



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KEROLAIA ALMEIDA BARBOSA DE SOUSA

**ENSINO DAS LOCUÇÕES VERBAIS: práticas semântico-gramaticais para a  
Educação Básica**

TERESINA - PI

2023

KEROLAIA ALMEIDA BARBOSA DE SOUSA

**ENSINO DAS LOCUÇÕES VERBAIS: práticas semântico-gramaticais para a  
Educação Básica**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

ORIENTADOR (A): Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins.

TERESINA – PI

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

**KEROLAIA ALMEIDA BARBOSA DE SOUSA**

### **ENSINO DAS LOCUÇÕES VERBAIS: PRÁTICAS SEMÂNTICO-GRAMATICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quinze horas, do dia 18 de agosto de 2023, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

*Nize Paraguassu Martins*

Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins – UESPI  
(Presidente)

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

IVEUTA DE ABREU LOPES PRADO  
Data: 27/09/2023 07:33:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI

(1ª examinadora)

*Lucirene da Silva Carvalho*

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI

(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

*Lucirene da Silva Carvalho*

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

A Deus por me guiar ao longo de toda essa jornada, sustentando-me no meu propósito.  
Aos meus pais, Antônio José e Geni, por todo o amor incondicional.  
Às minhas irmãs, Karolina e Karen, pelo companheirismo e apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de cursar o mestrado e pela força que me concedeu para conseguir vencer cada etapa. A Ele sou imensamente grata por ter me sustentado nos momentos mais difíceis, quando achava que finalizar este trabalho era algo distante e que não conseguiria concluir a pesquisa.

Aos meus pais, Geni e Antônio José, pelo incentivo e palavras de apoio que foram fundamentais não apenas no mestrado, mas em toda minha trajetória acadêmica.

Às minhas irmãs, Karolina e Karen, pelos momentos de alegria, companheirismo e incentivo para prosseguir na capacitação acadêmica e profissional.

Ao meu namorado, Marcos Antônio, por toda a motivação e companheirismo ao longo desta jornada. Sou grata por todo o apoio que sempre recebi tanto na carreira acadêmica quanto na profissional.

Aos meus avós, que sempre me apoiaram em cada decisão tomada.

À Prof. Dr. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, pela excelente orientação e pela motivação prestada durante o período de desenvolvimento desta pesquisa. Sou grata por toda a dedicação e compreensão ao longo destes dois anos e que foram tão importantes nesta caminhada.

Às professoras Dra. Lídia Lima da Silva e Dra. Shirley Holanda pelas colaborações e sugestões concedidas na banca de qualificação desta pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora pelo tempo, valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores do Profletras, que durante esta jornada de dois anos nos acompanharam, compartilhando experiências e conhecimentos com os alunos da turma.

Aos colegas da turma sete do Profletras, pelas sugestões recebidas e pelo companheirismo durante esse período, em especial à amiga Marina, com quem mantive maior contato durante todo o período do mestrado, trocando ideias e compartilhando momentos de alegria e de aflição.

À equipe de profissionais da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos por todo o companheirismo e incentivo que recebi para permanecer no mestrado e

concluir esta etapa, em especial à amiga Karla Dayanne, que sempre me deu forças para não desistir. Nesta escola tenho não apenas um ambiente de trabalho, mas uma segunda família. Todos que fazem parte dessa grande família foram imensamente importantes nesta jornada.

A todos que contribuíram ao longo deste percurso. Muito obrigada!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (Cora Coralina)

## RESUMO

Esta dissertação desenvolve-se na linha de atuação “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”, tendo como tema o ensino das locuções verbais em livros didáticos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental na coleção *Conexão e uso*, adotada atualmente nas escolas municipais em Teresina. Busca-se, nesse sentido, investigar a abordagem teórico-metodológica adotada. Atualmente, o ensino de gramática é caracterizado, principalmente, pela prescrição de regras da gramática normativa. Considerando que, na rede pública de ensino do município de Teresina, o aluno deve desenvolver a consciência necessária das funções que as locuções verbais desempenham na língua até o 9º ano do ensino fundamental, com base no Currículo de Teresina, e que as pesquisas sobre as locuções verbais no português brasileiro e sobre o ensino de gramática na escola avançaram muito nos últimos anos, a questão que direciona esta pesquisa é: Até que ponto esses avanços estão impactando o ensino das locuções verbais na escola? Para responder a essa questão traçou-se como objetivo principal investigar a abordagem teórico-metodológica adotada pelo livro didático para o ensino das locuções verbais e como objetivo específico discutir o impacto dessa abordagem para as práticas de ensino propostas pelo livro didático. A hipótese que se defende é a de que a abordagem adotada nos livros didáticos da coleção não é adequada o suficiente para desenvolver no aluno a reflexão linguística sobre as locuções verbais. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se por uma pesquisa descritiva, documental e de cunho qualitativo, em que se utilizou como instrumento de coleta de dados os livros da coleção didática de Língua Portuguesa “Conexão e Uso”, adotada nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Teresina, aprovada no PNLD (2020-2023). Na fundamentação teórica deste trabalho, foram utilizadas as reflexões apresentadas por Bertucci (2020), Bechara (2010), Perini (2016), Cunha e Cintra (2017), Travaglia (2009), Borges Neto (2013), Oliveira e Quarezemin (2018), Foltran (2017), Bezerra e Reinaldo (2013), dentre outros, além de materiais de orientação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). A análise dos dados apontou que a abordagem teórico-metodológica adotada nos livros didáticos da coleção selecionada não trata do significado composicional das locuções verbais na sentença. Desse modo, elaborou-se uma proposta complementar em que o ensino das locuções verbais é fundamentado pela semântica gramatical, que auxilia o aluno a refletir sobre o significado produzido pelas perífrases verbais em diferentes sentenças.

**Palavras-chave:** Ensino. Locução verbal. Semântica. Gramática.



## ABSTRACT

This paper is carried out in the strand of action “Language Studies and Social Practices”, having as its theme the teaching of verb phrases in textbooks from the 6<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> grade of elementary school in the “*Conexão e Uso*” book collection, currently adopted in municipal schools in Teresina . In this sense, we investigated the theoretical-methodological approach adopted. Nowadays, grammar teaching is mostly characterized by the prescription of normative grammar rules. Considering that, in the public education network of the municipality of Teresina, the student must achieve the necessary awareness of the functions that verb phrases play in the language up to the 9<sup>th</sup> grade of elementary school, based on the Curriculum of Teresina, and that researches on verb phrases in Brazilian Portuguese and about grammar teaching at school have advanced greatly in recent years, the question that directs this research is: To what extent are these advances impacting the teaching of verbal phrases at school? To answer this question, we set out as our main aim to investigate the theoretical-methodological approach adopted by the textbook for teaching verb phrases and as a specific objective to discuss the impact of this approach on the teaching practices proposed by the textbook. The hypothesis we defend is that the approach adopted in the collection's textbooks is not adequate enough to develop the student's linguistic reflection on verb phrases. To achieve the proposed aim, we chose a descriptive, documentary and qualitative research, in which we used as a data collect instrument the books of the didactic collection of the Portuguese language "Conexão e Uso", adopted in the final years of elementary school in the municipal network of Teresina, approved in the PNLD (2020-2023). In the theoretical foundation of this work, we use the reflections presented by Bertucci (2020), Bechara (2010), Perini (2016), Cunha and Cintra (2017), Travaglia (2009), Borges Neto (2013), Oliveira and Quarezemin (2018) , Foltran (2017), Bezerra and Reinaldo (2013), among others, in addition to guidance materials, such as the National Curricular Parameters (1998) and the National Common Curricular Base (2018). Data analysis pointed out that the theoretical-methodological approach adopted in the textbooks of the selected collection does not deal with the compositional meaning of verbal phrases in the sentence. Thus, we elaborated an additional proposal in which the teaching of verb phrases is based on grammatical semantics, which helps the student to reflect on the meaning produced by verb periphrases in different sentences.

**Keywords:** Teaching. Verb Phrase. Semantics. Grammar.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Verbos principal e auxiliar nas locuções verbais.....	20
Figura 2 – Oposições aspectuais.....	21
Figura 3 – Oposições aspectuais (continuação).....	22
Figura 4 – Exemplos de construções com locução verbal.....	26
Figura 5 – Verbos ficar e acabar em locuções verbais.....	27
Figura 6 – Contribuição semântica dos auxiliares.....	28
Figura 7 – Capas dos livros da coleção <i>Conexão e uso</i> .....	46
Figura 8 – A indicação do pretérito mais-que-perfeito por meio de locuções.....	52
Figura 9 – Substituição do presente do indicativo por locução verbal.....	53
Figura 10 – Verbos ser e estar.....	54
Figura 11 – Função e flexão dos verbos.....	56
Figura 12 - Atividade sobre função e flexão dos verbos.....	57
Figura 13 – Uso dos modos verbais no texto.....	58
Figura 14 – Uso dos tempos futuro do presente e futuro do pretérito no modo indicativo.....	59
Figura 15 – Atividade sobre futuro do presente e futuro do pretérito.....	59
Figura 16 – Atividade sobre sujeito e locução verbal.....	61
Figura 17 – Atividade sobre oração sem sujeito.....	63
Figura 18 – Atividade referente a vozes do verbo.....	65
Figura 19 – Atividade sobre voz passiva.....	66
Figura 20 – Exemplo de continuidade conforme Bertucci.....	67
Figura 21 – Atividade sobre vozes do verbo.....	67
Figura 22 – Atividade sobre sujeito e vozes do verbo.....	69
Figura 23 – Cartas do jogo.....	76
Figura 24 – Representação do tabuleiro.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicação dos verbos auxiliares segundo Bechara.....	18
Quadro 2 – Categorias de análise da pesquisa.....	49
Quadro 3 – Sistematização dos resultados.....	70

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LP – Língua Portuguesa

LV- Locução Verbal

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2. LOCUÇÕES VERBAIS: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL ÀS PESQUISAS LINGUÍSTICAS</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Locuções verbais segundo a tradição gramatical</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2 Locuções verbais segundo as pesquisas linguísticas</b> .....	<b>22</b>
2.2.1 Descrição linguística .....	23
2.2.2 Semântica gramatical .....	25
<b>3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 Concepções de linguagem</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2 Tipos de ensino</b> .....	<b>32</b>
<b>3.3 Ensino de gramática</b> .....	<b>33</b>
3.3.1 Na perspectiva formalista .....	34
3.3.2 Na perspectiva funcionalista.....	39
<b>3.4 Ensino de Língua Portuguesa segundo os PCN</b> .....	<b>42</b>
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1 Caracterização da pesquisa (objetivos, procedimentos e análise dos dados)</b> .....	<b>44</b>
<b>4.2 Fonte de dados</b> .....	<b>46</b>
<b>4.3 Procedimentos de coleta</b> .....	<b>48</b>
<b>5. AS LOCUÇÕES VERBAIS NA COLEÇÃO DIDÁTICA “CONEXÃO E USO”</b> .....	<b>51</b>
<b>5.1 Abordagem teórica</b> .....	<b>51</b>
<b>5.2 Abordagem metodológica</b> .....	<b>55</b>
<b>6. PROPOSTA COMPLEMENTAR</b> .....	<b>72</b>
<b>6.1 Apresentação da proposta</b> .....	<b>72</b>
<b>6.2 Planejamento da aula para aplicação da proposta</b> .....	<b>78</b>
6.2.1 Aula 01: Exposição teórica do conteúdo para a turma .....	78
6.2.2 Aula 02: Aplicação do jogo de tabuleiro.....	79
<b>6.3 Resultados esperados</b> .....	<b>81</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>87</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação desenvolve-se na linha de atuação “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”. Tem como tema o ensino das locuções verbais (doravante LV) em livros didáticos do 6º ao 8º anos do ensino fundamental, mais especificamente, com relação às práticas formalistas de análise linguística.

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), há muito tempo, é fruto de discussões no que diz respeito ao modo como o ensino de gramática vem sendo conduzido em sala de aula. Tal ensino é caracterizado, principalmente, pela prescrição de regras da gramática normativa. Nesse contexto, o aluno memoriza regras e classificações sem refletir acerca dos significados produzidos pela língua, seguindo um modelo em que apenas reproduz aquilo que é transmitido pelo professor. Nesse caso, a aprendizagem não se desenvolve de maneira significativa, tendo em vista que não há construção de situações que criem condições para o aluno refletir e se posicionar criticamente diante do estudo da gramática.

O presente trabalho é constituído pela pesquisa teórica realizada, pela análise do material didático do 6º ao 8º anos do ensino fundamental acerca do ensino das LV, bem como pela proposta complementar desenvolvida, a fim de contribuir para um ensino mais produtivo e reflexivo em relação à gramática da LP.

Considerando que, na rede pública de ensino do município de Teresina, segundo dados do Currículo de Teresina, o aluno deve desenvolver a consciência necessária das funções que as LV desempenham na língua até o 9º ano do ensino fundamental e que as pesquisas sobre LV no português brasileiro e sobre o ensino de gramática na escola avançaram muito nos últimos anos, a questão que motiva esta pesquisa é: Até que ponto esses avanços estão contribuindo para o ensino das perífrases verbais na escola, ou seja, das conhecidas LV?

Para responder a essa questão traçou-se como objetivo principal investigar a abordagem teórico-metodológica adotada pelo livro didático para o ensino das LV e como objetivos específicos discutir as contribuições dessa abordagem para as práticas de ensino propostas pelo livro didático, bem como produzir uma proposta complementar que possa auxiliar o professor no que diz respeito ao ensino das LV.

Para alcançar esse objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, documental, de cunho qualitativo em que foram selecionados livros da coleção didática de LP “Conexão e Uso”, adotada nos anos finais do ensino fundamental da

rede municipal de Teresina, aprovada no PNLD<sup>1</sup> (2020-2023).

Na fundamentação teórica deste trabalho, foram usadas as reflexões apresentadas pelos seguintes autores: Bertucci (2020), Bechara (2010), Perini (2016), Cunha e Cintra (2017), Travaglia (2009), Borges Neto (2013), Oliveira e Quarezemin (2018), Foltran (2017), Bezerra e Reinaldo (2013), dentre outros, além de materiais de orientação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Teresina (2018).

O presente estudo contribui para o ensino-aprendizagem de LP, pois cria condições para que o aluno desenvolva a consciência necessária a fim de compreender o papel das LV no funcionamento da LP, favorecendo a ampliação do seu desempenho linguístico, principalmente na comunicação escrita. Ademais, este estudo é importante no sentido de apresentar uma proposta de ensino de gramática capaz de incentivar a análise reflexiva da língua e, simultaneamente, desenvolver práticas metodológicas complementares ao livro didático que possam auxiliar professores a aprimorar a aprendizagem dos discentes no assunto em questão.

Além da introdução, esta dissertação possui mais quatro capítulos. O segundo capítulo traz a discussão teórica selecionada para dar embasamento ao ensino das LV, considerando-se as perspectivas da tradição gramatical e da pesquisa linguística. Na primeira seção, aborda-se a teoria acerca das LV segundo a tradição gramatical; a segunda seção apresenta aspectos relevantes relacionados às LV no que diz respeito às pesquisas linguísticas. Vale ressaltar que, para melhor abordagem da teoria apresentada, a segunda seção está dividida em duas subseções. A primeira subseção analisa o fenômeno das locuções verbais segundo a descrição linguística, enquanto a segunda subseção discute o fenômeno pelo viés da semântica gramatical.

O terceiro capítulo traz o suporte teórico sobre o ensino de LP por meio de quatro seções. A primeira seção discute as concepções de linguagem; a segunda analisa os tipos de ensino; a terceira apresenta uma discussão teórica sobre o ensino de gramática segundo a perspectiva formalista e a funcionalista; por fim, na quarta seção, analisa-se o ensino de LP a partir dos PCN.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa em relação a sua caracterização, corpus e a análise dos dados, a

---

<sup>1</sup> Programa Nacional do Livro Didático. Programa do Governo Federal voltado para avaliação e distribuição dos livros didáticos, entre outros materiais, destinados a alunos e professores das escolas públicas.

partir dos quais será realizada a proposta de ensino.

O quinto capítulo desenvolve a análise realizada nos livros didáticos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental da coleção selecionada. O respectivo capítulo está organizado em duas seções: abordagem teórica e abordagem metodológica.

O sexto capítulo apresenta a descrição da proposta de intervenção elaborada com a finalidade de complementar o ensino das locuções verbais em sala de aula.

Nas considerações finais, retomam-se os resultados obtidos com este estudo e apresentam-se as contribuições que a abordagem teórico-metodológica assumida na proposta complementar apresentada neste trabalho traz para o ensino-aprendizagem das LV do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Finalmente, seguem-se as referências e apêndice.



## 2. LOCUÇÕES VERBAIS: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL ÀS PESQUISAS LINGUÍSTICAS

Quando se recorre ao estudo da gramática da LP é necessário ter em vista a existência de diferentes concepções. Destacam-se nesta seção duas dessas importantes concepções: a que compreende a língua por meio de uma perspectiva normativa e outra que se caracteriza como descritiva. Em relação à concepção normativa, Franchi (1991, p. 48) afirma que “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. A gramática normativa, por exemplo, compreende um conjunto de regras prescritivas que estabelece um modelo padrão na língua.

Por outro lado, considerando a concepção da gramática descritiva, Franchi (1991, p. 52-53) declara que a gramática “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”. Tal concepção volta-se para a descrição dos fenômenos da língua, a fim de explicar como se dá o seu funcionamento.

Bertucci (2020) considera que o ensino das LV contribui para a compreensão de sentenças, contudo o que vem sendo priorizado quando se trata desse tema é a abordagem gramatical do ponto de vista prescritivo, tornando-se o foco desse estudo, em muitas situações, apenas os aspectos morfológico e sintático desempenhado pelas locuções. Dessa forma, corroborando com Bertucci (2020), as contribuições semânticas que as LV proporcionam ao texto são colocadas em segundo plano ou até mesmo ignoradas quando se trata da abordagem desse conteúdo em sala de aula. Até mesmo quando se trata da Gramática Tradicional, percebe-se que o estudo do tema ainda é pouco desenvolvido, tendo em vista que sua ênfase recai principalmente em questões sintáticas e morfológicas.

Assim, o objetivo deste capítulo consiste em apresentar considerações importantes sobre o fenômeno das LV, de acordo com a teoria apresentada tanto na gramática tradicional, como na descrição linguística, verificando o tratamento atribuído a essas estruturas de acordo com a visão de diferentes autores. O capítulo está dividido em duas seções, nas quais trataremos do ensino das locuções verbais

a partir da tradição gramatical e da análise das locuções sob o ponto de vista das pesquisas linguísticas, descrevendo ainda o tratamento atribuído às locuções a partir do estudo realizado por Bertucci, levando em consideração a semântica gramatical.

Os estudos apresentados neste capítulo serão de grande importância para a análise do ensino de LV a partir dos livros didáticos da coleção *Conexão e Uso*. Além disso, tal teoria também foi de grande auxílio para a elaboração do material complementar desenvolvido no andamento desta pesquisa.

## 2.1 Locuções verbais segundo a tradição gramatical

Segundo Bechara (2010, p. 205), em sua Gramática Escolar da Língua Portuguesa, a LV é conceituada como “a combinação das diversas formas de um verbo auxiliar com o infinitivo, gerúndio ou particípio de outro verbo que se chama principal: *hei de estudar, estou estudando, tenho estudado.*” Bechara atribui às locuções um conceito próximo ao apresentado por outros gramáticos, como Ferreira (2014), contudo o autor ressalta ainda que em determinadas construções, o “auxiliar empresta um matiz semântico ao verbo principal, dando origem aos chamados aspectos do verbo” (BECHARA, 2010, p. 205).

Em Bechara (2010), as LV são apresentadas na seção de morfologia, no capítulo sobre verbos. O autor acrescenta que entre o auxiliar e o verbo principal no infinitivo pode aparecer ou não uma preposição. Além disso, ressalta-se que, nas locuções verbais, somente o auxiliar pode sofrer flexões. Em seguida, apresentam-se quatro situações em que os verbos auxiliares da língua portuguesa podem ser aplicados. Estas situações estão compiladas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Aplicação dos verbos auxiliares segundo Bechara

Aplicação dos verbos auxiliares			
1. ter, haver (raramente) e ser (mais raramente) se combinam com o particípio do verbo principal para constituírem novos tempos, chamados compostos, que, unidos aos simples, formam o quadro completo da conjugação da voz ativa. Estas combinações exprimem que a ação verbal está concluída.	2. ser, estar, ficar se combinam com o particípio do verbo principal para constituir a voz passiva.	3. os auxiliares acurativos se combinam com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor os aspectos do momento da ação verbal que não se acham bem definidos na divisão geral de tempo presente, passado e futuro.	4. os auxiliares modais se combinam com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal.

