormente, e que também são consideradas erradas pela Gramática tradicional, sem a devida reflexão de sua função nos enunciados onde estão inseridas. Na seção seguinte iremos falar sobre brevemente sobre o conceito transitividade verbal, objeto de estudo desta pesquisa.

4 A TRANSITIVIDADE VERBAL

O estudo dos verbos está presente no currículo da disciplina de Língua Portuguesa desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, a experiência em sala de aula revela que muitos alunos não assimilam completamente os conceitos e regras estabelecidos pela Gramática Normativa. Essa lacuna não se restringe às séries iniciais, o que é compreensível, considerando a complexidade do desenvolvimento da competência comunicativa. Observamos que essa dificuldade persiste até as séries finais do Ensino Fundamental, mesmo com o aprofundamento do estudo dos verbos e a ampliação do vocabulário dos estudantes. Entre o 7º e o 9º ano, por exemplo, os alunos são introduzidos ao conceito de Transitividade Verbal, enfrentando mais um desafio metalinguístico que, muitas vezes, se mostra de muito difícil compreensão para o educando.

O termo transitividade, do latim *transitivus* (que vai além, que se transmite), refere-se no âmbito dos estudos gramaticais, ao grau de completude sintático-semântica de

itens lexicais empregados na codificação linguística de eventos, de acordo com diversas possibilidades de transferência de uma atividade de um agente para um paciente. (CUNHA e SOUZA, 2011, p.9)

Segundo os autores, a transitividade envolve a transferência de uma ação de um agente para um paciente, o que determina a obrigatoriedade ou não de complementos verbais para a construção do sentido. Esse conceito é fundamental para compreender o funcionamento dos verbos e suas exigências estruturais na formação de enunciados, evidenciando a interdependência entre sintaxe e significado na comunicação. Porém, constatamos neste estudo que a transitividade verbal não pode ser determinada, exclusivamente, com base na estrutura e organização da oração como a gramática tradicional prescreve. Sua compreensão vai além dessa análise, envolvendo todo o enunciado em uma interação dinâmica entre a forma, os diferentes elementos da oração e do significado. Isso ocorre dentro de diversas situações comunicativas, nas quais o sentido global e a função comunicativa são mais importantes, do que questões apenas normativas. Na Língua Portuguesa, os verbos desempenham um papel fundamental na construção das frases, estados ou manifestações.

No entanto, nem todos os verbos possuem o mesmo comportamento sintático. Um dos aspectos mais importantes da análise verbal é a transitividade, que está relacionada à necessidade ou não de complementos para que o verbo tenha sentido completo. Como os verbos não apresentam o mesmo comportamento sintático em todos os contextos em que estão inseridos, implicando variações na semântica dos enunciados, estudar a transitividade partindo apenas da análise do núcleo do predicado, é uma estratégia que não consegue ser eficiente na prática diária de ensino em sala de aula, já que essa abordagem tende a gerar dúvidas nos alunos quando se deparam com verbos iguais que contenham sintaxe predicativa diferente.

Dessa forma, para esse estudo será mostrado a necessidade de aliar os conceitos da gramática tradicional às observações da gramática funcional, pois esta busca desmistificar o entendimento gramatical como um compilado de receitas prontas, e enxerga em algumas variações a possibilidade de enriquecimento e modernização de nosso idioma. Na seção, seguinte, falaremos sobre a ideia de ensino da transitividade partindo da identificação dos elementos pospostos ao verbo.

4.1 Estudo da transitividade, a partir dos elementos pospostos ao verbo

De todos os conteúdos gramaticais ensinados em sala de aula no ensino fundamental maior, a transitividade verbal, ou o estudo da predicação verbal, é um dos vilões no aprendizado da sintaxe do período simples. Na minha prática docente, percebi que a fixação dos conceitos básicos de verbos transitivos e intransitivos, pelos alunos, não ocorre de forma eficiente, fato que atrapalha na posterior distinção entre os diversos comportamentos dos verbos nocionais, ou significativos em contextos de predicados diferentes, e suas implicações na semântica regencial dos verbos. Ao não conseguir fixar os conhecimentos básicos da transitividade verbal, o aluno não será capaz de, mais adiante, entender a regência dos verbos. Visto que, o conhecimento da predicação verbal é o caminho basilar para o entendimento da regência dos verbos, que podem assumir significados e regências diferentes a depender dos contextos nos quais estejam inseridos.

O que fica evidente é que essa grande dificuldade no aprendizado não é exclusividade desse conhecimento gramatical específico. Os alunos enfrentam as mesmas dificuldades no aprendizado de outros assuntos normativos os quais só acontecem com o aprendizado de outros conteúdos que servem como base. O estudo gramatical fora concebido para ser gradativo, e acumulativo e quando é ensinado dessa forma torna-se muito mais eficiente e rico. Por exemplo, para que o aluno entenda de verdade a transitividade verbal, ele precisa possuir no mínimo alguns conhecimentos básicos: reconhecer um verbo, saber diferenciar um verbo nocional (significativo) de um verbo de ligação, reconhecer as preposições e suas principais contrações, bem como os sentidos que estabelecem semanticamente. Com esses conhecimentos em mente, o aluno terá como entender a diferença entre os complementos verbais e os adjuntos adverbiais e, por conseguinte, saber a distinção de um verbo transitivo para um intransitivo. Assim, em construções como: O poeta escreveu a carta. O aluno entenderá que o verbo escrever indica ação, sendo um verbo nocional transitivo (não possuindo autonomia semântica), pois o mesmo precisa de um argumento, também chamado de complemento. Esse complemento também transita em direção ao verbo, como não há preposição envolvida na transitividade, essa seria assim considerada direta. Tal como em outros fenômenos da linguagem e da comunicação não há orientações fechadas para o ensino de transitividade. Existem apenas alguns artifícios os quais servem para alguns casos, mas não para todos. O professor precisa explicar ao aluno que léxico e contexto influenciam na classificação sintática da ação verbal. Por exemplo, se o exemplo fosse:

O poeta não escreveu.

O mesmo verbo escrever, agora seria intransitivo, não porque encerra a sentença, mas como já falamos anteriormente, porque ele possui autonomia semântica, ao deixar subentendido que o poeta, não escrevera algo, seja uma carta de amor, um poema ou apenas um bilhete para a esposa.

A maioria dos livros didáticos hoje peca, justamente, por acharem que o ensino da Gramática tradicional pode ser feito por tópicos separados, isto é, esquecendo seu caráter continuativo de ensino. Então, antes de o professor iniciar um objeto de estudo gramatical, ele deve revisar os principais pontos basilares necessários para que seus alunos sigam adiante. O ensino de conteúdos gramaticais de forma gradativa é essencial para garantir uma aprendizagem significativa, pois permite que os alunos construam novos conhecimentos a partir de bases já consolidadas. Quando o aprendizado se desenvolve de maneira progressiva, respeitando o nível de compreensão dos alunos, cria-se uma estrutura sólida que facilita a assimilação de conceitos mais complexos. Por esse ínterim, em uma aula de conteúdos gramaticais, então os conteúdos basilares devem ser revisitados. De nada adianta seguir em frente, partindo de lugar algum. Sendo dessa forma não ocorrerá o aprendizado, não se chegará a lugar nenhum e os resultados serão sempre frustrantes.

Nas grades curriculares e nos livros didáticos de Língua Portuguesa, o estudo dos verbos e das preposições estão inseridos no material didático do 8º ano, ficando o estudo da sintaxe do período simples inserido nos 8º ou 9º anos. Essa alocação dos conteúdos varia entre autores e até entre sistemas de ensino. Algumas redes particulares já trazem todo conhecimento de transitividade no sétimo ano. Porém, independentemente do ano em que esse conteúdo seja cobrado o certo é que ele fará parte, um dia, da vida escolar dos estudantes brasileiros e tentar desenvolver abordagens menos traumáticas de ensino desse espinhoso conteúdo, pode elevar o nível e a qualidade das concepções linguísticas e comunicativas dos nossos educandos. Rocha Lima em sua Gramática Normativa da Língua Portuguesa, classifica os verbos, sintaticamente de acordo com o tipo de complemento que eles exigem para formar uma unidade semântica completa, assim de acordo com o autor os verbos podem ser:

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

f) Bitransitivos, que têm concomitantemente um objeto direto e um indireto, ou um objeto direto e um complemento relativo.

(Lima, 2011. p.416)

Atentemo-nos à explicação do autor sobre verbos intransitivo onde ele afirma que esse tipo de verbo encerra em si a noção predicativa. (item “a”). Esse conceito geral é o mais comum em outras gramáticas e o que costumamos usar no cotidiano em nossas aulas, utilizando, porém, outras palavras. Dizemos aos alunos que os verbos intransitivos são aqueles que não pedem ou não necessitam de complementos. Assim, na construção, “Meu cão morreu”, por exemplo, os alunos entenderiam que o verbo morrer não transita em sentido, pois além de encerrar o período, não há necessidade de completar seu sentido semântico. Contudo, em uma construção como: Meu cão morreu de fome, os alunos costumam apresentar dificuldades na hora de classificar a transitividade, já que creem que nessa construção o verbo morrer agora solicita complemento, e ao notarem a presença marcante da preposição “de” no contexto, costumam afirmar, por conseguinte, que o termo “de fome”, seria um objeto indireto e não um adjunto adverbial de causa. Esse equívoco acontece, porque costumamos ensinar transitividade verbal focando apenas no papel semântico do verbo, esquecendo que em alguns casos quem determina a transitividade de um verbo é justamente o elemento que se insere posterior a ele.

Na verdade em construções como “A festa acabou” é justamente a ausência de elementos posteriores ao verbo que faz com que a classificação do verbo “acabar” em intransitivo seja mais fácil. Por isso, os alunos demonstram dificuldades em classificar um verbo em intransitivo, quando aparece ele acompanhado de adjunto adverbial. Saber distinguir um verbo em transitivo ou intransitivo é fundamental para a continuidade do ensino sobre transitividade e antes de prosseguir no conteúdo o professor deve deixar claro a importância desse aprendizado. Rocha Lima (2011) dá como exemplo a construção:

O guerreiro voltou ferido (ferido — anexo predicativo que se refere ao sujeito o guerreiro). E a seguir esclarece:

Verbos como os do primeiro exemplo (o guerreiro voltou ferido) se enquadram no caso geral dos intransitivos, por isso predicativo não lhes serve, a eles, de complemento; figura com a função de definir O SUJEITO.

(Lima, 2011. p.418)

Caso a construção terminasse no verbo voltar, com certeza o aluno perceberia facilmente que no contexto trata-se de um verbo intransitivo, porém a palavra “ferido”, que no contexto, atua tanto como um predicativo do sujeito, como também adjunto adverbial de modo, faz com que essa distinção seja mais complexa. O aluno vê-se a questionar como o guerreiro voltou? Levando-o ao engano de crer que a palavra “ferido” na verdade seria um objeto direto. O autor não fala sobre a necessidade de distinguir os verbos transitivos dos intransitivos, e também não salienta que em verbos intransitivos a presença de adjuntos adverbiais é muito comum. Ou seja, antes de passarmos para a exposição dos conceitos sobre transitividade, o aluno deve saber distinguir os adjuntos adverbiais dos complementos verbais ou argumentos verbais. A maioria das gramáticas dá ao verbo destacada importância na oração por ser ele o núcleo do predicado e a palavra com maior carga semântica, porém esquecem que sua predicação é determinada tanto pelo léxico bem como pelos termos que o sucedem.

Em certos casos, os elementos que se posicionam após as formas verbais podem interferir diretamente em sua classificação sintática. Os verbos de ligação, por exemplo — tradicionalmente definidos como aqueles que unem o sujeito da oração a um predicativo que expressa uma qualidade, estado ou condição —, podem deixar de exercer essa função quando, em vez de serem seguidos por um predicativo, são acompanhados por um adjunto adverbial. Nesses contextos, perdem sua natureza de verbo de ligação e passam a ser classificados como verbos intransitivos, uma vez que não estabelecem vínculo entre o sujeito e uma característica atribuída a ele, mas apenas situam a ação no tempo, espaço ou modo.

É comum encontrarmos o verbo “estar” em diversas construções da língua portuguesa, desempenhando diferentes funções. A definição da função que ele exerce em uma oração depende diretamente do termo que o acompanha, ou seja, do elemento que vem posposto (após o verbo). Para compreender melhor essa distinção, vamos analisar duas frases:

1. O aluno está doente.

2. O aluno está na quadra.

Em ambas as orações, o verbo empregado é o mesmo: "estar". No entanto, sua função sintática muda de acordo com o elemento que vem depois dele. Na primeira frase — "O aluno está doente" — o termo "doente" expressa uma característica do sujeito ("o aluno"). Ele nos diz como o aluno está, ou seja, indica um estado ou condição momentânea. Esse tipo de termo recebe o nome de predicativo do sujeito, e quando ele aparece após o verbo com a função de qualificar o sujeito, o verbo “estar” passa a ser classificado como um verbo de

ligação. Isso porque ele liga o sujeito a uma característica, sem expressar uma ação propriamente dita. Já na segunda frase — "O aluno está na quadra" — o termo "na quadra" indica onde o aluno está, ou seja, sua localização. Esse termo funciona como um adjunto adverbial de lugar, pois não caracteriza o sujeito, apenas informa o lugar onde ele se encontra. Nesse caso, o verbo "estar" possui sentido completo, indicando uma situação no espaço, o que o torna um verbo intransitivo. Aqui, o verbo não liga o sujeito a uma característica, mas sim expressa uma circunstância de lugar. Portanto, a função do verbo "estar" — se verbo de ligação ou intransitivo — depende do papel que o termo seguinte desempenha na oração. Fato que comprova a noção teoria.

O que queremos esclarecer é que as gramáticas expõem a transitividade como uma sequência semântica que parte dos verbos para os complementos.

verbo → complementos: O aluno comprou um celular novo.



