



Repensando o ensino das funções sintáticas: da análise de livro didático à estratégia de aprendizagem ativa

SANTANA, Talita Silva¹
RAMOS, Fernanda da Silva²
ALVES, Daniela Almeida³

RESUMO: Este trabalho analisa como as funções sintáticas dos argumentos verbais são abordadas no livro didático Português: linguagens - 7º ano, de Cereja e Vianna (2022). A investigação busca identificar se o tratamento do conteúdo se aproxima da perspectiva das gramáticas tradicionais (Rocha Lima, 2011; Cunha; Cintra, 2017) ou das abordagens dos estudos linguísticos contemporâneos de diferentes bases teóricas (Duarte, 2007; Castilho, 2010). Para isso, realizou-se uma análise descritiva das conceituações, dos exemplos e das atividades propostas no material. A análise comparativa considerou, de um lado, a ênfase normativa e classificatória, característica da tradição gramatical, e, de outro, princípios centrais das abordagens linguísticas, como a relação entre estrutura sintática e interpretação, o papel da valência verbal, a interface entre sintaxe e semântica e a valorização do conhecimento linguístico do falante. Os resultados indicaram que o livro privilegia um tratamento predominantemente normativo, centrado na identificação e na classificação de funções sintáticas, com pouca exploração de aspectos relacionados ao funcionamento da língua em uso ou à reflexão sobre a competência linguística dos alunos. Diante desse diagnóstico, o trabalho apresenta uma proposta de atividade gamificada, fundamentada nos princípios das metodologias ativas (Moran, 2019) e da aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017). A atividade tem como objetivo promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, explorando situações de análise e reflexão sobre a estrutura das sentenças a partir de seus conhecimentos intuitivos.

PALAVRAS-CHAVE: Funções sintáticas; Livro didático; Material didático; Ensino de Gramática; Gamificação.

1 INTRODUÇÃO

Nas aulas de língua portuguesa, o livro didático (doravante, LD) tenta acompanhar as transformações no ensino de língua a fim de permanecer presente no cotidiano escolar (Ota, 2009). No entanto, quanto ao ensino de gramática, a abordagem ainda parece tradicional, centrada somente na identificação das estruturas linguísticas (Geraldi, 2016). Em contrapartida, os estudos linguísticos têm buscado tornar o ensino de gramática produtivo,

¹ Graduanda em Letras Português da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, talitasannt@academico.ufs.br

² Graduanda em Letras Português da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, fernandasramos@academico.ufs.br

³ Doutora em Linguística/Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, daniela.ufs2024@academico.ufs.br



promovendo a criticidade sobre o funcionamento da língua por meio da análise linguística, o que permite e estimula a capacidade reflexiva dos alunos (Araújo; Saraiva; Filho, 2021).

Desse modo, este estudo tem por objetivo analisar o LD “Português: linguagens

- 7º ano” de Cereja e Vianna (2022), mais especificamente, verificar como é tratado o conteúdo funções sintáticas dos argumentos do verbo, verificando se se aproxima mais da abordagem das gramáticas tradicionais (Rocha Lima, 2011; Cunha; Cintra, 2016) ou dos estudos linguísticos (Duarte, 2007; Perini, 2010; Castilho, 2010 etc.).

No que tange às funções sintáticas dos argumentos dos verbos, a função de sujeito levanta discussões centrais na morfossintaxe. Nas gramáticas tradicionais, (doravante, GT), o sujeito comumente é classificado como “[...] o ser sobre o qual se faz uma declaração” (Cunha; Cintra, 2016, p. 136). Essa definição apresenta limitações, considerando que se fundamenta predominantemente em critérios semânticos e não consegue abarcar todas as possibilidades de realização do sujeito na língua, pois nem sempre o termo corresponde a um referente semanticamente identificável, como na sentença *Maria, nem os próprios colegas suportam*, em que o sujeito (os próprios colegas) não coincide com a definição de Cunha e Cintra, uma vez que a oração se organiza discursivamente no termo *Maria*, mas este exerce a função de tópico, um objeto direto deslocado para a periferia esquerda da sentença (Berlink; Duarte; Oliveira 2009, p. 157).

