

O ENSINO DE TRANSITIVIDADE VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL. Simone Maria Barbosa Nery Nascimento¹, Mestranda em Letras, orientadora Geiva Carolina Calsa - Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR.
simone.mig@hotmail.com

1. Introdução

Sabe-se, por meio de estudos científicos e de resultados de pesquisas oficiais, que o sistema educacional brasileiro possui um dos mais baixos índices com relação ao desempenho escolar dos alunos. Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, se, por um lado, o ensino baseado em pressupostos teóricos tradicionais se preocupa em estabelecer quadros classificatórios para as formas lingüísticas, por outro lado, pode-se perceber um avanço nos documentos governamentais que servem de base para o ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que preconizam a reflexão lingüística.

De acordo com esses documentos, a linguagem é uma atividade de natureza reflexiva que, em última análise, depende de aspectos lingüísticos, de interação social e cognitivos. “A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins” (BRASIL, 1997, p. 38). No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a gramática tem sido ensinada de forma descontextualizada: reduz-se a uma prática pedagógica que vai da metalinguagem à memorização de nomenclaturas.

Fundamentada na Lingüística, nos estudos da área da educação e nas propostas dos documentos governamentais (PCNs) que visam o desenvolvimento da competência comunicativa, o presente trabalho teve como objetivo investigar o conceito e o modo como o conteúdo de transitividade verbal é exposto por professores e livros didáticos da 7ª série do ensino fundamental.

2. Fundamentação teórica

Travaglia (1996) alega que uma das causas do baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa deve-se à metodologia de ensino utilizada por professores que se pautam em pressupostos tradicionais de gramática. De acordo com essa metodologia, os alunos devem fixar regras gramaticais desvinculadas da língua que utilizam, deixando de lado os seus conhecimentos e muito menos refletindo sobre qualquer circunstância lingüística.

Neves (2004) ressalta que o problema maior no ensino de língua começa pela avaliação que se faz da gramática da língua, concepção relacionada ao procedimento de fixação da norma e ligada ao papel conferido pelo valor social da linguagem. Explica que a gramática começou como investigação filosófica sobre a natureza da linguagem, e hoje se apresenta como meio dogmático de obter

1 Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP-CNPq/UEM).

correções. A autora destaca que o ensino de gramática vigente nas escolas tem se caracterizado como um “ritual” que configura-se como:

[...] uma exposição e imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos-pretextos prontos, ou em orações artificiais especialmente construídas para tal exercitação (NEVES, 2002, p. 241).

No entanto, a pesquisadora reconhece a vantagem ou necessidade de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão lingüístico valorizado socialmente desde que se reconheça também a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem e se produzem textos. Cabe à escola, já que é reconhecida como espaço institucionalmente mantido para a orientação do “bom uso” lingüístico, “ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise lingüística e de explicitação da gramática” (NEVES, 2004, p. 18).

Em razão disso, a autora considera como ingredientes obrigatórios da atividade escolar as discussões sobre as tensões dicotômicas entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita, e descrição e prescrição.

A teoria funcionalista da Lingüística, segundo Martelotta e Áreas (2003), caracteriza-se pela concepção que se tem da língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura suscetível a mudanças em suas diferentes situações de uso, o que determinam sua estrutura gramatical.

Para Neves (2004), em todos os níveis, inclusive no ensino superior, a linguagem em funcionamento não é considerada um conteúdo escolar. Isto implicaria avaliar as relações existentes entre as práticas de falar, de ler e de escrever, cada uma configurada como objeto de reflexão. Entre os princípios básicos da teoria funcionalista encontra-se a transitividade verbal. Hopper e Thompson (1980 apud CUNHA et al 2003) propõem que a análise da transitividade seja realizada não apenas em relação ao verbo, mas a toda a sentença.