Fonte: (BECHARA, 2010, p. 205-207).

Bechara (2010) não se limita à apresentação dos tradicionais ‘ser’, ‘estar’, ‘ter’ e ‘haver’ como auxiliares clássicos na composição de locuções verbais. Segundo o autor, outros verbos da LP podem formar locuções apresentando contribuições semânticas importantes.

Observa-se, com base nos estudos apresentados por Bechara (2010), que as LV são estruturas importantes na língua, com funcionamento complexo, sendo capazes de constituir voz ativa ou passiva e ainda determinar o modo como uma determinada ação verbal é realizada, entre outros aspectos.

Bechara (2010) destaca o papel semântico que essas estruturas podem apresentar nos enunciados, mas ainda se faz necessário expandir as contribuições semânticas que as LV podem estabelecer na composição de diferentes enunciados. Faz-se referência à ação concluída, ideias de modo e tempo, mas sem aprofundar a relação semântica que determinados verbos auxiliares estabelecem quando combinados com certos verbos principais no contexto de uma determinada sentença.

A proposta apresentada neste estudo é que as LV sejam ensinadas, considerando suas funções no texto e na sentença, bem como as contribuições semânticas que essas estruturas podem oferecer. Contudo, o livro didático geralmente apresenta esse ensino de forma fragmentada, explorando principalmente questões morfológicas e sintáticas.

Ferreira (2014) caracteriza as locuções como estruturas verbais compostas, em que o verbo da direita se denomina verbo principal e o da esquerda, verbo auxiliar. O autor ressalta, ainda, que cada um desses verbos assume uma funcionalidade na estrutura composta, sendo o verbo principal aquele que atua como núcleo, exprimindo seu próprio significado, enquanto o verbo auxiliar “É aquele que se junta a um verbo principal para exprimir determinadas informações, como o modo, o tempo verbal e a pessoa gramatical.” (FERREIRA, 2014, p. 359)

Estão transcritos, a seguir, na Figura 1, alguns exemplos apresentados por Ferreira (2014) acerca do papel desempenhado pelos verbos principal e auxiliar nas estruturas compostas classificadas como locuções verbais.

Figura 1 – Verbos principal e auxiliar nas locuções verbais

• “Plantas **podem ter** mais fungos e bactérias do que células.”

- **podem**: exprime possibilidade de ocorrência do fato expresso por **ter** e indica o *tempo verbal* e a *pessoa gramatical*.
- **ter**: exprime o fato verbal principal.

• “O clima **vai mudar** a natureza do país.”

- **vai**: exprime certeza de ocorrência do fato expresso por **mudar** e indica o *tempo verbal* e a *pessoa gramatical*.
- **mudar**: exprime a informação principal.

Fonte: Ferreira, 2014, 359

Os exemplos apresentados informam aspectos importantes relacionados à funcionalidade de cada verbo no contexto da locução, porém não aprofundam questões relacionadas à semântica, deixando de explorar, por exemplo, a mudança de sentido que os verbos auxiliares podem apresentar se combinados com outros verbos principais dentro de novas estruturas compostas. Corroborando com Bertucci (2020), destaca-se, ainda, a importância de se analisar as sentenças dentro de modelos comparativos, verificando as contribuições semânticas que as locuções podem oferecer ao texto.

Em uma seção intitulada *Complementos teóricos*, Ferreira (2014) apresenta mais alguns pontos importantes relacionados às locuções. Segundo o autor, as estruturas compostas aqui discutidas podem apresentar duas configurações: verbo auxiliar + verbo principal; verbo auxiliar + verbo auxiliar + verbo principal. Nesse sentido, o autor considera que, em qualquer dessas configurações, o verbo principal se apresentará sempre no infinitivo ou no gerúndio.

Ainda na seção *Complementos teóricos*, outro aspecto levantado por Ferreira (2014, p. 360) é que “As formas que estruturam os tempos verbais compostos constituem um tipo particular de locução verbal em que o verbo principal é sempre um *particípio*”. Essas formas podem ser apresentadas dentro das seguintes

configurações: verbo auxiliar (ter ou haver) + verbo principal (particípio); 1º verbo auxiliar (ter ou haver); 2º verbo auxiliar (ser) + verbo principal (particípio).

Para Rocha Lima (2011), os verbos podem ser combinados em formas compostas a fim de expressarem determinados aspectos que não são expressos pelas formas simples. Uma determinada forma nominal (particípio, gerúndio ou infinitivo), portanto, combina-se com um verbo auxiliar. O autor complementa afirmando que há várias possibilidades de auxiliares em português, citando como exemplos “*querer* (quero sair), *estar* (estou escrevendo), *ficar* (fiquei a contemplá-la), *ir* (a tarde ia morrendo)” (ROCHA LIMA, 2011, p. 183).

Ainda em Rocha Lima (2011) destaca-se que os auxiliares *ter* e *haver* atuam na formação de tempos compostos, e o auxiliar *ser* é fundamental na composição da voz passiva.

Em Cunha & Cintra (2017, p. 401), afirma-se que, em relação à função, o verbo pode ser caracterizado como principal ou auxiliar, cumprindo o verbo principal a função de “verbo de significação plena, nuclear de uma oração”. Enquanto isso, o verbo auxiliar “é aquele que, desprovido total ou parcialmente da aceção própria, se junta a formas nominais de um verbo principal, constituindo com elas locuções que apresentam matizes significativos especiais”.

Ainda segundo Cunha & Cintra (2017), é possível distinguir oposições aspectuais. Seguem alguns exemplos apresentados pelos referidos autores (Figuras 2 e 3):

Figura 2 – Oposições aspectuais

1. <sup>a</sup> ) ASPECTO PONTUAL / ASPECTO DURATIVO. A oposição aspectual caracteriza-se neste caso pela menor ou maior extensão de tempo ocupada pela ação verbal. Assim:	
Aspecto pontual	<b>Acabo de ler</b> <i>Os lusíadas</i> .
Aspecto durativo	<b>Continuo a ler</b> <i>Os lusíadas</i> .
2. <sup>a</sup> ) ASPECTO CONTÍNUO / ASPECTO DESCONTÍNUO. Aqui a oposição aspectual incide sobre o processo de desenvolvimento da ação:	
Aspecto contínuo	<b>Vou lendo</b> <i>Os lusíadas</i> .
Aspecto descontínuo	<b>Voltei a ler</b> <i>Os lusíadas</i> .

Figura 3 – Oposições aspectuais (continuação)

3. <sup>a</sup> ) ASPECTO INCOATIVO / ASPECTO CONCLUSIVO. O aspecto incoativo exprime um processo considerado em sua fase inicial; o aspecto conclusivo ou terminativo expressa um processo observado em sua fase final:	
Aspecto incoativo	<b>Comecei a ler</b> <i>Os lusíadas</i> .
Aspecto conclusivo	<b>Acabei de ler</b> <i>Os lusíadas</i> .
3. São também de natureza aspectual as oposições entre:	
a) FORMA SIMPLES / PERIFRASE DURATIVA:	
<b>leio / estou lendo</b> (ou <b>estou a ler</b> )	
A perífrase de <i>estar</i> + GERÚNDIO (OU INFINITIVO precedido da preposição <i>a</i> ), que designa o “aspecto do momento rigoroso” (Said Ali), estende-se a todos os modos e tempos do sistema verbal e pode ser substituída por outras perífrases, formadas com os auxiliares de movimento ( <i>andar, ir, vir, viver, etc.</i> ) ou de implicação ( <i>continuar, ficar, etc.</i> ):	
<b>Ando lendo</b> (ou <b>a ler</b> ).	<b>Continuo lendo</b> (ou <b>a ler</b> ).
<b>Vai lendo.</b>	<b>Ficou lendo</b> (ou <b>a ler</b> ).

Fonte: Cunha & Cintra, 2017, p. 397

Nota-se, portanto, que a semântica do verbo auxiliar, segundo o autor, mantém certa relação de dependência com a forma nominal com a qual o auxiliar se associa no contexto de uma locução verbal.

Resumindo os apontamentos feitos pelos autores, pode-se dizer que, em relação à gramática tradicional, o campo das locuções verbais ainda não é explorado suficientemente no que diz respeito às questões semânticas. Nota-se uma ênfase principalmente nos aspectos sintáticos e morfológicos. Os verbos auxiliares são apresentados, mas sem aprofundar as contribuições semânticas provenientes da combinação com verbos principais na formação de locuções verbais.

## 2.2 Locuções verbais segundo as pesquisas linguísticas

Esta seção tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca do ensino das locuções verbais segundo as pesquisas linguísticas. Dessa forma, a seção está organizada em duas subseções, nas quais se traz à tona a análise do fenômeno das locuções verbais segundo a perspectiva da descrição linguística, além de tratar do tema das locuções verbais baseando-se nas perspectivas da semântica gramatical.

### 2.2.1 Descrição linguística

Segundo Possenti (1996), uma gramática puramente descritiva não tem nenhuma pretensão prescritiva. Esse traço estabelece uma distinção em relação à gramática normativa, uma vez que também é possível observar aspectos descritivos nas gramáticas normativas, porém nestas as descrições estão voltadas basicamente para aquilo que se consagra como “correto”. Na perspectiva da descrição linguística, busca-se, principalmente, explicar e descrever como a língua de fato acontece e funciona a partir das regras usadas pelo falante.

Perini (2016) afirma que uma descrição gramatical não deve ter a intenção de apresentar-se como completa ou definitiva, tendo em vista que o objeto de investigação é a língua, sendo esta mutável e dinâmica. Contudo, ao longo de muitos anos, nas aulas de gramática, observa-se um modelo de ensino com foco direcionado para regras e noções classificatórias que, muitas vezes, são analisadas em frases isoladas, sem que haja um questionamento que possa justificar o porquê do emprego de uma determinada regra. Perini (2016, p.34) complementa dizendo que “o estudo de gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a analfabetização científica dos estudantes, por fornecer resultados sem focalizar o método de obtê-los, dentre outros motivos”.

Perini (2016), em sua Gramática descritiva do português brasileiro, apresenta considerações importantes sobre o uso de verbos auxiliares em sentenças da LP, destacando o papel semântico e a mudança de sentido que determinados verbos podem apresentar a depender das combinações realizadas com verbos principais. Dessa forma, o autor considera que:

Um auxiliar (não modal) acrescenta ao verbo principal um ingrediente semântico que não é previsível a partir de seu significado quando tomado separadamente. Assim, ir é um verbo de movimento, mas não em *eu vou almoçar*, onde indica apenas um futuro. Igualmente, andar não expressa movimento em *ele anda dormindo demais*, ter não é posse em *eu tenho dormido demais*, nem estar exprime localização em *eu estou almoçando*. Já os modais têm significado constante em seu uso como auxiliar ou como verbo principal: *ele começou a trabalhar*, *ele começou o trabalho* (PERINI, 2016, p. 343).

Perini (2016) evidencia que um verbo auxiliar na categoria de não modal não possui um único sentido quando inserido em uma locução. O que se percebe por meio da análise do respectivo autor é que o auxiliar fornece uma contribuição

semântica ao verbo principal quando estes estão associados em uma LV. Evidencia-se, ainda, que esse sentido é mutável e necessita de atenção quando se realiza um trabalho de descrição linguística.

Neves (2000) destaca que a partir dos verbos aspectuais se formam as locuções ou perífrases verbais, que podem, semanticamente, expressar diferentes sentidos. Tais construções são capazes de transmitir os seguintes significados:

- a. Início do evento (aspecto inceptivo) E as lágrimas da mãe começaram a correr pelas faces rugosas.
- b. Desenvolvimento do evento (aspecto cursivo) – Ricardo estava falando com João Camilo.  
O curso do evento pode configurar:  
Hábito (aspecto habitual) – Ela vive fazendo perguntas sobre a saúde do garoto.  
Progressão (aspecto progressivo) – E a violência vai crescendo à medida que é silenciada.
- c. Término ou cessação de evento (aspecto terminativo ou cessativo) – Basta de proteger vândalos.
- d. Resultado de evento (aspecto resultativo) – O problema dos homens está resolvido.
- e. Repetição de evento  
Com ideia de frequência (aspecto iterativo ou frequentativo) – Tem comprado muitos diamantes?  
Sem ideia de frequência – Tornei a entrar. (NEVES, 2000, p. 63-64)

Em suma, tanto Perini (2016) quanto Neves (2000) defendem a ideia de que verbos auxiliares e LV apresentam um aspecto importante a ser considerado: a semântica fornecida a depender da construção. É necessário, portanto, avaliar essas construções tendo em vista o impacto semântico que elas podem fornecer aos diferentes enunciados em que são empregadas.

Bertucci (2020) defende que as LV atuam diretamente na produção de significados e que a semântica dos verbos auxiliares contribui para a formação de sentidos que se pretende estabelecer a partir de uma determinada sentença. O autor destaca que “Tais verbos servem a propósitos distintos, como contribuir com a expressão do tempo, do aspecto gramatical, lexical e mesmo com questões no nível da pragmática” (BERTUCCI, 2020, p. 131).

Os verbos auxiliares que formam LV não são vazios de conteúdo e merecem atenção quanto à questão semântica. Além dos tradicionais auxiliares descritos nas gramáticas, outros verbos podem assumir essa função a depender da construção e do uso, por isso Bertucci (2020) destaca a importância de o professor, a partir de sua prática docente, criar condições para o aluno perceber tais verbos em seu



ambiente de fala, desenvolvendo situações de reflexão acerca da língua. Esse assunto será mais desenvolvido na próxima seção.

Por meio da descrição linguística, o professor pode desenvolver um trabalho aprofundado em torno do ensino das LV, criando condições para que o aluno entenda não só o funcionamento dessas estruturas na língua, mas também o sentido que elas são capazes de proporcionar a partir dos enunciados. O aluno passa a desempenhar um papel de sujeito ativo na produção do conhecimento sobre a língua.

### **2.2.2 Semântica gramatical**

Bertucci (2020), em seu capítulo sobre a semântica das LV, afirma que essas construções costumam ser abordadas em materiais didáticos de forma a direcionar o foco de análise apenas para o aspecto sintático. O autor chama atenção para o papel semântico que as locuções podem desempenhar nos enunciados. Outro fator a ser considerado é a função que os verbos auxiliares exercem nas locuções e como esses verbos podem contribuir para a construção de sentidos. Assim, Bertucci (2020) afirma:

As locuções verbais são abordadas de modo muito limitado e com uma concentração em questões morfológicas e sintáticas: no primeiro caso, para mostrar que os auxiliares são responsáveis por carregar as marcas morfológicas (aspecto-temporais e número-pessoais); no segundo, para indicar que tais estruturas são compostas por um verbo auxiliar (com o papel secundário) e um verbo principal, que é núcleo da predicação (BERTUCCI, 2020, p. 122).

Bertucci (2020) chama a atenção para os aspectos que costumam ser abordados pelas gramáticas tradicionais em relação às locuções, também chamadas de perífrases verbais, destacando que o foco da análise normalmente é voltado para questões sintático-morfológicas. O verbo auxiliar, visto apenas como elemento secundário, não costuma receber nas gramáticas um tratamento especial quanto ao sentido que confere a um determinado texto.

Neste trabalho, define-se que as locuções (ou perífrases) são formadas por dois ou mais verbos cujas informações apresentadas estão relacionadas diretamente às noções temporais. Vale ressaltar que Bertucci (2020) caracteriza as locuções como construções formadas por dois ou mais verbos que possuem carga significativa relacionada às noções temporais. O verbo auxiliar, portanto,

desempenha importante papel semântico no sentido assumido pela locução no contexto. Contudo, o autor direciona o foco de sua análise para a semântica das LV em um enunciado e não para a classificação dos verbos como auxiliares ou principais.

Para desenvolver a análise acerca de como as locuções contribuem para o sentido do texto, Bertucci utiliza como modelo de análise a comparação, “apresentando sentenças similares, em que o sentido do auxiliar pode ser depreendido da relação com outro verbo ou mesmo com a ausência de elementos.” (BERTUCCI, 2020, p. 121). Em seguida, na Figura 4, o autor apresenta exemplos de construções com LV no presente, que indicam ideia de continuidade, e propõe uma reflexão sobre as diferenças de sentido que tais locuções possuem.

Figura 4 – Exemplos de construções com locução verbal

- |  |
|--|
| <p>a. O João corre 2h por dia ultimamente.</p> <p>b. O João tem corrido 2h por dia ultimamente.</p> <p>c. O João vem correndo 2h por dia ultimamente.</p> <p>d. O João anda correndo 2h por dia ultimamente.</p> |
|--|

Fonte: (BERTUCCI, 2020, p. 121)

Bertucci afirma que as sentenças acima associam à ideia de correr certa continuidade, o que ajuda a compreender a duração da ação presente em cada frase. Assim, o autor propõe que em (A) João corre 2h por dia e isso constitui um hábito, o que ocasiona certa contraposição quando o verbo “corre” é analisado em conjunto com o termo “ultimamente”. Já as demais sentenças apresentam locuções que estabelecem uma relação de sentido natural ao lado da palavra “ultimamente”. O autor sugere que “[...] esses casos tendem a mostrar um evento que está em vias de se tornar um hábito, mas ainda não o é. Se fosse, usaríamos o presente simples.” (BERTUCCI, 2020, p. 122-123).

O caso do verbo “andar” chama atenção por talvez não estar associado diretamente à ideia de duração. Segundo Bertucci (2020, p.123), no caso de “*O João andou matando um passarinho (por isso a Maria está brava com ele)*”, não se usa ‘andar’ com o intuito de tratar de uma duração, uma vez que o evento de matar um passarinho é pontual. Assim, o autor defende que, nos casos com ‘andar’, o momento de referência é menos preciso e seria essa uma das funções do verbo

(apresentar um contexto em que a precisão desse momento não é tão relevante). Por isso, não importa se o evento é ou não durativo, mas se o momento de referência é mais ou menos específico. Talvez venha daí a noção de informalidade.

Ao realizar pesquisas em diferentes gramáticas, Bertucci (2020) destaca que parte das gramáticas não atribui grande valor ao papel desempenhado pelos verbos auxiliares na construção do sentido em um determinado enunciado. Dessa forma, o autor destaca o seguinte aspecto:

[...] o que mais chama a atenção é a falta de sensibilidade para o papel dos auxiliares, ainda que algumas delas (CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2009, por exemplo) mostrem que além dos tradicionais 'ser', 'estar', 'ter' e 'haver', haja um amplo grupo de verbos que formam locuções com contribuições semânticas importantes. Entre esses verbos, os autores citam 'ficar' (2) e 'acabar' (3) entre outros. (BERTUCCI, 2020, p.125).

Bertucci (2020) apresenta ainda os seguintes exemplos (Figura 5):

Figura 5 – Verbos ficar e acabar em locuções verbais

(2)	a. O João ficou molhado.	RESULTADO
	b. O João ficou estudando.	CONTINUIDADE
(3)	a. O João acabou de sair.	CONCLUSÃO RECENTE
	b. O João já acabou de pintar o muro.	TÉRMINO

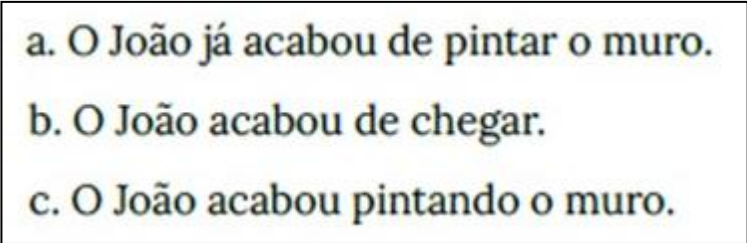
Fonte: Bertucci (2020, p.119)

Para Bertucci (2020), o verbo “ficar” carrega o valor fixo de permanência, apresentando mudanças de sentido a depender da combinação desse verbo com os demais termos da sentença. Já em relação ao verbo “acabar” o autor afirma que este pode influenciar no tempo, indicando algo recente ou fazendo referência à duração de um evento. A partir do estudo de diferentes gramáticas, o autor sugere que:

Neste ponto, reconhecemos que a gramática de Bechara (2009) é a que melhor trata o fato, por apresentar alguns sentidos construídos por meio das locuções em PB, ainda que de forma limitada, o que abre caminho para que possamos avançar um pouco mais, tal como se pretende neste capítulo (BERTUCCI, 2020, p. 119).