Perini (2010), utilizando critérios formais e sintáticos, conceitua o sujeito como uma função sintática que determina aspectos estruturais como a posição na frase, a regência e a concordância, como na oração *Faltaram recursos ao projeto científico*, em que o sintagma *recursos* exerce a função sintática de sujeito, pois concorda em número e pessoa com o verbo.

Os tipos de sujeito na GT de Rocha Lima (2011) são classificados em simples, composto, oculto, indeterminado e inexistente. Tal classificação apresenta uma heterogeneidade de critérios, como semânticos, formais e morfológicos, o que dificulta a descrição e a sistematização. Ademais, muitas gramáticas classificam o sujeito como termo essencial da oração (Cunha; Cintra, 2016), ao mesmo tempo em que classificam orações sem sujeito, estabelecendo um paradoxo. Já nos estudos linguísticos, Duarte (2007) propõe apenas dois

critérios para a classificação do sujeito: expressão e referencialidade. Assim, um sujeito pode ser expresso, realizado explicitamente na sentença, e não-expresso, não está explícito na sentença, mas pode ser recuperado pela desinência verbal ou pelo contexto discursivo. Quanto à referência, estas podem ser: definida, indefinida ou sem referência.

No que diz respeito aos complementos verbais, costumam ser classificados como objeto direto (OD) e objeto indireto (OI). Na GT, os critérios para a caracterização dos objetos são majoritariamente formais, baseando-se, principalmente, no número de argumentos e na presença ou ausência de preposição. Na GT de Cunha e Cintra, o OD “[...]vem ligado ao verbo sem preposição” (2016, p. 154), definição que se mostra problemática, pois a ausência de preposição não constitui um critério suficiente para a identificação do OD, pois a regência verbal pode variar conforme o uso linguístico informal, como em “Assisti o filme ontem” vs. “Assisti ao filme ontem”. Tradicionalmente descrito como transitivo indireto, *assistir* ocorre com frequência sem preposição no português brasileiro, sobretudo, em falas coloquiais.

Quanto ao OI, este é conceituado pela GT como “o complemento que se liga ao verbo por meio de preposição” (Cunha; Cintra, 2016, p. 157). No que se refere aos estudos linguísticos, autores, como Duarte (2007) e Castilho (2010), classificam o OI como: i) objeto indireto verdadeiro (substituível pelo clítico *lhe* - *Joana entregou-lhe o livro*); ii) complemento relativo (não pode ser substituído pelo clítico *lhe* - *Pedro gosta de chocolates*); iii) complemento circunstancial (não substituível pelo clítico *lhe* e com papel temático locativo - *Claúdia mora em Sergipe*).

Frente ao exposto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o ensino de gramática no contexto escolar, considerando que a maneira como são apresentadas as funções sintáticas podem impactar diretamente no eixo de análise linguística/semiótica apresentado pela BNCC (Brasil, 2018).

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritivo-analítica (Gil, 2008), direcionada à análise das funções sintáticas dos argumentos do verbo no LD

“Português: linguagens - 7º ano” (Cereja; Vianna, 2022). A série em questão é adotada, pois aborda explicitamente as funções sintáticas de sujeito, OD e OI. O critério de seleção do LD justifica-se por se tratar de um livro adotado pela rede pública de ensino do município de São Cristóvão (SE), onde está situada a Universidade Federal de Sergipe, assim, a análise contribui com a comunidade acadêmica local.

A investigação consistiu na descrição e interpretação dos conceitos apresentados, dos exemplos mobilizados e das atividades propostas. Para fins comparativos, tomou-se como referenciais GTs e estudos linguísticos de diferentes orientações teóricas. A partir dos resultados, elaborou-se uma proposta didático-pedagógica fundamentada nos princípios teórico-metodológicos de Pilati (2017) e Moran (2019), com vistas a ampliar o trabalho reflexivo sobre o conteúdo sintático analisado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Sujeito e suas classificações no livro didático “Português: linguagens”

O argumento externo, conhecido como sujeito, é conceituado de modo que vai ao encontro da GT de Cunha e Cintra (2016), mas também da definição apresentada por Perini (2010), como se vê na Figura 1. No entanto, a conceituação parece inapropriada por não englobar todas as possíveis situações em que o sujeito está presente, pois nem sempre há uma informação a ser dada sobre o sujeito.