Perini e Fulgêncio (1992) ressaltam que, de acordo com a gramática tradicional, verbos que recusam o objeto são considerados “intransitivos” e os que exigem objeto são “transitivos”. Dessa perspectiva gramatical, os verbos que aceitam opcionalmente um objeto ficam sem classificação. No caso do verbo “comer” que aparece nas situações “Pedro já comeu” e “Pedro comeu a maçã” é necessária a análise da situação em que o verbo está inserido para, posteriormente, classificá-lo. No primeiro caso, o verbo funciona como intransitivo e, no segundo, como transitivo. A gramática tradicional não prevê esses eventos.

Os funcionalistas da vertente norte-americana associam a transitividade a uma função discursivo-comunicativa de tal modo que o maior ou menor grau de transitividade de uma sentença reflete a maneira como o falante organiza o seu discurso para atingir seus propósitos comunicativos. O discurso, no entanto, apresenta dois planos que determinam o grau de transitividade de uma oração.

Apresentam alta transitividade as orações que assinalam a porção central de um texto, denominada figura, enquanto a porção periférica ou de baixa transitividade corresponde ao plano de fundo do discurso. Para tanto, estabelecem um quadro de dez parâmetros sintático-semânticos de análise da transitividade das sentenças (Quadro 01). Cada um desses parâmetros contribui para a ordenação de orações em uma escala de transitividade, quanto mais “itens” da coluna da alta transitividade tiver a oração mais transitiva será no discurso.

Quadro 01: Parâmetros para a análise da transitividade

	Transitividade Alta	Transitividade Baixa
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Cinese	Ação	Não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo (passado)	Não-perfectivo
4. Pontualidade	Punctual (ação completa)	Não-punctual
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não-intencional
6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	Modo realis	Modo irrealis
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não-agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não-afetado
10. Individuação do objeto	Individuado	Não-individuado

Por meio do fragmento abaixo, retirado de uma fala de um aluno do ensino médio (*corpus* do grupo de estudos D&G/Natal apud CUNHA et al, 2003, p.222) podem ser percebidos os planos do discurso, conforme a teoria funcionalista:

[...] aí quando vinha ali no rio Tietê ... num sei se você conhece...já ouviu falar...lá de São Paulo...quando vinha lá do rio Tietê...tava chovendo muito... a pista escorregadia ...né? Aí o carro perdeu o controle...o motorista perdeu o controle...né? ...aí quando ele viu que o carro ia cair dentro do rio... aí ele colocou o carro num... pra cima de outro carro...que tava um casal de namorado assim...namorando..." (D&G/Natal, Cunha et al., 2003, p.222).

O excerto acima mostra a oposição de tempo e aspecto entre os verbos do plano da figura e os verbos do plano do fundo. Enquanto no plano da figura os verbos são pontuais, de ação e acabados, como em “perdeu o controle”, “colocou o carro”; no plano de fundo, os verbos apresentam o contexto do evento narrado, com comentários descriptivos e avaliativos do narrador: “vinha, conhece, ouviu falar, chovendo, viu, cair, namorando”.

Ignácio (2002) chama a atenção para a questão tradicionalmente não considerada nas análises sintáticas da distinção entre um elemento obrigatório, exigido pela valência verbal, e um facultativo. Conforme os casos: a) *Estive em Franca*, o verbo, neste caso, exige um complemento de lugar, b) *Comprei calçados em Franca*. Nesta oração, o verbo comprar não exige um complemento de lugar, portanto *em Franca* é adjunto.

A partir desses referenciais, a análise da transitividade verbal exige a

compreensão das relações entre os elementos da oração que não pode ser reduzida a classificações pré-definidas, como as utilizadas na gramática tradicional.

Para Costa Val (2002, p. 118), antes da conceituação gramatical, “os recursos lingüísticos cujo emprego e compreensão que se quer ensinar devem ser motivos de utilização intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada, descoberta por parte dos alunos.”

Segundo a autora, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve favorecer o convívio do aluno com os recursos lingüísticos, atentando para seu uso e seus efeitos de sentido nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve, explicando os conhecimentos que produziu, e contrapondo suas descobertas às teorias existentes.