Bertucci (2020) verifica que estruturas relacionadas a tempo e aspecto possuem pouco espaço de abordagem em relação aos aspectos semânticos, quando se trata de gramáticas e livros didáticos, que geralmente abordam a teoria levando em consideração aspectos sintáticos. Por meio de comparações de sentenças, Bertucci destaca a importância de locuções verbais na construção semântica de um texto, apresentando tais estruturas como elementos significativos de grande importância na formação de sentidos. Dentre os exemplos apresentados por Bertucci, o verbo ‘acabar’ constitui um ótimo caso em que ocorre contribuição semântica dos auxiliares para o significado da sentença. Seguem abaixo, na Figura 6, os exemplos:

Figura 6: Contribuição semântica dos auxiliares

- 
- a. O João já acabou de pintar o muro.
  - b. O João acabou de chegar.
  - c. O João acabou pintando o muro.

Fonte: Bertucci (2020, p. 124)

Seguindo as considerações de Bertucci (2020), observa-se que as sentenças acima apresentam três situações diferentes para a ocorrência do auxiliar “acabou”. Em *a* tem-se a marcação do evento total, indicando o fim de uma ação, em que o auxiliar informa o término da ação de pintar o muro. A construção apresentada em *b* sugere um passado recente, destacando o aspecto retrospectivo apontado em Cunha e Cintra, 2001. Já no exemplo *c*, Bertucci (2020), retomando Medeiros (2020), assume que o verbo auxiliar em questão aponta para um evento final (pintar o muro) que faz parte de um super evento, mais complexo, que pode envolver várias situações.

Ao longo destes e de muitos outros exemplos, Bertucci (2020) mostra como a semântica e o uso dos auxiliares precisam ser considerados para um trabalho mais significativo acerca das LV. O autor destaca a importância de se realizar um trabalho descritivo acerca do tema, buscando, principalmente, a compreensão que as locuções podem estabelecer em exemplos práticos da conversação cotidiana.

As abordagens linguísticas apresentadas e defendidas aqui contribuem para um tratamento mais reflexivo da língua, capaz de aperfeiçoar as definições dos conteúdos e de facilitar a aprendizagem dos conceitos ao se trabalhar exemplos do

cotidiano que abordem o tema das locuções verbais. Isso promoverá um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e consciente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

### **3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Atualmente, têm sido acentuadas as discussões sobre o modo como o ensino de LP vem sendo conduzido no âmbito da educação escolar, tendo em vista que ainda persiste uma modalidade de ensino que não tem auxiliado o aluno a refletir acerca da gramática da língua. Esta é, em muitas situações, sintetizada à apreensão de normas prescritas pela gramática normativa, deixando de lado a possibilidade de se analisar a língua a partir de diferentes concepções.

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca da relação entre gramática e ensino, analisando também a importância de se compreender as diferentes concepções de linguagem. Dessa forma, neste capítulo serão abordadas as concepções de linguagem de acordo com a teoria apresentada por diferentes autores, além dos tipos de ensino e do ensino de gramática, baseando-se nas perspectivas formalista e funcionalista.

#### **3.1 Concepções de linguagem**

Os seres humanos, por meio da linguagem, possuem o poder extraordinário de mover o mundo e de atribuir significados a este. Nesse sentido, o homem cotidianamente se depara com formas de compreensão da realidade. A linguagem, em todas as sociedades, constitui a principal forma de interação entre os povos, sendo a mesma um elemento fundamental para a comunicação. É a partir da linguagem que surgem os enunciados ou discursos. Desse modo, o enunciado constitui um fruto das atividades humanas, por isso é construído coletivamente, resultando dos usos coletivos feitos pelos falantes de uma língua.

Segundo Travaglia (2009), o modo como a linguagem é concebida pelo professor exerce importante influência na conduta do ensino em sala de aula, por isso observa-se a necessidade de analisar as diferentes possibilidades de concepções da linguagem. Nesta seção, será realizada uma abordagem acerca das concepções de linguagem com base na perspectiva de Travaglia (2009), em que serão levantados os pontos mais pertinentes relacionados a cada concepção.

A primeira concepção apresentada por Travaglia (2009) vê a linguagem como expressão de pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem se exterioriza seguindo regras em uma espécie de construção lógica, já que “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”

(TRAVAGLIA, 2009, p.21). As regras de organização da linguagem que caracterizam essa concepção se constituem nas normas gramaticais próprias da gramática normativa.

A segunda concepção, na perspectiva de Travaglia (2009), encara a linguagem como

“instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Assim, para que a comunicação se concretize, é necessário que o código seja compartilhado e conhecido pelos interlocutores envolvidos no ato comunicativo. Daí surge a necessidade de que tal código resulte de um acordo estabelecido socialmente entre os membros de uma comunidade linguística.

Nesse sentido, considera-se que nesta concepção o ato comunicativo envolve a presença de interlocutores (falante e ouvinte) realizando constantes trocas de papéis durante a comunicação. O falante produz uma mensagem fazendo uso de um código comum ao ouvinte. Essa mensagem é enviada por meio de um canal ao ouvinte. Este, por sua vez, decodifica a mensagem recebida e produz uma nova mensagem, gerando uma resposta ao ato de comunicação que se realiza.

A terceira concepção leva em consideração a relação entre linguagem e interação. Ao usar a língua, o indivíduo estaria agindo sobre o interlocutor por meio da construção de enunciados. Portanto, o uso da língua, nesta concepção, está além de transmitir informações ou exteriorizar pensamentos, como afirma Travaglia (2009). Os interlocutores atuam como sujeitos produzindo enunciados em um processo de interação que se efetiva por meio da linguagem.

Em síntese, as concepções aqui analisadas encaram a linguagem a partir de três aspectos fundamentais: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e objeto de interação. O conhecimento de tais concepções é de grande importância para que o professor desenvolva com maior respaldo o ensino de língua materna, embasando sua prática docente a partir de um conhecimento mais amplo acerca das concepções de linguagem que se pretende adotar em sala de aula. A compreensão das diferentes concepções pode ter impactos positivos no ensino de língua materna, conforme destaca Antunes (2003):

[...] O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita ao conhecimento de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40).

Durante muito tempo, o ensino de LP ficou restrito ao estudo de regras gramaticais, levando em consideração principalmente os aspectos inerentes à concepção que vê a língua como expressão do pensamento. Antunes (2003), no entanto, destaca que a língua é um fenômeno complexo demais para ser compreendido somente por meio da gramática normativa, e pontua, ainda, que o estudo das diversas teorias linguísticas é essencial para a realização de um trabalho eficaz em sala de aula.

### **3.2 Tipos de ensino**

O ensino da língua pode ser realizado a partir de três formas distintas segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 257-287, *apud* TRAVAGLIA, 2009). Considera-se que o ensino pode acontecer de forma prescritiva, descritiva e produtiva. Serão consideradas nesta seção algumas contribuições teóricas referentes às três abordagens aqui mencionadas.

O ensino prescritivo está diretamente relacionado à primeira concepção da linguagem, que a vê enquanto expressão do pensamento, dando maior respaldo às regras normativas que ditam noções de “certo” e “errado” dentro da língua. Em sala de aula, esse tipo de ensino privilegia a abordagem de uma linguagem formal, seguindo a norma-padrão e desqualificando, em muitos casos, as demais variedades linguísticas, que passam a ser analisadas a partir de juízos de valor. Sobre esse aspecto, Travaglia (2009) afirma que o ensino prescritivo promove uma prática em que o aluno é direcionado principalmente para dominar a norma culta ou língua padrão, tendo em vista que se é priorizado o ensino da variedade escrita da língua.

O ensino descritivo, por sua vez, diferencia-se do prescritivo por descrever, como o próprio nome sugere, os fenômenos da língua. Essa modalidade de ensino está voltada para o funcionamento da língua e como isso de fato acontece em um ato de comunicação. Travaglia (2009) afirma que o ensino descritivo atende a dois



objetivos básicos:

a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

O ensino descritivo proporciona uma reflexão acerca de como a língua funciona, considerando também a descrição das variações linguísticas e não apenas a ideia de que compreender a língua significa dominar a norma-padrão.

O ensino produtivo, segundo Travaglia (2009), objetiva ensinar novas habilidades linguísticas ao aluno, ajudando-o a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. O autor destaca, ainda, que esse tipo de ensino estaria bastante vinculado ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, já que, para haver tal desenvolvimento, é necessário que aconteça a aquisição de novas habilidades, como, por exemplo, o domínio da norma culta e o da variante escrita da língua. Ao entrar na escola, o aluno ainda não tem conhecimento acerca dessas variantes, por isso deverá desenvolver habilidades a fim de alcançar o domínio desse conhecimento, configurando a formação de um ensino produtivo.

É importante que o professor conheça os três tipos de ensino aqui apresentados a fim de utilizar cada abordagem quando esta for cabível no contexto de sua prática docente. Travaglia (2009) destaca que embora haja certa valorização do ensino prescritivo nas aulas de língua materna, é importante considerar principalmente a realização de uma formação baseada nos ensinamentos descritivos e produtivos, uma vez que estes oferecem maiores possibilidades de o aluno compreender a sua língua materna e como esta funciona em diferentes contextos comunicativos. Nessa perspectiva, a proposta de intervenção desenvolvida neste trabalho será produzida de modo a contribuir para um ensino descritivo e produtivo, visando à análise descritiva da língua e ao desenvolvimento de novas habilidades pelo aluno.

### **3.3 Ensino de gramática**

Durante anos, o ensino de gramática tem gerado discussões em relação ao modo como vem sendo conduzido em sala de aula. Esta seção traz considerações

importantes sobre o ensino de gramática a partir da perspectiva de diferentes autores. Desse modo, a seção segue organizada em duas subseções: uma que analisa o ensino de gramática com base na teoria formalista, e outra que investiga tal ensino a partir da teoria funcionalista.

### **3.3.1 Na perspectiva Formalista**

Para Borges Neto (2013), há um desequilíbrio entre discurso e prática quando se trata do ensino de gramática, haja vista que na teoria existe um discurso que defende a exclusão do ensino da gramática tradicional, mas na prática acontece o oposto, sendo o ensino ainda movido por noções gramaticais tradicionais. O autor complementa dizendo: “A gramática tradicional é apresentada aos alunos não como uma teoria da língua, mas como uma descrição objetiva da própria língua” (BORGES NETO, 2013, p. 7). Assim, o ensino de gramática em vez de privilegiar a reflexão linguística, permanece restrito à abordagem da gramática normativa em sala de aula.

Borges Neto (2013) propõe que a escola deve preparar o aluno em três conjuntos de conteúdos: essenciais, culturais e os de iniciação científica. Os conteúdos essenciais, conforme o autor, são aqueles interligados com conhecimentos básicos relacionados às noções de letramento e aritmética, por exemplo. Tais conteúdos são fundamentais para a inserção dos indivíduos na vida em sociedade. Os conteúdos culturais, por sua vez, possuem grande valor social. O não domínio desse tipo de conteúdo faz com que o indivíduo não adentre determinados grupos sociais. Portanto, o domínio dos conteúdos culturais, como, por exemplo, a ortografia, identifica a comunidade em que determinado indivíduo encontra-se inserido.

Por fim, os conteúdos de iniciação científica são aqueles de “compreensão intelectual e compreensão do mundo” (BORGES NETO, 2013, p. 2). Em outras palavras, tais conteúdos são responsáveis por oferecer ao aluno condições para problematizar situações e compreender os fenômenos ao seu redor, posicionando-se diante da realidade. É nesse conjunto de conteúdos que está inserido o ensino de gramática. Nessa perspectiva, o autor defende que o ensino de gramática pode ser realizado a partir da iniciação científica, como forma de tornar o ensino mais crítico e significativo para o aluno. Sobre o ensino de gramática, Borges Neto (2013) propõe:

A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados (BORGES NETO, 2013, p. 3).

O ensino de gramática, partindo da perspectiva da iniciação científica, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes relacionadas à compreensão da língua, permitindo que o aluno crie condições para ir além de um ensino pouco consistente e cheio de lacunas.

Atualmente, embora a análise linguística esteja ganhando espaço nos livros didáticos de língua portuguesa, ainda persiste em boa parte das escolas brasileiras um ensino de gramática voltado principalmente para definições e classificações, sem haver problematização que direcione o aluno a um raciocínio lógico sobre a função e o sentido que estruturas gramaticais, como, por exemplo, as locuções verbais, causam no texto.

É nesse sentido que a perspectiva da iniciação científica deveria ganhar espaço na sala de aula: elevando alunos à posição de protagonistas em sua própria aprendizagem, fazendo parte do processo como sujeitos ativos, já que assumirão um papel de grande importância na construção do conhecimento sobre a língua. Nessa perspectiva, Quarezemin (2017) afirma:

As aulas de gramática desde muito cedo devem: (i) propiciar ao aluno uma perspectiva reflexiva e consciente da língua; (ii) suscitar o espírito de investigação, de curiosidade e de questionamento frente à linguagem que ele emprega no seu dia a dia; (iii) desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua; (iv) permitir a abordagem do tipo experimental. (QUAREZEMIN, 2017, P. 75).

Portanto, para Quarezemin (2017), as aulas de gramática podem funcionar como um laboratório da língua, em que o aluno desempenha a tarefa de um pesquisador, observando e analisando estruturas linguísticas empregadas em seu cotidiano. Sobre esse aspecto, a autora discute dois termos importantes: conhecimento implícito e conhecimento explícito.

Quarezemin (2017) destaca que o conhecimento implícito é aquele que o aluno já apresenta antes de ingressar na escola. É esse conhecimento que permite ao aluno construir sentenças obedecendo a certa ordem na língua portuguesa. Já o conhecimento explícito é adquirido na escola, com foco no “desenvolvimento da

consciência linguística dos alunos” (QUAREZEMIN, 2017, p. 72).

Sobre o conhecimento explícito, Costa et al. (2011 *apud* QUAREZEMIN 2017) afirma:

O conhecimento explícito deve partir de um conjunto de medidas tais como: (i) investir em descrições mais adequadas da gramática; (ii) ter consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos; (iii) ter consciência que alguns aspectos da língua não decorrem de uma aquisição espontânea; (iv) investir no ensino da gramática que prioriza as regularidades (vale destacar que o ensino da gramática tem enfoque na observação das exceções, esquecendo que a maior parte do que se passa nas línguas é regular); (v) orientar o estudo da gramática em dimensões para além da simples correção do erro. (Costa et al. 2011 *apud* Quarezemin, 2017, p. 73).

Por meio do ensino de gramática se desenvolve a construção do conhecimento explícito sobre a língua, que, na perspectiva da autora, ainda necessita de certas reformulações para proporcionar uma consciência linguística em que o aluno possa analisar as estruturas gramaticais e refletir sobre elas. É necessário que o aluno compreenda, por exemplo, os conceitos e classificações estudados nas aulas de gramática e não se limite ao simples ato de memorizar informações.

Corroborando com Quarezemin (2017), ao trazer a iniciação científica para as aulas de gramática, é possível criar condições para o aluno refletir sobre o conhecimento implícito que possui da língua, o que irá auxiliar no processo de construção do conhecimento explícito. Analisando a gramática da língua em funcionamento, o aluno pode formular suas próprias hipóteses acerca do objeto em estudo, atuando diretamente na construção de conhecimentos.

Na perspectiva de Oliveira e Quarezemin (2018), o ensino de gramática deve acontecer de forma científica, motivando o aluno a analisar e questionar conteúdos gramaticais a partir da sua “própria gramática”. Parte-se da ideia de que o aluno passa a exercer de forma protagonista um papel de investigador acerca dos estudos gramaticais. Uma vez que protagonize esse processo investigativo, o aluno poderá compreender de forma mais ampla a ideia de que o conhecimento sobre gramática vai além de conceitos e classificações. E muito além de noções como “certo” ou “errado”.

Oliveira e Quarezemin (2018) apresentam uma proposta voltada para a reflexão sobre a língua, ressaltando que, além do protagonismo discente, é

fundamental que o professor esteja apto a desenvolver projetos investigativos em torno da gramática. Cabe ao docente o papel de organizar essa prática e direcionar o aluno à atividade de pesquisa. Dessa forma, o ensino de gramática não deve se prender à mera abordagem normativa de regras, mas à análise científica da gramática da língua.

Conforme ainda apresentado pelas autoras, os PCN, de certa forma, limitaram bastante a manifestação de teorias gramaticais, uma vez que as reflexões sobre a análise linguística foram apresentadas de forma reduzida ao longo do documento. Oliveira e Quarezemin (2018) defendem não apenas um espaço aberto para a reflexão gramatical nas aulas de língua materna, como também a necessidade de abordagem de novas metodologias em sala de aula que possam motivar o aluno a protagonizar a atividade de pesquisa e compreender as teorias gramaticais a partir do ato de problematizar uma situação e investigá-la.

Por meio dessa prática ativa, o aluno é motivado a questionar ideias que, de certo modo, foram cristalizadas por meio de um ensino fundamentado unicamente na aquisição das regras prescritas por uma única modalidade de gramática: a normativa. O aluno passa a questionar essa gramática e passa a ver que uma língua é composta por regras gramaticais, não estando essas regras restritas a um manual normativo. O ensino de gramática, direcionado nessa perspectiva, cria condições para que o aluno desenvolva o senso crítico acerca dos estudos gramaticais, na medida em que é capaz de construir questionamentos.

Foltran (2017) levanta um pequeno panorama histórico em que relata como o ensino de gramática foi, de certa forma, colocado à margem ao longo do tempo. Nesse contexto, o ensino de gramática passa a ser profundamente questionado, já que havia certa ênfase no conhecimento de nomenclaturas gramaticais, enquanto o aluno ainda apresentava dificuldades em escrita, leitura e interpretação. Com esse diagnóstico, a conclusão imediata foi de que o ensino de gramática estava repleto de lacunas, o aluno não aprendia habilidades básicas e, dessa forma, o ensino de língua materna tornava-se deficiente.

É nesse contexto que o ensino de língua passa a priorizar o estudo do texto, em detrimento da análise de estruturas gramaticais. Nessa perspectiva, Foltran (2017) destaca:

Vale citar alguns equívocos nos rumos tomados. O primeiro deles é que a

noção de gramática que sempre prevaleceu na escola é a da gramática normativa: conjunto de regras da 'boa linguagem'. Outro equívoco é partir para posições dicotômicas: ou se ensina isso ou aquilo. A análise linguística pode abarcar diferentes esferas e campos do conhecimento. Precisamos ampliar o leque e não o limitar, levando em consideração, inclusive, que o ensino baseado na linguística textual pode cair no mesmo erro, ou seja, ensinar nomenclatura. (FOLTRAN, 2017, p.3)

É importante pontuar que, ao longo do tempo, o ensino de gramática não foi corretamente direcionado, fato que contribuiu para as lacunas existentes no processo. Boa parte desse problema se deve inclusive ao fato de que a análise gramatical ensinada na escola desconsiderava os fatos linguísticos observados na fala. Foltran (2017) ressalta que uma formação gramatical efetiva pode direcionar os alunos a observarem e analisarem a partir da própria fala os fatos linguísticos, verificando a diferença entre eles e as regras prescritivas da gramática normativa. Ainda segundo Foltran (2017, p.32), “[...] essa conscientização da própria fala, da língua que nós usamos em diferentes contextos, é que pode e deve ser desenvolvida com o ensino de gramática”.

Analisado sob tais perspectivas, o ensino de gramática cumpriria sua verdadeira função, visto que além de leitura, escrita e oralidade, o ensino de língua materna também deve considerar a análise linguística, que, equivocadamente, limita-se, muitas vezes, ao estudo da gramática normativa, quando, na verdade, deveria criar condições para o aluno descrever e analisar as estruturas linguísticas a partir de sua atividade de fala. Portanto, Foltran (2017) afirma que:

Para que essa empreitada seja bem-sucedida, é imprescindível assumir que temos um conhecimento implícito da língua que falamos. Isso significa dizer que as escolhas linguísticas que fazemos estão sempre de acordo com regras que estão internalizadas na nossa mente. Todo falante, sem exceção, opera com esse conhecimento. Tomar consciência dessas regras é um passo muito importante para que tenhamos mais controle sobre as escolhas que fazemos. Essa é a tarefa crucial no ensino de gramática: explicitar um conhecimento que já dominamos de forma inconsciente. Aprender gramática é aprender a reconhecer esse conhecimento implícito, ou seja, é tornar esse conhecimento consciente. (FOLTRAN, 2017, p. 6).