O termo em destaque é o complemento do verbo comprar, que por não possuir autonomia semântica (grifo nosso) necessita ter seu sentido completado. Contudo, as gramáticas não destacam que para um verbo ser considerado transitivo deve-se estabelecer uma relação de dupla transitividade, o verbo necessita de complemento e o complemento assim o completa. Vejamos:

O aluno comprou um celular novo.



Pela imagem podemos deduzir então, que o verbo será assim transitivo quando houver um movimento em sentidos opostos: o verbo pedirá complemento e o complemento irá ao encontro do verbo. Já em algumas construções em que o verbo é intransitivo haverá um movimento de junção entre o verbo e um adjunto adverbial que não completará o verbo e sim, aumentará a informação predicativa. Para nós professores, entendermos esse conceito é simples, porém para os alunos de ensino fundamental fazer essa distinção e classificação é uma tarefa difícil. O que propomos aqui é o ensino da transitividade através da distinção entre adjuntos adverbiais e complementos verbais (objeto direto e indireto). Então na construção: Ex: Meu cão morreu de fome. Seria mais fácil para o aluno entender que o verbo, nesse caso, seria intransitivo, pois o termo "de fome" é no contexto, um adjunto adverbial causal. A noção de transitividade que desejamos expor nesse trabalho é o sentido de autonomia semântica.

Dessa forma um verbo seria intransitivo quando possuísse autonomia semântica,

podendo vir acompanhado ou não, com um adjunto adverbial de: modo, tempo, causa companhia, etc. Essa abordagem é mais completa principalmente nos contextos em que os verbos não encerrem o período, fato que torna a classificação do verbo em transitivo ou intransitivo, mais difícil.

Bechara (2009) nomeia os complementos verbais de termos argumentais e os adjuntos adverbiais de não argumentais. O autor salienta que os termos argumentais não podem ser excluídos dos contextos sem prejuízo semântico do predicado, já os termos não argumentais, por possuírem maior independência semântica em relação ao predicado, podem ser deslocados para qualquer lugar da oração ou até suprimidos, sem que haja prejuízo semântico do predicado.

Além da capacidade de poder ser eliminado da oração, o termo não argumental, pela sua coesão fraca e independência sintático-semântica em relação ao predicado, goza de maior liberdade de colocação na oração, marcado com pausa adequada, assinalada quase sempre por sinais de pontuação:

Graciliano conheceu experiências amargas, durante sua vida.

Durante sua vida, Graciliano conheceu experiências amargas.

Graciliano conheceu, durante sua vida, experiências amargas.

(Bechara, 2009. p. 413)

O autor salienta ainda que um mesmo termo pode ser considerado argumental ou não argumental, e essa distinção ficará a cargo do sentido semântico do predicado ao qual esse termo esteja anexado. Essa ideia vai ao encontro do que defendemos no início de nossa discussão. A ideia de que a transitividade de um verbo só será comprovada se houver um trânsito duplo, do verbo para o complemento e vice-versa. Analisemos a seguir outro exemplo que Bechara fornece-nos:

(1) Ele mora no Brasil.

(2) Ele trabalha no Brasil.

Na oração (1), em condições normais, não se pode prescindir de no Brasil: * Ele mora. Já na oração (2), o apagamento de no Brasil é perfeitamente normal: Ele trabalha.

(Bechara, 2009. p. 414)

Vejamos então o exemplo 1, dado pelo autor:

Ele mora no Brasil.



Notemos que o verbo morar no exemplo não possui autonomia semântica, mesmo que ele seja comumente classificado como um verbo intransitivo, no viés funcional da linguagem defendido por Neves (2006), esse verbo precisa de um complemento indicativo de

local onde esse alguém trabalha. É um dos casos onde o lexo, interfere diretamente na transitividade, pois comumente usamos o verbo morar como um verbo transitivo indireto e não como um verbo intransitivo. Porém, se a construção fosse apenas: Ele mora. Não poderia ser considerado como um período; justamente por não haver sentido completo. O verbo transita em direção ao termo no Brasil, que no contexto agora se torna um termo argumental, conhecido comumente como objeto indireto. Ao mesmo tempo em que esse objeto também transita em sentido ao seu verbo, ou núcleo de predicado.

Ele mora no Brasil.

A transitividade fica evidente porque nessa construção há duplo trânsito semântico. Do verbo ao seu complemento e do complemento ao seu verbo.



Já no exemplo (2):

Ele trabalha no Brasil.

O verbo possui assim, autonomia semântica e não há trânsito do predicado ao termo seguinte, dessa forma o termo seguinte se junta ao predicado pela ocasião de se esclarecer em qual lugar, onde, o sujeito da oração trabalha.



Sendo assim, na construção acima, como só há o trânsito do termo não argumental, ou seja, de um adjunto adverbial, em direção ao verbo. Dizemos que não há transitividade, pois nesse contexto o verbo possui autonomia semântica sendo classificado, então como verbo intransitivo. Essa estratégia, de distinguir um verbo transitivo de um intransitivo através dos complementos verbais ou adjuntos adverbiais, é um artifício que pode ser usado em qualquer situação, dos enunciados, pois é o verbo que tem o “poder” de transformar um mesmo termo em adjunto adverbial ou complemento verbal. Como vimos nos exemplos acima. Bechara (2009) salienta que o comportamento de um verbo dentro do predicado é mais uma questão de contexto do que de gramática, já que um mesmo verbo se comporta de maneira diferente a depender de sua regência.

Inês Duarte e Ana Maria Brito no capítulo 07, da Gramática da Língua Portuguesa, confirmam a perspectiva desse trabalho quando enfatizam a importância de inicialmente diferenciar os argumentos (complementos verbais) de os adjuntos adverbiais. As autoras

pontuam:

Para descrever a estrutura argumental de uma palavra predicativa é necessário ter em conta a distinção entre argumentos e adjuntos. Estes últimos que fazem parte da interpretação situacional, mas não dependem de nenhum item lexical presente na frase como acontece com expressões de tempo e muitas expressões de localização espacial. (Duarte e Brito 2003, p.180).

Os autores destacam a importância de diferenciar argumentos e adjuntos na análise da estrutura argumental de palavras predicativas. Enquanto os argumentos são elementos essenciais exigidos pelo predicado para que a sentença tenha sentido completo, os adjuntos desempenham um papel acessório, acrescentando informações contextuais, como tempo e localização, sem depender diretamente de um item lexical específico. Essa distinção é fundamental para a compreensão da sintaxe e da semântica das orações, pois permite identificar quais elementos são necessários para a construção do significado central da sentença e quais são opcionais, enriquecendo a interpretação situacional do enunciado.

Para as autoras, há verbos que pedem de 0 (zero) a 4(quatro) argumentos, esses argumentos por suas vezes, podem ser diferenciados em argumentos verdadeiros, argumentos por defeitos e argumentos sombras. Não há no texto, como nas outras gramáticas consultadas, o esclarecimento de que, em muitos casos, após os verbos intransitivos, que possuem autonomia semântica, na maioria das vezes virá um adjunto adverbial. E que esse termo não deve ser confundido pelo aluno com argumentos (ou complementos verbais), pois essa confusão prejudicaria todo o estudo da transitividade e conseqüentemente da regência verbal, colocação do sinal indicativo de crase e a semântica dos verbos nos enunciados. A presença de adjunto adverbial à direita, ou até à esquerda, por exemplo, pode indicar que o verbo é intransitivo. Vejamos:

1. As crianças comeram a merenda.

No caso, o argumento “a merenda”, não pode ser excluído do contexto sem prejuízo semântico do verbo comer, por se tratar de um argumento, assim em sala de aula é preciso salientar ao aluno que o termo em destaque não expressa nenhuma circunstância adverbial, e dessa forma o verbo não possui autonomia semântica, sendo transitivo. Já no exemplo a seguir:

2. Os alunos comeram (pouco/bastante/rapidamente)

Os termos em parênteses, agora são adjuntos adverbiais de intensidade e de modo respectivamente, dessa forma o aluno deve ter em mente que os adjuntos adverbiais estarão próximos, à esquerda ou à direita de verbos intransitivos em muitas situações comunicativas.

3. Os alunos *não* comeram.

No exemplo acima o adjunto adverbial está preposto ao verbo, e o verbo também é classificado em intransitivo. O que estamos tentando deixar claro, nesse estudo, é que a presença ou não do adjunto adverbial é fator decisivo na diferenciação de um verbo entre transitivo ou intransitivo. Não estamos afirmando, porém que um verbo só será intransitivo com a presença de adjuntos adverbias, pois se a construção anterior fosse: Os alunos comeram. O verbo continuaria sendo intransitivo da mesma forma. Nos dois exemplos fica fácil para um aluno saber que o verbo comer é intransitivo, visto que o enunciado terminou no verbo, no entanto, na maioria das construções cotidianas escritas ou orais não é bem assim que ocorre.

Sem a presença de adjuntos adverbiais o verbo continuaria a ser intransitivo, sendo mais fácil essa classificação por se ele a palavra que encerra o período, reforçando a ideia clássica de que esse tipo de verbo não abre espaço para o trânsito semântico. Para concluirmos é interessante salientar, que algumas construções cotidianas condenadas pela Gramática Tradicional, são aceitas na visão funcionalista da linguagem, já que essa concepção linguística dá maior valor ao uso efetivo da comunicação verbal, e não condena usos baseados apenas em normas e padrões fixos. Vejamos alguns casos.

- Estou no telefone, ou estou ao telefone?

Na abordagem da Gramática Funcional, a correção de uma expressão não depende apenas da norma gramatical tradicional, mas do contexto comunicativo, da intenção do falante e da interpretação do interlocutor. Assim, a frase "Estou no telefone", embora possa ser questionada do ponto de vista da gramática normativa (que preferiria "Estou ao telefone"), é considerada correta porque cumpre sua função comunicativa com eficiência. A gramática tradicional ainda salienta que a expressão "Estou no telefone", estaria inadequada, porque poderia sugerir a ideia de que alguém estaria dentro do telefone, porém na visão da gramática funcional, como é impossível alguém estar dentro do aparelho telefônico, no instante comunicativo de nossa realidade empírica, não teria como essa expressão ser entendida de forma diferente da ideia de que alguém esteja em uma ligação. Dessa forma, os funcionalistas consideram as duas construções corretas do ponto de visto do uso da linguagem.

Outro caso interessante, é o uso por parte de nossos alunos da expressão "Irei de pé", para informar ao interlocutor que o emissor iria a algum lugar usando as próprias pernas e os pés, obviamente. Nesse caso, tanto a gramática funcional quanto a gramática normativa concordam que a forma mais adequada seria a construção "Irei a pé", já que está de pé indica em sentido denotativo, alguém está em posição ereta, sem estar nem sentado muito menos

deitado. Ou seja, é uma expressão que existe em nossa realidade comunicativa e seu uso indica outra circunstância específica. O que podemos deduzir após a análise desses casos, é que o ensino de gramática partindo do viés funcionalista torna-se mais produtivo, visto que nessa perspectiva de ensino, as normas gramaticais podem adequar-se as situações comunicativas de uso nas quais os falantes esteja inseridos, transformando as variações habituais praticadas pelos usuários do idioma em construções adequadas do posto de vista linguístico, eliminando preconceitos e ajudando na construção de uma Língua Portuguesa viva e criativa. Deixemos claro, contudo, que a gramática funcional não dá uma autorização expressa para o falante sair por aí subvertendo todas as normas da gramática tradicional, com o carimbo de seu professor de Língua Portuguesa, na verdade o viés funcionalista da linguagem quer apenas que as normas não sejam aceitas como determinações imutáveis, propondo a análise da variação partindo do ponto de vista comunicativo.

Para finalizarmos esse capítulo, vale reforçar a ideia de Bechara (2009) quando afirma que a oposição entre um verbo transitivo e intransitivo não é absoluta, pois como vimos anteriormente, a regência verbal nos mostra que verbos iguais podem assumir transitividades diferentes, sendo o estudo da transitividade mais pertencente ao léxico do que à gramática. Sendo assim, analisar todo o enunciado onde o verbo esteja inserido é uma alternativa mais construtiva na discussão sobre transitividade verbal. Na próxima seção iremos fazer um estudo de como a transitividade verbal apresenta-se no livro adotado pela Rede Estadual de Sergipe.

5 A TRANSITIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE

O livro adotado pela rede de educação do estado de Sergipe foi escrito pelos doutores Willian Cereja e Carolina Dias Viana. O assunto em questão nesse trabalho está inserido nos conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental, no segundo capítulo do livro. O capítulo tem como abertura uma discussão sobre o direito que os alunos possuem de serem diferentes, e da necessidade de valorizarmos as diferenças. É fundamentado com a ECA (Estatuto da criança e do adolescente), há textos que discutem os direitos individuais que todas as crianças e adolescente possuem. Em todo o livro o estudo dos conteúdos gramaticais está inserido nas Seções “Língua em foco”. Livros de autores diversos também trazem as seções gramaticais nomeadas de forma semelhantes como linguagem em foco, foco na linguagem, e afins.

Esse tipo de nomenclatura parece-nos um tanto quanto desatualizado, pois se encontra amparada no conceito antigo da gramática tradicional, que diz que estudar conteúdos gramaticais é o mesmo que estudar a língua. Língua em foco. Resta-nos a pergunta: De qual língua estamos falando? A língua usada no cotidiano, ou língua culta exigida na escola e nos meios formais de educação. Para o estudo gramatical em livros didáticos, por exemplo, seria mais produtivo nomear os capítulos dedicados aos conteúdos normativos de “Norma culta em foco”, A norma culta em uso, e afins. Passaria a ideia de que ali, naquela seção, estaríamos falando de uma norma específica, e não estaríamos associando a gramática à língua, de forma generalizada. Vejamos algumas observações feitas a partir da análise do livro didático escolhido pelos professores da Rede Pública do Estado de Sergipe.



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**. [...]”

