

# TRANSITIVIDADE VERBAL E O ENSINO DE GRAMÁTICA

## VERBAL TRANSITIVITY AND GRAMMAR TEACHING

**Rodrigo Marques Lima** Centro Universitário Geraldo di Biase, Volta Redonda/RJ, Brasil  
2019101084@academicougbr.com.br

**Juliana Barros Nespoli** Centro Universitário Geraldo di Biase, Volta Redonda/RJ, Brasil  
juliana\_nespoli@yahoo.com.br

**Resumo** Objetiva-se neste trabalho: (1) investigar o tratamento dado à transitividade verbal no ensino básico; (2) desenvolver mecanismos didático-pedagógicos a fim de apresentar uma descrição produtiva da transitividade verbal no ensino básico; (3) desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas voltadas para o aprimoramento da descrição da transitividade verbal no ensino básico. Assim, espera-se contribuir para as reflexões acerca do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, analisou-se uma coletânea de livros didáticos destinados ao Ensino Médio, de modo a traçar considerações acerca do âmbito teórico-descritivo e acerca da pertinência dos exercícios. Verificou-se que o material didático, no geral, não acompanha as discussões linguísticas atuais. Por fim, é apresentado um conjunto de atividades para contribuir para um ensino reflexivo, objetivando o aprimoramento das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave** Ensino. Transitividade. Gramática. Sintaxe

**Abstract** The objective of this work is: (1) to investigate the treatment given to verbal transitivity in basic education; (2) develop didactic-pedagogical mechanisms in order to present a productive description of verbal transitivity in basic education; (3) develop a set of pedagogical activities aimed at improving the description of verbal transitivity in basic education. Thus, it is expected to contribute to the reflections about the teaching of grammar in Portuguese language classes. In order to do so, a collection of textbooks intended for High School was analyzed, in order to draw considerations about the theoretical-descriptive scope and about the pertinence of the exercises. It was found that the didactic material, in general, does not follow the discussions regarding theoretical linguistics. Finally, a set of activities is presented to contribute to a reflective teaching, aiming at the improvement of pedagogical practices.

**Keywords** Teaching. Transitivity. Grammar. syntax



Licença de Atribuição BY do Creative Commons  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Aprovado em 02/02/2024  
Publicado em 30/04/2024

## INTRODUÇÃO

Os profissionais de Língua Portuguesa, de um modo geral, têm enfrentado diversas dificuldades relacionadas ao ensino de gramática, sobretudo por se depararem com diversas inconsistências em materiais didáticos, seja no âmbito teórico-descritivo de diversas temáticas, seja na sua aplicação produtiva. Dessa forma, as gramáticas presentes em sala de aula que não acompanham as pesquisas na área de Língua Portuguesa tendem a não contribuir com o ensino eficiente.

De modo específico, sabemos que a transitividade verbal é apresentada, há muito tempo, com diversas inconsistências nos livros didáticos, pois é bastante comum essa temática ser definida em torno de “verbos que recusam ou exigem complemento”, fazendo com que os verbos que aparecem ora com complemento, ora sem complemento não sejam satisfatoriamente descritos. Ademais, estes verbos recebem uma descrição da tradição gramatical segundo a qual “a transitividade é analisada a partir do contexto”, apesar desta afirmar que a transitividade é propriedade do verbo. Além do mais, há os verbos que selecionam argumento interno com valor circunstancial, mas que não são tratados como transitivos, a exemplo do predicador verbal “morar”. Por fim, vale ressaltar a variação na regência de diversos verbos – “assistir a algo” e “assistir algo” –, de modo que é possível notar a variação na transitividade. Ora, “assistir” é transitivo direto ou transitivo indireto? Diante disso, neste trabalho, objetiva-se ater-se ao tratamento dado à transitividade verbal, a fim de propor uma descrição produtiva desse fenômeno e, por fim, apresentar um conjunto de atividades didático-pedagógicas que possa contribuir de maneira significativa nas aulas sobre transitividade.

Este artigo, portanto, está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresenta-se a fundamentação teórica, em que são apresentados os trabalhos que fundamentam esta pesquisa; posteriormente, apresenta-se a metodologia, na qual são descritos os procedimentos de análise do fenômeno estudado; em seguida, é feita a análise dos dados obtidos nos materiais didáticos pesquisados; por conseguinte, destaca-se a proposta pedagógica; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Sobre o ensino de gramática

O ensino, de maneira geral, é de suma importância, pois a educação ultrapassa as barreiras do próprio conhecimento e, na maior parte dos casos, são formados cidadãos, pois a escola, acima de tudo, forma pessoas para uma vida, processo este previsto, inclusive, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

No ambiente escolar, no que tange ao ensino dos conteúdos previstos na grade curricular, é por meio de diversas ferramentas que os assuntos são explorados. Mas vale dar importância a uma ferramenta específica, aquele que, em muitas vezes, é o único material com que os alunos têm contato: o livro didático. É nele que são encontradas as informações de cada tema e os exercícios. Sua presença no processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental, especialmente nas escolas brasileiras. Lajolo (1996) afirma que:

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Nota-se, a partir daí, o cunho direcional que pode ser tomado – em relação a ensinar – diante do livro didático que é escolhido para ser explorado no ambiente escolar. Diante disso, é imprescindível que se faça um trabalho minucioso quanto a esse material, pois, como dito anteriormente, é bastante comum que o livro didático seja o único livro com que um estudante de condições precárias tem contato. Além disso, tal instrumento tem caráter determinante na eficácia do ensino, como discorre Lajolo (1996):

Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que o professor e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 5).

Diante do exposto, salienta-se a importância da interação entre professor e livro didático, pois, é bem verdade, que ambos possuem um objetivo comum: ensinar os alunos. O professor não consegue, por si só, substituir um livro, nem vice-versa, porém, em conjunto, estes podem tornar-se cúmplices para o fim maior, ou seja, com ambos trabalhando em conjunto, o objetivo de passar conhecimento para o aluno será efetivamente eficaz.

Em relação especificamente ao ensino de gramática, é fundamental fazer distinção de dois aspectos: o ensino de normas e a descrição linguística. O primeiro está relacionado ao ensino das

regras que compõem a gramática da língua. Quando se diz que o artigo definido "o" deve acompanhar um substantivo masculino, nota-se então o ensino de regra. Já o segundo, trata-se da descrição gramatical. Veja que foi usada a palavra "substantivo" anteriormente. Dizer que um vocábulo é classificado como um substantivo é um processo de classificação linguística, de descrição linguística de itens que fazem parte do léxico.