O ensino de gramática, como saber científico, deve estimular no aluno a curiosidade pela pesquisa. Foltran (2017) defende que tal ensino deve acontecer de forma científica, e o aluno deve atuar como investigador das questões que são propostas a ele como forma de analisar, questionar e compreender a língua em uso.

Foltran (2017) cita um exemplo que expõe como o ensino de gramática pode

se tornar viável e complexo se direcionado da maneira correta. Para isso, a autora traz como exemplo algo recorrente na fala: o apagamento do “r” final em verbos no infinitivo. Tal constatação pode ser investigada quando é proposto ao aluno que vivencie a prática de laboratório, observando como de fato a língua se manifesta. Corroborando com a autora, o trabalho do professor deve ser direcionado a fim de motivar o aluno a observar, questionar, formular e testar hipóteses, analisando a língua a partir de uma perspectiva científica para, com isso, ressignificar o ensino de gramática.

Nessa perspectiva, este trabalho segue a linha da abordagem formalista para a investigação do material didático, tendo em vista que será analisado se o ensino das locuções verbais nos livros didáticos selecionados prioriza o ensino de gramática por meio da reflexão científica ou se tal ensino é voltado principalmente para um modelo de análise linguística que acontece por meio do texto, mas sem explorar a fundo o funcionamento e a semântica das estruturas gramaticais.

### **3.3.2 Na perspectiva funcionalista**

A fim de fazer um levantamento sobre análise linguística, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 34) organizam dois grupos: (i) as práticas de análise linguística direcionadas “ao ato de descrever e explicar ou interpretar os aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem”; e (ii) aquelas que são consideradas “como eixo de ensino que também se voltam para a descrição, embora com caráter didático”. As duas categorias abarcam um conjunto de subcategorias que adotam diferentes correntes teóricas como referência.

Bezerra e Reinaldo (2013) abordam as práticas de análise linguística oriundas da academia, bem como as práticas de ensino de análise linguística no livro didático de Língua Portuguesa.

Bezerra e Reinaldo (2013, p.35) afirmam que “no trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem distinguem-se três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos”. Ao expor a distinção das ações de linguagem, as autoras apontam para a distinção entre três tipos de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas são ações linguísticas que permitem a progressão do tema em pauta. Já as atividades epilinguísticas estimulam a reflexão sobre recursos expressivos da língua que

mantêm melhor adequação à situação comunicativa. Por fim, nas atividades metalinguísticas, os interlocutores tomam a linguagem como objeto, mas como reflexão ligada à construção de uma metalinguagem sistemática.

Franchi (1987, *apud* BEZERRA E REINALDO, 2013) encara a atividade linguística como uma forma de exercício da própria linguagem. Esse tipo de atividade oferece condições para o aluno ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita. Isso acontece porque o discente passa a analisar e compreender a linguagem utilizada por ele no dia a dia para se comunicar com membros da família e da comunidade. A atividade epilinguística, por sua vez, opera sobre a própria linguagem, permitindo a possibilidade de construir uma sistematização em torno do estudo sobre as estruturas da língua. O autor lembra ainda que é possível usar a língua para falar dela mesma, o que resulta nas atividades metalinguísticas, relacionadas com as teorias e os métodos empregados para descrever e analisar a língua.

A Linguística forneceu ao professor de LP um conhecimento mais estruturado e aprofundado acerca do funcionamento e constituição da língua, porém o ensino da LP ainda prioriza o estudo da gramática normativa como referencial acerca das estruturas e fenômenos linguísticos. Segundo Travaglia (2009), o professor, em sua prática docente, precisa observar, na teoria linguística, três aspectos:

- a) a qualidade da teoria, verificando se a teoria realmente faz uma boa descrição dos fatos linguísticos e resiste ao teste dos fatos empíricos;
  - b) ter consciência do fato de que qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua e não uma verdade incontestável, tomando-a como tal, o que lhe permitirá desenvolver uma postura mais científica e passá-la aos alunos;
- que normalmente há mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico e que com todas elas pode-se aprender fatos interessantes para utilizar nas atividades de ensino/aprendizagem. (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

O autor ressalta a importância que os pressupostos da Linguística conferem ao ensino de gramática, constituindo pontos importantes para a formação do professor, tendo em vista uma reflexão sobre a língua com inúmeras possibilidades para um ensino de gramática mais significativo. Travaglia (2009) destaca a importância e o impacto de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo essas de grande importância para o ensino da gramática a partir de uma visão em que se promove a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos.



Com o objetivo de oferecer ao aluno o saber sobre a língua, é necessário que haja o equilíbrio entre as práticas dessas atividades. Geraldi (1984) propõe o desenvolvimento da prática de análise linguística no contexto de ensino, uma vez que, dentro dessa perspectiva, o aluno passa a ser um analista da língua e da linguagem passando a desempenhar a reflexão epilinguística e a metalinguística.

Em “O texto na sala de aula”, Geraldi (1984) apresenta uma proposta de ensino tendo como base o texto produzido pelo aluno. O autor propõe que o ensino de gramática pode ser realizado a partir das produções textuais, a fim de melhorar o desempenho linguístico do aluno. O trabalho de análise linguística organizado nessa perspectiva cria condições para o discente refletir sobre a língua e suas estruturas. Assim, a análise linguística é realizada não a partir de frases isoladas ou trechos fragmentados, mas por meio do texto produzido pelo próprio aluno. Esse processo permite ao discente não apenas o domínio da variedade linguística de prestígio, mas também possibilita a construção de sentidos a partir do texto produzido.

Geraldi (2012) propõe que a análise linguística pode ser direcionada de forma vinculada às práticas de leitura e produção de texto, enfatizando um ensino contextualizado e mais significativo.

Em “Perspectivas para o trabalho com análise linguística”, Ângelo e Loregian-Penkal (2010, *apud* BEZERRA E REINALDO, 2013) também apresentam uma proposta de ensino de análise linguística voltada para o texto, por meio de atividades epilinguísticas com o objetivo de criar condições para o aluno refletir sobre o funcionamento da língua e as escolhas linguísticas realizadas durante a produção de texto. Um dos aspectos incluídos pelos autores nas atividades de análise e reflexão da língua é:

O estudo das condições de produção do texto e das características específicas dos gêneros textuais. O conhecimento desses aspectos é o ponto de partida para a prática de análise linguística, pois é levando em conta o objetivo da comunicação, o interlocutor, o assunto, o gênero textual que o autor seleciona os recursos linguísticos a serem utilizados. (ANGELO E LOREGIAN-PENKAL, 2010, p. 143).

Em relação aos livros didáticos, Bezerra e Reinaldo (2013) ressaltam que a expressão análise linguística não é recorrente, embora esta tenha sido incorporada como eixo de ensino nos documentos oficiais no final da década de 90.

No ensino de LP as práticas de análise linguística podem ser desenvolvidas

segundo a perspectiva funcional de análise linguística, partindo do texto, contudo, conforme exposto na seção anterior, tais práticas também podem ser realizadas segundo a perspectiva formal, partindo da sentença, possibilitando uma investigação científica da língua conforme a proposta apresentada por Borges Neto (2013) e Quarezemin (2016) de uma forma mais abstrata e sistemática sem haver prejuízos e sem usar o texto como pretexto.

### **3.4 Ensino de Língua Portuguesa segundo os PCN**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa constituem um documento elaborado com a finalidade de direcionar o ensino de língua, atentando-se para a atividade discursiva em diferentes situações do cotidiano. Os PCN estabeleceram que o ensino de língua deve priorizar a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. Contudo, mesmo constituindo eixo norteador de ensino, a análise linguística, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), não tem sido abordada com a mesma centralidade e preocupação que tem sido destinada aos eixos de leitura e escrita.

Ao expor um levantamento sobre o panorama histórico, Bezerra e Reinaldo (2013) informam que entre as décadas de 70 e 80, havia certo rigor com a abordagem de estruturas menores; entre as décadas de 80 e 90, houve maior preocupação com o componente linguístico do texto; a partir dos anos 90, quando há interesse por esse componente linguístico, ele está diretamente associado à caracterização e funcionamento do gênero textual.

O domínio da língua é fundamental para que um indivíduo consiga desenvolver plenamente a participação social. Segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa: “Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20). Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel relevante como mediador da aprendizagem com o intuito de contribuir para que os alunos tenham acesso e conhecimento relativo aos saberes linguísticos necessários ao convívio em sociedade.

Portanto, cabe à escola criar condições para que o aluno desenvolva o

domínio oral e escrito nas mais diversas situações de uso da linguagem, considerando-se a situação de produção social e material do texto, além da seleção dos gêneros, verificando as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

Em relação à análise linguística, o documento estabelece alguns pontos no que diz respeito ao ensino. Espera-se que o aluno:

1. constitua um conjunto de conhecimentos sobre funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevante para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
2. aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
3. seja capaz de verificar as regularidades das variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52)

Observa-se, portanto, a ênfase em um ensino de língua portuguesa que priorize o domínio das práticas de escuta, leitura e produção de textos, além do trabalho de exploração das variedades da língua. Não há uma exigência ao longo do documento que direcione o ensino propriamente para a aquisição de regras da gramática normativa, embora durante muito tempo o ensino de língua portuguesa tenha sido pautado principalmente para a apreensão de tais regras, partindo do texto. O ensino de gramática, conforme exposto pela teoria funcionalista, pode acontecer por meio do texto. No entanto, tal ensino também pode acontecer por meio da sentença, uma vez que, segundo a teoria formalista, o aluno deverá refletir sobre a função e o sentido que as palavras desempenham, e isso pode também ocorrer mediante a análise da sentença.

O ensino de língua direciona-se para o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, tornando a aprendizagem mais dinâmica e reflexiva, tendo em vista que o aluno passa a indagar-se acerca do funcionamento das estruturas linguísticas. Em se tratando do ensino das locuções verbais, a proposta desta pesquisa corrobora com os objetivos descritos nos PCN, mas sem necessariamente partir do texto, uma vez que se busca criar condições para que o aluno reflita sobre a aplicabilidade e o efeito que as locuções verbais proporcionam na construção de sentidos em diferentes sentenças, a fim de melhorar o desempenho linguístico do discente.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos desta pesquisa em relação à análise das locuções verbais nos livros didáticos da coleção *Conexão e uso*, adotada no ensino fundamental nas escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina. Todo trabalho de pesquisa precisa ser direcionado por procedimentos metodológicos. A fim de alcançar o objetivo proposto por esse trabalho, caracterizam-se, neste capítulo, os procedimentos metodológicos norteadores dessa pesquisa.

O capítulo em questão está organizado em cinco seções. A primeira seção apresenta a caracterização da pesquisa. A segunda delimita o *corpus* deste trabalho. A seção seguinte lista as categorias de análise a serem adotadas na investigação. Por fim, expõe-se como será a análise dos dados.

### 4.1 Caracterização da pesquisa (objetivos, procedimentos e análise dos dados)

A pesquisa científica é fundamental para o desenvolvimento e sistematização do conhecimento. Conforme Gil (2008, p. 26), trata-se “[d] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. A pesquisa científica, portanto, possibilita problematizar situações e buscar a compreensão do problema a partir do método científico – “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

Esta pesquisa quanto aos objetivos é descritiva, tendo em vista que ela descreve a abordagem teórico-metodológica das práticas de ensino das locuções verbais propostas pela coleção didática *Conexão e uso*. De acordo com Gil (2008, p. 42), “as pesquisas descritivas possuem como objetivo primordial a descrição das características de uma população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”. A pesquisa descritiva faz uma investigação minuciosa do objeto de estudo, proporcionando ao pesquisador um conhecimento mais amplo e detalhado em torno do fenômeno analisado.

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa documental, uma vez que a principal fonte de dados utilizada nesta investigação consistiu na

coleção de livros didáticos *Conexão e uso*. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2002), apresenta uma série de vantagens, tendo em vista que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados.

A escolha da coleção didática selecionada foi motivada pelo fato de esta ser adotada, atualmente, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas municipais da cidade de Teresina - PI, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020-2023. Além disso, o livro didático consiste em um dos principais recursos pedagógicos das escolas públicas. Essa ferramenta atua oferecendo ao professor um suporte teórico-metodológico para fundamentar o ensino de língua materna.

Os dados foram analisados de forma qualitativa, pois a quantificação não retornará o resultado buscado, uma vez que se entende que o conhecimento a ser investigado não se reduz a inventário de dados isolados. Centrada nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, esse procedimento de análise trabalha:

Com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.14).

A coleção “Conexão e Uso” é caracterizada pela variedade de gêneros. Em relação ao estudo dos gêneros, a coleção atua desenvolvendo um trabalho de compreensão e análise, além da produção, revisão e reescrita que deve ser realizada de forma mediada pelo professor ao fim de cada unidade, atendendo às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A coleção se destaca no que diz respeito à abordagem dos eixos de leitura e produção textual, mas é insuficiente no que se refere à abordagem gramatical.

Em seu papel como pesquisador, o professor de língua materna deve atuar como um cientista que observa a realidade linguística ao seu redor e proporciona a seus alunos um ensino direcionado que desperte no corpo discente a curiosidade em observar e analisar a língua em funcionamento. O livro didático, enquanto objeto de pesquisa, deve funcionar como uma ferramenta para auxiliar nesse processo. Portanto, é de extrema importância que o professor-pesquisador conheça a fundo o livro didático adotado e verifique se este atende aos objetivos propostos para o ensino de gramática. Nesse sentido, a abordagem qualitativa, apresenta-se como adequada aos propósitos desta pesquisa, que procura descrever seu objeto,

interpretando-o e atribuindo-lhe um significado.

Assim, busca-se descrever a abordagem teórico-metodológica da coleção didática que é objeto desta pesquisa, atribuindo-lhe significados. Para isso, serão realizados os seguintes passos: levantamento do corpus, categorização e análise dos dados.

## 4.2 Fonte de dados

Uma etapa inicial e relevante para qualquer pesquisa diz respeito ao levantamento do corpus. O corpus dessa pesquisa será levantado a partir da coleção didática de língua portuguesa do ensino fundamental *Conexão e uso*. Logo abaixo, apresentamos as imagens que representam as capas dos volumes que compõem a coleção *Conexão e uso*.

Figura 7 – Capas dos livros da coleção *Conexão e uso*



Fonte: api.plurall

Essa coleção foi escolhida porque se trata do material didático adotado pela rede pública municipal de Teresina-PI, e por ser uma das coleções aprovadas pelo PNLD 2020-2023.

Esta pesquisa analisa o fenômeno das LV na coleção didática *Conexão e uso* e como ele é abordado na construção de sentidos. Para isso, serão analisados especificamente os livros do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental por serem os volumes que abordam o conteúdo em questão. Contudo, tendo em vista que o volume do 6º ano pouco aborda o tema das LV, esta análise se concentra,

principalmente, nos volumes referentes ao 7º e 8º anos, pois nesses livros foi encontrada uma fonte maior de dados em relação às perífrases verbais.

A coleção *Conexão e uso*, da editora Saraiva, é composta por quatro volumes, correspondendo cada um deles a um ano do Ensino Fundamental (Anos Finais). A coleção foi produzida e organizada pelas autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, estando listada no PNLD 2020-2023. Assim como as demais coleções aprovadas no PNLD 2020, esta também contém um material digital complementar.

Os volumes da coleção estão organizados mediante quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. Vale ressaltar que cada volume está organizado em 8 unidades, que contemplam pontos específicos relacionados ao ensino de língua. As unidades são compostas por capítulos que estão divididos em duas seções (Leitura 1 e Leitura 2) que trabalham um determinado gênero textual. Dentro dessas seções encontram-se subseções que desenvolvem, por meio de atividades, o estudo específico dos gêneros apresentados.

Trata-se de uma coleção didática composta de 04 volumes. No entanto, apenas dois desenvolvem com maior ênfase o conteúdo de LV: os volumes do 7º e do 8º anos. No livro didático do 6º ano há apenas algumas questões nas atividades que se referem às locuções.

Cada volume é dividido em oito unidades e cada unidade tem dois capítulos. No 6º ano o conteúdo sobre locução verbal é apresentado apenas em questões das atividades nos capítulos 1 e 2 da 5ª unidade; no 7º ano, nos capítulos 1 e 2 da 2ª unidade; por fim, no 8º ano, no capítulo 2 da 2ª unidade e nos capítulos 1 e 2 da 4ª unidade. Ressalta-se que as locuções verbais são abordadas dentro do conteúdo sobre verbo ou ainda outros conteúdos a partir das atividades propostas no livro didático.

Os capítulos variam quanto ao número de seções, a saber: *Exploração do texto, recursos expressivos, do texto para o cotidiano, atividade de escrita, reflexão sobre a língua, cultura digital: experimente fazer, atividade de escuta* etc. O foco deste trabalho é a seção “Reflexão sobre a língua”, situada na Unidade 5 – *O riso e a crítica* – nos Capítulos 1 e 2 do volume do 6º ano, e na Unidade 2 – *Capturando o tempo* – nos Capítulos 1 e 2 do volume do 7º ano.

Na seção *Reflexão sobre a língua*, o material didático apresenta atividades que buscam estimular a reflexão acerca de léxico/morfologia, estruturas sintáticas,

semântica, coesão etc. Segundo o manual do professor que consta no material didático, o eixo de análise linguística/ semiótica é desenvolvido numa perspectiva contextualizada e reflexiva, a partir da materialidade dos textos, aprofundando e ampliando os conhecimentos linguísticos e gramaticais do aluno. É nesta seção que se concentrará a investigação desta pesquisa, uma vez que o tema das LV é abordado de forma específica nesta parte do livro didático.

Nesta coleção, a análise linguística e semiótica dos textos estão, de um lado, integradas às seções de leitura, na exploração e exame de seus recursos expressivos e efeitos de sentido; e, de outro lado, nas atividades de produção e revisão, em que o aluno é incentivado a mobilizar os conhecimentos discursivos, gramaticais e linguísticos já adquiridos, com a finalidade de produzir sentidos em um contexto determinado.

Desse modo, constituem-se como corpus desta pesquisa os capítulos 1 e 2 das unidades 5 e 2, dos volumes do 6º e 7º anos, respectivamente, do livro didático de LP da coleção *Conexão e uso*. Uma vez levantado o corpus de pesquisa, na próxima seção apresentam-se as categorias de análise.

### **4.3 Procedimentos de coleta**

Ainda segundo Gil (2012), a pesquisa descritiva pode utilizar-se de técnicas, tais como questionário e observação sistemática. A técnica utilizada nesta investigação foi a observação sistemática de forma a imprimir aos dados um padrão capaz de ser descrito, para tanto foram utilizados quadros.

As categorias de análise precisam estar em harmonia com os objetivos e a fundamentação teórica da pesquisa. Assim, considerando que o conteúdo investigado é o fenômeno das locuções verbais, no Quadro 2, logo abaixo, estão listadas as categorias de análise desta pesquisa:



Quadro 2 – Categorias de análise da pesquisa

INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ASPECTOS ANALISADOS
Abordagem teórica	Conceitos	Qual é a abordagem teórica adotada, da tradição gramatical ou das pesquisas linguísticas? Que aspectos do fenômeno são descritos?
Abordagem metodológica	Conceitos Exemplos Atividade	Qual é a concepção de ensino de gramática? Qual é o método científico de exposição do conteúdo? Qual a relação entre os conceitos e os exemplos? Qual a natureza das atividades?

Fonte: A pesquisa

### 4.3.1 Aspectos éticos

O objetivo dessa pesquisa não é de maneira alguma emitir juízo de valor à coleção didática analisada, pois se encara o livro didático como um recurso importante a ser utilizado pelo professor na sala de aula, porém a prática pedagógica do docente pode ir além de tal recurso. Nesse sentido, esta pesquisa busca propor, a partir do livro didático, práticas complementares que possam contribuir para melhorar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola, uma vez que o professor, como mediador na sala de aula, tem autonomia para propor atividades complementares além do livro didático.