(Cereja, Viana, 2022. p.212)

No início do estudo, os autores optaram pela estratégia mais tradicional de se tirar períodos do texto que foi usado nas questões sobre interpretação, para trabalhar o que eles nomeiam de “língua”. Apesar de essa estratégia ser bastante discutida do ponto de vista literário, já que poderia passar a impressão de que se estaria utilizando um texto apenas para observações gramaticais, podemos abrir uma breve exceção, já que a transitividade verbal é um assunto que se realiza principalmente dentro do predicado, ou seja, no cerne da oração, dessa forma é aceitável que possa ser estudado, por exemplos retirados de textos diversos, sem maiores problemas de compreensão e concepção

textual. Vejamos as perguntas sobre os exemplos e suas respectivas sugestões de respostas.

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**.*

(Cereja, Viana, 2022. pag.212)

Na pergunta de número um, o aluno irá revisar o conceito de predicativo, e verbos de ligação. Reforçando o que falamos na nossa fundamentação de que o estudo gramatical é dificultoso, na maioria das vezes, por ser cumulativo e sequencial. Os alunos que abrirem o livro nesse capítulo e tentarem estudá-lo ficarão usando as expressões deles mesmos, “boiando”, por não saberem o conceito de predicativo e sujeito, por exemplo. A segunda questão não fala sobre transitividade, e pergunta de forma vaga quais das formas verbais em destaque têm complementos verbais. Porém, a pergunta três é a que mais vai ao encontro da crítica que fizemos durante o nosso trabalho. O artifício de usar períodos que se encerram nos verbos como exemplos de predicados com verbos intransitivos.

As frases: “A gente estuda” e “A gente Morre”, são usadas para induzir os alunos a entenderem que por acabarem no verbo, e não possuírem outras palavras (complementos ou argumentos adiante) os dois verbos morrer e estudar seriam, assim, facilmente identificados pelos alunos como intransitivos, haja vista ambos serem as últimas palavras dos enunciados. Não estamos afirmando que essa estratégia, há muito usada por nós docentes, seja de toda inválida, contudo ao usá-la, podemos confundir o aluno, deixando a entender que quando os verbos forem intransitivos, eles sempre encerrarão os períodos onde eles estejam inseridos, fato que no uso diário da linguagem é quase uma exceção, pois os verbos intransitivos, na maioria das vezes, costumam estar acompanhados por adjuntos adverbias.

Dessa forma, se as mesmas frases usadas fossem “A gente estuda pouco” e “A gente morre cedo”. Os alunos poderiam entender que agora os verbos seriam transitivos diretos, quando na verdade continuariam sendo intransitivos, mas agora estão, apenas, acompanhados de adjuntos adverbiais de intensidade e tempo respectivamente. No decorrer do capítulo, os autores prendem-se na tarefa de diferenciar os verbos transitivos salientando a necessidade de percebermos a importância da preposição. Não há nenhuma menção a necessidade primordial

de diferenciação entre verbos transitivos e intransitivos acompanhados ou não de adjuntos adverbiais. Segue a explicação dos autores sobre os exemplos usados.

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**.

(Cereja, Viana, 2022. p.213)

Ao afirmar que os verbos “estudar” e “morrer” são intransitivos, porque não precisam de complementos e utilizar exemplos em que esses verbos encerrem o período, os autores podem estar deixando a entender, para os alunos, sem querer obviamente, que todos os verbos intransitivos estarão nessas circunstâncias.

Para concluirmos, é evidente que devemos elaborar estratégias mais eficazes para o ensino da transitividade verbal, e este trabalho tenta provar através da análise feita, alguns pontos importantes, que podem ajudar no trabalho didático de tal assunto, tornando-o menos traumático e mais eficiente. A seguir, iremos falar sobre a importância do lúdico para o ensino da transitividade e como essa ludicidade pode ser colocada em prática por meio de jogos pedagógicos.

6 O JOGO PEDAGÓGICO MANIPULÁVEL COMO RECURSO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por transformações significativas. Diversos documentos e políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do Livro Didático, o Mestrado Profissional em Letras e a Base Nacional Comum Curricular, entre outros, desempenharam um papel fundamental ao promover mudanças na abordagem pedagógica em sala de aula. Como resultado dessa visível evolução, constatamos as diversas pesquisas atuais que comprovam a importância do lúdico como ferramenta promotora do aprendizado desde os anos iniciais, até os anos finais da educação básica.

Nesse contexto, faz-se relevante refletir sobre a tarefa de tornar as aulas de língua portuguesa nesses segmentos mais lúdicas, o que nos leva a refletir sobre questionamentos como: O que é ludicidade ou o que configura uma atividade lúdica? Em que medida o jogo pode ser considerado uma atividade

lúdica? Por que e como inserir a ludicidade nas aulas de língua portuguesa?
Que papel o jogo pode desempenhar no ensino de língua portuguesa?
(Sigiliano e.tal. 2008.p.10)

Os autores destacam a importância de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais lúdico, levantando questões fundamentais sobre a definição e a aplicabilidade da ludicidade no contexto escolar. Tal reflexão ressalta a necessidade de compreender o conceito de atividade lúdica e sua relação com os jogos, explorando como eles podem contribuir para a aprendizagem. Além disso, questionam o porquê e o modo de inserir a ludicidade nas aulas, apontando para o potencial dos jogos na motivação dos alunos e na construção do conhecimento de forma dinâmica e envolvente. Essas questões são essenciais para repensar práticas pedagógicas que tornem o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Ludicidade é a qualidade do que é lúdico, ou seja, relacionada ao brincar, ao jogo e às atividades prazerosas que estimulam a criatividade, a imaginação e o aprendizado. No contexto educacional, a ludicidade é utilizada como estratégia para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente, facilitando a assimilação de conteúdos por meio de jogos, brincadeiras, dramatizações e outras práticas interativas. Atualmente, o termo possui um significado mais amplo e está relacionado a atividades que envolvem jogos, brincadeiras e ações criativas. Para esta pesquisa iremos adotar o conceito de ludicidade como experiências que proporcionam prazer, promovem a sensação de plenitude e diversão, e que tenham como principal objetivo transmitir um conhecimento, fortalecendo o aprendizado.

Dentro desse contexto, podemos afirmar que o jogo pode ser considerado uma estratégia eficaz de uso do lúdico como ferramenta pedagógica, pois combina aprendizado e diversão, tornando o processo educativo mais envolvente e significativo. Ao incorporar elementos como desafios, regras e interação, os jogos estimulam o raciocínio, a criatividade e a participação ativa dos alunos. Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo um ambiente de ensino dinâmico e colaborativo. Dessa forma, o uso de jogos na educação contribui para a motivação dos estudantes, tornando a aprendizagem mais atrativa e eficiente.

Dessa forma, o jogo é compreendido como uma brincadeira, uma atividade lúdica, mas também uma atividade séria. Essa concepção, no entanto, pode ser aplicada a outras etapas do desenvolvimento humano, uma vez que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve, como afirma Huizinga (2019). Nesse sentido, o jogo se apresenta como uma ação educativa lúdica que se situa entre o trabalho e a ludicidade, ou seja, entre o trabalho real e o

jogo, conforme afirma Chateau (1987) (Sigiliano e.tal. 2008. p. 22).

O autor destaca a dualidade do jogo como uma atividade simultaneamente lúdica e séria, enfatizando seu papel no desenvolvimento humano e na construção da civilização, conforme Huizinga (2019). A menção a Chateau reforça a ideia de que o jogo ocupa um espaço intermediário entre o trabalho e a diversão, assumindo uma função educativa relevante. Essa perspectiva sugere que, além de ser um meio de entretenimento, o jogo pode ser um recurso pedagógico eficaz, promovendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa em diferentes etapas da vida.

O uso de jogos educativos no ensino de Língua Portuguesa tem se mostrado uma estratégia eficaz e envolvente para a aprendizagem. Esses recursos são capazes de transformar conteúdos, muitas vezes considerados complexos ou monótonos, em atividades dinâmicas e interativas. Nessa perspectiva, é que planejamos como etapa desta pesquisa, um jogo de cartas para se trabalhar com os conceitos fundamentais de transitividade. O jogo denominado *Transitiva em trânsito* trabalha com frases curtas que são completadas pelos jogadores avaliando além dos conhecimentos gramaticais do objeto de estudo, os critérios semânticos dos enunciados. Dessa forma através do lúdico que envolve o jogo foi possível trabalhar um objeto de estudo complexo de maneira divertida.

Em síntese: tomar o lúdico “emprestado” para a transmissão de informações não é o mesmo que possibilitar aos estudantes a exploração livre de brinquedos e jogos infantis, pois o jogo passa a ser assumido como trabalho escolar, cujo fim não se encontra no próprio ato de jogar, mas na aprendizagem de conteúdos obtida por meio dele. (AZEVEDO et.al. 2022, p.13).

Azevedo et al. (2022) chama atenção para a diferença entre o uso pedagógico do lúdico e o brincar espontâneo. Segundo os autores, ao ser inserido no contexto escolar, o jogo deixa de ser apenas uma atividade de recreação e passa a assumir um propósito educativo, tornando-se uma estratégia intencional de ensino. Assim, o ato de jogar não é um fim em si mesmo, mas um meio para a construção de conhecimentos, o que implica planejamento e objetivos claros por parte do professor. Essa abordagem reforça que, no ambiente escolar, o lúdico deve estar a serviço da aprendizagem, sem perder seu potencial de engajamento e significação para os estudantes. Trazer os conteúdos do currículo para serem trabalhados através de possibilidades lúdicas como um jogo faz com que o conteúdo se aproxime da realidade dos educandos. Principalmente na nossa hodiernidade, onde os alunos estão

expostos a alternativas infinitas de jogos tecnológicos. O jogo que, fora do ambiente, escolar tem caráter maior de entretenimento e diversão, quando incluído como ferramenta pedagógica consegue trazer a diversão de sua característica intrínseca ao ambiente de aprendizado o qual possibilita que a aula se torne mais satisfatória e produtiva.

Os jogos, constituídos a partir das dinâmicas das diferentes sociedades, podem promover a ludicidade e o relaxamento, ter finalidade autônoma, proporcionar satisfação alinhada à sua própria realização e contribuir com a prosperidade de um grupo social. Por sua vez, o jogo, quando passa a integrar as práticas escolares, é tomado como uma atividade séria, que permite recapitular conhecimentos tratados por meio de outras linguagens, funcionar como pré-exercício de procedimentos que precisam ser aprendidos, lidar com a alteridade em varia das práticas de linguagem, servir como autoeducação relativa a alguma prática social de linguagem etc. (AZEVEDO et.al. 2022, p.15).

Os autores ressaltam a dupla natureza dos jogos, que podem tanto ser experiências autônomas e prazerosas na sociedade quanto assumir um papel pedagógico no ambiente escolar. Ao serem incorporados às práticas educacionais, os jogos deixam de ser apenas uma forma de entretenimento e passam a ter uma função didática, auxiliando na revisão de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades específicas e na socialização dos alunos. Dessa forma, o jogo na escola não se limita ao lazer, mas torna-se um recurso estratégico que favorece a aprendizagem, estimula a interação e reforça conceitos trabalhados por outras linguagens, promovendo um ensino mais dinâmico e significativo.

A maior vantagem do jogo “transitiva em trânsito” (inserido no produto desta pesquisa) é que ele pode ser utilizado em dois momentos distintos do ensino. Como introdução ao assunto, e também como verificação do aprendizado. Essa característica possibilita que o professor escolha qual caminho pedagógico seguir. Ele pode explanar os conceitos de transitividade antes da aplicação do jogo, ou pode aplicar o produto jogo antes de explicar os conceitos. Esse aspecto do jogo deixa-o capaz de ser usado em turmas do ensino fundamental, ou até em turmas do ensino médio. Outro fator interessante é que o jogo, apesar de ter como base um conhecimento gramatical específico, é capaz de abordar também, aspectos semânticos dos enunciados instigando os alunos a buscarem as melhores construções de sentido a partir dos exemplos propostos em cada carta. O produto pedagógico elaborado como consequência dessa pesquisa, é manual, ou seja, não precisa de nenhum meio tecnológico para que possa ser utilizado. Foi elaborado assim, visto que na escola onde aplicamos não havia internet

disponível e alguns alunos não possuíam celulares, fato que poderia causar uma exclusão caso o jogo fosse apenas tecnológico.

Sendo assim, ficou evidente que o uso de jogos pedagógicos no ensino de Língua Portuguesa é uma estratégia inovadora e eficaz para promover a aprendizagem de forma dinâmica e interativa. Além de tornar o processo educacional mais atraente, os jogos estimularam a colaboração e o engajamento dos alunos, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e à compreensão de conteúdos teóricos de maneira prática. Dessa forma, integrar recursos lúdicos ao planejamento pedagógico contribui significativamente para a formação de aprendizes mais motivados, críticos e participativos, alinhando-se às demandas da educação contemporânea. No próximo momento, mostramos o percurso metodológico de nossa pesquisa.

7 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO

A escolha do método de pesquisa-ação de caráter narrativo neste estudo, justificou-se pela necessidade de compreender e intervir diretamente no contexto estudado, promovendo mudanças efetivas. Esse método permitiu não apenas a análise aprofundada dos fenômenos em questão, mas também, a implementação de estratégias que pudessem gerar melhorias concretas. Além disso, a pesquisa-ação favorece a aproximação entre teoria e prática, garantindo que as soluções propostas sejam fundamentadas e aplicáveis ao contexto investigado. Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa e todo o trajeto vivenciado durante a sua realização, abordando de forma clara a natureza e o tipo de pesquisa realizada, como também, os motivos que nos levaram a escolher esse tipo de abordagem.