Como visto, as noções sobre o conceito e o processo de transitividade são várias, não se restringem a protótipos – com propriedades específicas, limitadas – são dinâmicas e variam conforme a função exercida em determinadas situações. Fica claro para o referencial teórico funcionalista que postular, estabelecer classificações para os verbos fora de uma análise contextual descriptiva é limitar o desempenho lingüístico do aluno.

No ensino fundamental, o recurso enviado para o apoio pedagógico dos professores são os livros didáticos. Nesse sentido, os livros didáticos podem ter uma forte influência no desenvolvimento lingüístico do aluno. Conforme Cezar et al (2005;2006), com a ascensão dos militares ao poder, na década de 1960, a industrialização no Brasil deveria se desenvolver em curto prazo. Para isso, foi introduzida no sistema educacional uma modalidade de ensino que acelerava a escolarização de trabalhadores que precisavam se qualificar para a mão-de-obra industrial. Para o ensino rápido, a modalidade, conhecida como Pedagogia Tecnicista, fazia uso dos livros didáticos e, assim, conseguiu atingir seus objetivos com a expansão destes no sistema educacional. Juntando-se a isso, nesse período, os livros didáticos passaram a ser obrigatórios nas escolas. Em consequência, segundo a autora, estabeleceu-se uma tradição do uso do livro didático que passou a ser a principal fonte do saber no lugar do professor que, por sua vez, começa a segui-lo e depender totalmente dos manuais em sala de aula.

Nesse sentido, a autora chama a atenção para os critérios de seleção do material e, o mais importante, para a postura do professor perante o livro didático, pois “mais importante que a seleção do material didático é a formação do professor, pois ele deve estar preparado e seguro para aproveitar todas as situações de sala de aula para um ensino qualificado” (CEZAR, 2004;2005, p. 22).

3. Metodologia

A pesquisa foi realizada com seis professores de Língua Portuguesa de 7^a série do ensino fundamental de seis escolas públicas do município de Maringá e cinco livros didáticos utilizados por esses professores. A escolha da série se deu por ser a que apresenta, pela primeira vez aos alunos, a análise sintática oracional. Os professores foram entrevistados individualmente na própria escola em seu horário

de disponibilidade. A eles, solicitou-se que descrevessem a metodologia utilizada para o ensino do conteúdo em foco. Nos livros didáticos analisou-se a exposição dos enunciados com relação ao conteúdo de transitividade verbal.

4. Apresentação e discussão dos dados

Nas entrevistas, os professores declararam respaldar sua atuação pedagógica em métodos tradicionais de ensino da transitividade verbal. Do mesmo modo, os livros didáticos apresentaram uma exposição, também, fundamentada na teoria tradicional de gramática e ensino.

No conjunto da análise dos livros didáticos selecionados, percebeu-se que apresentam o conteúdo de transitividade verbal de forma descontextualizada, pois separam os conteúdos relacionais por capítulos sem resgatar os anteriores. A exposição do conteúdo não direciona-se ao contexto ao qual os verbos poderiam aparecer. Em um dos livros didáticos (L3), por exemplo, mesmo tendo demonstrado a preocupação em contextualizar o verbo, acabou por recair na perspectiva tradicional pelo fato de evidenciar exemplos prototípicos, ou seja, verbos aos quais a sua transitividade encaixa perfeitamente nas orações. O livro didático inicia o conteúdo relacionado ao verbo transitivo direto com uma oração “o aluno fazia a lição”. Sugere que para encontrar a transitividade verbal do verbo “fazer” deve-se realizar a pergunta “Fazia o quê? E, a partir da resposta, encontra-se a transitividade do verbo investigado. Como o modelo: “O aluno fazia a lição. Fazia o quê? a lição. **Verbo transitivo direto:** é aquele que exige um complemento chamado **objeto direto**. **Veja:** Quem faz, faz alguma coisa”. Por não necessitar de preposição na pergunta, o complemento é classificado como “objeto direto”. Depois do exemplo, o livro introduz a definição do que é um verbo transitivo direto: “é aquele que exige um complemento chamado **objeto direto**”.