Figura 1 – Conceito de sujeito

É chamado de **sujeito** o termo da oração que traz a informação de quem ou de que se fala, e é com ele que o verbo concorda. O **predicado**, por sua vez, inclui

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.116).

Quanto à classificação de sujeito, Cereja e Vianna (2022) optam por explanar apenas três (simples, composto e desinencial, também chamado de oculto pela GT). As outras duas classificações (indeterminado e inexistente) são deixadas para o 8º ano. Entretanto, cabe perguntar se, de fato, é a escolha mais adequada, assim como, se, ao aprofundar o assunto, não surgem dúvidas a respeito da diferenciação de sujeitos inexistentes, indeterminados e ocultos, uma vez que todos eles, em alguma medida, envolvem questões ligadas à desinência verbal. O fato de não se depararem com estas denominações podem deixar os

discentes com questionamentos que não serão reparados de forma imediata. Esta discussão pode ser reforçada ao analisar a questão presente na Figura 2.

Figura 2 – Atividade sobre classificação de sujeito

1. Releia estas orações do texto:

- Um cão e um galo [...] iam juntos por uma estrada.
- o galo subiu numa árvore
- Adormeceram.
- Quando ele acordar
- descerei.

- a) Em qual (quais) delas o **sujeito** é desinencial? *Nas orações "Adormeceram" e "descerei"*
b) Em qual (quais) delas o **sujeito** é composto? *Apenas na oração "Um cão e um galo [...] iam juntos por uma estrada".*

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 120)

Segundo a GT, a questão concebe correto classificar “adormeceram” como sujeito desinencial, todavia, este sujeito não poderia também ser considerado sujeito indeterminado? Desse modo, a letra “a” expõe uma problemática na classificação de sujeito, comumente tradicional, que pode gerar confusão entre os sujeitos desinencial e indeterminado, pois possuem duas características semelhantes que os faz ser identificados: a não aparição do sujeito e a desinência do verbo.

O LD acentua esse cenário ao demonstrar a insuficiência na definição de sujeito oculto, sem conseguir divergir do sujeito indeterminado “quando o sujeito está implícito na desinência do verbo, ele é classificado como sujeito desinencial” (Cereja; Vianna, 2022 p.119). Para superar esta dificuldade, a adoção pela teoria de Duarte (2007) poderia cooperar para a melhor distinção entre os sujeitos, pois, para classificá- los, leva em consideração a expressividade e a referencialidade e não as desinências verbais. Assim sendo, em vez de classificar como desinencial, o sujeito seria não-expresso e de referência definida, já que se refere ao cão e ao galo, citados no texto.

3.2 Objeto direto e objeto indireto no livro didático “Português: linguagens”

Os argumentos internos, normalmente representados por funções de OD e OI, são mencionados e desenvolvidos no livro de Cereja e Vianna (2022), no Capítulo 2 da Unidade 3. Quanto à conceituação de OD e OI, ocorre como visto na Figura 3.

Figura 3 – Conceito de OD e OI



Objeto direto é o termo que se liga diretamente, isto é, sem preposição, a um verbo transitivo direto.

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

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

A GT, com exceção de Rocha Lima (2011), não subdivide o OI, englobando neste o complemento circunstancial e o relativo, classificação mencionada em Duarte (2007) e Castilho (2010). O LD valoriza a classificação adotada pela maioria das GT's e considera como OI todas os sintagmas que completam o sentido de um verbo e são introduzidos por uma preposição. Nessa perspectiva, o OI pode ser tratado de maneira superficial e sem fundamentação para problemáticas como: por que apenas os OI de verbos bitransitivos, isto é, que pedem dois complementos (OD e OI) podem ser substituídos pelo clítico *lhe*? Na Figura 4, há verbos com esse tipo de comportamento.