O nosso objeto de pesquisa, ocorreu em uma unidade escolar localizada cidade de Estância/Se, inscrita com Código INEP: **28024540**, situada no Lot. Belo horizonte Rua Vital Rosendo dos Santos, ou antiga estrada do abais, s/n prédio próprio, Bairro Walter Cardoso Costa. 49200- 000, na qual funcionam o ensino Fundamental maior e Ensino médio. A escola possui nove salas de aula, sendo todas usadas nos três turnos. Pela manhã funcionam turmas do Ensino fundamental maior, à tarde estudam os alunos do Ensino médio regular e no turno noturno estudam os alunos da E.J. A EM, ou seja, alunos que cursam o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Mesmo ficando em uma comunidade periférica,

na qual muitos alunos precisam trabalhar, durante o dia, para ajudar no sustento de seus lares, a escola vem sofrendo pressões por parte dos dirigentes locais da educação (DR1) para fechar o turno noturno, fato que ainda não ocorreu pela resistência do corpo docente da instituição bem como pela boa vontade do corpo diretivo atual.

A unidade de ensino atende mais de 700 alunos, e vem aumentando a nota do IDEB nos últimos anos, graças ao trabalho conjunto do corpo docente, da comunidade e da atual gestão. No ano de 2024, conseguiu nota 2,8 no ensino médio (uma vitória, visto que até no ano de 2023, a escola nem sequer havia pontuado nessa etapa de ensino) 3,7 no ensino fundamental demonstrando que mesmo ainda não sendo ideal o trabalho está no caminho certo. O prédio é composto, ainda por cozinha, almoxarifado, pátio, dois banheiros, espaço para recreação e brincadeiras (quadra), uma sala onde funcionam a coordenação, a secretaria e a direção, contendo também um banheiro dentro da sala que é específico para os funcionários e professores. Alguns dos materiais de suporte disponibilizados são: TV, retroprojeter, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (Datashow). As salas de aula são espaçosas, mas sofrem com a falta de ventilação ou refrigeração adequada. As cadeiras são suficientes para a quantidade de estudantes e adequadas para as etapas de ensino. Conforme dados obtidos junto à escola, a equipe que compõe a instituição escolar é formada por 64 profissionais: Diretor (01), Coordenadores Pedagógicos (3), Secretário Escolar (01), Assistente Administrativo Educacional (02), Auxiliar de Serviços Educacionais (11), Merendeira (07), Professores (32), Vigilante Escolar (05). Apesar de algumas dificuldades estruturais como ausência de ar-condicionados, o ambiente é salutar para a prática pedagógica.

A pesquisa narrativa oferece ampla oportunidade para que o professor estabeleça parcerias tanto dentro da escola quanto fora dela, promovendo sua emancipação pessoal e profissional. Esse processo permite que o docente amplie seu autoconhecimento e aprimore sua prática pedagógica em sala de aula, visto que visa a fundamentar um trabalho de intervenção voltado ao ensino da transitividade verbal, permitindo uma compreensão profunda das experiências e percepções dos alunos em relação ao aprendizado desse conceito gramatical, embasada em nossas observações práticas em sala de aula.

A pesquisa narrativa, de acordo com Telles (2002), é uma modalidade de investigação em que as histórias pessoais e profissionais dos professores, bem como de outros envolvidos no processo educacional, “funcionam como contextos de produção significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida”. Nessa forma de pesquisa pode-se considerar que as histórias narradas por professores,

alunos, funcionários da escola, são ao “mesmo tempo método e objeto de pesquisa a ser observado e estudado” (Messias, 2012. p. 28)

O autor evidencia o valor da pesquisa narrativa como abordagem que reconhece as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos no processo educacional como fontes legítimas de conhecimento. Segundo Telles (2002) e Messias (2012), as histórias de vida de professores, alunos e demais membros da comunidade escolar não apenas contextualizam os acontecimentos vividos, mas também se tornam objeto e método de investigação. Isso significa que narrar e ouvir essas experiências permite compreender a escola de maneira mais sensível e aprofundada, valorizando a subjetividade e a complexidade das relações que nela se constroem, além de contribuir para reflexões críticas sobre a prática educativa. A abordagem narrativa valoriza as percepções práticas dos alunos e de nós que estamos à frente das observações. Esse tipo de pesquisa possibilita identificar os desafios enfrentados pelos alunos ao aprenderem sobre transitividade verbal, como também as estratégias ou possibilidades pedagógicas por nós criadas para facilitar o ensino. Ao captar essas narrativas, a pesquisa fornece dados qualitativos que podem ser fundamentais para ajustar as práticas pedagógicas de maneira mais eficazes e contextualizadas. De acordo com Teles (2022) a pesquisa narrativa:

É uma modalidade de investigação em que as histórias pessoais e profissionais dos professores, bem como de outros envolvidos no processo educacional, “funcionam como contextos de produção significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida”. (Messias, 2012. p. 30)

Para a autora, a pesquisa narrativa é uma abordagem que valoriza as histórias pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos na educação, reconhecendo nelas fontes legítimas de significado para compreender os acontecimentos escolares e de vida. Ao considerar essas narrativas como contextos de produção de sentidos, essa modalidade de investigação permite uma compreensão mais profunda e humanizada do cotidiano escolar, valorizando as vivências, percepções e trajetórias dos indivíduos. Dessa forma, a pesquisa narrativa contribui para a construção de saberes a partir da experiência, promovendo reflexões que vão além dos dados objetivos e alcançam as dimensões subjetivas do processo educativo.

Então, nada mais salutar do que um professor em regência de classe, escolher esse tipo de pesquisa como caminho metodológico desse trabalho. Inicialmente é preciso ressaltar que intenção de trabalhar com transitividade verbal, veio de observações empíricas a partir de nossa prática docente. De todos os conteúdos

gramaticas os quais eu trabalho em sala, percebi que quando chegava o momento do ensino de transitividade, não conseguia lograr maiores êxitos e muitos alunos continuavam com dúvidas específicas, mesmo depois de eu ter usado estratégias variadas em minha didática e explicado o conteúdo diversas vezes. Comecei a refletir e percebi que existiam duas dúvidas principais dos alunos que prejudicavam todo o ensino da transitividade:

- Entender a diferença entre um verbo transitivo e um verbo intransitivo. (principalmente em enunciados em que o verbo vinha acompanhado por adjuntos adverbias).
- E saber diferenciar adjuntos verbais de complementos verbais.

Consultando as gramáticas de vieses mais normativos e que serviram como fundamentação, para esse estudo, não encontrei respostas para essa questão em particular. No entanto, ao estudar os textos da linguista e professora Maria Helena de Mouras Neves (2003) e suas observações sobre a gramática funcional, percebi que essas dificuldades estavam mais relacionadas às questões de uso da linguagem. Compreendi que alguns verbos intransitivos, por exemplo, no nosso cotidiano quase sempre eram construídos dentro dos enunciados com adjuntos adverbiais, dando a impressão de que o sintagma posterior ao verbo seria um complemento verbal. Então no enunciado: A festa acabou tarde. Se o período terminasse no verbo, (A festa acabou) os alunos conseguiriam entender, que por não haver nenhum termo posterior à oração o verbo seria então intransitivo. Mas, nos casos em que dentro do predicado aparecessem adjuntos adverbias (A festa acabou tarde / A festa acabou em confusão) os alunos quase sempre acabavam confundindo esses termos com objetos diretos, ou objetos indiretos.

Ao consultarmos o livro didático adotado pela Rede Estadual de Educação de Sergipe, percebemos que nele as construções que indicavam aos alunos que os verbos seriam intransitivos, seguiam o padrão de serem encerrados também nos verbos. (Ver na seção anterior) simplificando assim todo entendimento sobre verbos intransitivos e dificultando, então todo o posterior entendimento de diferenciação entre os verbos transitivos.

Diante do exposto, Bechara (2009), afirma que é por conta da impossibilidade de “carimbar” nos verbos uma transitividade fixa, que a oposição entre transitivo e intransitivo não seria absoluta, pertencendo mais ao léxico do que à gramática. Seguindo esse raciocínio e após profunda reflexão, entendi que uma alternativa viável que poderia ser eficaz, seria o ensino da transitividade, através da análise dos termos que estivessem relacionados ao predicado, visto que o ensino tradicional de transitividade se baseia apenas na consideração

do verbo, como palavra que determina a transitividade. Como os verbos são influenciados pelo léxico e pelos contextos, seria mais produtiva uma análise baseada na função do verbo, ou seja, em seu uso efetivo em cada enunciado, isso seria possível partindo da análise dos sintagmas posteriores a ele.

Definido o problema e elaboradas as estratégias construí um cronograma das atividades no qual a investigação e a intervenção ocorreriam de forma interligada. Dessa forma, o cronograma a seguir apresenta as principais etapas do estudo, desde o diagnóstico inicial até a análise dos resultados. Cada uma foi desenvolvida de maneira reflexiva e participativa, permitindo ajustes ao longo do percurso de acordo as necessidades identificadas em todo o processo. O planejamento temporal das atividades visou garantir a organização do estudo e a efetividade das ações propostas.

7.1 Cronograma geral de atividades

O desenvolvimento da pesquisa seguiu um conjunto de etapas estruturadas para garantir a eficácia do estudo. Inicialmente, na fase de diagnóstico, realizada em setembro de 2024, ocorreu o levantamento do problema e a definição dos objetivos, acompanhados de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Além disso, foram selecionados os participantes que integrariam a pesquisa. Ainda em setembro, iniciou-se a fase de planejamento da ação, momento em que forem elaboradas as estratégias e intervenções a serem aplicadas. Paralelamente, realizaram-se os instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, questionários e registros de observação, fundamentais para a obtenção de informações relevantes.

Em outubro de 2024, teve início a implementação da ação, etapa em que as estratégias planejadas foram aplicadas no ambiente da pesquisa. Durante esse período, foram desenvolvidas atividades e intervenções diretamente com os participantes, buscando a produção de dados significativos para o estudo. Por fim, no mês de novembro, ocorreu a coleta de dados, fase destinada ao registro das observações, realização das entrevistas e aplicação dos questionários, garantindo assim um levantamento detalhado das informações necessárias para a análise dos resultados.

Dentro do cronograma estabelecido, foram planejadas e executadas aulas e atividades pedagógicas de acordo com a seguinte estrutura. Inicialmente, nas primeiras duas aulas, os alunos receberam uma explicação básica sobre a pesquisa e revisaram o reconhecimento de verbos em seus respectivos contextos. Em seguida, nas aulas três e quatro, fora aplicada a avaliação diagnóstica inicial sobre transitividade verbal. Nas aulas cinco e seis, houve uma

explicação sobre os sintagmas que acompanham os verbos, seguida de exercícios para reforçar o aprendizado. Já nas aulas sete e oito, o estudo foi direcionado à explicação detalhada sobre os tipos de verbos transitivos, também acompanhada de atividades práticas.

Posteriormente, nas aulas nove e dez, os alunos participaram do jogo “Transitiva em Trânsito”, uma dinâmica lúdica para consolidar os conhecimentos adquiridos. Por fim, nas aulas onze e doze, foi aplicada a avaliação diagnóstica final, permitindo uma análise do progresso dos estudantes ao longo do processo.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Percorrido período dedicado aos estudos e reflexões, chegou o momento de dar início à pesquisa-ação. O fato de eu ser professor efetivo da escola proporcionou-me maior segurança para implementar a proposta de intervenção de maneira honesta e assertiva, uma vez que tanto o ambiente quanto os sujeitos envolvidos no processo – os alunos – já me conheciam, assim como eu os conhecia. Essa relação de confiança foi fundamental para que a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa se desenvolvesse de forma tranquila e colaborativa.

Logo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), iniciei a pesquisa com uma visita à turma selecionada para a execução do projeto. No dia 08 de novembro de 2024, durante esse primeiro contato, apresentei aos alunos os objetivos do estudo. Na conversa inicial, questionei se já haviam estudado o conteúdo previsto, e fui informado de que, até aquele momento, a professora responsável ainda não havia abordado ou sequer mencionado o tema da transitividade verbal — apesar de constar no planejamento escolar e estar presente no livro didático adotado pela turma.

Diante desse cenário, optei por aplicar uma atividade diagnóstica de reconhecimento de saberes, focada na identificação de verbos em haicais e enunciados curtos. Os resultados demonstraram que muitos alunos apresentavam dificuldades básicas para identificar verbos em um enunciado, o que evidenciou a necessidade de retomar com a turma conceitos fundamentais sobre a classe verbal, além de introduzir ou reforçar os conhecimentos sobre verbos transitivos e intransitivos.

A avaliação diagnóstica foi aplicada no dia 11/08/2024, quase no fim do letivo, visto que a essa altura os alunos do 8º (escolhido para pesquisa) já deveriam estar de

posse dos conhecimentos iniciais necessários para o entendimento dos conceitos fundamentais de transitividade verbal. (Anexo 3). A situação apresentada na avaliação diagnóstica pode não ser a ideal para quem está concluindo o Ensino Fundamental. No entanto, ela se mostrou propícia para o início de um projeto de pesquisa-ação voltada à criação e experimentação de estratégias facilitadoras para o ensino de transitividade verbal. No gráfico a seguir está o número dos alunos, com seus aproveitamentos em acertos na avaliação. Participaram da avaliação 16 (dezesesseis alunos) os quais foram numerados de forma aleatória e tiveram seus nomes omitidos por questões éticas.