Dito isso, o que esperar do ensino de gramática? Vários autores vêm discutindo propostas que refletem alguns pontos a se seguir. Para Barbosa (2007), o ensino de gramática em sala de aula deve voltar-se a atingir uma língua ideal, mas é necessário ter a consciência de que um padrão literário e erudito –

muitas vezes são ensinadas variantes artificiais – não deve ser considerada a única prestigiada, além de que levar em consideração as reflexões sobre os aspectos metodológicos aplicados em relação ao ensino é de extrema importância, para que não haja ruídos entre o que se deve ensinar e o que realmente é ensinado. Barbosa (2007) aponta que:

o problema não é ensinar língua padrão, mas sim ou ensinar, exclusivamente, as variantes artificiais da escola ou não ter consciência dos objetivos de seu ensino. Entre as metas e a prática, tem havido um quadro de fracassos que exige uma maior reflexão sobre certos aspectos ideológicos e acerca das crises que rondam nosso próprio fazer metodológico. (BARBOSA, 2007, p. 32).

Obviamente, existirão situações em que os alunos terão de manter alto padrão, nas quais a escrita precisará ser demonstrada com certo grau de formalidade, o que pode ser adquirido através dos anos de escolaridade. Por esse motivo, as aulas de Língua Portuguesa devem valer-se de apresentar aos alunos variantes padrão que eles não dominam. Em uma redação, por exemplo, é recomendável usar pronomes em posição de mesóclise? Pode até ser que sim, dependendo do gênero textual, mas esse não é mais o padrão comum usado, sobretudo na fala corriqueira das diversas regiões brasileiras. Dizer que mesóclise é o único padrão aceitável reduz substancialmente as possibilidades linguísticas. Portanto, “o ensino de língua não pode seguir a lógica do menos”, como afirma Barbosa (2007, p. 35). Possenti (2000), assim como Barbosa (2007), afirma categoricamente que a escola tem o dever de ensinar o “português padrão”, ou ainda que sejam criadas condições para tal aprendizado.

Em relação às orientações estabelecidas por Vieira (2017) em “Três eixos para o ensino de gramática”, cabe aqui explicitar o primeiro e terceiro eixo. O primeiro eixo – Ensino de gramática e atividade reflexiva – trata o exercício gramatical em três etapas: a linguística, epilinguística e metalinguística. A atividade linguística nada mais é do que o uso da gramática internalizada – aquela que o aluno apresenta em sala de aula, adquirida em contato com os falantes durante o processo de aquisição da linguagem – com intuito de dar condições de produção e compreensão

de textos, ao passo que as condições de desenvolvimento sintático surgirão naturalmente; a epilinguística consiste em exercitar o saber linguístico através do manuseio da diversidade linguística que é exposta em sala, seja ela canônica ou não, o que faz com que haja a prática dos fatos da própria língua e uma reflexão sobre ela; por último, a metalinguística é uma consequência da etapa anterior, pois é nesse momento que há o processo de sistematização gramatical diante do constante processo de operação da própria língua. Esse eixo preconiza a reflexão linguística consciente, ou seja, busca trazer condições que favoreçam um ensino de modo a priorizar a reflexão sobre a gramática. Nesse sentido, a manutenção, em sala de aula, dos três componentes que integram esse eixo torna as construções linguísticas um material dotado de sentido, que façam o aluno entender os significados desses elementos e que a organização textual fique mais clara.

O terceiro eixo – Ensino de gramática, variação e normas – apresentado por Vieira (2017) ressalta a importância de trabalhar em sala de aula a língua idealizada, mas sem deixar de fora do contexto escolar as variedades já aprendidas pelos alunos. Diante disso, as normas gramaticais apresentadas aos alunos nos compêndios escolares são, muitas vezes, aquelas que os alunos não dominam, são estruturas gramaticais não conhecidas. Vale deixar claro que o eixo 3 não se resume a aumento de vocabulário, mas considera também ensinar as estruturas morfofossintáticas padronizadas. Vieira afirma que:

Numa perspectiva didático-pedagógica, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui cultas, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico. (VIEIRA, 2017, p. 57).

Nota-se, a partir disso, que as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar o leque de possibilidades – de variantes padrão ou não – ao qual o aluno deve ser exposto. Diante disso, o ensino propiciará aos educandos a possibilidade de adaptar-se e readaptar-se às diversas situações sociolinguísticas, pois quanto maior for o domínio/conhecimento da própria língua, mais efetiva será a comunicação oral ou escrita.

### **A transitividade e o ensino de gramática**

Tendo visto a importância do material didático e a importância do ensino de gramática em sala de aula na seção anterior, é necessário apresentar, neste instante, o que os profissionais da área

vêm discutindo a respeito da transitividade em seus trabalhos. Primeiramente, será apresentado o panoramatradicional para a questão; logo em seguida, será apresentada a perspectiva de alguns teóricos.

Seguindo a perspectiva da Gramática Tradicional (GT), Cunha e Cintra(1985, p. 149) classificam verbos intransitivos da seguinte maneira: “tais verbossão, pois, intransitivos, ou seja, não transitivos: a ação não vai além do verbo.”. Para expor a definição de verbos transitivos, os autores apresentam o seguinte exemplo:

- (1) Ele não **me agradece**, / nem eu **lhe dou tempo**.

A partir do exemplo (1), Cunha e Cintra definem verbo transitivo como aquele cujo processo verbal não está totalmente expresso no núcleo verbal, exigindo assim um complemento. Por fim, o verbo transitivo pode ser classificado como transitivo direto – aquele em que o complemento é ligado ao verbo sem intermédio da preposição –, transitivo indireto – o complemento é ligado atravésde preposição – e verbos simultaneamente transitivos diretos e indiretos – aqueles que pedem objetos direto e indireto simultaneamente –, porém vale ressaltar que os autores afirmam seguir a Nomenclatura Gramatical Brasileira referente ao “objeto indireto”, mas que há estudos que buscam defini-lo mais precisamente.

Também sob a ótica da GT, Rocha Lima (2011) classifica como intransitivos os verbos que não predicam complementos. Os transitivos, segundo o autor, são os que exigem complemento e estes podem ser: objeto direto, complemento que recebe a ação verbal; objeto indireto é a representação do seranimado ao qual é destinada ou dirigida o processo verbal, e o -lhe é a forma pronominal correspondente; o complemento relativo é o complemento com valorde objeto direto ligado ao verbo por meio de preposição, que integra a significação relativa de um verbo; o complemento circunstancial é aquele para cujo entendimento faremos uma análise do exemplo a seguir:

- (2) Morar **em Paquetá**.

O sintagma preposicional locativo “em Paquetá” é tratado como adjunto adverbial por Cunha e Cintra, entretanto Rocha Lima afirma que esse termo fazparte da significação do verbo, portanto classifica-se como complemento circunstancial, complemento cuja natureza é circunstancial.

A Gramática Tradicional entende que a transitividadeverbal gira em torno de “exigir” e “recusar” complemento. Diante do exposto soba luz da GT, conclui-se que os verbos intransitivos são os que não necessitam de complemento, portanto não exigem objeto, noção contrária aos transitivos, pois são os verbos que necessitam de complementação, portanto exigem objeto. Sob a perspectiva teórico-formal, Perini e Fulgêncio (1987), em “Notas sobre a transitividade verbal”,

discorrem sobre a insuficiência do tratamento dado à transitividade verbal nas Gramáticas Tradicionais. As sentenças a seguir são asusadas para exemplificar essa crítica:

(3) Pedro comeu **a banana**.