Dessa forma, todo o conteúdo analisado do livro didático de LP será abordado com o devido respeito, bem como suas autoras, que são competentes e responsáveis pela elaboração de uma obra didática embasada em documentos oficiais. Considera-se que as coleções didáticas não contemplam todas as abordagens teóricas, apenas as adotadas nas Diretrizes dos PCN e na Base Nacional Comum Curricular e que o fato de elas não abordarem outras, não faz da obra um recurso ruim.

A obra em questão traz em seu manual que o objetivo do ensino de gramática está em consonância com a BNCC, tendo em vista que os conhecimentos gramaticais “são necessários em interações diárias de comunicação, seja na linguagem escrita, seja na linguagem oral, e devem ser estudados a partir das

práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos de tal forma que eles possam refletir a respeito da língua em funcionamento” (Delmanto e Carvalho, 2018, p.13).

As análises desenvolvidas nesta pesquisa respeitam a proposta apresentada pelas autoras, considerando o objetivo da obra. Assim, esta investigação será realizada para integrar novas reflexões à prática de ensino das LV a partir de novas perspectivas, uma vez que o professor tem autonomia para isso.

## **5. AS LOCUÇÕES VERBAIS NA COLEÇÃO DIDÁTICA “CONEXÃO E USO”**

Neste capítulo, apresenta-se a análise da coleção dos livros didáticos que constituem o corpus desta pesquisa. A investigação está restrita aos capítulos e seções destinados ao ensino das LV, conteúdo que é objeto desta pesquisa.

Para tanto, a apresentação está organizada da seguinte forma: inicialmente analisa-se a abordagem teórica dos livros didáticos referentes ao 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da coleção “Conexão e uso” verificando se o ensino das locuções verbais é direcionado a partir da tradição gramatical ou da pesquisa linguística; e em seguida analisam-se os livros selecionados segundo a abordagem metodológica.

### **5.1 Abordagem teórica**

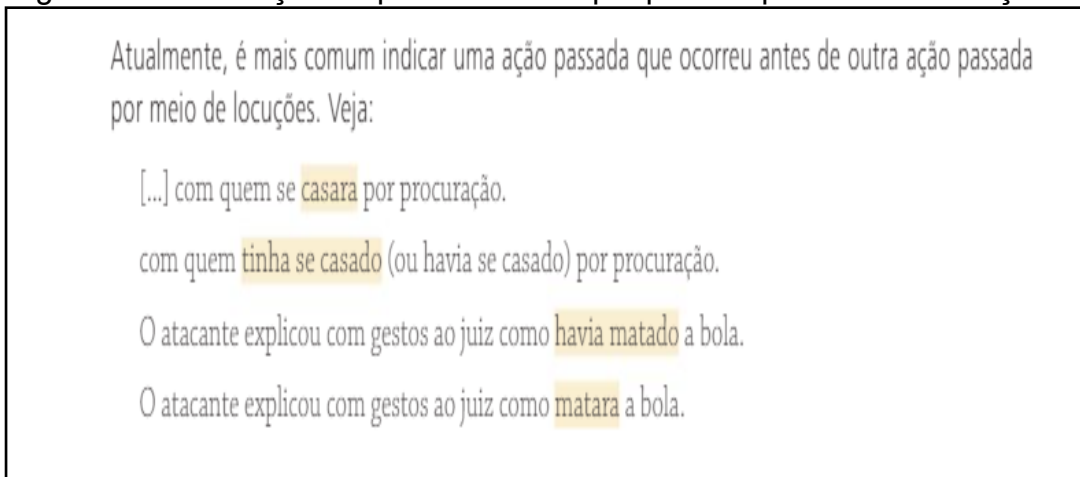
A coleção “Conexão e uso” desenvolve uma proposta de ensino direcionada para leitura, produção de texto e análise linguística, em que as autoras procuram atender as recomendações da BNCC. Por meio dessa proposta, as autoras buscam criar condições para que o aluno desenvolva e seja capaz de aperfeiçoar uma compreensão da língua que está além das regras gramaticais, conforme afirmam no manual do professor da respectiva coleção.

O projeto desta coleção desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social. A partir dessa perspectiva, entende-se que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais. (Delmanto e Carvalho, 2018, p. 6.)

Em relação ao estudo das locuções verbais, em toda a coleção, foram constatados apenas quatro capítulos destinados à abordagem desse conteúdo, distribuídos nos volumes do 7º e 8º anos. No livro didático do 6º ano, há a apresentação do conteúdo referente a verbo, em que são explorados aspectos morfossintáticos, flexões de modo, tempo, número e pessoa, além dos efeitos de sentido que o emprego dos modos verbais proporciona ao texto. Embora o material didático explore esse conteúdo, não há apresentação de conceitos e características das LV. O conteúdo é mencionado apenas por meio de questões em algumas atividades da unidade.

Destaca-se que, nos volumes referentes ao 7º e 8º anos, os quatro capítulos que abordam o conteúdo não apresentam uma seção específica para definições e exemplos. As locuções verbais são apresentadas principalmente por meio de questões em atividades e algumas explicações relacionadas a outros conteúdos, como a que será apresentada na Figura 8:

Figura 8 – A indicação do pretérito mais-que-perfeito por meio de locuções



Fonte: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 7º ano, p. 71.

A explicação acima não apresenta uma sistematização sobre o que sejam as LV, mas elucida que o uso de locuções vem substituindo, na prática da língua, o uso do verbo conjugado no pretérito mais-que-perfeito. Percebe-se, com isso, que o aspecto semântico das LV está sendo explorado na abordagem do conteúdo.

Ferreira (2014, p. 360) destaca que “As formas que estruturam os tempos verbais compostos constituem um tipo particular de locução verbal em que o verbo principal é sempre um particípio”. Enquanto Bechara (2010) afirma que *ter*, *haver* (raramente) e *ser* (mais raramente) se combinam com o particípio do verbo principal para constituírem novos tempos, chamados compostos, que, unidos aos simples, formam o quadro completo da conjugação da voz ativa.

Observa-se que o livro didático faz uso de exemplos em que as perífrases verbais formam tempos compostos (como é possível observar nos exemplos da imagem acima), conforme a teoria explicitada pelos gramáticos aqui citados, contudo tal concepção poderia ser explanada de forma mais aprofundada no livro didático para que o aluno compreenda o que significa um tempo verbal composto e o papel que a locução verbal desempenha em sua formação. Outro aspecto a ser analisado está apresentado na página seguinte, por meio da Figura 9:

Figura 9 – Substituição do presente do indicativo por locução verbal

No português falado do Brasil, o presente do indicativo, geralmente usado para indicar fato que ocorre no momento em que se fala, tem sido substituído por uma locução verbal. Exemplos:

**Leio e aprendo.** – Enquanto **estou lendo, estou aprendendo.**

**Falo** muito alto? – **Estou falando** muito alto?

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 7º ano, p. 89.

Novamente a explanação do livro explora na Figura 9 o aspecto semântico do conteúdo em questão. A finalidade do trecho é informar o significado do emprego das locuções verbais, que, no caso, estão sendo empregadas com o mesmo significado de um verbo conjugado no presente do indicativo.

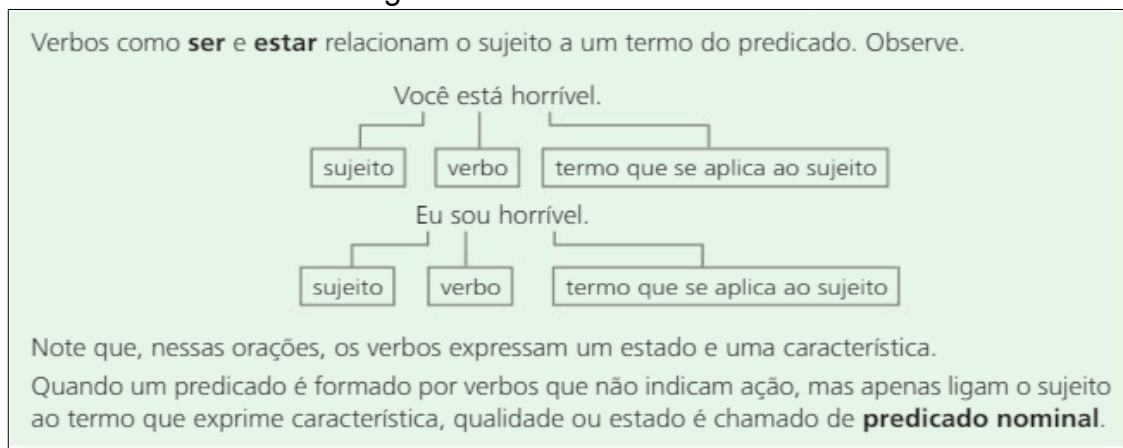
A explanação trazida à tona pelas autoras chama a atenção para as diversas situações de uso das locuções verbais a partir da fala cotidiana. É possível verificar nos trechos apresentados uma preocupação maior em apresentar o significado que as locuções veiculam do que o conceito, o que caracteriza uma abordagem mais linguística do que tradicional.

Na perspectiva de Oliveira e Quarezemin (2018), o ensino de gramática deve acontecer de forma científica, motivando o aluno a analisar e questionar conteúdos gramaticais a partir da sua “própria gramática”.

Observa-se que a explanação apresentada no livro didático traz uma informação relevante e condizente com a proposta de Oliveira e Quarezemin (2018), uma vez que o aluno é direcionado pelo material didático a analisar a sua própria gramática e perceber que as locuções verbais de fato são recorrentes na substituição das formas simples no presente do indicativo. Constata-se, portanto, que o livro didático apresenta uma proposta didática que busca direcionar o aluno à

construção de uma reflexão gramatical. Verifica-se, agora, o tema apresentado na Figura 10:

Figura 10 – Verbos ser e estar



Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 7º ano, p. 222.

Na figura 10 verifica-se que *ser* e *estar* são apresentados como verbos de ligação, que relacionam o sujeito a um predicativo. Todavia, o livro do 7º ano, embora explore nas atividades algumas questões envolvendo locuções verbais, não explica a caracterização desses verbos como auxiliares na constituição de locuções. Em relação a esse comportamento, constata-se, ao longo dos livros analisados, que não há uma explicação de aspecto morfossintático das locuções, apenas de aspecto semântico.

Bechara (2010) discute a composição do aspecto morfossintático em torno da locução verbal, reconhecendo “ser”, “estar”, “ter” e “haver” como verbos que exercem papéis de auxiliares na composição de locuções verbais. Além disso, segundo o autor, outros verbos da língua portuguesa formam locuções apresentando contribuições semânticas importantes. Nesse aspecto, Rocha e Lima (2011) destaca que há várias possibilidades de auxiliares na língua portuguesa, como, por exemplo, *querer* (quero sair) e *ficar* (fiquei a contemplá-la).

Nos livros didáticos analisados, verifica-se a ausência de explicações que abordem esses fatos. Dessa forma, destaca-se que seria relevante o material didático apresentar conceitos e exemplos voltados para as várias funções que tais verbos podem desempenhar nos enunciados. Algumas atividades dos referidos livros contemplam esses aspectos, mas faz-se necessário que, antes de partir para a atividade, o aluno tenha acesso, por meio do livro didático, a uma fundamentação

teórica que apresente essas explanações a fim de sistematizar conceitos e compreender as funções exercidas por locuções verbais e verbos auxiliares.

Segundo Ferreira (2014) o verbo auxiliar tem o papel de unir-se a um verbo principal para exprimir determinadas informações, como o modo, o tempo verbal e a pessoa gramatical.

De modo geral, no que diz respeito à abordagem teórica, observa-se uma abordagem do conteúdo que vai além da gramática normativa, recorrendo às pesquisas linguísticas para elucidação do conteúdo apresentado, sobretudo quando as informações são apresentadas de modo a explicitar a ocorrência das perífrases verbais na língua, substituindo estruturas pouco utilizadas atualmente.

Assim, pontua-se que, em toda a coleção didática, apenas o volume referente ao 7º ano traz seções com informações referentes às locuções verbais. Embora o conteúdo seja retomado em atividades, ressalta-se que seria importante que o material didático apresentasse explicações escritas sobre o conteúdo em questão. O livro didático não deve se limitar à exposição de definições e classificações, mas uma discussão teórica mais aprofundada sobre o tema pode ser de grande auxílio no processo de ensino das perífrases verbais.

Quanto aos exemplos, observa-se que alguns são retirados de textos apresentados em outras seções dos capítulos, enquanto outros são apresentados por meio de sentenças isoladas. Verifica-se também a presença de exemplos extraídos da fala cotidiana.

## **5.2 Abordagem metodológica**

Para a definição da abordagem metodológica, foram considerados principalmente os conceitos e as atividades apresentadas nos livros didáticos referentes ao 7º e 8º anos do ensino fundamental. Vale ressaltar que essas atividades fazem parte de uma sessão do livro intitulada *Reflexão sobre a língua*, em que o eixo de análise linguística/ semiótica é desenvolvido numa perspectiva contextualizada e reflexiva, a partir da materialidade dos textos, aprofundando e ampliando os conhecimentos linguísticos e gramaticais do aluno (DELMANTO E CARVALHO, 2018, p. 26).

Verifica-se que o conteúdo em questão de fato é explorado nas atividades, mas não há uma seção específica no material dedicada ao ensino das LV. O que se

percebe é que a locução é sempre apresentada em capítulos voltados para outros conteúdos como, por exemplo, vozes verbais. Constata-se, portanto, a ausência de uma teoria aprofundada acerca das LV que possa criar condições para que o aluno compreenda o papel semântico que essas estruturas podem desempenhar em diferentes enunciados.

Ressalta-se que essa coleção se destaca por apresentar ao aluno um modelo de análise que considera as questões semânticas em muitas situações. Assim, o que se percebe no material como um todo é que, tanto a teoria linguística como a prescrição gramatical, podem ser constatadas nos livros da coleção. Será analisada, abaixo (Figura 11) e na página seguinte (Figura 12), a proposta sugerida em cada uma das atividades voltadas para o ensino das locuções verbais.

Figura 11 – Função e flexão dos verbos

**Função e flexão dos verbos**

1. Você conhece o gato Garfield e seu dono, Jon? Leia esta tira sobre eles.



DAVIS, Jim. *Garfield*. Disponível em: <tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/2010/07/corrída.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

a) Na tira, Garfield aparece nos três quadrinhos. Seu rosto expressa uma mudança progressiva do primeiro ao último quadrinho. Descreva-a. **De um olhar de tédio, passa para uma expressão de interesse e, depois, de alegria.**

b) Pelo modo de se vestir de Jon e sua postura no segundo quadrinho, o que ele se prepara para fazer? **Uma corrida ou algum esporte.**

c) Os verbos predominam no texto dessa tira. Sem eles, apenas com os substantivos, as outras palavras e as imagens, é possível entender a razão da mudança de expressão de Garfield? **Resposta pessoal.**

d) Quais formas verbais poderiam ser usadas para completar os espaços que estão borrados? **Espera-se que os alunos, pela observação das imagens de cada quadrinho, indiquem formas verbais correspondentes ou semelhantes a: vou correr (primeiro quadrinho); vou ficar e comer (segundo quadrinho); temos e cumprir (terceiro quadrinho), usadas na tira original.**

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. *Conexão e Uso* - 6º ano, p. 164.



Figura 12 - Atividade sobre função e flexão dos verbos

2. Leia agora a tira completa, com as formas verbais.

DAVIS, Jim. *Garfield*. Disponível em: <tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/2010/07/corrída.html>. Acesso em: 9 out. 2018.

- Garfield, no último quadrinho, afirma que todos temos papéis a cumprir. No contexto da tira, para ele, quais seriam esses papéis? *O de Jon, correr para manter a forma, ter saúde. Para ele, Garfield, ao contrário, não correr e comer doces.*

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. *Conexão e Uso* - 6º ano, p. 164.

As figuras 11 e 12 ilustram atividades extraídas do livro didático referente ao 6º ano. As questões apresentadas fazem parte de exercícios da seção *Reflexão sobre a língua*, que, na unidade 5, apresenta ao aluno a função e as flexões do verbo. Embora não explique diretamente o conceito e a função da locução verbal, percebem-se, neste volume da coleção didática, algumas questões distribuídas nas atividades que exploram perífrases verbais, mas sem aprofundar um estudo sobre elas.

Na primeira questão (figura 11) verifica-se que o item d determina que o aluno selecione formas verbais que podem completar os espaços borrados no texto, a fim de construir o sentido da tira. Entre essas formas verbais, estão as locuções “vou correr” e “vou ficar”. O exercício propõe uma reflexão interessante, tendo em vista que cria condições para que o aluno analise as possibilidades verbais que se adequam ao contexto da tira. Pontua-se, contudo, que, simultaneamente, o exercício poderia apresentar explicações sobre a composição estrutural das locuções verbais e sua recorrência na língua (essa última é apresentada apenas no volume referente ao 7º ano).

A segunda questão da atividade (figura 12) traz o texto completo, apresentando ao aluno as formas verbais que foram apagadas na questão anterior. O exercício propõe uma reflexão em que o aluno deve perceber que os papéis a cumprir, citados por Garfield, estão diretamente relacionados aos verbos e locuções presentes no texto. Não há, no entanto, uma reflexão sobre o sentido que as locuções conferem ao texto. A atividade poderia propor uma comparação entre as perífrases da tirinha, de modo a direcionar o aluno a verificar se as locuções

apresentam sentidos semelhantes ou diferentes, embora apresentem o mesmo verbo auxiliar em sua composição.

A proposta da atividade como um todo é válida, pois cria condições para o aluno refletir sobre o uso das formas verbais, indo além de noções prescritivas. O que se enfatiza aqui é que uma atividade como esta pode ser também utilizada para se desenvolver uma análise científica sobre a gramática da língua, motivando os alunos já neste volume do 6º ano a exercitar a proposta de uma iniciação científica no estudo da gramática conforme elucidado por Borges Neto (2013).

Figura 13 – Uso dos modos verbais no texto

6. Leia estas recomendações de como fazer uma trilha.

**Trilha da Ferradura – Paranapiacaba SP: tudo que você precisa saber**

Verifique na previsão do tempo se não vai chover, porque propicia trombas-d'água;  
 Leve alimentos para trilhas e bastante água, afinal, você ficará o dia todo nela;  
 Leve sacolas plásticas para guardar seu lixo e levá-lo para casa depois;  
 Leve casaco e uma muda de roupa para trocar no final da trilha; a região costuma ter bastante neblina;  
 Escolha um tênis confortável (de preferência especial para trilha) e que você não se importe de sujar na lama;  
 Não esqueça de protetor solar e repelente.

OLHOS de Turista. Disponível em: <<https://olhosdeturista.com.br/trilha-da-ferradura-paranapiacaba/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

a) Qual é a justificativa apresentada para levar sacolas plásticas ao fazer uma trilha?  
Guardar o lixo e levá-lo para casa.

b) Releia e observe os trechos destacados nas justificativas destas recomendações.

Leve alimentos para trilhas e bastante água, afinal, você **ficará** o dia todo nela;  
 Leve casaco e uma muda de roupa para trocar no final da trilha; a região **costuma ter** bastante neblina;  
 Escolha um tênis confortável (de preferência especial para trilha) e **que você não se importe** de sujar na lama;

- Em que modo estão as formas verbais nos trechos destacados?  
Em I e II, no indicativo; em III, no subjuntivo.

c) Qual das formas verbais expressa mais certeza e qual delas expressa uma hipótese?  
Certeza: ficará. Hipótese: Que você não se importe.

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 6º ano, p. 182.

Na atividade acima (Figura 13) observa-se que o item b explora entre as formas verbais destacadas a locução *costuma ter*. No entanto, tudo o que é exigido pela questão é que o aluno identifique o modo referente à perífrase e demais formas verbais apresentadas. O texto utilizado na questão apresenta outros exemplos de locuções, contudo não há, na atividade, questões que possam aprofundar o estudo dessas estruturas. Constata-se, nessa questão, uma abordagem mais próxima da gramática tradicional. Será analisado, a seguir, a representação dos tempos do futuro do indicativo por meio de locuções verbais, conforme apresentado nas figuras 14 e 15.

Figura 14 – Uso dos tempos futuro do presente e futuro do pretérito no modo indicativo

**Uso dos tempos futuro do presente e futuro do pretérito no modo indicativo**

1. Leia a tira a seguir.



© Fernando Gonsales/Acevo do cartunista

GONSALES, Fernando. Disponível em: <www2.uol.com.br/niquel/tiras\_mes/2014/04/04.gif>. Acesso em: 23 out. 2018.

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 7º ano, p. 89.