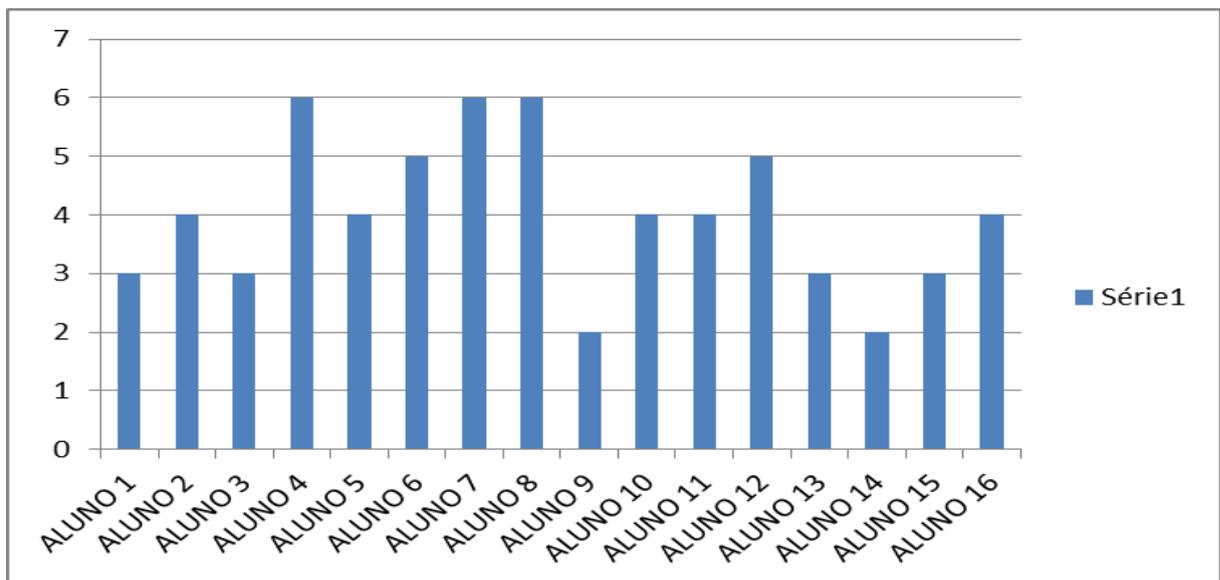


Gráfico 01

A avaliação diagnóstica inicial, composta por 10 questões, revelou um desempenho bastante variado entre os alunos. A análise individual dos resultados permite identificar aqueles que demonstram maior domínio de conteúdo e os que apresentam dificuldades significativas. Os melhores desempenhos foram dos alunos 7 e 8, que acertaram 6 das 10 questões, demonstrando um conhecimento intermediário do tema. Além deles, os alunos de 4 e 12 também tiveram um desempenho relativamente bom, com 5 acertos cada. Por outro lado, os alunos que tiveram maior dificuldade foram o aluno 10 e o aluno 14, ambos com apenas 1 acerto, mostrando um conhecimento bastante limitado sobre transitividade verbal. Além deles, os alunos de 9 e 13 também tiveram um desempenho abaixo da média, acertando apenas 2 questões. De forma geral, a turma apresenta um nível de conhecimento heterogêneo, com poucos alunos se aproximando de um domínio dominante e vários demonstrando dificuldades.

Ainda segundo o gráfico, percebemos que apenas cinco alunos conseguiram média de acerto igual ou superior a cinco acertos, ou seja, a maioria dos alunos estava abaixo do

nível de mínimo exigido pela rede estadual de ensino de Sergipe. Há dois alunos que acertaram apenas duas questões, sendo que os demais ficaram entre três e quatro acertos de um total de dez questões. O gráfico acima mostra que o desempenho dos estudantes na diagnose está aquém daquilo que seria o resultado desejável.

Os resultados apresentados no gráfico acima nos motivaram a buscar soluções para mitigar o problema. Dessa forma, elaboramos e aplicamos módulos de conteúdos e jogos pedagógicos manipuláveis, conforme descrito a seguir. Em seguida, aplicamos um novo instrumento avaliativo, no formato de produto pedagógico, para verificar se houve melhora no resultado final. A seguir descreveremos o produto pedagógico bem como os momentos preparatórios que antecederam sua aplicação.

Registro da aplicação da avaliação diagnóstica inicial.



Foto (01)

9 DESCRIÇÃO E DETALHAMENTO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Diante das dificuldades dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em aprenderem as noções básicas de transitividade verbal, bem como entenderem as diferenças entre verbos transitivos e intransitivos, fator que dificulta todo o estudo da transitividade verbal, pensamos em uma proposta de produto pedagógico que pudesse ser usado para dirimir essas dificuldades. O produto consiste em um caderno pedagógico com um conjunto de 4 atividades no total. São quatro atividades de ordem mais estrutural e um baralho com versão física, para o aprendizado da transitividade verbal e dos conteúdos basilares necessários como: preposições, complementos verbais e adjuntos adverbiais. As atividades pedagógicas mais estruturais têm a finalidade de preparar os alunos para aplicação do jogo.

As atividades foram desenvolvidas com a finalidade de esclarecer aos alunos as diferenças entre verbo transitivo e intransitivo, bem como saber a diferença entre complementos verbais e adjuntos adverbiais. Salientamos ainda, que nas atividades foram usados textos curtos e algumas expressões que fazem parte do cotidiano linguístico de nossos alunos e que estão o objeto de estudo desta pesquisa que é a transitividade. Porém, isso não quer dizer que as questões textuais como interpretação ou entendimento da intenção comunicativa dos textos devam ficar de fora, só foram aqui suprimidas para que o caderno não ficasse muito extenso.

Nas atividades propostas destacamos a importância do estudo da transitividade através da classificação dos elementos pospostos aos verbos, fugindo um pouco do modelo tradicional que priorizava o ensino da transitividade verbal a partir da relação entre verbos e seus complementos, muitas vezes com base em classificações estruturais rígidas. No entanto, a teoria funcionalista da linguagem, conforme defendida por Neves (2006), propõe uma abordagem mais dinâmica, considerando o uso real da língua e a relação entre os elementos pospostos aos verbos na construção do sentido.

Sob a perspectiva funcionalista, a transitividade verbal não deve ser vista apenas como uma característica fixa dos verbos, mas sim como um fenômeno discursivo que emerge do contexto e da necessidade comunicativa do falante. Neves (2006) enfatiza que a transitividade não está exclusivamente no verbo, mas na construção da sentença, sendo determinada pelo modo como os argumentos se organizam para produzir sentido. Assim, a análise deve considerar os elementos pospostos ao verbo, uma vez que são eles que efetivamente realizam a complementação e estruturam o significado da oração.

Ao priorizar o ensino da transitividade com foco nos complementos verbais e não apenas nas classificações fixas, os alunos são capazes de desenvolver uma compreensão mais aprofundada da relação entre verbo e argumento. Essa abordagem favorece a reflexão sobre as possibilidades de reestruturação sintática e semântica das sentenças, tornando o ensino da gramática mais funcional e aplicável ao uso real da língua. Além disso, a perspectiva funcionalista contribui para que os estudantes percebam a variação linguística e a flexibilidade da transitividade em diferentes contextos discursivos. Muitas vezes, um mesmo verbo pode se apresentar ora como transitivo, ora como intransitivo, dependendo dos elementos que o acompanham. Esse entendimento amplia a competência linguística dos alunos, permitindo que eles manipulem a estrutura sintática de maneira mais eficaz em suas produções textuais.

Dessa forma, ensinar transitividade a partir dos elementos pospostos aos verbos, não apenas moderniza a abordagem gramatical nas salas de aula, como também proporciona uma aprendizagem mais significativa. Essa perspectiva permite que os alunos compreendam a transitividade como um fenômeno dinâmico, essencial para a construção do sentido nas interações comunicativas, tornando o ensino de gramática mais próximo da realidade do uso da língua. Foi o que tentamos objetivar com as atividades pedagógicas propostas a seguir e na elaboração do jogo de cartas que fazem parte do produto dessa dissertação. Na próxima seção, estarão as referidas atividades bem como a descrição do jogo de cartas.

ATIVIDADE I

Orientações pedagógicas: A atividade a seguir tem como objetivos fazer com que os alunos percebam que há verbos que não tem autonomia semântica precisando assim de argumentos ou complementos verbais, outros que não precisam de complementos e podem vir acompanhados por termos circunstanciais chamados de adjuntos adverbiais e alguns verbos, que são apenas de elos entre o sujeito e uma sua qualidade ou estado chamado de predicativo. Leia com atenção as expressões idiomáticas a seguir e em seguida responda o que se segue.

- I. Paulo namora com Joana.
- II. Paulo namora Joana.
- III. Joana não namora ainda.
- IV. Irei de pé à escola.
- V. Irei a pé à escola.
- VI. Sua escola é bonita.

1º) Analisando o verbo namorar nas primeiras construções responda o que se pede.

a) Em quais dos exemplos o verbo exigiu complemento com preposição?

Sugestão de resposta: No exemplo: Paulo namora com Joana.

b) Analisando o exemplo II e III, em qual deles há a presença de verbo intransitivo com a presença de adjunto adverbial de tempo?

Sugestão de resposta: No exemplo: Joana não namora ainda.

c) Se o exemplo III fosse reescrito da seguinte forma: Joana não namora. Sem a presença do adjunto adverbial “ainda”, a frase continuaria com sentido completo?

Sugestão de resposta: Sim, a frase ainda continuaria com sentido, pois o verbo namorar na construção funciona como um verbo intransitivo e esses verbos podem ou não vir acompanhados com termos circunstanciais.

2º) Analisando os exemplos I e II responda os questionamentos que seguem.

a) Os dois exemplos querem transmitir a mesma ideia?

Sugestão de resposta: Sim, nos dois casos há a informação de que Paulo está namorando Joana.

- b) Analisando os complementos do verbo namorar nas duas construções, diga qual a principal diferença entre eles.

Sugestão de resposta: No exemplo I o verbo recebeu o complemento com preposição, já no exemplo II, não há presença de preposição.

- c) Qual a expressão que nos mais costumamos usar em nossa dia-a-dia?

Sugestão de resposta: A construção I : Paulo namora com Joana.

- d) Sabendo que o verbo namorar em si, carrega a ideia de uma ação que se fez em companhia de alguém, qual das duas construções em análise, é a mais aceita pela gramática normativa da Língua Portuguesa?

Sugestão de resposta: A construção II, Paulo namora Joana. Explique aos alunos que isso acontece para que não haja uma redundância semântica, visto que a preposição com, em alguns casos de uso carrega a ideia semântica de companhia, como o verbo namorar também carrega a mesma ideia a preposição, de acordo com a gramática normativa, nesse caso seria desnecessária.

Observação: Professor esclareça aos alunos que as duas construções na linguagem oral e informal do dia-a-dia podem conviver pacificamente. Sendo aconselhado o uso normativo em situação que assim exigirem.

ATIVIDADE II

Orientações pedagógicas: A atividade a seguir tem como principal objetivo, revisar os conceitos básicos de preposições, mostrando aos alunos que elas podem estar presentes em complementos verbais, completando o sentido de verbos transitivos indiretos ou em adjuntos adverbiais de circunstâncias diferentes. A preposição é uma palavra essencial na estruturação dos enunciados, pois estabelece relações de dependência entre os termos da oração. Sua presença é determinante tanto para a **transitividade verbal** quanto para a construção de **adjuntos adverbiais**.

No campo da **transitividade verbal**, a preposição pode ser exigida por verbos transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos ou por verbos que mudam de significado conforme o uso da preposição. Por exemplo:

- **"Gosto de música."** (O verbo "gostar" exige a preposição "de", caracterizando um verbo transitivo indireto.)
- **"Lembrei do compromisso."** (O verbo "lembrar", sem preposição, tem sentido transitivo direto: "Lembrei o compromisso". Com "de", torna-se transitivo indireto.)

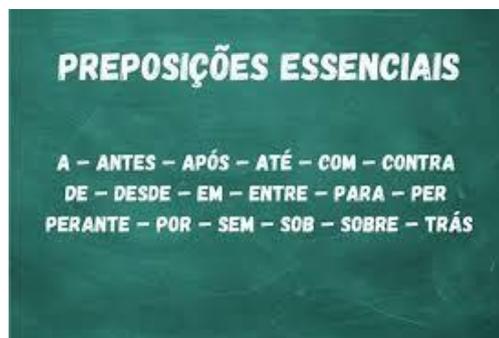
Já na **construção de adjuntos adverbiais**, as preposições introduzem complementos que adicionam circunstâncias ao enunciado, como tempo, lugar, modo e causa:

- **"Chegamos após o jantar."** (Adjunto adverbial de tempo)

- "Ele respondeu com calma." (Adjunto adverbial de modo)
- "As crianças brincavam no parque." (Adjunto adverbial de lugar)

Dessa forma, a preposição não é apenas um conectivo gramatical, mas um elemento que interfere diretamente na relação entre os termos da oração, na significação dos verbos e na estruturação da informação no discurso. Lembre aos alunos, que o contexto implicará na presença ou não preposição, ratificando a informação de Bechara (2012) de que a transitividade é mais uma questão de léxico do que de gramática.

Leia o quadro a seguir onde estão as principais preposições essenciais.



1º Analise a presença das preposições nos contextos a seguir e escreva se elas estão presentes em complementos verbais ou em adjuntos adverbiais.

a) Preciso de ajuda para terminar o projeto.

Preposição “de” formando um objeto indireto.

b) O aluno viajou com os pais.

Preposição “com” formando um adjunto adverbial de companhia.

c) Chegamos após o jantar.

Preposição “após” formando um adjunto adverbial de tempo.

d) Confio em você para resolver essa questão.

Preposição “em” formando um objeto indireto.

e) O professor viajou a São Paulo.

Preposição “a” formando um adjunto adverbial de causa.

2º) Analisando as alternativas da questão anterior em relação à transitividade de seus verbos escreva a seguir:

a) As alternativas em que os verbos sejam intransitivos. **Resposta: Alternativas: b, c, e.**

b) As alternativas em que os verbos sejam transitivos indiretos. **Resposta: Alternativas: a, d,**

3º) Em qual das frases a preposição nos termos destacados introduz um objeto indireto?

- a) O aluno respondeu **com atenção**.
- b) O professor elogiou os alunos **durante a aula**.
- c) Eles confiaram **no amigo**.
- d) Viajei **para o interior** no fim de semana.

Resposta: alternativa c

4º) Assinale a alternativa em que a preposição introduz nos termos destacados um adjunto adverbial de lugar:

- a) Cheguei **ao colégio** cedo.
- b) Precisamos **de ajuda** para o trabalho.
- c) Entreguei um presente **à professora**.
- d) Informei **aos alunos** sobre a prova.