Além disso, observou-se que a sentença, precisando de um complemento para ter seu sentido completo, não é analisada em seu todo, não se considera o que está em torno do verbo, mas apenas o verbo recebe uma classificação. Os demais constituintes da oração são considerados simples adjuntos. Isso acontece com alguns verbos intransitivos como: acabar, chegar, passar, entre outros e que podem vir acompanhados de circunstâncias adverbiais, mas continuam intransitivos.

Os livros didáticos L1, L3 e o L4, ao apresentarem o conceito de objeto direto, definiram-no como sendo um complemento do verbo que considera apenas sua regência. Isso desfavorece ao aluno perceber a relação entre todos os itens gramaticais da oração.

De acordo com Perini e Fulgêncio (1992), para garantir a eficácia da transitividade verbal, toda a sentença deve ser analisada, pois há casos em que o verbo é passível de aceitar ou recusar complemento. O verbo “comer”, por exemplo, pode funcionar como transitivo direto ou como intransitivo, como nas respectivas situações: “Pedro comeu a maçã” e “Pedro já comeu”.

Os mesmos livros, ao apresentarem a definição de objeto indireto, acabaram restringindo a transitividade verbal unicamente ao verbo. A explicação do conteúdo

se deu por meio da regência das preposições e das “perguntinhas” ao verbo: *Para você descobrir o objeto indireto faça a pergunta de quê, de quem, a quem ou a quê, sempre após ao verbo.* Segundo a teoria funcionalista, contudo, relacionar o ensino do verbo transitivo indireto pelo único fato de ter a preposição não garante a compreensão da estrutura gramatical, pois o aluno pode vincular as preposições tão somente como regra da transitividade.

Este fato é confirmado por Ignácio (2002) quando mostra os seguintes exemplos em alguns casos de verbos como “amar”, “temer”, entre outros que a regência pode ser um fator estilístico: “Amo Deus” ou “Amo a Deus”.

O segundo livro didático L2 trabalhou com os complementos, vinculando o nome “complemento” diretamente ao objeto, sem se atentar para a transitividade verbal que poderia exigir outro tipo de complemento se não propriamente o objeto: **Complemento verbal** é o mesmo que **objeto**: termo que completa o sentido de um verbo transitivo. Além do mais, os verbos intransitivos não entraram nesse momento do livro. Nesse sentido, o livro restringiu o tipo de complemento ao objeto, desconsiderando situações de uso da língua em que outros tipos de complementos poderiam acompanhar os verbos.

Nesse mesmo momento do livro, os exemplos apresentados para a classificação dos complementos verbais recaíram em exemplos protótipicos, como se pode observar: Os verbos **esclarecer** e **precisar** são transitivos, isto é, necessitam de complementos (objeto direto e objeto indireto, respectivamente) para ter sentido completo:

O jornal esclarece as notícias.	O jornal precisa de bons redatores.
↑	↑
verbo objeto direto	verbo objeto indireto

Com relação ao verbo “esclarecer”, o livro o trouxe, exclusivamente, como verbo transitivo direto. No entanto, o verbo “esclarecer” é um exemplo de verbo que pode exigir também o objeto indireto, tendo em vista que, quem esclarece, esclarece algo a alguém.

Outro fator identificado na presente análise refere-se ao quinto livro que não aborda o conteúdo verbal de transitividade. Com isso, deixou de cumprir as expectativas presentes nos PCNs sobre os conteúdos ministrados ou presentes na 7^a série do ensino fundamental, uma vez que, que nesta série, os alunos têm de analisar a estrutura oracional.