Figura 15 – Atividade sobre futuro do presente e futuro do pretérito

1. a) Possibilidade: O humor consiste em explorar o senso comum de que, para ir a uma festa, as pessoas querem uma roupa diferente, única com a intenção de se destacar das demais. As borboletas, como são da mesma espécie, estão com a "mesma roupa", por isso a personagem está aborrecida.

a) Sair do casulo é uma grande festa para as borboletas. De que modo a fala aborrecida da personagem, no segundo quadrinho, contribui para criar humor nessa situação?

b) Em "vão sair do casulo" o verbo *ir* está no presente do indicativo. Essa construção indica tempo presente ou tempo futuro no contexto da tira? **Indica tempo futuro.**

c) A linguagem empregada pelas personagens representa um diálogo formal ou informal? **informal**

2. Compare.

A prefeitura continuará com a inclusão digital nas escolas. | discurso político

As borboletas vão sair do casulo [...]. | texto na tira

a) O que você observa em relação ao uso da forma verbal no futuro do presente no discurso do político e no trecho da tirinha?  
**No discurso, o futuro do presente é expresso por uma única palavra; na tira, por uma locução verbal.**

b) Qual dessas duas formas verbais é mais utilizada no dia a dia para exprimir uma ação futura?  
**A segunda, composta de locução verbal.**

Para indicar fatos futuros em relação ao presente, utilizamos o **futuro do presente do indicativo.**

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 7º ano, p. 90.

Observa-se que, no texto apresentado por meio da figura 14, há progressão entre o fato de as borboletas saírem do casulo (iguais por pertencerem a mesma espécie) e a informação apresentada no balão do último quadrinho, trazendo à tona uma ideia pertencente ao senso comum, segundo a qual não é interessante que duas pessoas façam uso de roupas idênticas em um mesmo ambiente. Para que esse sentido seja percebido, é importante sempre trazer à tona os elementos

implícitos, que só podem ser verificados a partir do conhecimento armazenado que cada leitor possui e que é ativado na realização de inferências. Sobre esse aspecto, Koch e Travaglia (2001) afirmam:

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele buscar compreender e interpretar. (KOCH, 2001, p. 65).

Nessa perspectiva, a realização de inferências é uma etapa fundamental para o entendimento do sentido de um texto. As tirinhas, como qualquer outro gênero, sempre apresentam elementos implícitos que serão resgatados a partir das inferências que o aluno fizer ao se deparar com pistas oferecidas pela materialidade linguística, seja através da linguagem verbal ou da não verbal. Dessa forma, a tirinha é utilizada como proposta para uma atividade em que o aluno deverá realizar inferências para compreender o texto e analisar elementos linguísticos utilizados nas sentenças apresentadas nos balões de fala.

Ao longo de toda a coleção “Conexão e Uso” é perceptível a ênfase em atividades que motivam o aluno a realizar inferências a partir de elementos composicionais dos textos analisados. Na atividade registrada por meio da imagem 6, evidencia-se a exploração do texto por meio de construções de inferências, além de questões voltadas para análise do futuro do presente.

Em relação às questões voltadas para reflexão linguística, o exercício propõe que o aluno identifique a locução verbal assim como o tempo que ela indica. Outro ponto importante desta atividade a ser destacado é que ela direciona um processo de reflexão em que o aluno deve verificar o emprego de locuções verbais como um aspecto recorrente da língua quando se pretende expressar o futuro do presente. Assim, o aluno reflete sobre o fato de que a locução verbal, na prática do idioma, é mais utilizada, o que direciona a percepção de uma abordagem semântica do conteúdo em questão.

A atividade, no entanto, poderia apresentar mais itens de modo a criar condições para se desenvolver o estudo semântico da perífrase “vão sair”, possibilitando uma investigação sobre locuções compostas pela união entre o auxiliar “ir” e um verbo no infinitivo. O aluno poderia verificar como a locução verbal pode impactar na construção de sentidos a partir da sentença.

Para Borges Neto (2013), o ensino de gramática pode ser conduzido por meio da iniciação científica. Assim, tal ensino pode ocorrer de modo orientado para atingir o propósito adequado, direcionando o aluno para a construção de um pensamento crítico sobre as perífrases verbais na língua. Dessa forma, o ensino de gramática assume a importante função de contribuir para uma reflexão científica sobre a língua.

Nessa perspectiva, o ensino de gramática pode ser realizado por meio de sentenças e não necessariamente através do texto. No exemplo apresentado acima, evidenciamos que, corroborando com a proposta de Borges Neto (2013) acerca do ensino de gramática como iniciação científica, é possível desenvolver o estudo da locução “vão sair” partindo da própria sentença. Com isso, defende-se que é de grande relevância para o aluno compreender as locuções por meio do texto, mas destaca-se que esse conteúdo também pode ser abordado partindo-se da sentença, pois esse tipo de abordagem também permite que o aluno reflita sobre a língua e se posicione diante dela. Observa-se, agora, a próxima atividade (Figura 16).

Figura 16 – Atividade sobre sujeito e locução verbal

7. Leia a tira a seguir e analise as falas nos balões.



GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea*. Disponível em: <www2.uol.com.br/niquel/tiras\_mes/2010/06/15.gif>. Acesso em: 21 jun. 2018.

- Alfred parece ser uma pessoa que não se interessa pelos problemas de sua casa. Observe o último quadrinho. O que o gesto de amassar o jornal exprime?  
*Raiva, irritação, porque a mulher está interrompendo a leitura que ele faz pela terceira vez.*
- A leitura atenta dos dois primeiros quadrinhos já oferece ao leitor uma avaliação sobre o personagem Alfred. No último, a atitude do personagem confirma ou desmente a imagem que o leitor criou a respeito dele? Explique. *Confirma, pois Alfred percebe que a mulher caiu e, em vez de preocupar-se com ela, fica enraivecido.*
- Nos dois primeiros balões, o sujeito da locução verbal **estão comendo os cupins**. No terceiro balão, quando o personagem diz “Já sei! O assoalho!”, a quem ele está se referindo?  
*Também aos cupins: “Já sei! (Os cupins estão comendo) O assoalho!”.*
- Os verbos que aparecem nas falas dos personagens indicam uma ação atribuída ao sujeito ou expressam um estado do sujeito? *Indicam ação atribuída ao sujeito.*

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. *Conexão e Uso – 7º ano*, p. 222.

A atividade acima está inserida na seção *Reflexão sobre a língua*, cujos conteúdos linguístico-gramaticais encontram-se vinculados ao exercício de leitura e exploração de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Essa seção do

material didático, segundo as autoras, tem a finalidade de explorar os efeitos de sentido que categorias gramaticais e construções sintáticas proporcionam ao texto (DELMANTO E CARVALHO, 2018, p. 22 – 7º ano).

Os itens *a* e *b* da questão exploram aspectos relevantes referentes à inferências que o aluno deve realizar tendo em vista recursos verbais e não verbais da tirinha. Já os itens *c* e *d* estão voltados para a análise de mecanismos linguísticos, evidenciando a identificação do sujeito na estrutura das orações. Para isso, é proposto que se identifique o sujeito da locução verbal *estão comendo*, promovendo-se a identificação de elementos explícitos e implícitos no texto.

Embora o objetivo da atividade esteja direcionado para o estudo do sujeito, observa-se que o item *c* explora essa identificação a partir de uma locução verbal. Evidencia-se que, nesta seção, seria interessante a atividade pontuar o conceito e a composição da locução verbal, abordando também a informação semântica apresentada no contexto.

Quando se analisa a locução “*estão comendo*”, verifica-se que esta indica uma ação atribuída ao sujeito “*Os cupins*”, todavia o verbo *estar*, cumprindo aqui a função de auxiliar, também pode contribuir, nesse tipo de locução, para indicar um evento pontual ou ainda uma ação habitual. Esse tipo de perífrase apresenta um sentido mutável a depender do contexto do enunciado, por isso é fundamental que se considere o ensino das locuções a partir da semântica. Sobre esse aspecto, Bertucci afirma:

A perífrase “*estar*” + gerúndio contribui para uma leitura de um evento pontual, que ocorre em simultaneidade ao momento da fala [...]. Por outro lado, a mesma perífrase também pode se referir a um evento que não está ocorrendo no momento de fala, mas tem características de duração, de hábito. (BERTUCCI, 2020, p.123)

Na sentença extraída da tirinha – *Os cupins estão comendo os móveis* – , infere-se que a perífrase refere-se a um evento que não ocorre no momento da fala, mas que, corroborando com Bertucci (2020), possui características de hábito, tendo em vista que a ação de *comer os móveis* já vem sendo exercida pelo sujeito “*Os cupins*” há um determinado tempo. Critica-se, portanto, o fato de que a atividade proposta não explora de forma aprofundada a semântica da perífrase “*estar*” + gerúndio, desconsiderando a relação que o evento pode apresentar em relação ao momento da fala.



Foltran (2017) defende que em uma proposta de ensino de gramática que acontece de forma científica, o aluno atua como investigador das questões que são propostas a ele como forma de analisar, questionar e compreender a língua em uso. Portanto, verifica-se que o livro didático analisado utiliza nas atividades exemplos de locuções verbais comuns à fala e que fazem parte do repertório linguístico dos alunos.

É possível perceber que as atividades não se limitam à gramática tradicional, indo muito além desta ao explorar questões semânticas em exemplos de locuções que são recorrentes na fala. Contudo, para um ensino de gramática na perspectiva científica conforme proposto por Foltran (2017), é necessário haver um maior aprofundamento do tema, para que o aluno seja instigado a pesquisar, analisar e problematizar o conteúdo em questão.

Em síntese, identifica-se que essa atividade disponível no livro didático direciona o aluno à compreensão e interpretação do texto, porém, em relação aos aspectos gramaticais, ressalta-se a necessidade de questões que explorem as locuções verbais em seu aspecto semântico, considerando os papéis que elas desempenham para a composicionalidade da sentença.

Figura 17 – Atividade sobre oração sem sujeito

4. Em orações sem sujeito, não só os verbos que indicam fenômenos meteorológicos ou o verbo **haver**, usado de forma impessoal, podem ser usados. Leia esta tira.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2003. v. 1.

4. b) Aparentemente não, pois onde eles estão não há plantas que poderiam ser beneficiadas pela chuva e que justificariam o comentário do personagem.

a) Hagar está furioso com a chuva. O que em sua postura, gestos e expressão facial indica isso? Braços levantados em sinal de protesto, boca aberta em sinal de fala em voz mais alta, rosto que revela irritação.

b) O comentário do personagem Sortudo consegue acalmá-lo? Explique sua resposta.

c) Hagar expressa sua irritação na fala: "Está chovendo há semanas!". Quantas e quais são as orações que ele usa para se expressar? Duas: *está chovendo*; *há semanas*.

d) Nessas orações, qual é o sentido do verbo **haver** e da locução com o verbo **chover**? Ambos foram empregados como impessoais. O verbo **haver** indica tempo decorrido, e a locução **está chovendo** indica fenômeno meteorológico.

5. Leia o poema "Vento", de Luís Camargo.

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. *Conexão e Uso* – 8º ano, p. 80.

No livro didático referente ao 8º ano, o conhecimento sobre locuções verbais é retomado por meio de algumas atividades. Destaca-se que o estudo das locuções

é explorado por meio de outros conteúdos, como, por exemplo, vozes verbais. Também não há neste livro didático uma seção específica voltada para apresentação de conceitos e exemplos relacionados às perífrases verbais. Assim, verifica-se que o conhecimento referente à locução verbal é retomado em determinadas atividades sem que as autoras tenham explanado esse conteúdo nos livros didáticos da coleção.

O item *d* da questão propõe ao aluno a investigação acerca do sentido que a locução com o verbo *chover* estabelece no contexto. A resposta fornecida pelo material informa que a locução indica fenômeno da natureza, contudo é possível ir além dessa análise, tendo em vista que, conforme exposto anteriormente, perífrases compostas pelo auxiliar “*estar*” seguidas de gerúndio podem contribuir para situar o evento em relação ao momento da fala, classificando o evento como pontual ou habitual.

Conforme Perini (2016), a locução constituída por “*estar*” + verbo no gerúndio culmina em uma forma progressiva, que pode expressar eventos em andamento, seja no presente, no passado ou no futuro. Portanto, esse aspecto pode ser abordado em atividades como a proposta na imagem 5, tendo em vista que a perífrase *está chovendo* não se limita a indicar fenômeno da natureza.

Quarezemin (2017, p.75) propõe que “o ensino de gramática deve promover uma aprendizagem reflexiva e consciente da língua, estimulando um estudo aprofundado das estruturas e mecanismos da língua”. Assim, atividades como a proposta na imagem 8 podem promover uma aprendizagem reflexiva ao conduzir o aluno a um exercício de análise crítica sobre as perífrases verbais, observando o seu funcionamento na língua.

Observa-se que a respectiva atividade não possui questionamentos suficientes para que o aluno consiga compreender a locução verbal. Em *c* apenas se exige que o aluno quantifique e classifique as orações do período transcrito do texto (*Está chovendo há semanas*), porém seria pertinente que o item também abordasse a relação entre uma perífrase verbal e uma oração, ressaltando o valor que os verbos da locução apresentam na formação da oração.

Na figura abaixo, analisa-se o tratamento das locuções verbais em uma atividade voltada para vozes do verbo.

Figura 18 – Atividade referente a vozes do verbo



1. Releia este trecho de *Viagens de Gulliver* e observe as formas verbais destacadas.

Em pouco tempo, **chegamos** ao palácio real. **Fui levado** à presença do rei, mas ele não reparou quando entramos. **Continuou trabalhando** sem parar, fazendo contas e anotando números em pedaços de papéis.

- a) Na oração "Em pouco tempo, chegamos ao palácio real" qual é o sujeito com que a forma verbal **chegamos** concorda? *O sujeito é nós (implícito), referindo-se a eu (o narrador, Gulliver) e às pessoas de Lagado que ele estava seguindo.*
- b) A locução verbal **continuou trabalhando** concorda com o sujeito **o rei** (implícito), mencionado na oração anterior. Nessas duas orações, pode-se dizer que o sujeito tem um papel ativo ou passivo em relação à ação verbal? *Um papel ativo.*
- c) A forma verbal **fui levado** concorda com o sujeito **eu** (implícito). Pode-se dizer que o sujeito, nessa oração, tem um papel ativo ou passivo em relação à ação verbal? Por quê? *Um papel passivo, porque Gulliver foi levado por alguém.*

2. Releia mais este trecho.

A viagem ia muito bem até que, em abril de 1707, quando estávamos quase chegando ao nosso destino, **fomos atacados** por um navio pirata. Depois de **sermos amarrados e saqueados**, tivemos de esperar que os piratas decidissem o que iam fazer conosco. [...]

- a) A forma verbal **sermos** (amarrados e saqueados) concorda com o sujeito (implícito) **Gulliver e seus companheiros de viagem**. Pode-se dizer que o sujeito, recuperado pelo contexto, estabelece uma relação de passividade ou de atividade em relação à ação verbal? *Estabelece uma relação de passividade, já que, pelo contexto, Gulliver e seus companheiros foram amarrados e saqueados pelos piratas.*
- b) Em "Como eu havia discutido com o comandante", a forma verbal **havia discutido** concorda com o sujeito, expresso pelo pronome **eu**. Que relação se estabelece: de atividade ou de passividade? *De atividade, pois o sujeito tem papel ativo.*

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. *Conexão e Uso* – 8º ano, p. 129.

No boxe *Reflexão sobre a língua* da unidade 4 – livro didático do 8º ano – aborda-se o conteúdo vozes verbais. Embora o objetivo principal da atividade esteja direcionado para esse conteúdo, verifica-se mais uma vez questões envolvendo perífrases verbais, já que estas são indispensáveis para a formação da voz passiva analítica. As questões apresentadas na atividade estão atreladas a fragmentos de um texto apresentado no início da unidade, extraído do romance *Viagens de Gulliver*. Tanto na 1ª questão (itens b e c) como na 2ª questão (item b), exige-se que o aluno verifique se o papel desempenhado pelo sujeito em relação à locução é de atividade ou de passividade. Portanto, prevalecem exercícios voltados para identificação e classificação de elementos, com base na gramática normativa.

Um aspecto importante dessa questão é que poderia ter sido mais explorado é a apresentação de locuções formadas por diferentes verbos auxiliares, entre eles *ser*, *continuar* e *haver*. No caso do verbo *continuar*, a atividade poderia apresentar ao aluno algumas noções introdutórias relacionadas à compreensão da categoria de aspecto verbal, abordando a interferência da locução em relação à durabilidade da ação retratada no contexto.

Oliveira e Quarezemin (2018) ressaltam que, além do protagonismo discente, é fundamental que o professor esteja apto a desenvolver projetos investigativos em torno da gramática. Dessa forma, os verbos e locuções propostos na atividade podem motivar uma discussão, mediada pelo professor, sobre o papel e importância dessas estruturas para a construção de sentenças promovendo um estudo investigativo e reflexivo sobre a língua.

Observa-se, na figura 19, mais um exemplo de atividade envolvendo LV e vozes do verbo.

Figura 19 – Atividade sobre voz passiva

d) Compare.

A Reserva Biológica [...] foi criada em 2005.

A víbora foi morta pelo tio.

De que forma foram construídas as orações na voz passiva?  
 Por uma locução verbal formada pelo verbo auxiliar **ser** mais o particípio passado dos verbos principais: **criar e matar**.

A voz passiva é construída com os verbos auxiliares **ser, estar, ficar** acrescidos de um verbo no particípio passado (**mordido, levado, falado, feito, construído**, etc.).

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 8º ano, p. 131.

A questão acima (Figura 19), também extraída do box *Reflexão sobre a língua* da unidade 4 – livro didático do 8º ano – direciona-se para a formação da voz passiva a partir de um verbo auxiliar acrescido de um verbo no particípio passado. A questão levantada no item *d* exige do aluno justamente esse conhecimento de identificar a locução verbal como parte integrante de uma oração na voz passiva analítica. Dessa forma, a questão proposta explora aspectos estruturais relacionados à composição da perífrase verbal, sem aprofundar o efeito semântico que a locução possui em sentenças na voz passiva.

Esse tipo de questão poderia criar condições para o aluno refletir sobre o sentido que uma locução verbal pode apresentar em uma determinada sentença. O verbo *ficar*, conforme já exposto por Bertucci (2020), pode ter o sentido modificado de acordo com o verbo que o sucede, uma vez que diante de um particípio o verbo confere à sentença um sentido de permanência. Em contrapartida, diante de gerúndio, o verbo atribui à sentença efeito de continuidade, conforme é possível observar no exemplo a seguir (Figura 20).

Figura 20 – exemplo de continuidade conforme Bertucci

(2)	a. O João ficou molhado.	RESULTADO
	b. O João ficou estudando.	CONTINUIDADE

Fonte: Bertucci, 2020, p.127

Verifica-se, portanto, que o auxiliar *ficar* no contexto de uma perífrase, possui variação de sentido a depender da forma nominal em que se encontra o verbo principal. O exemplo nos mostra que o verbo auxiliar não é vazio de significado e sua semântica ligada ao verbo principal é de grande importância para a compreensão da sentença. Esse aspecto precisa ser abordado em sala de aula a fim de tornar o ensino das perífrases verbais significativo.

Vale ressaltar que o objetivo da atividade está direcionado para o ensino das vozes verbais e que o foco do exercício é voltado principalmente para esse conteúdo. Contudo, devido à importância da locução verbal para a formação da voz passiva, sugere-se a possibilidade de se explorar de forma mais aprofundada as locuções apresentadas na atividade e como elas podem impactar no sentido da sentença.

Figura 21 – Atividade sobre vozes do verbo

**5.** No trecho da notícia lido anteriormente, há outras informações sobre o acidente e o resgate do jovem. Releia estes trechos e observe as formas verbais destacadas.

[...] ele estava com o tio limpando o terreno de uma trilha próxima à cachoeira da Servidão Costa do Sol quando **foi mordido** por um animal da espécie jararacuçu.

Após ser resgatado, o jovem **foi atendido e medicado** pelos bombeiros próximo à Rodovia Baldicero Filomeno, a principal rua do bairro.

a) As locuções verbais indicam passividade ou atividade em relação ao sujeito nessas orações? Explique. **Expressam passividade, pois o sujeito (o jovem) não tem papel ativo em relação à ação verbal.**

b) Observe o esquema.