Resposta: alternativa a

ATIVIDADE 03

Orientações pedagógicas: Com esta atividade, os alunos irão entender na prática algumas concepções da gramática funcional, que ao contrário da abordagem tradicional, que classifica os verbos rigidamente em transitivos e intransitivos com base na necessidade de complementos, considera a transitividade como uma sequência, variando conforme fatores como a afetação do objeto pela ação verbal, a interação dos participantes e a estrutura informacional da sentença. Assim, um verbo pode apresentar graus distintos de transitividade dependendo da construção em que aparece, refletindo a relação dinâmica entre forma, uso e uso na comunicação real. Nessa atividade, o aluno irá entender que algumas construções que são desaconselhadas pela Gramática Tradicional, são aceitas pela gramática funcionalista, visto que não comprometem nem critérios gramaticais, muito menos critérios linguísticos.

1º) Nas atividades anteriores estudamos que os verbos que são autônomos semanticamente não necessitam de complementos, porém é muito comum que esses verbos venham acompanhados por termos que expressam: modo, tempo, companhia e afins. Complete os verbos intransitivos com os adjuntos adverbias adequados.

- a) Estou... no telefone.



Resposta: Estou ao telefone.

ao telefone.

- Em recuperação
- b) Fiquei  Resposta: Fiquei em recuperação.
de recuperação
- de cavalo.
- c) Andei  Resposta: Andei a cavalo.
a cavalo
- a pé
- d) Irei  Resposta: Irei a pé.
de pé

2º) Agora vamos refletir um pouco! Por que vocês acham que as outras expressões das alternativas anteriores foram consideradas inadequadas de acordo com a norma padrão? Analise os sentidos que as preposições destacadas indicam para ajudá-los a responder.

- a) No telefone (lugar) Então por que usar “Estou no telefone” seria inadequado de acordo com a norma padrão?

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que o contexto indica que quem fala estaria dentro do telefone. Porém, explique-lhes que de acordo com a gramática funcional as duas construções são aceitas, já que essa situação seria irreal, ou seja, impossível de acontecer e por isso só poderia ser entendida como uma situação na qual alguém esteja usando o celular.

- b) de recuperação (vestido de origem, posse) Então por que usar “Fiquei de Recuperação” seria inadequado de acordo com a norma padrão?

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que o contexto indica que quem fala estaria usando uma roupa de recuperação, ou estivesse com uma doença chamada recuperação. Porém, como essa situação seria irreal, ou seja, impossível de acontecer. De acordo com a gramática funcional as duas construções seriam aceitas.

- c) de cavalo (vestido de) Então por que usar “Fiquei de Recuperação” seria inadequado de acordo com a norma padrão?

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que contexto indica que quem fala estaria usando uma roupa, ou fantasia de cavalo. Porém, como essa situação seria irreal, ou seja, impossível de acontecer. De acordo com a gramática funcional as duas construções seriam aceitas.

- d) de pé (meio de transporte) Então por que usar “Irei de pé” seria inadequado de acordo com a norma padrão?

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que contexto indica que quem fala estaria usando o pé como meio de transporte e não usando os pés para se

locomover. Nesse caso, porém a gramática normativa e a funcional aconselham que a construção “irei a pé” seja a mais adequada, porque a expressão “de pé”, significa a postura de quem não está nem sentado nem deitado, ou seja de pé.

I- ATIVIDADE 4

Orientações pedagógicas: Caro (a) professor (a), essa é a última atividade deste caderno, e ela tem como foco principal esclarecer a diferença entre os verbos transitivos. Se os senhores acharem necessário podem elaborar uma atividade, a parte, para relembrar as principais preposições e a importância delas na formação dos complementos verbais e dos adjuntos adverbiais. Bom trabalho.

Leia a seguir o poema e seguir responda o que se pede.

No Jardim da Língua

No jardim, plantei sementes de palavras,
A chuva regou com carinho e atenção,
A terra acolheu cada sonho que ali morava,
E o sol deu à vida sua benção e calor.

Ofereci ao vento uma canção suave,
Ele levou consigo meus versos de amor,
E ao mar distante, enviei uma mensagem,
Pelas ondas, entreguei meu clamor.

Na noite, escutei o murmúrio das estrelas,
E ao céu perguntei o segredo do luar,
Ele respondeu em um brilho de mistério,
E eu guardei em silêncio o que pude escutar.

(Criado pelo autor)

1º) Analisando a primeira estrofe do poema, responda o que se pede.

a) Quais os termos que estão pospostos aos verbos plantar, regou e dar respectivamente.

Sugestão de resposta: sementes, com carinho e atenção, à vida.

b) Desses termos, qual (ais) indica (m) algum tipo de circunstância de modo, tempo, causa.

Sugestão de resposta: com carinho e atenção.

c) Se retirássemos o termo “com carinho do verso”, o sentido do verso seria prejudicado?

Sugestão de resposta: Não, o sentido do verbo permaneceria completo, sem prejuízo semântico ao verbo.

d) Como são classificados esses verbos que não precisam de argumentos ou complementos verbais? **Sugestão de resposta: São chamados de verbos intransitivos.**

e) E quais não indicam circunstâncias, pois são complementos verbais?

Sugestão de resposta: sementes, à vida.

f) Dos termos do item anterior escreva:

Qual está acompanhado com preposição e por isso será objeto indireto: **à vida.**

Qual não está acompanhado com preposição e assim será objeto direto: **sementes,**

e) Os verbos “plantei” e “dar” serão então classificados de acordo com a transitividade verbal em: **Sugestão de resposta: verbo transitivo direto e verbo transitivo indireto.**

2º) Podemos perceber, então, que na hora de classificarmos a transitividade de um verbo, o contexto e os elementos posteriores a ele, são mais determinantes. Dessa forma, classifique a transitividade dos verbos nos exemplos a seguir partindo do seguinte raciocínio.

- Com adjunto adverbial posterior ao verbo ou finalizado no verbo: verbo intransitivo.
- Com argumento sem a presença de preposição: verbo transitivo direto.
- Com argumento com a presença de preposição: verbo transitivo indireto.
- Com dois argumentos um sem e outro com a presença de preposição: verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo.

a) O aluno escreveu o poema.

Sugestão de resposta: o poema, termo sem preposição, verbo escrever transitivo direto.

b) O jornalista escreve errado.

Sugestão de resposta: errado, adjunto adverbial de modo, verbo intransitivo.

c) O poeta não escreveu.

Sugestão de resposta: verbo intransitivo.

d) O rapaz precisa de atenção.

Sugestão de resposta: de atenção, termo com preposição, verbo transitivo indireto.

e) Ofereci ao vento uma canção suave,

Sugestão de resposta: ao vento (termo com preposição) uma canção suave (termo sem preposição) verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo.

Usando o mesmo raciocínio então, responda as questões a seguir.

3º) Analise os enunciados com atenção, depois marque a alternativa que contenha a melhor resposta levando em consideração a transitividade verbal e os elementos posteriores aos verbos.

I- Os estudantes precisam de socorro

a) verbo intransitivo, com adjunto adverbial, ou enunciado finalizado no verbo:

b) verbo transitivo direto, com argumento sem a presença de preposição.

c) verbo transitivo indireto, com argumento com a presença de preposição.

d) verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo. Com dois argumentos um sem e outro com a presença de preposição:

Resposta: alternativa c

II- José acordou cedo.

- a) a) verbo intransitivo, com adjunto adverbial, ou enunciado finalizado no verbo:
- b) verbo transitivo direto, com argumento sem a presença de preposição.
- c) verbo transitivo indireto, com argumento com a presença de preposição.
- d) verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo. Com dois argumentos um sem e outro com a presença de preposição:

Resposta: alternativa a

III- O professor apresentou o assunto à turma.

- a) verbo intransitivo, com adjunto adverbial, ou enunciado finalizado no verbo:
- b) verbo transitivo direto, com argumento sem a presença de preposição.
- c) verbo transitivo indireto, com argumento com a presença de preposição.
- d) verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo. Com dois argumentos um sem e outro com a presença de preposição:

Resposta: alternativa d

IV- A turma aprendeu transitividade verbal.

- a) verbo intransitivo, com adjunto adverbial, ou enunciado finalizado no verbo:
- b) verbo transitivo direto, com argumento sem a presença de preposição.
- c) verbo transitivo indireto, com argumento com a presença de preposição.
- d) verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo. Com dois argumentos um sem e outro com a presença de preposição:

Resposta: alternativa b

9.1 JOGO DE CARTAS “TRANSITIVA EM TRÂNSITO”

As atividades anteriores serviram como preparo pedagógico para aplicação do jogo de cartas também chamado de “transitiva em trânsito”. O jogo fora pensado, para ser executado por no mínimo dois jogadores. É interessante que durante as “partidas”, o professor esteja atento para servir além de árbitro, corrigindo possíveis condutas inadequadas, bem como orientador pedagógico retificando alguns erros na dinâmica do jogo.

O jogo pretende também reforçar os conhecimentos básicos de preposição.

No jogo “Transitivo em Trânsito”, os alunos exploraram a transitividade dos verbos

através de cartas especialmente elaboradas. As cartas foram divididas em quatro tipos:

1. **Cartas principais:** Contendo construções formadas por verbos transitivos e intransitivos.
2. **Cartas de Complemento:** Apresentam possíveis complementos para os verbos, como objetos diretos e indiretos.
3. **Cartas de adjuntos adverbiais:** contendo adjuntos adverbiais de diversas circunstâncias.
4. **Cartas de orientação:** Contendo orientações e esclarecimentos sobre os conceitos de preposições, verbos transitivos e intransitivos e adjuntos adverbiais.

9.2 Dinâmica do jogo

Cada aluno recebeu quatro cartas contendo períodos com verbos, e ao recebê-las terá que decidir se os verbos são transitivos ou intransitivos. O jogo terá “dois fuças” um de complementos outro de adjuntos adverbiais. Ao decidir “cavar”, o aluno decidirá se irá escolher o “fuça” dos complementos verbais ou dos adjuntos adverbiais. Depois que cavar, ele deve saber se a carta em questão é útil para suas frases, ou se pode ser descartada, ele terá que saber se os complementos verbais ou adjuntos adverbiais encaixam semanticamente nas construções que eles têm em mãos. Se a carta cavada não servir para suas construções, ele pode jogá-la no bagaço, ou resto, os outros jogadores podem se antecipar e pegar a carta da mesa caso ela sirva para uma das construções que ele tenha em mãos. Na possibilidade de a carta encaixar, ele deve colocar todas as cartas na mesa contendo o período completo. O ganhador será aquele que primeiro conseguir, ficar sem nenhuma carta em mãos, e com todos os períodos completos e com sentidos na mesa.

Os alunos irão perceber que as cartas que encaixam pertencem a um mesmo grupo de cores e estão com numerações específicas. Isso servirá para ajudá-los na hora de decidir se um verbo será intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto ou transitivo direto e indireto.

Para confirmar se realmente os alunos aprenderam o conteúdo eles terão que preencher um formulário que o questionará sobre as frases que eles formaram na mesa, sabendo classificar a transitividade, os objetos e os adjuntos adverbiais.

A seguir estão as cartas descritas acima, obviamente que outras cartas de orientação podem ser adicionadas no decorrer da fase de testes do produto. O jogo pode ser adaptado no decorrer das brechas que possam surgir na execução das regras, bem como das dúvidas dos

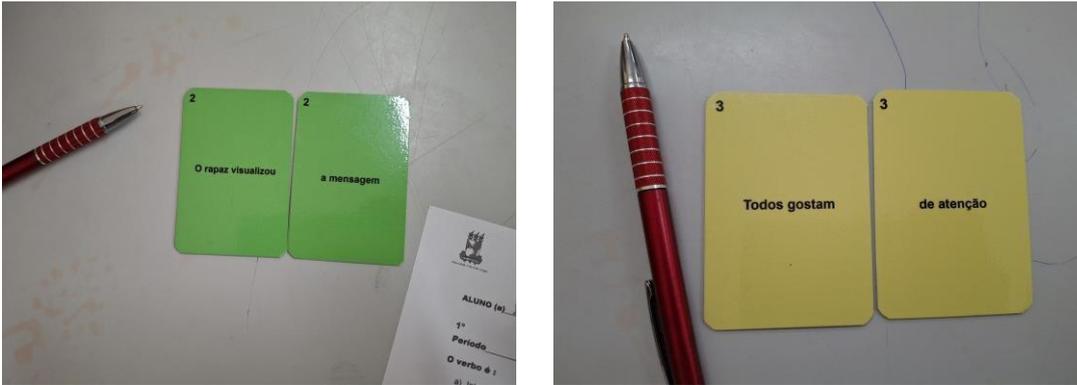
alunos na hora da prática. Como falado anteriormente, as cartas estão divididas pelos tipos de verbos de acordo com sua transitividade que está associada a cores específicas. (ver anexo 02)

10 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONA

A aplicação do produto educacional ocorreu entre os dias 8 e 18 de novembro de 2024, seguindo um planejamento estruturado em etapas. No dia 8 de novembro, durante as aulas 1 e 2, fora realizada uma explicação introdutória sobre a proposta da pesquisa, seguida de uma revisão sobre o reconhecimento de verbos em seus respectivos contextos. No dia 11, nas aulas 3 e 4, aplicou-se uma avaliação diagnóstica inicial com foco na transitividade verbal. No dia 12, durante as aulas 5 e 6, abordou-se o estudo dos sintagmas que aparecem após os verbos, com atividades práticas de fixação. No dia 13, nas aulas 7 e 8, os alunos estudaram os diferentes tipos de verbos transitivos, também com apoio de exercícios. No dia 14 de novembro, nas aulas 9 e 10, fora realizada a aplicação do jogo “Transitiva em Trânsito”, como forma lúdica de consolidação dos conteúdos. Por fim, no dia 18, durante as aulas 11 e 12, aplicou-se a avaliação diagnóstica final, com o objetivo de verificar o progresso dos estudantes em relação ao conteúdo trabalhado.