(4) Pedro já comeu.

Nota-se que a noção de “recusa” e “exigência” de objeto para definir a transitividade verbal exclui esse verbo de qualquer categorização. Diante do problema, uma “solução” proposta pela GT é dizer que em (5) o verbo “comer” foi utilizado transitivamente e em (6), intransitivamente. Apesar de parecer viável, os autores afirmam que, seguindo essa linha, não há então como categorizar os verbos em intransitivos ou transitivos, pois a característica de subclasse do verbo – intransitivo e transitivo – não pode ser propriedade do verbo, mas sim do contexto frasal”. Partindo do princípio de que a maioria dos verbos da Língua Portuguesa podem ocorrer ora intransitivamente ora transitivamente, a noção de detransitividade como parte inerente do verbo, nessa perspectiva, é excluída. Para complementar tal noção e sanar a problemática, Perini e Fulgêncio (1987, p. 69) afirmam que, em certos casos, “os verbos são inteiramente livres quanto aos complementos com os quais co-ocorrem”. Desse modo, haveria três possibilidades para a subcategorização dos verbos quanto a seus complementos: (a) “exige”; (b) “recusa”; (c) “nem exige nem recusa” ou “ocorrência livre”.

Posteriormente, em sua gramática descritiva, Perini (2005) reforça as inconsistências da noção de recusa e exigência constantemente apresentada pela GT – Cunha e Cintra, por exemplo, utilizam dessa noção para definir a transitividade verbal –, pois há verbos, segundo o autor, que podem ocorrer com objeto em uma sentença, mas esses mesmos verbos podem ocorrer sem objeto em outra sentença. Diante desse panorama, Perini reforça a proposta já lançada em conjunto com Fulgêncio que preenche a lacuna na noção de recusa/exigência de complemento. Perini afirma que:

É necessário reconhecer que as duas noções de “exigência” e “recusa” de complementos não são suficientes para caracterizar todos os tipos de transitividade encontrados na língua. Vamos acrescentar uma terceira, a de “aceitação livre”. (PERINI, 2005, p. 164).

Para deixar claro, Perini utiliza o verbo “comer” como exemplo:

(5) Meu gato já comeu **todo o mingau**.

(6) Meu gato já comeu.

A partir dos exemplos, é possível notar que este verbo aceita ou não complementos em sua significação sem haver agramaticalidade. Assim, a transitividade, como propriedade do verbo, não da sentença, é caracterizada por Perini a partir de 3 possibilidades: “recusa objeto direto”, “exige objeto direto” e “aceitação livre”. Na sentença (3), o sintagma “todo o mingau” faz parte da significação do verbo “comer”, enquanto a sentença (4) foi construída sem a presença de objeto direto. A esse verbo, Perini dá a classificação de “aceitação livre”. Veja que na sentença “Pedro

nasceu no hospital municipal” o predicador verbal “nascer” recusa complementação, porém é necessário notar que “no hospital municipal” é um sintagma circunstancial que não é recrutado pelo predicador verbal, ou seja, não é objeto do verbo. A respeito dos verbos que exigem objeto direto, na sentença “Pedro faz café todos os dias”, o termo “café” é exigido pelo predicador verbal, pois esse verbo ocorre sob a exigência de objeto.

A respeito da noção de predicação e de estrutura argumental, Kennedy (2013) explica que certos itens do léxico têm a capacidade de recrutarem – predicadores – outros itens lexicais – argumentos – e formarem, assim, a sentença. Nota-se, então, a relação entre predicador e argumento, e o argumento que recebe o evento do verbo funciona sintaticamente como objeto (verbo e complemento). Os predicadores selecionam, no mínimo, 1 argumento e possuem limite de 3 argumentos. Kennedy discorre sobre a relação sintática que os argumentos mantêm com seu predicador:

Seja qual for a quantidade de argumentos selecionados, há somente duas maneiras por meio das quais o Sistema Computacional pode estabelecer o elo sintático entre um predicador e seu(s) argumento(s). São elas: [predicador - complemento] e [especificador - predicador]. (KENNEDY, 2013, p. 152).

O autor denomina o complemento localizado à direita como “argumento interno” por se tratar de uma relação sintática mais imediata, em oposição ao “argumento externo”, localizado à esquerda, que se trata de relação sintática menos imediata. Naturalmente, há também, nas sentenças, a ocorrência de adjuntos, porém estes não são selecionados compulsoriamente pelo predicador.

Dadas as reflexões sobre o fenômeno, é possível notar que existem diversos caminhos a se percorrer nas práticas linguísticas em sala de aula diante da complexidade do fenômeno. Nesta pesquisa, será dada ênfase à proposta de Perini para descrever a transitividade.

No que tange ao ensino de transitividade, uma tática que pode ser eficaz é o enfoque aos termos da oração na metodologia de ensino. O reconhecimento dos sintagmas que estão articulados ao predicador faz com que os alunos tenham condições de fazer uma análise morfo-sintática eficiente. Para isso, é de suma importância que os alunos tenham ciência da estrutura argumental do período, seja ele simples ou composto.

O reconhecimento dos argumentos relacionados ao verbo já é um exercício comum no ensino de sintaxe, pois, regularmente, são sugeridas, na prática de análise sintática em sala de aula, perguntas ao verbo, como estas que podem ser feitas ao verbo “comer”: “quem comeu?”, “comeu o quê?”. Essa análise gramatical nada mais é do que a tentativa de fazer emergir a estrutura argumental projetada pelo predicador. Nesse sentido, o trabalho de conscientização da estrutura das orações torna-se fundamental, pois a partir dele o estudante será capaz de atribuir funções

sintáticas – processo metalinguístico

– com maior facilidade, aliás, não só sobre o tema abordado nesta pesquisa, mas também sobre outras funções sintáticas como sujeito, adjunto adverbial.

Nesse viés, já há autores que exploram a estrutura argumental como forma de ensino. Gerhardt (2017), por exemplo, realiza um trabalho que não trata diretamente da transitividade, mas que orienta a análise gramatical dos predicadores verbais a partir da estrutura argumental. A autora explica que argumentos são os termos da frase que são recrutados por um núcleo – aqui tratamos apenas núcleos verbais – e esses argumentos correspondem aos termos que exercem funções sintáticas. O exemplo dado é:

(7) Carlos **deu** o livro a Maria.

Veja que o verbo “dar” seleciona dois argumentos internos, os sintagmas “o livro” e “a Maria”, e um argumento externo, o sintagma “Carlos”, para preenchimento da sua grade argumental: “o livro” corresponde ao objeto direto; “a Maria” corresponde ao objeto indireto; “Carlos” corresponde ao sujeito. É possível notar que as lacunas requeridas para completar as exigências do núcleo

verbal estão preenchidas. Esse tipo de análise propicia o entendimento dos casos dos verbos que selecionam argumento interno com valor semântico locativo, comumente tratados pela tradição gramatical – a exemplo de Cunha e Cintra – como adjunto adverbial<sup>1</sup>. A partir da pergunta “mora onde?” realizada ao verbo “morar”, é possível notar que há nesse verbo necessidade de se inserir argumento interno, assim esse sintagma com valor circunstancial faz parte da significação do verbo e que, portanto, não pode ser tratado como mero adjunto adverbial.