Sujeito passivo	Locuções verbais	Responsável pela ação
ele	foi mordido	um animal da espécie jararacuçu
o jovem	foi atendido e medicado	bombeiros

As locuções verbais estão na voz passiva ou ativa? **Estão na voz passiva.**

c) De que forma os termos que indicam o responsável pela ação estão ligados às formas verbais? **Por meio de uma preposição (por) e da contração pelos (preposição por + artigo os).**

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 8º ano, p. 131.

Ainda direcionado para o ensino das vozes verbais, o emprego da locução é mais uma vez abordado nesta atividade com a finalidade de auxiliar o aluno a

identificar o papel do sujeito nas orações (passividade ou atividade). A proposta da atividade é válida, uma vez que é de grande importância para o aluno entender que a voz passiva analítica é construída mediante o uso de uma locução verbal.

Observa-se que o item “a” possui uma proposta reflexiva, pois motiva o aluno não só a identificar, mas também a explicar o papel do sujeito em relação à ação verbal. Observa-se que neste aspecto explora-se a semântica, já que a proposta da atividade está além da análise e observação da gramática tradicional. O item “b”, por sua vez, apenas exige que o aluno classifique o tipo de voz verbal indicado pelas locuções verbais no esquema representado no quadro.

Foltran (2017) defende que o ensino de gramática deve acontecer de forma científica. O aluno deve atuar como investigador das questões que são propostas a ele como forma de analisar, questionar e compreender a língua em uso. Portanto, o exercício proposto pelo livro didático pode direcionar o aluno a esse estudo consciente proposto pela autora desde que explore também questões semânticas em torno das locuções, que motivem o aluno a refletir sobre a gramática da língua.

A atividade como um todo cria condições para o aluno analisar pontos importantes relacionados às vozes verbais, contudo não explora de maneira satisfatória às questões semânticas relacionadas às locuções verbais, estruturas fundamentais para a formação da voz passiva analítica. Observa-se, abaixo, uma outra questão envolvendo LV, conforme exposto na Figura 22:

Figura 22 – Atividade sobre sujeito e vozes do verbo

<p><b>2.</b> Releia e compare.</p> <p>I. Os ciganos são considerados populações tradicionais?</p> <p>II. Os brasileiros consideram os ciganos populações tradicionais.</p> <p>a) Na oração I, que aparece na postagem do Ministério Público Federal, existe uma relação de atividade entre o sujeito <b>os ciganos</b> e a locução verbal? E na oração II? Explique sua resposta.</p>	<p>“Outubro Rosa”: campanha contra o câncer de mama;          “Novembro Azul”: campanha contra o câncer de próstata.</p>
---	--

Fonte: CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 8º ano, p. 144.

Novamente percebe-se uma questão voltada para a identificação da relação de atividade ou passividade entre o sujeito e a locução verbal, sem haver um direcionamento para o estudo da locução verbal considerando seu aspecto semântico. É válido destacar que a atividade promove o desenvolvimento de um pensamento lógico em que o aluno deverá analisar a locução verbal, associando-a

ao sujeito para verificar se a relação existente entre os dois termos é de atividade ou passividade. Pontua-se, ainda, que seria de grande importância o livro didático apresentar um boxe nesta atividade para destacar que o verbo auxiliar “ser” combinado com outro verbo atua na formação da voz passiva. Locuções desse tipo (verbo ser + verbo no particípio) indicam passividade do sujeito.

Na perspectiva de gramática como iniciação científica, esse tipo de atividade seria de grande impacto para o aluno problematizar a funcionalidade das locuções verbais em determinadas sentenças. Em vez de memorizar conceitos sobre voz ativa e passiva, o aluno poderia observar e analisar como as locuções verbais contribuem para a ideia de passividade em relação ao sujeito. Tal exercício se tornaria significativo, tendo em vista que o aluno formularia hipóteses para construir o conhecimento sobre o conteúdo estudado.

Assim, constata-se que, ao longo das atividades apresentadas no material didático, o ensino das locuções verbais é utilizado em determinadas situações com o intuito de se abordar outro conteúdo. As análises realizadas até aqui evidenciam que os livros investigados possuem uma proposta de ensino acerca das locuções verbais capaz de permitir que o aluno identifique essas estruturas na língua e compreenda até certo ponto como se dá o seu funcionamento. Todavia, a compreensão semântica das perífrases ainda é pouco explorada no material, o que resulta na proposta de um material complementar, que auxilie o trabalho docente e crie condições para que o aluno possa analisar de forma consciente o papel semântico das locuções nas sentenças, exercitando a reflexão científica da língua. Para finalizar a análise desenvolvida nesta seção, apresenta-se a sistematização dos resultados da investigação e as conclusões no Quadro 3.

Quadro 3 – Sistematização dos resultados

INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESULTADOS
Abordagem teórica.	Conceitos	A abordagem teórica predominantemente adotada é a de tradição gramatical. São descritos os aspectos morfossintáticos.
Abordagem metodológica.	Conceitos Exemplos Atividades	Ensino prescritivo. Dedutivo. Os conceitos são trabalhados a partir de exemplos. As atividades são de natureza reflexiva, mas não abordam o aspecto semântico, apenas o morfossintático.

Fonte: A pesquisa.

A coleção aqui analisada – *Conexão e Uso* – integra os eixos que permeiam o ensino de língua materna segundo os documentos oficiais: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Como um todo, é rica em atividades que procuram desenvolver habilidades relacionadas a cada eixo.

No que diz respeito à abordagem teórica, constata-se que a adotada, predominantemente, pelas autoras é a de tradição gramatical, em que são descritos principalmente os aspectos morfossintáticos do fenômeno.

Em relação à abordagem metodológica, verifica-se a predominância de um ensino prescritivo, em que os conceitos são abordados por meio de exemplos, mas sem profundidade semântica em relação às LV apresentadas. As atividades são de natureza reflexiva, mas não abordam o aspecto semântico, apenas o morfossintático.

Constata-se que a coleção possui atividades que buscam promover tanto os aspectos da gramática tradicional, como também da descrição linguística, porém há um desequilíbrio em relação à distribuição delas, tendo em vista ainda a priorização das atividades de abordagem tradicional, voltadas para classificação e identificação de termos, sem haver uma proposta que conduza o aluno ao desenvolvimento de um raciocínio crítico sobre isso.

Assim, os livros didáticos analisados contemplam de forma muito superficial as pesquisas linguísticas de base formalista. Assim, defende-se neste trabalho que é possível abordar aspectos gramaticais por meio de reflexões linguísticas de base formal, de forma a tornar o aluno consciente da função e do sentido das estruturas

gramaticais da sentença. A proposta complementar aqui apresentada demonstra isso.

Nos livros analisados não há apresentação de conceitos propriamente ditos sobre as LV. Geralmente, as perífrases são apresentadas no material integradas ao ensino de outro conteúdo, como, por exemplo, tempos verbais e vozes do verbo. As atividades contribuem para a aprendizagem de características importantes relacionadas ao conteúdo em questão, porém priorizam aspectos sintáticos e morfológicos, deixando pouco espaço para explorar a semântica das locuções verbais e suas contribuições para a construção dos significados da sentença.

Nesse sentido, a análise realizada indica que a abordagem teórico-metodológica adotada nos livros didáticos requer práticas complementares de ensino no que diz respeito ao ensino das LV. Dessa forma, propõe-se que tal ensino seja fundamentado por meio da teoria da semântica gramatical, a fim de auxiliar o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitam refletir sobre o significado produzido pelas perífrases verbais em diferentes sentenças.

Considerando-se que nas escolas da rede pública de ensino em Teresina não há muitos materiais de apoio pedagógico ao trabalho do professor e que este em muitos casos utiliza o livro didático como principal ferramenta de ensino, propõe-se, no próximo capítulo, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção que possa auxiliar o trabalho docente em sala de aula, contribuindo para um ensino produtivo, capaz de criar condições para o aluno desenvolver a reflexão linguística sobre o emprego das perífrases verbais na língua.

## 6. PROPOSTA COMPLEMENTAR

Neste capítulo, apresenta-se a proposta elaborada com a finalidade de complementar o ensino das locuções verbais no livro didático. A proposta em questão é voltada para os alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina, podendo ser aplicada nas turmas de 7º e 8º anos.

Dessa forma, expõe-se a seguir os tópicos que compõem a organização deste capítulo: Apresentação da proposta –, realiza-se a exposição da proposta de intervenção; Planejamento da aula com o jogo desenvolvido –, detalha-se o plano de aula de aplicação da proposta; e Resultados esperados –, os resultados que se pretende alcançar a partir da realização desta proposta de ensino.

Por meio desta proposta de ensino, busca-se contribuir para um ensino produtivo, que crie condições para o aluno refletir sobre a aplicabilidade das locuções verbais em diferentes enunciados, observando a importância semântica dessas estruturas para a construção do significado. Assim, espera-se que o aluno se envolva com a proposta e reflita sobre a língua de forma lúdica a partir de uma proposta que visa complementar as práticas de ensino das locuções verbais apresentadas pelo livro didático.

### 6.1 Apresentação da proposta

Após a realização da análise em torno da coleção didática de língua portuguesa *Conexão e Uso*, organizada pelas autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, constatou-se que os livros analisados não ficam limitados à exploração de aspectos da gramática tradicional, evidenciando uma abordagem das locuções verbais que também explora questões semânticas. Porém, esse estudo semântico pode ser mais aprofundado, criando condições para o desenvolvimento de um ensino de gramática que promova no aluno a análise reflexiva e consciente da gramática, conforme proposto por teóricos como Oliveira e Quarezemin (2018).

Isso revela a necessidade de aplicação de uma proposta com atividades linguísticas que possa complementar o ensino das locuções verbais propostas pelo livro didático. A proposta de ensino desenvolvida neste trabalho foi produzida de modo a apresentar ao aluno atividades de reflexão sobre a gramática. Vale ressaltar que essas atividades buscam contribuir para um ensino produtivo, em que o aluno



tem o papel de protagonista, refletindo sobre a língua por meio de atividades lúdicas que promovem reflexão, diversão e envolvimento.

Destaca-se, nesse sentido, que essa proposta se faz importante, tendo em vista as atividades do livro didático adotado pela escola serem insuficientes para desenvolver no aluno a consciência necessária sobre a semântica das locuções verbais em sentenças. Além disso, conforme apresentado na BNCC (2018, p. 189 e 191), busca-se desenvolver no aluno habilidades como a“(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser” , “estar” , “ficar”, “parecer” e “permanecer” e (EF08LP16) “Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)”.

Nesse sentido, a proposta a ser realizada contribui para o desenvolvimento dessas habilidades de modo a auxiliar o aluno a refletir sobre o sentido das LV em sentenças que serão apresentadas como parte do jogo escolhido para a realização desta proposta de intervenção. Reforça-se, ainda, por meio desta proposta, que o ensino das LV não necessariamente pode ocorrer apenas no nível do texto, tendo em vista que o ensino por meio de análises no nível da sentença também é produtivo.

Essa proposta de trabalho busca desenvolver mais um recurso que possa ser útil para o professor trabalhar em sala de aula o ensino das locuções verbais, porém a proposta não é fechada, podendo ser modificada e adaptada, quando o docente julgar necessário.

A proposta a ser desenvolvida está organizada de acordo com as regras de realização de um jogo de tabuleiro, adaptado para a sala de aula, composto por diferentes desafios em torno das perífrases verbais e suas aplicações. Selecionouse a abordagem formalista para essa proposta considerando que por meio dela é possível complementar o ensino das locuções verbais de forma científica, proporcionando interação entre os alunos e motivando-os a participarem ativamente da aula de forma lógica, contribuindo para a construção de reflexões científicas em que o aluno explora a gramática de forma consciente, analisando estruturas que passam a ser significativas.

O uso de jogos na sala de aula favorece o envolvimento da turma com as atividades propostas. O dinamismo e a competição advindos dos jogos motivam o aluno a assumir o papel de protagonista na própria aprendizagem. De acordo com Almeida (2013, p. 84 *apud* in FERRAZ, PINTO, SIGILIANO, 2021, p. 10), uma sala de aula “ludicamente inspirada é aquela em que se apresentam as características do aprender de forma motivada, atraente, com conteúdos que tenham significação”.

Para Ferraz, Pinto e Sigiliano (2021, p. 12), “o jogo é, pois, a expressão mais legítima do lúdico e apresenta-se como portador de um potencial enorme para a educação e, mais especificamente, para o ensino de língua portuguesa”. Portanto, o jogo promove um ânimo e interesse que podem ser direcionados para o ensino de gramática na sala de aula, tendo em vista que o professor atuará como mediador das atividades lúdicas, direcionando os alunos à construção de conhecimentos a partir de atividades que propiciam aprendizagem e diversão. Assim, escolheu-se o jogo de tabuleiro como recurso principal da proposta de intervenção por acreditar-se que este é capaz de proporcionar ludicidade e aprendizagem.

Dessa forma, para a realização da atividade, os alunos serão organizados em grupos com quatro integrantes e cada grupo receberá um tabuleiro do jogo. Para jogarem no tabuleiro, os grupos devem se subdividir em duplas. Assim, dispondo de um dado, cada dupla avança no jogo conforme o número lançado a partir do dado. Vale ressaltar que as casas do tabuleiro estão dispostas com diferentes objetivos que serão explicados adiante.

Os materiais necessários para a execução do jogo em sala de aula serão basicamente os elementos que acompanham o formato tradicional de um jogo de tabuleiro, como dados, tabuleiro, pinos e cartas. Detalha-se na próxima página os elementos que fazem parte da composição do jogo de tabuleiro, relatando as regras e o modo como o recurso será utilizado na aula de língua portuguesa a fim de abordar o conteúdo em questão.

**Tabuleiro** – O desenho do tabuleiro será produzido de forma digitalizada por meio do programa Word para, em seguida, ser impresso em folha tamanho A2 em quantidades suficientes para distribuição na turma mediante o total de duplas formadas para participarem do jogo. Em sua composição, o tabuleiro contará com 60 casas, sendo 10 delas nomeadas com os títulos “avance” e “volte”, voltadas para

conferir vantagem ou desvantagem em relação ao deslocamento nas casas que formam o tabuleiro. Destaca-se, ainda, que 20 casas serão marcadas com perguntas sobre as perífrases verbais, e 30 casas serão utilizadas como casas “vazias”, apenas voltadas para o deslocamento dos pinos no percurso do jogo.

**Cartas** – As cartas serão compostas por perguntas com o intuito de criar condições para o aluno refletir sobre as locuções verbais utilizadas em seu cotidiano. De um lado, cada carta apresentará a pergunta a ser respondida; no verso, haverá uma numeração correspondente à casa do tabuleiro. O objetivo da numeração é facilitar na localização da carta que corresponde a cada casa marcada por perguntas no tabuleiro. Vale ressaltar que, se o aluno acertar, poderá avançar para a casa seguinte, mas, se errar, permanecerá na casa atual, mudando de posição somente na rodada seguinte.

**Dados** – Serão utilizados no início de cada rodada, a fim de indicar o número de casas que o participante poderá avançar no tabuleiro. Cada participante terá posse de um dado para agilizar a seleção do quantitativo de casas a serem avançadas em cada rodada. Os dados utilizados no jogo podem ser adquiridos em lojas ou produzidos pela turma em aulas anteriores à utilização do recurso.

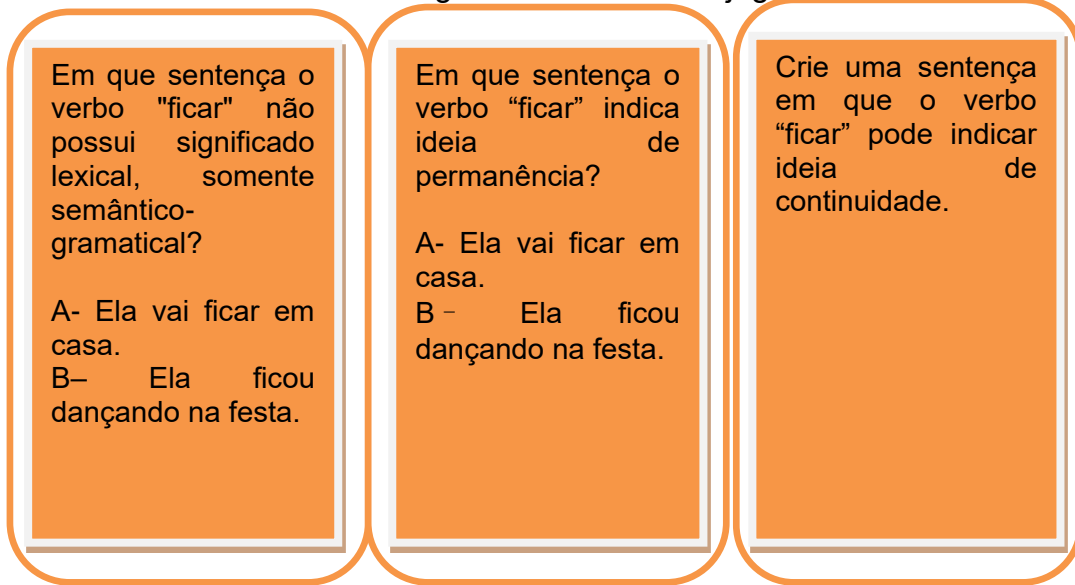
**Pinos** – Esses elementos serão utilizados unicamente com o objetivo de demarcar a posição de cada participante no tabuleiro. Assim como os dados, podem ser adquiridos em lojas ou confeccionados em sala de aula. Os pinos devem apresentar cores diferentes a fim de facilitar a identificação de cada participante do jogo.

Para a realização do jogo, os participantes jogarão os dados que serão entregues previamente para cada integrante. Aquele que tirar o maior número no dado inicia o jogo avançando a quantidade de casas, conforme o número no dado. Ao longo do percurso no jogo, o participante pode cair em casas vazias, casas dinâmicas (voltadas para avançar ou voltar casas) ou em casas com perguntas.

Ao acertar a pergunta selecionada, o participante pode avançar para a casa seguinte, contudo, se errar ou não souber a resposta, deverá permanecer na casa atual até a rodada seguinte. Vence a competição o integrante que conseguir levar o pino até a última casa do jogo.

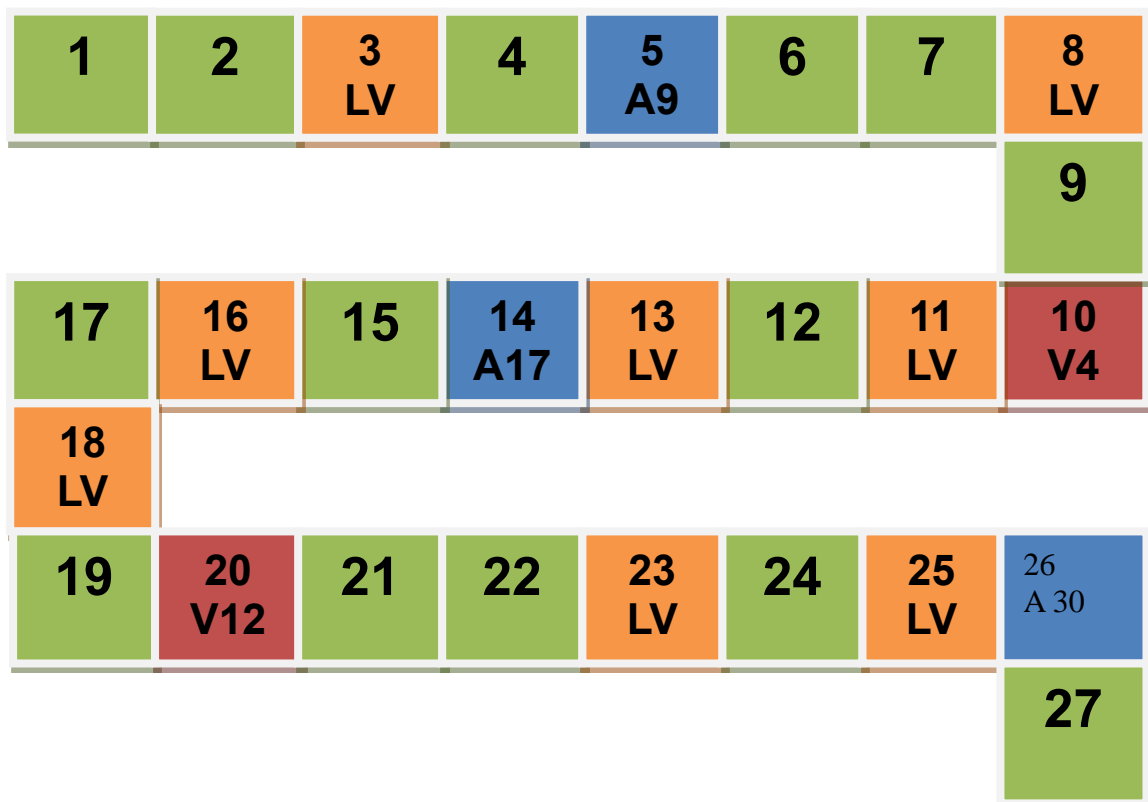
Logo abaixo, apresentamos imagens das cartas utilizadas no jogo (Figura 23) e do projeto do tabuleiro (Figura 24).