Apesar do clima de fim de ano, na escola, em questão, tudo correu como o esperado. As aulas anteriores que serviram de preparação para aplicação do produto foram bastante proveitosas. Nelas, revisamos o conceito de verbo e seu reconhecimento em diferentes enunciados. Em seguida revisamos os conceitos de preposição, e adjuntos adverbiais, depois explanamos as diferenças entre um verbo transitivo e um verbo intransitivo, para só depois diferenciarmos os verbos transitivos. Completando todo o estudo sobre transitividade.

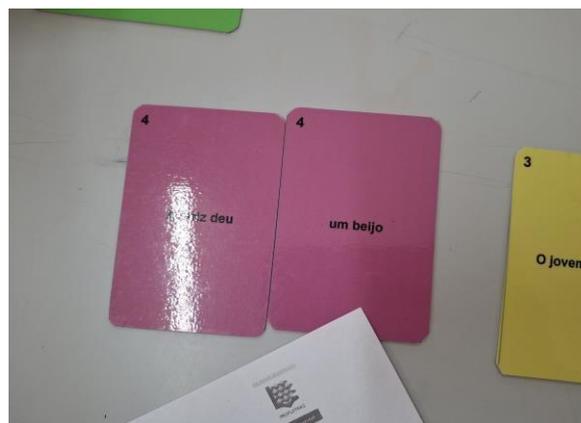
O baralho transitiva em trânsito fora aplicado em grupo de quatro alunos, que jogavam de forma individual. Cada jogador recebeu sete cartas, que continham exemplos de enunciados (fotos acima) que deveriam ter seus sentidos semânticos completados por outras cartas que se encontravam no “fuça”. Os alunos não foram orientados no sentido de perceberem que as cartas possuíam numeração e cores que os ajudavam a achar a expressão idiomática que melhor se encaixasse nos enunciados que eles tinham em mãos. A possibilidade de os alunos usarem as cores e os números para identificar a melhor opção de construção deu um jogo uma dinâmica interessante, visto que sem eles os alunos poderiam demorar muito tempo nesse processo.



(Fotos 2,3)



(Foto 04)



(foto 05)

As cores foram organizadas de acordo com om seguintes critérios.

- Cor vermelha: verbos intransitivos, nº 01;
- Cor verde: verbos transitivos diretos, nº 02;
- Cor amarela: verbos transitivos indiretos, nº 03;
- Cor rosa: verbos transitivos diretos e indiretos, nº 04;

Os estudantes logo entenderam que as cores e os números estavam relacionados a determinado tipo de transitividade verbal e as partidas passaram a ficar mais rápidas e divertidas. Cada aluno que terminava de formar os seus enunciados, era orientado a preencher uma ficha de comprovação do aprendizado (anexo 3). Onde ele iria mostrar que além dos conhecimentos semânticos ele também adquiriu o conhecimento sobre transitividade verbal que era o foco principal da pesquisa.

Aos escolhermos trabalhar com enunciados curtos, não estamos querendo afirmar que eles sejam as melhores opções para o ensino de conteúdos gramaticais. A transitividade, também chamada de predicação é um dos processos mais importantes de construção de enunciados, dessa forma sendo o verbo, o núcleo dessa predicação é mais pragmático estudarmos a transitividade, dentro de predicados mais simples, para em seguida passarmos para textos maiores e mais complexos.

É evidente que esse cuidado em olhar a natureza sintático-semântica dos enunciados (aqui, particularmente, a natureza da “predicação”) não pode ser entendido como a visão completa desse processo. Como qualquer outro processo de constituição, a predicação tem de ser vista no todo da linguagem, ou seja, dentro da determinação pragmática que rege a produção do “enunciado”, na “enunciação”. (Neves, 2023, p. 73)

Seguindo esse raciocínio, é que não fechamos as possibilidades de construções de enunciados, na aplicação do jogo. Apesar de termos preparados enunciados com construções modelos, os alunos ficavam livres para adaptar os enunciados, caso conseguissem perceber que ao atualizarem determinado complemento ou adjunto adverbial, o nexos fosse mantido e a comunicação tenha sido efetivada. Percebemos na prática, que a transitividade verbal não deve ser determinada apenas com base na estrutura e organização da oração, pois é o verbo, em interação com os demais elementos do enunciado, que define sua necessidade de complementação. Sua análise vai além da forma, envolvendo o sentido global da mensagem em um contexto comunicativo real e dinâmico. Assim, a transitividade pode ser compreendida considerando as múltiplas condições de comunicação às quais os falantes estão expostos, nas quais o significado do enunciado prevalece sobre a estrutura gramatical. Como orienta o viés funcionalista que embasa essa pesquisa.

Após as correções das fichas de comprovação, notamos que alguns alunos continuavam com dúvidas sobre como diferenciar os verbos transitivos, sendo assim decidimos revisar novamente o conteúdo e reaplicar o produto. Essa estratégia foi importante para que todos estivessem mais seguros e preparados para responderem o questionário final

que serviria de base para a comprovação da eficácia do produto.



(foto 05)



(foto 06)

10.1 PRODUÇÃO FINAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS.

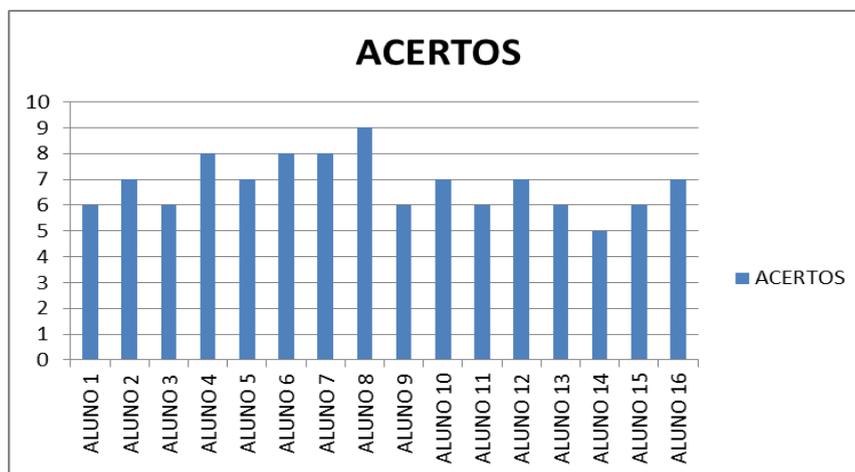
A produção final da pesquisa-ação que fundamenta esta dissertação foi um questionário destinado a comparar os resultados obtidos na etapa de diagnóstico com aqueles alcançados após a conclusão do último módulo de estudo. Essa comparação permitiu avaliar, com base em dados concretos, a eficácia da estratégia de ensino e aprendizagem adotada neste projeto. O objetivo era verificar se essa abordagem contribuiu para o aprendizado do público-alvo sobre transitividade verbal, tema central desta pesquisa.

Para isso, aplicamos as mesmas questões da diagnose, apenas misturando a ordem em que elas se apresentavam através do forms Microsoft. O fato de repetirmos as questões, não interferiu na avaliação, visto que no primeiro momento da diagnose nós não fizemos a correção das questões com a turma, apenas divulgando o número total de acertos de cada aluno.

A inclusão das questões da diagnose no questionário final tem como objetivo evidenciar o progresso dos aprendizes, comparando os resultados obtidos antes das etapas de explicação, debate e jogo com os resultados obtidos após a reaplicação das mesmas questões. Essa abordagem busca demonstrar a eficácia do projeto de forma clara, eliminando possíveis dúvidas quanto ao nível de dificuldade das questões.

Também buscávamos analisar o desempenho dos estudantes na resolução de questões inéditas relacionadas à análise sintática das orações subordinadas substantivas. Assim, a avaliação final da pesquisa-ação permitiu medir e comparar o progresso alcançado pelo público-alvo do projeto. Esse progresso foi analisado sob duas perspectivas: o desempenho em onze dez questões da diagnose (antes e depois da aplicação dos módulos) e o desempenho geral (comparando as dez questões da diagnose com as dez do questionário final). O gráfico a seguir demonstra o desempenho dos alunos na avaliação final feita via forms, após a aplicação do produto e das aulas de revisão do conteúdo.

Podemos perceber que o produto alcançou o resultado esperado, visto que a maioria dos alunos agora conseguiram ultrapassar o índice de 50% de acertos. Apenas o aluno quatorze (14) ficou na média, mostrando uma pequena evolução já que na diagnose ele havia acertado apenas duas questões.



(gráfico 02)

Na tabela a seguir, veremos a comparação dos resultados da avaliação diagnóstica com a avaliação final, realizada após a aplicação do produto pedagógico.

QUADRO COMPARATIVO ENTRE DIAGNOSE E AVALIAÇÃO FINAL		
ALUNOS	NOTA DIAGNOSE	NOTA FINAL
ALUNO 01	3,0	6,0
ALUNO 02	4,0	7,0
ALUNO 03	3,0	6,0
ALUNO 04	6,0	8,0
ALUNO 05	4,0	7,0
ALUNO 06	5,0	8,0
ALUNO 07	6,0	8,0
ALUNO 08	6,0	9,0
ALUNO 09	2,0	6,0
ALUNO 10	4,0	7,0
ALUNO 11	4,0	6,0
ALUNO 12	5,0	7,0
ALUNO 13	3,0	6,0
ALUNO 14	2,0	5,0
ALUNO 15	3,0	6,0
ALUNO 16	4,0	7,0

tabela (01)

O quadro comparativo apresentado anteriormente demonstra a evolução das notas dos alunos após a implementação do produto pedagógico "Transitiva em Trânsito". Observa-se que todos os alunos melhoraram suas notas finais em relação às notas diagnósticas, indicando um progresso significativo no processo de aprendizagem. De acordo com a tabela comparativa acima, podemos perceber que todos os alunos conseguiram aumentar sua nota na avaliação final. Destaque para os alunos 09 e 14 que saíram da nota 2,0 para as notas 6,0 e 5,0 respectivamente. Os alunos envolvidos na pesquisa testemunharam que ficou mais fácil de fixar o conteúdo após uso do baralho transitiva em trânsito, porque eles conseguiram visualizar melhor os conceitos através dos exemplos nas cartas e através das cores e dos números. Ou seja, conseguiram associar as cores das cartas e os números nelas contidos a um tipo específico de transitividade. Como afirmamos anteriormente, decidimos por não explicar esse detalhe do jogo antes, para deixá-lo mais desafiador. E os alunos conseguiram perceber no decorrer das partidas a importância dos números e das cores, o que fora muito gratificante.

Apesar de alguns alunos evoluírem pouco, em número de acertos, concluímos que o produto foi eficaz. Mesmo alguns alunos continuando com dúvidas pontuais sobre o assunto no geral o resultado fora satisfatório.

Portanto, é fundamental investir em pesquisa, na formação de docentes e em programas como o PROFLETRAS. Esses esforços permitem que professores universitários e da educação básica trabalhem em parceria para desenvolver pesquisas e estratégias de aprendizagem voltadas para a melhoria da educação. Constate-se, muitas vezes, o professor de educação básica não oferece estratégias de ensino atraentes, simples e eficientes, não por falta de vontade, mas por não ter acesso a elas. Em outras palavras, para que os estudantes possam aprender, é necessário, primeiramente, capacitar os professores, permitindo que eles transmitam esse conhecimento que ainda estão distantes das nossas salas de aulas.

No bate-papo final com a turma todos foram unânimes em afirmar que aprender de forma lúdica é mais fácil e gratificante. Ressaltamos, porém, que o jogo pedagógico não é uma solução para todos os desafios do ensino. É importante considerar que o professor pode se comparar com estudantes que não demonstram interesse por nenhum tipo de jogo, seja pedagógico ou recreativo, e essa possibilidade deve ser levada em conta por quem escolhe seguir esse caminho no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, é inegável que os jogos despertam o interesse da maioria dos brasileiros, e esse potencial pode ser usado à vontade no processo de ensino aprendido em todo o país. Na próxima seção faremos nossas considerações finais.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, estabelecemos diálogos com autores da Tradição Gramatical e da Linguística sobre o estudo da Transitividade Verbal, com o objetivo de analisar como alunos do 8º ano de uma escola pública municipal do interior de Sergipe assimilam esse conhecimento por meio de uma abordagem funcionalista. Para atender a esse objetivo, partimos das seguintes hipóteses: (1) a baixa compreensão da Transitividade Verbal pelos alunos decorre da abordagem teórica tradicional e (2) os falantes interpretam a transitividade considerando o sentido global da sentença, conforme propõem os linguistas, em vez de focarem exclusivamente no verbo, como defendem os gramáticos tradicionais. Uma pesquisa realizada permitiu a ratificação dessas hipóteses. Para isso, seguimos inicialmente os caminhos traçados por renomados estudiosos da Gramática Tradicional e da Linguística, com o intuito de aprofundar a discussão e compreender as contribuições de ambas as correntes teóricas, fortalecendo nossa proposta. Essa etapa foi fundamental e enriquecedora, proporcionando um embasamento sólido para a elaboração e a futura aplicação do produto pedagógico.

A principal linha argumentativa de nossa pesquisa foi a defesa do ensino de transitividade amparado na funcionalidade da língua e da análise dos elementos pospostos aos verbos. Comprovamos que a estratégia de estudar a transitividade partindo apenas da observação regencial do verbo, não é totalmente eficiente, visto que há alguns verbos que se comportam de maneiras diferentes a depender dos elementos que os completam ou acompanham, sofrendo ainda influência dos contextos onde estejam inseridos.