Outro ponto importante a se mencionar é que a GT parte, inicialmente, do sujeito para introduzir os termos da oração. Mas, nota-se a necessidade de se introduzir o assunto a partir dos predicadores. Duarte (2007) afirma que:

Ao contrário do que costuma fazer as descrições tradicionais, que sempre iniciam as lições de análise sintática pelo “sujeito”, começemos nossa reflexão pelo “predicado”. Por que será que a gramática tradicional (GT) classifica os predicados em “verbais”, “nominais” e “verbo-nominais”? É justamente porque neles se encontram os elementos que projetam os constituintes centrais da oração, incluindo o próprio sujeito. (DUARTE, 2007, p. 186).

Sumariamente, a análise primeira do termo da oração com função sintática de sujeito não revela ao aluno que o ponto inicial da oração é o predicador, seja ele verbal, nominal ou verbo-nominal. Por isso, vê-se a importância de inserir em sala de aula a noção de que o constituinte equivalente ao sujeito tem relação de termo selecionado por aquele.

<sup>1</sup> Porém há exceções, pois Rocha Lima, conforme dito anteriormente, classifica esses argumentos como “complemento circunstancial” e, portanto, ressalta a natureza argumental do termo.

O trabalho de Paula e Melo (2020) também não aborda diretamente a transitividade verbal, mas propõe uma abordagem crítica e reflexiva dos elementos que constituem a oração. O trabalho sugere, assim como Duarte (2007), que os estudos dos termos da oração sejam iniciados a partir do predador verbal. Paula e Melo (2020) propõem orientações para realizar atividades em sala de aula:

O ponto de partida é uma atividade de formação de períodos simples com alguns verbos expostos no quadro. O professor deve selecionar predicadores verbais das mais diversas naturezas a fim de suscitar na turma a discussão sobre os elementos que seriam necessários para formar sentenças partindo daqueles verbos. Os alunos também devem contribuir com predicadores verbais para a lista exposta no quadro, além de pensar em termos que complementem as estruturas já expostas. A partir de uma reflexão guiada pela observação da articulação e organização desses termos, a turma deve ser capaz de perceber qual é o elemento que organiza as relações em seu entorno. (Paula e Melo, 2020, p. 45).

Veja que as orientações dadas pelas autoras dão condições aos alunos para analisarem, refletirem, operarem sobre predicadores. Revela, ainda, como que a oração é organizada, pois mostra ao aluno que na oração há um termo na posição de núcleo e que vincula a si os outros elementos que estão ao seu redor. Essa prática de análise gramatical intuitiva revela ao aluno que a oração é constituída a partir deste predador, e que a transitividade, por consequência, pode ser vista também como parte integrante do verbo, não somente da oração. Essa proposição é baseada na estrutura argumental, e esse tipo de atividade faz com que os alunos enxerguem a necessidade de se preencher a grade argumental. Essa experiência é responsável por fazer emergir a transitividade como característica inerente ao predador verbal.

Partindo para as orientações quanto à variação linguística nas práticas de análise gramatical em sala de aula, o trabalho de Vieira (2017), apresentado na seção 2.1, revela-se interessante e vale ressaltar a importância de se trabalhar os eixos 1 e 3 para o fenômeno gramatical em questão. Existem diversos verbos que não possuem um comportamento regular quanto a sua regência e cuja natureza formal do complemento, comumente, é tratada como “erro gramatical” no ambiente escolar. Esse tipo de categorização parece não ser efetivamente clara ao aluno, pois como explicar ao aluno que se deve falar/escrever “assistir a algo” em vez de “assistir algo” quando, na verdade, a regência falada/escrita, em muitos contextos, é sem a preposição? É fundamental, de acordo com o eixo 1, durante o trabalho da atividade linguística, usar a gramática internalizada dos alunos e torná-la – a gramática internalizada – base para os exercícios, usar também a variação de diversos verbos, como por exemplo, “namorar com alguém” ou “namorar alguém” e realizar um trabalho epilinguístico, mostrar os ambientes em que esse verbo pode ocorrer e, a partir daí, propor a sistematização metalinguística em relação à transitividade do verbo. É importante reafirmar

as situações sociolinguísticas: a escola tem o dever de ensinar a língua padrão, porém, de acordo com os pressupostos do eixo 3, é importante refletir onde, quando e por que usar a língua padrão.

Em síntese, foram apresentadas, na introdução deste artigo, algumas inconsistências presentes na GT e, em contrapartida, alguns trabalhos que tocam nesses pontos com o intuito de refletir sobre estas: (i) a transitividade que gira em torno de “recusa” e “exige” complemento, mas não consegue classificar os verbos que aceitam complementos de forma livre – a solução proposta pela GT é que a transitividade se dá a partir do contexto, mesmo esta afirmando que a transitividade é propriedade do verbo – categoricamente. Diante disso, a proposta de Perini (2005) – “recusa objeto direto”, “exige objeto direto” e “aceitação livre” – consegue classificar os verbos que não são inclusos pela GT;

(i) verbos que selecionam argumento interno com valor circunstancial, mas que são tratados pela GT como meros adjuntos adverbiais, por exemplo o verbo “morar”. Para isso, a proposta de Rocha Lima dá a esses argumentos status de complemento verbal – complemento circunstancial –, pois fazem parte da significação do verbo; (iii) a variação na regência é tratada como “erro” pela GT, como em “assistir algo” e, como consequência, exclui diversas possibilidades linguísticas. Luft (2008) apresenta motivações para essas preposições – essa discussão será retomada na seção 5 deste artigo – que retornam redundantemente na regência, é o caso dos prefixos. Além disso, Vieira (2017) apresenta, no primeiro e terceiro eixo, a necessidade de se trabalhar em sala de aula a língua padrão, porém com reflexões acerca de seus usos, sem excluir a gramática já aprendida pelos alunos.

Diante do panorama apresentado, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para as reflexões acerca do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Mais especificamente, pretende-se (1) investigar o tratamento dado à transitividade verbal no ensino básico; (2) desenvolver mecanismos didático-pedagógicos a fim de apresentar uma descrição produtiva da transitividade verbal no ensino básico; (3) desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas voltadas para o aprimoramento da descrição da transitividade verbal no ensino básico.