Figura 4 - Identificação de objetos

2. Observe estes trechos:

A Constituição federal de 1988 garantiu vários direitos aos cidadãos [...].

[...] Ficou decidido que, desde o início da vida, quando ainda estão na barriga das mães, os brasileiros merecem um carinho especial [...].

- a)** Identifique as formas verbais presentes nos dois trechos e copie-as em seu caderno.
Na ordem em que são citadas nos trechos: **garantiu**, **estão**, **merecem**.
- b)** Quais são os complementos verbais relacionados com essas formas verbais?
- c)** Uma dessas formas verbais tem mais de um complemento. Qual? **Garantiu**.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.214).

Nota-se que a atividade da Figura 5 tem um caráter normativo ao solicitar a identificação pela identificação, sem reflexão ou autonomia. É percebido também que o verbo *garantir*, bitransitivo, reafirma a discussão acerca do OI, afinal, este é considerado de fato um OI, podendo ser substituído pelo *lhe* e com papel semântico de beneficiário. Todavia, um exemplo anterior “ela gosta muito da cultura afro” (p. 213) é também classificado como OI, apesar de possuir um papel semântico de tema e não poder ser substituído pelo pronome clítico mencionado. Este seria considerado complemento relativo por estudos linguísticos atuais e pela GT de Rocha Lima (2011).

Ainda sobre a substituição dos complementos do verbo por pronomes, o LD traz uma atividade que busca evidenciar que OD também apresenta a possibilidade de ser substituído pelos pronomes clíticos *o*, *os*, *a*, *as*, como na Figura 5.

Figura 5 – Atividade com foco no pronome clítico “a” como OD

8. Observe os versos que compõem a terceira estrofe do poema.

-----○-----
eu aprumo a estrela,
você a entorta;
-----○-----

- b) A frase que compõe o segundo verso contém uma inversão na estrutura sujeito + verbo + complemento. Explique essa afirmação, bem como a função da palavra **a** no contexto.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 217).

A questão na Figura 5, apesar de apresentar um caráter mais tradicional, auxilia os alunos a perceberem que existem orações que terão uma quebra na ordem da estrutura SVO, mas que tais elementos ainda a constituirão, mesmo que substituídos por um pronome.

3.3 Proposta de atividade gamificada para o ensino das funções sintáticas

Buscando complementar as atividades apresentadas pelo LD e preencher algumas lacunas identificadas, o estudo traz uma proposta de intervenção metodológica que visa propiciar situações de interação, produção, análise e reflexão linguística, auxiliando os estudantes a pensar linguisticamente (Pilati, 2017). Para tanto, utilizamos a gamificação (Moran, 2019), isto é, um jogo didático inspirado no Uno, denominado *Sintax*, voltado ao 7º ano do ensino fundamental, para trabalhar com as funções sintáticas de sujeito, OD e OI, amparando-se nos conceitos dos estudos linguísticos. O objetivo é possibilitar que os alunos identifiquem e analisem as funções sintáticas em frases contextualizadas, estimulando a participação ativa dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um jogo de cartas, as quais dividem-se em grupos segundo a função desempenhada no jogo. Sua organização é: i) cartas que correspondem às funções sintáticas; ii) cartas com frases contextualizadas; e iii) cartas de ação, de modo que favoreça a identificação, a análise e a discussão dos conceitos sintáticos trabalhados. O primeiro grupo de cartas apresenta as funções sintáticas, uma por carta (ver Figura 6), de acordo com as conceituações feitas pela literatura linguística, a fim de internalizar novas perspectivas e reparar algumas inconsistências da GT.

Figura 6 – Cartas do jogo Syntax



Fonte: Arquivo pessoal.