Também mostramos a necessidade de o professor em regência de sala de aula, conhecer outros tipos de gramáticas, e não ficar limitado apenas aos cânones restritivos da gramática normativa, sendo capaz de discutir e ensinar uma gramática que entenda a variação de nosso idioma e que não esteja apenas preocupada em afirmar que esse ou outro uso lingüístico é certo ou errado, fugindo dessa antiga dicotomia que não acrescenta em nada os estudos sobre a nossa língua, na hodiernidade.

Além disso, analisamos a abordagem do nosso objeto de estudo no livro didático adotado pela escola onde realizamos a pesquisa. Mostrando alguns equívocos que dificultam o aprendizado do conteúdo por parte de nossos educandos. Tentamos demonstrar nesse estudo que o ensino da gramática se torna mais coerente quando parte da análise das construções usuais dos falantes entendendo-as do ponto de vista não só estrutural, como também à luz da

gramática tradicional, como também percebendo como o uso e as variações podem interferir na concepção que conhecemos de transitividade verbal. Deixamos claro, entretanto, que o ensino de gramática não deve ser o centro das aulas de linguagem códigos e suas tecnologias. As gramáticas devem ser estudadas dentro dos textos e dos diversos contextos enunciativos. Uma discussão profícua, na qual a academia deveria se ater parte de questionamentos como: Quais conteúdos gramaticais devem ser ensinados em cada turma e ano? De que forma deve ocorrer esse ensino? Como podemos capacitar nossos docentes para essa tarefa? Quais tipos de gramáticas nortearão nossa prática docente?

O debate sobre a necessidade do ensino ou não, de conteúdos gramaticais mais alinhados à gramática normativa não deveria ser o foco de nossa discussão acadêmica, justamente por não ter base nos acontecimentos reais de nossa sociedade. Se um dia, todos os concursos públicos, processos seletivos e vestibulares de todo o país, por decreto ou qualquer ato administrativo, deixassem de exigir esse tipo de conhecimento, como critério para aprovação em seus certames- como aconteceu de forma gradativa no Enem- poderíamos assim dizer que os conteúdos gramático-normativos não precisariam mais ser trabalhados em nossas salas.

Como frisado anteriormente, é nítido que o professor deve estar em constante capacitação, e ter o conhecimento de outros tipos de gramáticas que possam sustentar seu trabalho docente. Sabendo o lugar de cada uma delas e usando-as para dirimir preconceitos e mal entendidos em sua prática docente. No entanto, o argumento da exigência de conteúdos estritamente normativos em concursos públicos e afins, não pode ser também usado, para embasar uma prática docente exclusivamente gramático-normativa. O professor deve estar atento às importantes contribuições da Linguística, para o entendimento do uso da língua e como esse uso, interfere nas normas prescritivas da gramática tradicional. Deve entender que a gramática tradicional sozinha, não é suficiente para eliminar todas as dúvidas de nossos alunos de forma satisfatória, já que a língua que os alunos estão a usar de forma eficiente, e em todas as situações cotidianas, difere em demasia da língua exigida pela gramática normativa, ou pela norma concebida como padrão ou modular.

Ao longo da nossa pesquisa, ficou evidente que o professor também pode adotar, em sua prática diária, a perspectiva de uma gramática mais funcional, que seja capaz de analisar construções diárias de seus alunos, de forma construtiva, evitando concepções preconceituosas e percebendo que a língua é instrumento vibrante de interação que faz parte da construção da identidade de nossos educandos como sujeitos sociais autônomos.

Concluimos desta feita, afirmando que a formação contínua dos professores de

Língua Portuguesa é essencial para garantir um ensino de qualidade, alinhado às discussões mais recentes da academia. Diante das constantes transformações na educação e das novas perspectivas teóricas no campo dos estudos linguísticos, a participação em programas de capacitação, como o Profletras, torna-se um diferencial fundamental para o aprimoramento docente. O Profletras, em especial, teve um impacto significativo em minha trajetória profissional, proporcionando um aprofundamento teórico e prático que ampliou minha compreensão sobre as novas abordagens da Linguística. A interação com pesquisadores, a troca de experiências com outros profissionais da área e o contato com estudos atualizados foram determinantes para meu crescimento acadêmico e para a ressignificação de minha prática em sala de aula.

Assim, reafirma-se a necessidade de que os professores busquem constantemente o aperfeiçoamento profissional, não apenas para atender às exigências curriculares, mas também para contribuir com uma educação mais reflexiva e crítica. O compromisso com a formação continuada é um caminho indispensável para a construção de um ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico e significativo para os alunos. Que um dia consigamos chegar lá!

REFÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Das teorias à sala de aula: proposta de ensino de gramática**. 1ª ed. São Paulo: Editora, 2021.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; COSTA, Renata Ferreira; SANTOS, Erisvaldo Silva; MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves. **GAMIFICAÇÃO E JOGOS: NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA**. 1º. ed. São Palo: Pádpalavra, 2022. 176 p. v. 1.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 10 ed. São Paulo: Ática, 1998.77p.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Educação Pública -, Rev. Diálogo, v. 11, n. 34, p. 885-911, 7 dez. 2011.
- CEREJA, Willian; VIANNA, Carolina Dias. **Português Linguagens**. 11º. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. v. 1.
- CUNHA, Maria Angélica da.; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DUARTE, Inês; BRITO, Ana Maria. Predicação e predicadores verbais. *In: GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA*. 2. ed. LISBOA: Caminho, 2003. v. 1, cap. 7, p. 178-190.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: Desatando alguns nós..** 2ª. ed. São Paulo: Parábola, 2008. v. 1
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.160 p.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: História, teoria, análise e ensino**. 2ª. ed. atual. São Paulo: UNESP, 2001. v. 1. *E-book*.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola: norma e uso**. Coleção Repensando a Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2019. 72 p. ISBN 85-8513-465-8.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Introdução à Linguística: A Gramática da Fala**.1. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Editora Pinsky, 2011. 180 p. ISBN 9788572442268.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática tradicional da Língua Portuguesa**. 25.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

TELLES, J. A. **É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116. Disponível em: Acesso em: 23 agosto de 2024.

UNESP. **Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), 2012. 72 p. (Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, Módulo IV, Disciplina 07).

ANEXO (01)

PRÉ-TESTE SOBRE TIPOS DE VERBOS TRANSITIVOS.

1. Leia a frase abaixo e responda:

"João quebrou o vaso."

Qual é o tipo de verbo presente na frase?

- A) Verbo intransitivo
- B) Verbo transitivo direto
- C) Verbo transitivo indireto
- D) Verbo de ligação

2. Assinale a alternativa que contém um verbo transitivo direto:

- A) A criança caiu no chão.
- B) Os alunos assistem ao filme.
- C) Ele comprou um livro.
- D) Maria chegou tarde.

3. Identifique o complemento verbal na frase:

"O professor explicou a lição para os alunos."

- A) A lição
- B) Para os alunos
- C) O professor
- D) Explicou

4. Qual é o tipo de verbo da frase abaixo?

"O diretor precisa de ajuda."

- A) Verbo transitivo direto
- B) Verbo intransitivo
- C) Verbo de ligação
- D) Verbo transitivo indireto

5. Qual frase apresenta um verbo transitivo direto e indireto?

- A) Ela entregou o presente à amiga.
- B) O cachorro late à noite.

C) Maria dormiu cedo.

D) Os alunos correram na quadra.

6. Em qual das frases o verbo é intransitivo?

- A) O rapaz comeu a pizza.
- B) A professora corrigiu as provas.
- C) Eles viajaram para o campo.
- D) O aluno assistiu ao filme.

7. Na frase "O menino gostou da brincadeira", o verbo é:

- A) Transitivo direto
- B) Transitivo indireto
- C) Intransitivo
- D) De ligação

8. Em qual frase o verbo exige um complemento direto?

- A) Eu confio no amigo.
- B) Ela mora em São Paulo.
- C) Nós compramos um carro.
- D) Eles gostam de viajar.

9. Assinale a frase em que o verbo é de ligação:

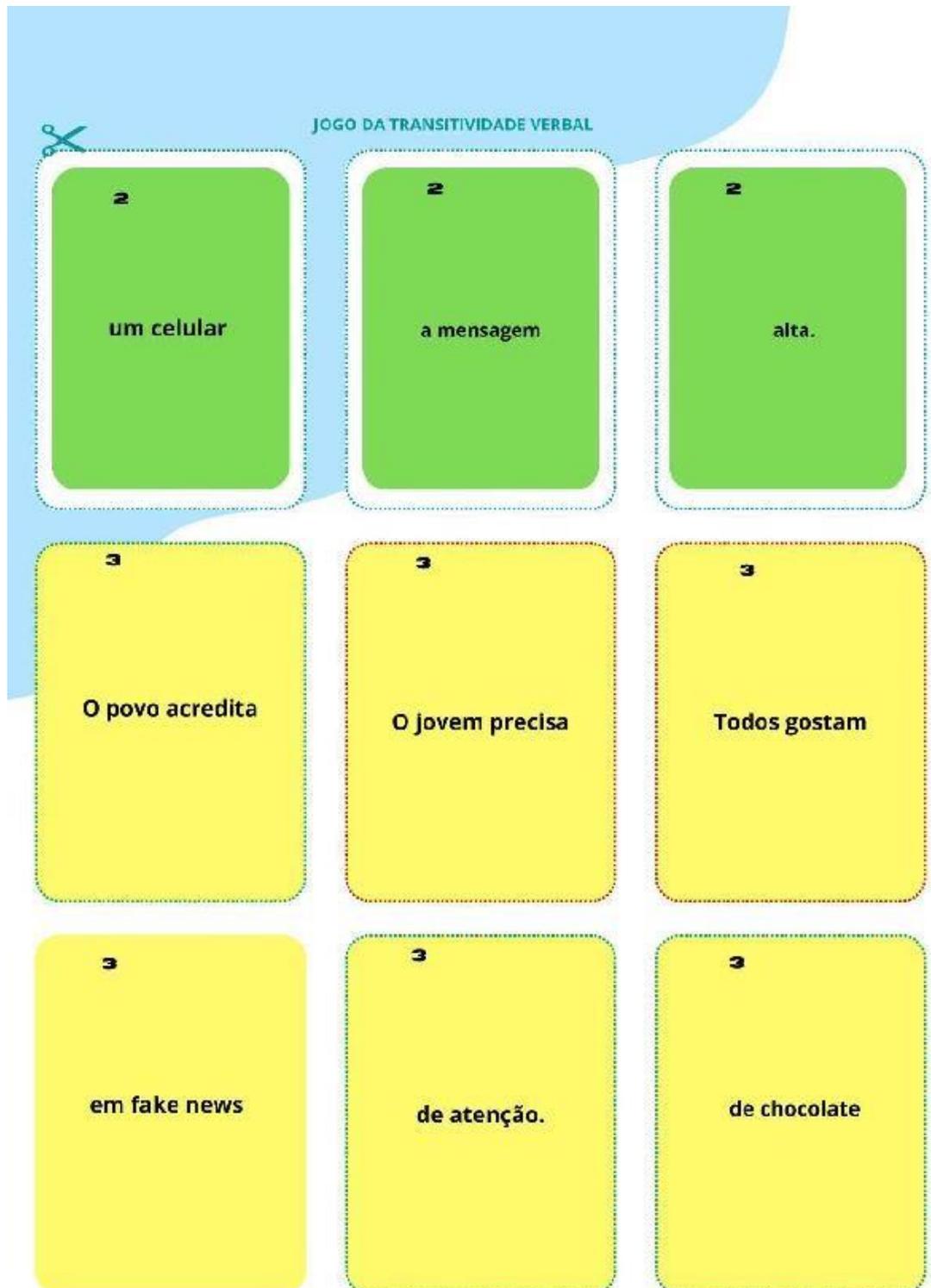
- A) O filme começou cedo.
- B) As crianças ficaram quietas.
- C) João trouxe os documentos.
- D) Eles aprenderam a lição.

10. Na frase "O garoto entregou o livro à professora", o verbo "entregou" é:

- A) Transitivo direto
- B) Transitivo indireto
- C) Transitivo direto e indireto
- D) Intransitivo

ANEXO 2

“CARTAS DO JOGO “TRANSITIVA EM TRÂNSITO”



JOGO DA TRANSITIVIDADE VERBAL



4

A atriz deu

4

O morador informou

4

O governo forneceu

4

um beijo

4

o crime

4

auxílio

4

no ator

4

ao policial

4

aos moradores do Sul

Carta de orientação

As preposições essenciais são: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, per, perante, por, sem, sob, sobre, trás.

Carta de orientação

O objeto indireto, terá preposição, enquanto o objeto direto não virá acompanhado com preposições, às vezes virá com artigos.

Carta de orientação

Os adjuntos adverbiais são termos que geralmente acompanham verbos intransitivos, expressam circunstâncias como: tempo, modo, causa companhia, etc.

ANEXO 03

**JOGO TRANSITVA EM TRÂNSITO
FICHA DE COMPROVAÇÃO**

ALUNO (a) _____ **nº** _____

1º Período _____ **O verbo é**

- a) Intransitivo
- b) Transitivo direto
- c) Transitivo indireto
- d) Bitransitivo

2º Período _____ **O verbo é**

Intransitivo

- a) Transitivo direto
- b) Transitivo indireto
- c) Bitransitivo

3º Período _____ **O verbo é**

- a) Intransitivo
- b) Transitivo direto
- c) Transitivo indireto
- d) Bitransitivo

4º Período _____ **O verbo é**

Intransitivo

- a) Transitivo direto
- b) Transitivo indireto
- c) Bitransitivo**

ANEXO 05



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Desmistificando a sintaxe do verbo: estratégias pedagógicas para o ensino da transitividade verbal no ensino fundamental.

Pesquisador responsável: Bruno Maciel Santana

Orientador: Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral.

Instituição/Departamento: Universidade Federal- Profletras.

Telefones para contato: (79) 99945-3372

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, 01 de novembro de 2024.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
BRUNO MACIEL SANTANA	 Documento assinado digitalmente BRUNO MACIEL SANTANA Data: 19/02/2025 08:19:33-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br