## METODOLOGIA

A fim de alcançar o objetivo específico 1, buscou-se a análise de uma coletânea de livros didáticos para o Ensino Médio. A coletânea selecionada foi “Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso”, de William Cereja, publicada no ano de 2016, para uso nos anos 2016, 2017 e 2018. Apesar de ter sido investigada toda a coletânea, não foram encontradas nenhuma referências no livro 1 a respeito da transitividade verbal. De modo geral, a forma com que a transitividade verbal é tratada na coletânea de Cereja é a seguinte: não há tratamento dado

ao tema no livro 1; no livro 2, é reservada a seção “Apêndice” para apenas definir não só a transitividade verbal, mas toda a análise sintática do período simples, sem nenhuma atividade proposta; no livro 3, há um capítulo destinado à transitividade verbal, no capítulo 3, intitulado “A geração de 22, regência verbal, o conto fantástico”, presente na “unidade 1”, intitulada “Ruptura e construção”. A organização dos três temas no capítulo (indicados no próprio título), apesar de não apresentar fronteiras bem definidas, estão em conformidade com todos os outros capítulos – literatura, língua e linguagem, produção de texto, respectivamente.

A fim de alcançar os objetivos 2 e 3, foi proposto um conjunto de atividades com comentários/análises que possam orientar o professor num quadro teórico sobre o assunto abordado em sala de aula. As atividades foram construídas para que o aluno opere intuitivamente sobre os verbos apresentados, ao passo que a sequência pedagógica propicia progressão referente ao entendimento da transitividade, pois o conceito é construído de acordo com a evolução das atividades.

## ANÁLISE

Nesta seção, apresenta-se a análise do material didático selecionado para este estudo no que se refere à transitividade verbal, no âmbito teórico-descritivo e no âmbito dos exercícios.

Ao analisar o processo descritivo a respeito da transitividade verbal, Cereja (2017, p. 347-348) afirma: “verbos intransitivos: São os que não exigem um complemento” e “verbos transitivos: São os que exigem um complemento (ou objeto) sobre o qual a ação verbal se realiza”. Nota-se um problema que persiste ao longo dos anos a fim de descrever a transitividade verbal. A questão, a rigor, é que nem todos os itens lexicais verbais são contemplados a partir dessa definição, que se associa a propriedades do verbo. Perini (2005, p. 163), conforme discutido, já refletiu sobre o tema: “o problema surge quando verificamos que há verbos, como comer, que podem ocorrer com ou sem OD, sem por isso causar inaceitabilidade”.

É claro que existem itens verbais que se encaixam perfeitamente nessa definição reproduzida no livro didático de Cereja, como por exemplo, o verbo ‘fazer’, pois, segundo Perini (2005, p. 160): “Assim, o verbo fazer ‘exige’ a presença de um objeto direto”, mas não se pode negar que existem verbos que funcionam com objeto ou sem objeto. O verbo “comer”, citado por Perini, é um exemplo. Além do mais, é evidente que Cereja tem ciência da questão, pois há uma passagem no terceiro livro da coletânea que aponta para esses verbos. São lembrados por Cereja (2016, p. 76) da seguinte maneira: “Há ainda situações em que um mesmo verbo pode se comportar de formas variadas dependendo da frase em que ocorre”. A partir disso, por que não tentar sanar o problema já no livro 2? Para isso, Perini (2005) apresenta uma classificação na qual abrangem se

tais itens lexicais que não se encaixam na teoria de “exigência” e “recusa” do objeto direto: ora, se em determinadas frases o verbo “comer” aparece com objeto direto e em outras não requer a presença do objeto, a classificação tradicional, portanto, não enquadra esse verbo nem como intransitivo, muito menos como transitivo. Para tanto, “aceitação livre” – proposta de Perini e já esboçada neste trabalho na fundamentação teórica – consegue pôr em um grupo específico os verbos que possuem esses traços semânticos.

Em relação às atividades do material analisado, num âmbito geral, observa-se que apresentam alguns equívocos no campo didático-pedagógico, pois tratar da regência verbal, por exemplo, a partir de expressões idiomáticas, torna a tarefa de ensinar regência com clareza ainda mais difícil. Na página 75 do 3º livro, há um cartaz que utiliza a seguinte frase: “Seus heróis dão o sangue para salvar a humanidade”, tratando-se de uma campanha de incentivo para doação de sangue. Porém, a referência dessa expressão se distancia do sentido mais prototípico do verbo “dar”, bem como, na página 78 do mesmo livro, há, novamente, a utilização de outra expressão, “nadando em dinheiro”. Partir das relações menos prototípicas não parece ser a maneira mais interessante de iniciar a abordagem do fenômeno, pois expressões idiomáticas não partem do princípio composicional, de maneira que são registradas como itens do léxico. Portanto, não parece produtivo começar as atividades com o que não é sistemático na língua – expressão idiomática –, ou seja, não é eficaz dar ênfase, em um primeiro momento, no que é mais irregular.

Numa análise mais específica, na atividade 2, por exemplo, na página 78 do 3º livro, é necessário que o aluno perceba, para prosseguimento do exercício, que “preferir” é um verbo, segundo a GT, que faz emergir a preposição “a” quando utilizado como bitransitivo e possui apenas essa regência aceita. Contudo, Cereja aborda, nas questões seguintes, reflexões acerca da modalidade falada, cuja variação na regência é o propósito final. Apesar de o autor abordar nas atividades propostas a variedade linguística de acordo com o conhecimento do aluno, parece insuficiente ao deixar de abordar no material didático-pedagógico que a norma já dominada e regularmente apresentada pelo aluno não é menos importante do que aquela que a GT prescreve.

A partir da reflexão do exercício, fica evidente que, assim que o aluno percebe a variação proposta – o verbo “preferir” quando bitransitivo, de acordo com a GT, necessita da preposição “a” –, o aluno implementa, como consequência, o conceito de que é preciso anular qualquer padrão já elaborado em suas práticas linguísticas. Perigosamente, esse tipo de análise por parte dos alunos, novamente, exerce a sobreposição da norma-padrão em relação às variedades linguísticas, especialmente aquela que o aluno apresenta em sala de aula.

Segundo Vieira (2017), para além da produção textual e competência de leitura, é altamente necessário que as variações linguísticas sejam trabalhadas em sala de aula

como objeto de natureza reflexiva. As variantes linguísticas que são apresentadas pelos alunos são complexas; estas apresentam um valor de conhecimento relevante que podem ser trabalhadas como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa através do estímulo do aluno acerca da diversidade dos recursos expressivos da fala e escrita. Mediante o trabalho crítico, o educando é instigado a refletir sobre a própria língua, de modo que a estigmatização, marginalização e inferiorização possam ser erradicadas ainda no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, levando em consideração as atividades de Cereja, vale ressaltar a válida tentativa de reflexão da regência quando o autor pede que o aluno exercite a diferença na regência do verbo “preferir” na fala e na escrita e quais os efeitos que pode gerar a escolha de uma ou outra forma. Logicamente cabe ao aluno e a qualquer outro falante tentar atingir uma língua altamente idealizada pela GT, porém é fundamental propor reflexões sobre os usos feitos dessas formas, se e que são utilizadas, como, por exemplo, “preferir isso àquilo”, que se tornou arcaico e caiu em desuso. Possenti aponta:

Há muitas formas que nós eventualmente pensamos que ainda são vivas, porque são ensinadas na escola e por isso são utilizadas eventualmente, mas, na verdade, já estão mortas, ou quase, porque não são mais usadas regularmente. Por exemplo, quem é que encontra falantes reais que utilizam sempre as regências de verbos como assistir, visar, preferir etc. como as gramáticas mandam? (POSSENTI, 2000, p. 29)

Ainda nessa linha, Possenti (2000, p. 29) discute “[...] nos acostumamos também a pensar que os arcaísmos são sempre formas realmente antigas. Ora, isso é um engano. Há arcaísmos mais arcaicos do que outros”. Uma das causas para se pensar que esse tipo de forma não é arcaica é a insistência de se trabalhar em sala de aula formas que não são mais utilizadas na fala e raramente na escrita. Um exemplo é a própria regência do verbo “preferir”, selecionado para integrar a atividade de Cereja. Não há, em geral, nem por parte das pessoas consideradas cultas, a utilização da regência “preferir isso àquilo”, conseqüentemente esse tipo de estrutura torna-se arcaica e, portanto, merece uma reflexão crítica em sala de aula. Aqui não se defende a retirada dessas formas de ensino. Isso significa dizer que não se advoga em favor da retirada de uma norma-padrão de sala de aula, mas sim defende-se o aprimoramento da discussão crítica que envolve a apresentação dessas formas linguísticas no ambiente escolar.

Além do mais, fica evidente que a utilização do cartaz na atividade revela desvio de finalidade a fim de explorar as reflexões acerca da regência verbal. De acordo com Lajolo (1982, p. 52), “em primeiro lugar, vale a pena considerar que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”, e é nessa linha de abordagem que a

atividade se desenvolve, pois o texto em si não é abordado em momento algum como um dos assuntos centrais na discussão – texto como pretexto –, o autor retira apenas o verbo para tratar de assuntos morfossintáticos e, nesse caso, o texto torna-se irrelevante enquanto objeto de leitura; o gênero – um anúncio publicitário – não é abordado ou não é posto em discussão; a compreensão relativa à mensagem transmitida pelo texto sequer é levada em consideração.

Vale fazer referência aos argumentos circunstanciais mencionados na introdução deste artigo. Não foram propostas atividades referentes a argumento interno com valor circunstancial no livro didático, mas que são tratados pela tradição gramatical como adjuntos. Devido a isso, não houve análise nesse sentido.

Não parece justo deixar de destacar a válida reflexão acerca da variação linguística presente no exercício, através do reconhecimento da tentativa de fazer o aluno perceber as implicações semânticas e pragmáticas produzidas pela escolha desta ou daquela regência verbal, conquanto ressalte-se que a forma de conduzir a – já tão massacrada – variação linguística não parece ajudar o aluno na apreensão desse tema integralmente. Não se trata de abolir a norma-padrão em sala de aula, obviamente é essencial que os alunos tenham contato com outras construções linguísticas que não estão em seu domínio, mas parece um bom caminho não tratar a variação da regência internalizada pelo educando como inferior às demais – principalmente no caso das regências que caíram em desuso.

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

A seguir, nos quadros 1 e 2, apresentam-se duas atividades com o propósito de alcançar os objetivos específicos (2) – desenvolver mecanismos didático-pedagógicos a fim de apresentar uma descrição produtiva da transitividade verbal no ensino básico – e (3) – desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas voltadas para o aprimoramento da descrição da transitividade verbal no ensino básico:

**Quadro 1** – proposta de questões desenvolvidas para a atividade 1.

1) Leia atentamente as questões a seguir e responda ao que se pede:

a) Indique as frases, do conjunto a seguir, que você acha que são possíveis no português e as que não são possíveis.

a) O meu filho nasceu.  
 b) O meu filho nasceu no hospital.  
 c) Meu filho nasceu um nascimento.  
 d) Ana faz pela manhã.  
 e) Ana faz bolos na confeitaria.  
 f) Ana faz de bolos pela manhã.  
 g) Carla comeu no restaurante.  
 h) Carla comeu um bolo à tarde.  
 i) Carla comeu de bolo em casa.

Como você explica as frases que não são possíveis? Por que elas não são possíveis na sua língua?

b) Após o conhecimento construído no exercício anterior, coloque os verbos da lista abaixo no quadro de acordo com o comportamento da transitividade deles:

Nascer, fazer, comer, morar, encontrar, considerar, julgar, ir, durar, chover, sobrar, boiar, dançar, fugir, nevar, gritar, respirar, escrever, ler, cochilar, miar.

Intransitivo	Transitivo	Aceita livremente

c) Comprove, com exemplos de frases da sua língua, que os verbos que você agrupou de fato apresentam os comportamentos sugeridos.

d) Diante do que foi exercitado, complete as lacunas que correspondem a "intransitivo", "transitivo" e "aceitação livre".

Os verbos \_\_\_\_\_ são aqueles que recusam complemento. Já os verbos \_\_\_\_\_, ao contrário, são aqueles que exigem um complemento. Existem, também, os verbos que aceitam ou não complemento. Esses são os verbos de \_\_\_\_\_.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 – proposta de questões desenvolvidas para a atividade 2.

2) Leia os textos a seguir e faça o que se pede:

Texto 1

Durante minha adolescência, assisti muita televisão! Muita mesmo! Vivia ligada na MTV, assistia a todos os programas de clipes e ainda gravava meus clipes prediletos para assistir quando não estava passando algum programa do qual eu gostasse.

Teve uma época que a MTV começou uma campanha que dizia: pare de assistir televisão e vá ler um livro. Todos os dias, acredito que durante uns 15min, não lembro exatamente, a programação simplesmente parava e ficava com esse recado escrito em uma tela preta.

Muitos diziam que de nada adiantava fazer isso, a pessoa iria mudar de canal e voltar quando a programação retornasse ao normal. Mas acreditem se quiserem, eu achei tão legal a iniciativa que muitas vezes eu pegava um livro e ia ler.

Disponível em <<http://www.cronicadodia.com.br/2020/02/desligue-televisao-o-computador-o.html>>

Texto 2

As mensagens que Winston recebera diziam respeito a artigos ou reportagens que por esse ou aquele motivo fora julgado necessário alterar — ou, no linguajar oficial, retificar. Por exemplo, a leitura do Times de 17 de março dava a impressão de que, num discurso proferido na véspera, o Grande Irmão previra que as coisas permaneceriam calmas no fronte do sul da Índia, mas que o norte da África em breve assistiria a uma ofensiva das forças eurásianas. Na verdade, porém, o alto-comando da Eurásia lançara uma ofensiva sobre o sul da Índia, deixando o norte da África em paz. [...]

Um jogo de dardos em andamento do outro lado do salão chegou a ser interrompido por uns trinta segundos. O velho que Winston seguira estava junto ao balcão discutindo como barman, um rapaz grande, forte, dono de um nariz adunco e antebraços colossais. Formando um semicírculo ao redor, alguns outros fregueses assistiam à cena de copo na mão.