O segundo grupo de cartas contém frases, uma por carta, que correspondem aos usos cotidianos da língua, próximos da realidade dos alunos. Cada frase possui funções sintáticas diversas para ser analisada pelos estudantes. Por fim, as cartas de ação, correspondem a três tipos de desafios para intercorrer no jogo: i) troca de função, cujo objetivo é mudar a função sintática do elemento identificado na carta anterior, criando uma nova sentença, o que evidencia a capacidade de flexibilização da língua, ii) bloqueio, passa a vez do jogador correspondente a carta para dinamizar o jogo e iii) a função +1, na qual o jogador deve identificar e justificar mais um elemento sintático na sentença, correspondendo a carta anterior.

Figura 7 – Outros grupos de cartas.



Fonte: Arquivo pessoal.

O jogo inicia a partir da distribuição das cartas embaralhadas igualmente entre os participantes, cada partida engloba de 3 a 7 jogadores (ou até 7 duplas, totalizando 14 jogadores). Após a distribuição, decide-se a ordem de jogada, do primeiro ao último aluno. O primeiro que lançar a carta deve jogar um conceito sintático ou uma frase, e a carta deve ser respondida de acordo com o que foi jogado. Se o participante jogou uma função sintática, o outro deve lançar uma carta com a frase em que esteja presente a respectiva função; caso tenha jogado uma

frase, o jogador seguinte deve identificar uma das funções sintáticas presentes na frase e jogar o conceito sintático que foi identificado ou lançar mais uma frase com o conceito sintático que identificou, e assim sucessivamente.

Em caso de ausência de cartas que são exigidas pela rodada, os jogadores terão um montante de cartas a disposição (essas cartas fazem parte do número total de cartas do jogo), podendo comprar a carta uma vez (carta única) a cada rodada, se não obtiverem a carta de que precisam, passam a vez para o próximo competidor. Ademais, as cartas dinâmicas (+1, bloqueio, troca e distinção) podem ser jogadas em direção somente às cartas de frases, bloqueando ou expandindo a análise a ser feita. Ganha o jogador quem, ao final da partida, descartar todas as cartas primeiro ou, alternativamente, aquele que realizar mais análises corretamente, a partir dos critérios que valorizam não apenas a identificação das funções sintáticas, mas também a justificativa e a reflexão linguística.

A sugestão é de que esse recurso didático seja utilizado como ferramenta de revisão das funções sintáticas, tendo em vista que os alunos terão o conhecimento prévio do que foi abordado em aula. O professor atua como mediador, discutindo as análises, esclarecendo dúvidas e promovendo momentos de reflexão coletiva sempre que necessário.

A proposta *Syntax* foi pensada para favorecer o engajamento dos alunos e o processo de reflexão linguística (Pilati, 2017), em conformidade com as práticas de ensino que privilegiam a interação e a construção do conhecimento coletivo. A ludicidade e a diversão tornam-se ferramentas eficazes de avaliação, pois permitem que o docente identifique as dificuldades dos estudantes, funcionando como avaliações diagnósticas, que contribuem para que o professor elabore suas propostas pedagógicas direcionadas ao perfil dos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar o LD de Cereja e Vianna (2022), que contempla as funções sintáticas dos argumentos do verbo, levando em consideração os conceitos por ele determinados e as questões sugeridas, fazendo uso de uma metodologia descritiva e comparativa com as concepções das GT's e dos estudos linguísticos. Observou-se que o LD segue, fortemente, as perspectivas da tradição gramatical e que há lacunas ou imprecisões nas discussões realizadas.



Em razão disso, elaborou-se um jogo didático a fim de proporcionar um ensino-aprendizagem de maneira mais efetiva e que esteja em conformidade com as definições dos estudos linguísticos, contendo os assuntos discutidos nesta pesquisa, verificando a importância de materiais que, além do LD, auxiliem professor e aluno em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. F.; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S. M. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, 2021, p. 268-281.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.171 e 189.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português: linguagens: 7º ano**. 11 ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lexikon: Editora Digital Ltda, 2016.
- DUARTE, M. E. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. Atas do SIELP/V FIAL: **Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**, Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016, p. 12-22.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6ª edição, 2008.
- BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. Coordenação geral: Ataliba T. de Castilho. v. 3. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Editora: J. Olympio, 2011.
- MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- OTA, I. A. S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar em revista, 2009, p. 211-221.
- PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2017.