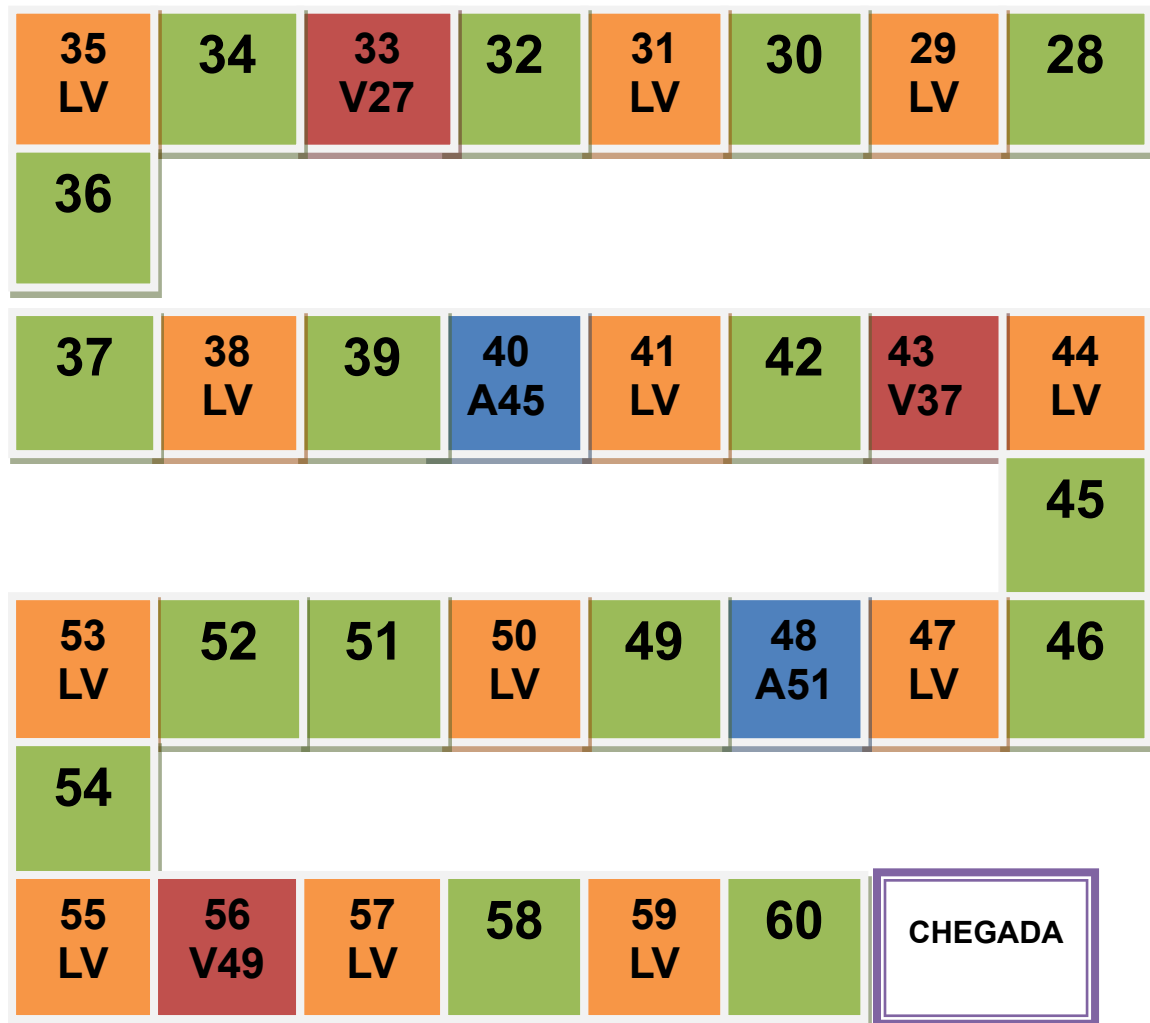
Figura 23 – Cartas do jogo



Fonte: Elaborado pela autora.





Figura 24 – Representação do tabuleiro





Fonte: Elaborado pela autora.

#### LEGENDA:

-  Casas vazias (voltadas para deslocamento dos participantes no jogo.)
-  Casas com perguntas sobre locuções verbais.
-  Casas para avançar no jogo conforme a indicação.
-  Casas para voltar no jogo conforme a indicação.

## **6.2 Planejamento da aula para aplicação da proposta**

Para a aplicação da proposta de intervenção serão necessárias quatro aulas, considerando que cada uma delas possui 60 minutos de duração. Dessa forma, a proposta será organizada em dois encontros de duas horas aulas cada. A seguir, apresentam-se os planos de aulas descrevendo o planejamento elaborado para cada etapa.

### **6.2.1 Aula 01: Exposição teórica do conteúdo para a turma**

**Conteúdo:** locuções verbais.

**Objetivos específicos:**

- Identificar locuções verbais em diferentes sentenças.
- Compreender o emprego das locuções verbais.
- Desenvolver o raciocínio lógico do aluno em relação à compreensão do sentido que as locuções verbais fornecem à sentença.
- Compreender a funcionalidade e o sentido dos verbos auxiliares na composição de locuções verbais.

**Duração:** 2 horas/aula.

**Habilidades:**

- (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
- (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).

**Recursos didáticos:**

- Livro didático;
- Slides;
- Datashow;

- Tabela fotocopiada.

**Procedimentos metodológicos:**

No primeiro momento da aula, construir, juntamente com a turma, o conceito de locução verbal e analisar a função desempenhada por cada verbo na locução. No segundo momento da aula, serão apresentados, por meio de slides e projetor, exemplos de sentenças compostas por locuções verbais para que os alunos possam refletir sobre o significado que tais estruturas fornecem à sentença.

Dessa forma, será criado um espaço de interação para que os alunos compreendam os sentidos que os verbos, na composição da locução verbal, fornecem ao texto. Por fim, em um terceiro momento, os alunos irão responder questões selecionadas do livro didático sobre o conteúdo discutido.

**Avaliação:**

Em dupla, os alunos irão elaborar sentenças que tenham locuções verbais em sua composição e que sejam comuns em sua comunicação cotidiana. Após esse exercício, a dupla irá trocar ideias e refletir sobre o significado que essas locuções estabelecem na sentença. Cada dupla receberá uma tabela em que anotarão as sentenças elaboradas, as locuções identificadas e o sentido que apresentam na frase.

**6.2.2 Aula 02: Aplicação do jogo de tabuleiro**

**Conteúdo:** locuções verbais.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o raciocínio lógico do aluno em relação à compreensão do sentido que as locuções verbais fornecem à sentença.
- Compreender a funcionalidade e o sentido dos verbos auxiliares na composição de locuções verbais.

**Duração:** duas aulas em sequência (totalizando 120 minutos).

**Habilidades:**

- (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
- (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).

**Tempo de realização do jogo:** duas aulas em sequência (totalizando 120 minutos).

**Recursos didáticos:** livro didático e jogo de tabuleiro.

#### **Procedimentos metodológicos:**

No primeiro momento da aula, serão analisados os tópicos apresentados no livro didático sobre locuções verbais, além da resolução de questões selecionadas do livro que abordem o respectivo conteúdo. No segundo momento, os grupos serão formados para a aplicação do jogo. Com essa etapa, os alunos colocarão em prática, de forma dinâmica e lúdica, os conhecimentos construídos no primeiro momento da aula.

Os grupos podem apresentar quatro integrantes para que a realização do jogo ocorra em duplas. Vale ressaltar que a disposição do quantitativo do jogo pode variar para se adequar à realidade de cada turma. As regras do jogo serão discutidas pelo professor e afixadas no quadro por meio de cartazes para que os alunos possam consultá-las sempre que considerarem necessário.

#### **Avaliação:**

Após a realização dos jogos de tabuleiro, suscitar reflexões com a turma sobre a importância das locuções verbais em relação à construção de sentidos conferidos à sentença. Verificar se os alunos compreenderam também o valor semântico que os verbos auxiliares podem transmitir à locução a depender dos verbos principais com os quais compõem a perífrase. Alguns exemplos de questões envolvendo locuções verbais (presentes nas cartas do jogo de tabuleiro) serão retomados por meio de projeção com a finalidade de auxiliar nas reflexões que serão construídas.



### 6.3 Resultados esperados

Por meio da proposta de intervenção sugerida e descrita acima, espera-se contribuir para a composição de um ensino reflexivo e consciente acerca das locuções verbais, tendo em vista que o aluno aprenda de forma crítica e, ao mesmo tempo, lúdica, que as perífrases verbais são estruturas significativas e que exercem um papel semântico importante na formação dos enunciados. Com isso, almeja-se uma aprendizagem que leve em consideração a compreensão das locuções verbais tanto em relação à estrutura e composição, como também no que diz respeito à construção de sentidos.

Assim, visa-se à possibilidade de criar condições para o desenvolvimento de um ensino produtivo, em que o aluno exerça o protagonismo na atividade de pesquisa e que analise a língua de fato como um objeto científico, compreendendo que uma estrutura gramatical pode ser analisada e compreendida tanto por meio de um texto como a partir de uma sentença.

Outrossim, espera-se que o recurso didático apresentado possa auxiliar na proposta de ensino das locuções verbais, já que se trata de um recurso simples e sem grandes custos de produção, podendo ser adaptado de acordo com cada situação, conforme o professor julgar necessário. Contudo, ressalta-se que o jogo é apenas um recurso didático selecionado para executar a proposta de uma forma mais lúdica e atrativa para os alunos, já que o ponto principal é estabelecer com a turma um estudo consciente e reflexivo sobre as locuções verbais, protagonizando um ensino de gramática voltado para a iniciação científica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria apresentada neste trabalho constata que as pesquisas sobre as locuções verbais no português brasileiro e sobre o ensino de gramática na escola avançaram muito nos últimos anos. Dessa forma, ao longo desta pesquisa, buscou-se investigar o impacto desses avanços para o ensino das locuções verbais na escola.

Para realizar a investigação proposta traçou-se como objetivo principal investigar a abordagem teórico-metodológica adotada pelo livro didático para o ensino das locuções verbais e como objetivos específicos discutir o impacto dessa abordagem para as práticas de ensino propostas pelo livro didático, bem como produzir uma proposta complementar que pudesse fornecer auxílio ao professor no que diz respeito ao ensino das locuções verbais.

Em relação à análise realizada em torno dos livros didáticos selecionados da coleção *Conexão e uso*, constatou-se que a abordagem teórica utilizada em relação ao ensino das perífrases verbais é predominantemente de tradição gramatical, atendo-se aos aspectos morfossintáticos da construção.

Enfatiza-se, portanto, a importância de um estudo mais aprofundado das locuções verbais, já que estas são abordadas nas atividades, mas sem explorar totalmente a carga semântica que podem fornecer aos enunciados. Além disso, os livros não apresentam sessões voltadas de forma específica para esse conteúdo, de modo que as perífrases são citadas na coleção por estarem relacionadas com outros conteúdos gramaticais, como, por exemplo, vozes do verbo.

Em relação à abordagem metodológica, verificou-se que as atividades apresentadas sobre o conteúdo em questão contribuem para a aprendizagem de características importantes das locuções verbais, mas a semântica é pouco explorada nos exercícios, já que não há aprofundamento no que diz respeito ao sentido que a perífrase verbal fornece à sentença.

Vale ressaltar que são perceptíveis os avanços na abordagem metodológica, uma vez que o conteúdo e as atividades são apresentados de modo a criar condições para que os alunos reflitam sobre a língua. Tais reflexões são voltadas para o texto, para situações concretas de uso da língua, mas no que tange aos aspectos gramaticais das perífrases, as reflexões são escassas. A análise linguística funcionalista predomina no material, mas deixa a desejar quando se trata dos

aspectos gramaticais.

Um aspecto de grande importância que foi verificado a partir da análise realizada é que os livros didáticos da coleção “Conexão e uso” desenvolvem o ensino das locuções verbais considerando não somente a gramática tradicional, mas também a pesquisa linguística. Contudo, conforme enfatizado anteriormente, no que diz respeito ao conteúdo investigado, percebeu-se que o estudo das perífrases verbais pode ser aprofundado, necessitando de melhor espaço tanto em sessões voltadas para explanação de conteúdo como nas atividades de reflexão sobre a língua.

A abordagem funcionalista ganha um bom espaço nos livros analisados, tendo em vista que o ensino das perífrases verbais ocorre principalmente a partir do texto. Todavia, defende-se aqui, corroborando com Oliveira e Quarezemin (2016), que o ensino de gramática, com base na abordagem formalista, também pode acontecer por meio da frase, partindo de sentenças que fazem parte do conhecimento de mundo do aluno. Desse modo, a sala de aula se torna um espaço produtivo para o desenvolvimento de um ambiente de ensino em que aluno e professor podem construir reflexões acerca das estruturas gramaticais da língua. Os estudos linguísticos, na perspectiva da semântica-gramatical, podem contribuir com reflexões pertinentes acerca das perífrases verbais no ensino fundamental.

Após finalizar a análise, chegou-se à conclusão de que a abordagem teórico-metodológica adotada nos livros didáticos selecionados necessitava de práticas complementares capazes de auxiliar o professor a conduzir o ensino das locuções verbais. Dessa forma, verificou-se a necessidade de uma proposta complementar em que o ensino das locuções verbais fosse fundamentado por meio da teoria da semântica gramatical, a fim de auxiliar o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitam refletir sobre o significado produzido pelas perífrases verbais em diferentes sentenças, com foco na composicionalidade linguística.

A proposta complementar aqui desenvolvida consistiu em um jogo de tabuleiro que busca, de forma lúdica, desafiar os alunos a responderem questões sobre locuções verbais, de modo a promover uma reflexão sobre o sentido e o emprego das perífrases verbais em enunciados da língua portuguesa. Vale ressaltar que o jogo escolhido é apenas um recurso didático utilizado com a finalidade de executar a proposta, criando condições lúdicas e favoráveis para o aluno refletir

sobre o uso e o sentido das locuções verbais na composição de sentenças no português brasileiro.

A proposta complementar de reflexão dos aspectos semântico-gramaticais das locuções apresentada neste trabalho contribui para o ensino aprendizagem para além do que o livro didático propõe, pois além de contribuir para o alcance das habilidades propostas na base, pode ainda desenvolver outras habilidades que promovem o desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos.

Portanto, a proposta desenvolvida busca complementar o ensino das locuções verbais em sala de aula criando situações favoráveis para o desenvolvimento de um ensino de gramática produtivo em que o aluno possa refletir sobre o emprego das perífrases verbais de forma mais sistêmica, científica e divertida.

Assim, almeja-se, por meio desta pesquisa, contribuir para um ensino de língua portuguesa que seja de fato significativo para o aluno e que possa auxiliar professores no desenvolvimento de práticas inovadoras voltadas para o ensino de gramática, capazes de promover reflexão linguística e novas metodologias voltadas para a construção de um ensino produtivo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BERTUCCI, Roberlei. A semântica das locuções verbais. *In*: MÜLLER, Ana; MARTINS, Nize (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a semântica do português brasileiro. Campinas - SP: Pontes Editores, 2021, p.116-139.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, edição especial n. 7, 2013.
- BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 ago. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARREIRA, Marcos; FOLTRAN, Maria José; KNÖPFLE, Andrea. **A gramática como descoberta**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19, v. 2, 2017.
- CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 7º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CARVALHO, Laíz B. de; DELMANTO, Dileta. Conexão e Uso – 8º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- FERRAZ, Cláudia; PINTO, Maria Beatriz; SIGILIANO, Natália. Ludicidade nas aulas de língua portuguesa. *In*: SIGILIANO, Natália; BERNO, Laís (organizadoras.) **Ensinar português de forma divertida**: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021 (p. 8 – 20).

- FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. 4 ed. São Paulo: FTD, 2014.
- FRANCHI, Carlos. et al. **Mas o que é mesmo “gramática” ?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (p. 11 – 33).
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Vanderley. **Unidades básicas do ensino de Português**. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012, p. 59-79.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000, p. 63-65.
- PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2001.
- PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola** Petrópolis: Vozes, 2016.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 24 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- QUAREZEMIN, Sandra. **Ensinar Linguística na Escola: um confronto com a realidade**. Work. Pap. Linguíst., Florianópolis, ago./dez., 2017. p. 69-92.
- TERESINA. **Currículo de Teresina: ensino fundamental, língua portuguesa**. Secretaria Municipal de Educação. Teresina: UPJ Produções, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE

**APÊNDICE A – Questões norteadoras para as cartas do jogo**

1. Qual das sentenças a seguir você apontaria como mais recorrente na língua?

A – O aluno estudará.

B – O aluno vai estudar.

2. Informe qual é o verbo auxiliar que compõe a locução verbal da frase “Ela continua esperando pelo pedido”.

3. No contexto da sentença “Ela continua esperando pelo pedido” a locução verbal apresenta sentido de:

A – Término.

B – Continuidade.

C – Possibilidade.

4. O verbo “ficar” carrega um valor relativamente fixo de permanência, contudo a combinação desse verbo com outras palavras da sentença pode ocasionar uma mudança de sentido (BERTUCCI, 2020). Nessa perspectiva, que sentido o verbo auxiliar “ficar” possui na sentença “O piso ficou molhado”?

A – Resultado.

B – Continuidade.

5. Que sentido o verbo auxiliar “ficar” possui na sentença “A banda ficou cantando no show”.

A – Resultado.

B – Continuidade.

6. Na sentença “Ele acabou de sair do colégio”, o verbo auxiliar acabou tem sentido de:

A – Término.

B – Conclusão recente.

7. Em “Ele já acabou de elaborar o cartaz”, o verbo auxiliar acabou tem sentido de:



A – Término.

B – Conclusão recente.

C – Continuidade.

8. Na sentença “A cidade **vem buscando** alternativas para reduzir a poluição”, a locução verbal destacada apresenta sentido de:

A – Conclusão recente.

B – Continuidade de uma situação.

9. Compare as seguintes sentenças:

- A cidade **vem buscando** alternativas para reduzir a poluição.
- A cidade **tem buscado** alternativas para reduzir a poluição.

O que podemos constatar quanto ao sentido dessas locuções nas frases? (Informar se as locuções no contexto de cada sentença apresentam sentidos semelhantes ou diferentes, explicando como chegou a essa conclusão.)

10. Que sentidos o auxiliar *pode* expressa na sentença “Mariana pode sair amanhã”?

11. Na sentença “Eles **devem auxiliar** no que for possível”, explique a função desempenhada por cada verbo da locução destacada.

12. Na sentença “Mariana deve sair amanhã”, o verbo auxiliar pode indicar diferentes sentidos a depender do contexto. Que sentidos o verbo auxiliar pode apresentar nessa sentença?

13. Leia as sentenças a seguir e analise as locuções verbais destacadas:

- O aluno **começou a estudar** para a prova.
- O aluno **passou a estudar** para a prova.

Que semelhanças e/ou diferenças você percebe em relação ao sentido dessas locuções no contexto de cada sentença?

14. Em “**Estou estudando** para as provas”, a locução verbal destacada confere à sentença sentido de:

A- Ação finalizada.

B – Continuidade de uma ação ou ação em andamento no momento da fala.

C – Ação que será realizada em um momento posterior à fala.

15. Observe as sentenças nos itens abaixo e informe em qual delas a locução verbal possui sentido de permanência.

A – Vou correr um pouco.

B – Vou ficar aqui.

16. Na sentença “**Vem chovendo** bastante há dias”, que sentido(s) a locução nos transmite em relação à durabilidade da ação?

17. Que semelhanças e/ou diferenças você apontaria em relação ao sentido que as expressões destacadas conferem às seguintes sentenças:

- João canta.
- João está cantando.