1984, George Orwell

- a) Ao analisar os textos 1 e 2, pode-se perceber que há uma diferença na linguagem dos textos? Justifique sua resposta com exemplos.
- b) O texto 1 é uma Crônica. Já o texto 2 é um Romance. A característica de um desses gêneros textuais é a linguagem despojada, simples, sem compromisso com a formalidade. Qual é esse texto? É possível compreender a sua mensagem? Qual é essa mensagem?
- c) Em ambos os textos, é possível notar a repetição do verbo "assistir". No texto 1, esse verbo é utilizado com uma regência. No texto 2, há outra regência. Aponte a variação de regência nos verbos e diga se há alguma interferência na mensagem proposta.
- d) Por que no texto 1 o uso predominante da regência do verbo "assistir" é sem a preposição "a" e no texto 2 é utilizada a preposição "a"?
- e) Exercite a troca de regência do verbo "assistir" nos dois textos e discuta com os colegas se há inaceitabilidade nas sentenças. Diga se é possível afirmar que são inaceitáveis como algumas das frases do exercício a, número 1.

Fonte: elaboração própria.

As atividades acima foram elaboradas não com o intuito de substituir as atividades propostas por Cereja, mas com o objetivo de complementar de forma assertiva os exercícios de acordo com as análises. Por Cereja não abordar em suas atividades verbos que predicam argumento com valor circunstancial, não foram propostas atividades nesse sentido. Portanto, as atividades propostas giram em torno da classificação dos verbos e na variação de regência.

A atividade 1 foi proposta com a finalidade de apresentar uma definição de transitividade eficaz, que leve o aluno à facilidade de identificar a natureza de verbos. Assim sendo, as frases que compõem a letra "a" são frases comuns de fácil entendimento para que o aluno seja capaz de reconhecer as frases possíveis e as não possíveis no português. Além disso, as atividades buscam tornar sistemática a análise gramatical das sentenças e, por fim, é necessário implementar em sala de aula, pelo professor, uma discussão que traga à tona a palavra "transitividade", pois é necessário que seja inserida essa palavra para prosseguimento da questão "b".

Para responder à questão "a", o aluno deve apontar objetivamente que as frases "a", "b", "e", "g" e "h" são possíveis. Os dados "c", "d", "f" correspondem a dados não possíveis da língua portuguesa.

É sugerido como resposta para a indagação ao final da questão apresentada na letra "a": o verbo nascer não necessita de complementação/objeto em sua significação, portanto não cabe dizer "nasceu um nascimento"; já o verbo fazer requer um objeto sem preposição, portanto não é possível iniciar o objeto por meio de preposição; o verbo comer aceita ou não objeto, mas quando este pede um objeto, não pode ser iniciado por preposição. A transitividade é caracterizada, portanto, pela presença ou não de objeto: os verbos que não requerem objeto são os "intransitivos"; os que pedem objeto são os "transitivos"; já os que aceitam ou não aceitam objeto são os de "aceitação livre", ou seja, aceitam livremente objeto.

A letra "b" do exercício busca tornar sistemático o processo de categorização dos verbos,

pois o aluno deve pôr os verbos nas categorias que os tornem iguais quanto a sua transitividade. O aluno deve inserir no quadro os verbos intransitivos: “nascer, sobrar, boiar, nevar, chover, cochilar, miar”; os verbos transitivos: “fazer, morar, encontrar, considerar, julgar, durar, ir”; os verbos de aceitação livre: “comer, escrever, dançar, fugir, gritar, respirar, ler.”

A letra “c” faz com que o aluno manuseie a própria língua a fim de elucidar as proposições anteriores. Esse processo permite que o aluno tenha autonomia para comprovar aquilo que ele propôs anteriormente. Os verbos podem ser usados em diversas frases, mas pode-se usar como sugestão de resposta as seguintes frases para os verbos intransitivos<sup>2</sup>: “João nasceu/João nasceu o menino\*”; “O dinheiro não sobrou/O dinheiro não sobrou o gás\*”; “Maria boiou/Maria boiou da água\*”; “Nevou hoje cedo/Nevou o carro hoje cedo\*”; “Choveu bastante ontem/Choveram caminhões ontem<sup>3</sup>”; “Pedro cochilou/Pedro cochilou a cama\*”; “O gato mia de madrugada/O gato mia o miado\*. Para os verbos transitivos, sugere-se a seguinte resposta: “João faz atividade física/João faz\*”; “Ela mora em Londres/Ela mora\*”; “Maria encontrou o relógio perdido/Maria encontrou\*”; “Eu considero um caso bem-sucedido/Eu considero\*”; “O juiz julgou réu/O juiz julgou\*”; “A bagunça durou por alguns segundos/a bagunça durou\*”; “Os alunos foram ao museu/os alunos foram\*”; para os verbos de aceitação livre, dentre as diversas possibilidades, pode-se destacar: “Carla come legumes/Carla já comeu”; “João escreve poemas lindos/João escreve há muito tempo”; “Roberto dança valsa/Roberto dança na zumba”; “Maria fugiu/Maria fugiu de São Paulo para a Bahia”; “Pedro gritou palavras de ordem; Pedro gritou”; “Carla respira ar puro na fazenda/Carla ainda respira”; “Roberto leu uma receita de bolo/Roberto leu na noite passada”. As sugestões de respostas fornecidas para o exercício levam em conta os sentidos mais prototípicos que esses verbos apresentam.

Diante de todo o processo de construção, a questão “d” realiza um trabalho de definição do fenômeno da transitividade, de modo que a apresentação do conceito foi surgindo naturalmente em conjunto com as questões apresentadas e a discussão proposta pelo professor em “a” e o processo de categorização em “b”.

Essa atividade, a de número 1, tem como base o eixo 1 da proposta de Vieira (2017), cujas atividades são postas a fim de discutir os reais fatos linguísticos e a língua padrão. Diante disso, é proposto uma análise de dados sugeridos e de dados propostos pelos próprios alunos, que se refere à atividade linguística. Além do mais, de acordo com os preceitos da epilinguística, o aluno

<sup>2</sup> Os exemplos utilizados se aproximam do padrão oracional referente ao sentido mais prototípico dos verbos, mas podem surgir, durante a aplicação do exercício, outras possibilidades de transitividade/regência que se distanciam da proposta de classificação pensada inicialmente para os verbos do exercício, como por exemplo: “Ela nasceu de família operária.”, no sentido de originar de algum lugar, não de vir ao mundo, como em “Joana nasceu em maio”.

<sup>3</sup> O verbo chover é impessoal, no entanto esse verbo possui extensão de sentido, que significa “aparecer algo”. Nesse caso, “caminhões” funciona como sujeito, não como objeto, haja vista a marca morfológica de concordância entre verbo e sujeito.

fará um trabalho de escrita e reescrita, um processo constante de explorar a língua e analisar o que ele já sabe. Por fim, por meio das orientações de natureza metalinguística, o aluno fará um processo de categorização, tornando sistemático o conceito de transitividade e observando as regularidades e irregularidades dos verbos.

O processo de categorização dos verbos – metalinguístico – foi proposto a partir das orientações dadas por Perini (2005). Essa proposta consegue dar espaço para classificação dos verbos que ora não selecionam argumento interno, ora selecionam.

A atividade 2 tem como objetivo o enfoque no gênero textual e variação na regência, pois trata-se de dois textos com níveis de formalidade diferentes. A crônica tem certa liberdade para trabalhar um linguajar mais informal, diferentemente do romance – 1984 de George Orwell –, que traz uma linguagem altamente formal. Dessa maneira, busca-se uma reflexão mais profunda na regência, sobretudo na identificação da linguagem utilizada nos textos e o porquê de utilizar essa linguagem, sem deixar de lado a reflexão sobre a variação e suas implicações – já que não há agramaticalidade ao usar as diversas variantes – e, diante disso, faz-se certa reflexão das formas reais da modalidade usada pelo aluno sem deixar de lado as “formas arcaicas”, em conformidade com o eixo 3 de Vieira. Assim, os alunos terão contato com formas gramaticais a que eles provavelmente não foram expostos, além de exercitarem a forma com que já tiveram contato.

Para orientar o professor, para a letra “a” é sugerida a seguinte resposta: é perceptível a diferença na forma com que o texto foi construído, pois o texto I é constituído através de linguagem simples, com palavras ou expressões do dia a dia, notório na utilização do verbo impessoal “ter”, em vez de “haver, em “teve uma época”. No texto II, nota-se a utilização de formas verbais mais formais e palavras que não são, geralmente, utilizadas em uma comunicação informal, “previra” é um exemplo.

Como sugestão para a letra “b”, pode-se esperar como resposta: o texto I é a crônica. A linguagem realmente é mais despojada, mas, apesar disso, é fácil entendimento da mensagem segundo a qual a campanha da MTV em fazer com que as pessoas parassem de assistir televisão e fossem ler um livro, mesmo que por 15 minutos, foi eficaz, pois a autora desligava a televisão e lia um livro.

Na letra “c”, pode-se utilizar como sugestão a seguinte resposta: no texto I, o complemento de “assistir” é ligado sem preposição ao verbo, enquanto no texto II, o autor utiliza a preposição “a” para ligar o complemento ao verbo, porém é possível notar que não há interferência alguma nas respectivas mensagens dos textos.

Para a letra “d”, pode-se utilizar o padrão de resposta: o texto II é um texto de natureza formal, no qual o autor preocupou-se em escrever em conformidade com a língua padrão, portanto o tradutor do romance de George seguiu a regência prevista pela gramática. O texto I, por tratar-

se de um gênero com enfoque no corriqueiro, a autora utiliza a regência que predomina na língua falada.”

Na letra “e”, pode-se usar esta resposta como base: na frase “Durante a minha adolescência, assisti muita televisão”, no texto I, a inserção da preposição “a” após “assistir” não causa agramaticalidade alguma na sentença, diferentemente de “Carla comeu de bolo em casa”, na atividade 1, pois o verbo “assistir” aceita ou não a utilização da preposição em sua regência, diferentemente de “comer”. O mesmo acontece em “mas que o norte da África em breve assistiria a uma ofensiva das forças eurásianas”, no texto II, pois caso haja a retirada da preposição “a” da sentença não configuraria agramaticalidade. O professor deve incentivar os alunos a discutirem suas respostas entre eles e promover o debate no que concerne às formas de prestígio.

Nesse momento de discussão da regência do verbo “assistir”, o professor pode ressaltar as motivações pelas quais as preposições fazem parte dos traços semânticos dos verbos. Luft (2008) aponta:

Caso interessante de regência preposicional é o de verbos portadores de prefixos: um condicionamento morfossemântico entre prefixos e preposições. O prefixo da palavra regente volta sob forma de preposição: acorrer a, conviver com, derivar de, embarcar em, peregrinar por, etc. (LUFT, 2008, p. 14).

Na regência do verbo “assistir”, por exemplo, utilizado nas atividades da proposta pedagógica, quando analisado morfológicamente, nota-se o retorno redundante do prefixo “a” em forma de preposição, além de que é possível observar que “assistir a” como transitivo indireto é relacionado, semanticamente, à presença, estar próximo; enquanto “assistir”, usado como transitivo direto, pode-se dizer que é sinônimo de ver, presenciar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de contribuir para o ensino de transitividade verbal mais eficaz em sala de aula, com o objetivo de cumprir o objetivo específico (1), foi analisada uma coletânea de material didático. Como resultado, foi descoberto que o material, em relação à transitividade, se espelha na GT e, por isso, algumas inconsistências descritivas já percebidas na GT, por diversos autores, continuam sendo cometidas, pois a transitividade é definida como propriedade do verbo, mas há o artifício de analisar o contexto para classificar verbos que aceitam complemento livremente. Ao optar por considerar a transitividade como propriedade do verbo, é interessante explorar a proposta de Perini, pois é levado em consideração o comportamento dos verbos.

Em relação à variação da regência verbal, o material didático até busca refletir a respeito, mas não deixa claro que a norma-padrão não se sobrepõe a gramática apresentada pelos alunos. Sabemos que é necessário ensinar a norma-padrão em sala de aula, mas que haja uma reflexão quanto ao seu uso, além de que não se pode deixar de lado o que o aluno já sabe. Vieira, nesse sentido, orienta frente à reflexão sobre a variação linguística. Diante dessa dificuldade, a fim de cumprir os objetivos específicos (2) e (3), foi elaborado um conjunto de atividades que elucidem uma descrição aprimorada a respeito da transitividade e para auxiliar no processo prático da temática.

Após o proposto, espera-se que os materiais didáticos usados em sala de aula apresentem consistências no referencial teórico-descritivo e prático, visto que, em muitos casos, o livro é o único intermediador entre o professor e o aluno. A partir deste estudo, é esperado que o ensino-aprendizagem seja aprimorado com o intuito de beneficiar as práticas de análise gramatical no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: Descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-57.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, M. A. F. da; SILVA, J. Romerito. Transitividade: do verbo à construção. **Revista Linguística**. Rio de Janeiro. v. 14. nº 1. p. 48-64, jan./abr. 2018.

GERHARDT, A. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2017.

KENNEDY, E. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. **Revista Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69. p. 3-9, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. M. O texto não é pretexto. In: **Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor**. Regina Zilberman (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LIMA, C. H. da R. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MELO, A. L. de O; PAULA, M. N. de; **Despertando o olhar científico para o estudo da língua materna**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fale, 2020.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, M. A.; FULGÊNCIO, L. Notas sobre a transitividade Verbal. In: **Linguística aplicada ao ensino de português**. Kirst, Marta, Clemente, Ivo etal. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 64-82.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2000.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In:\_(org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b. p. 64-82.