Nos livros descritos observou-se que, apesar de procurarem definir a transitividade como a necessidade que os verbos têm de um complemento para que o sentido da predicação fique completa, os contextos não são levados em conta em todas as situações de uso. Consideram que a função da transitividade está implicada tão somente ao verbo, preferindo designar uma classificação sem levar em conta a situação de uso e a função do verbo em dada oração. Outra questão verificada no conjunto dos livros didáticos investigados relaciona-se às orientações didáticas aos professores que são baseadas nos pressupostos da gramática tradicional, o que significa classificar os verbos em transitivos e intransitivos pensando em seus complementos tradicionais objeto direto e indireto sem considerar os demais argumentos da estrutura, como complementos necessários,

como é o caso dos complementos circunstanciais.

Pode ocorrer, dependendo do contexto, de o verbo intransitivo necessitar de circunstâncias adverbiais para que seu sentido se complete. No livro L1, por exemplo, a exposição demonstra esse fator: “Os **verbos intransitivos** podem vir acompanhados de **circunstâncias adverbiais** de lugar, tempo, modo, intensidade, etc. Mas continuam sendo intransitivos. Ex.: “Papai chegou mais tarde”. “chegou”, é considerado verbo intransitivo e “mais tarde”: circunstância adverbial de tempo

Ignácio (2002) chama a atenção para essa questão tradicionalmente não considerada nas análises sintáticas, da distinção entre um elemento obrigatório, exigido pela valência verbal, e um facultativo. No exemplo citado, *mais tarde* é considerado um adjunto simplesmente, mas é onde repousa o foco da oração, ou seja, é uma necessidade do verbo para que se tenha o sentido completo.

Outra situação semelhante encontrada nas análises dos livros foi com relação aos verbos de ligação que vêm acompanhados de circunstâncias adverbiais. Quanto à transitividade são considerados intransitivos. No L1, o complemento é considerado um mero adjunto: “*Alguns verbos de ligação como: ser, estar, ficar, permanecer, continuar, etc; tem função, muitas vezes, de verbo de ligação. Mas, se vierem acompanhados de uma circunstância adverbial, tornam-se verbos intransitivos.* Em “O adolescente permaneceu no clube”, sua natureza é de verbo de ligação, mas, neste caso, em que veio acompanhado de “no clube” (circunstância adverbial), foi considerado pelo livro didático, verbo intransitivo.

Dessa forma, fica evidente que, nesses manuais, as orientações didáticas aos professores, bem como sua exposição teórica estão baseados nos pressupostos da gramática tradicional que não consideram a funcionalidade dos itens gramaticais, enquanto é o que os PCNs recomendam.

Conforme a literatura especializada e o presente estudo realizado, verifica-se a necessidade de contextualizar os conteúdos gramaticais trabalhados na rede de ensino fundamental.

Os dados coletados nas entrevistas revelaram que os professores investigados possuem um conceito pré-estabelecido sobre transitividade verbal, pautado em um ensino tradicional de gramática. Conforme demonstraram as verbalizações, cinco deles responderam que o conteúdo de transitividade verbal é ensinado a partir da classificação dos verbos em transitivos e intransitivos, conforme rege a gramática tradicional: [...] *estamos ensinando pra eles é basicamente sobre transitividade, reconhecimento do objeto direto, do indireto[...]*

Questionou-se, pois, aos participantes da pesquisa, se tinham algum conhecimento sobre estudos que afirmam que um verbo pode mudar de função dependendo da situação e da necessidade ou não de complemento. Cinco professores declararam não se lembrar de ter visto algo sobre essa possibilidade e apenas um se lembra que estudou o conteúdo, mas não se lembrou especificamente o quê e como: [...] *nós fizemos algumas análises dessa parte, mas eu não me recordo, pra ta assim passando um exemplo pra você.*

Quanto ao material de apoio, a maioria dos professores afirmou utilizar os livros didáticos adotados pelas escolas, que, segundo análise realizada nesta

pesquisa, abordam uma teoria tradicional de ensino. Esses dados são consistentes com os estudos de Cezar et al(2004;2005), segundo os quais, dentre outros elementos, os livros didáticos exercem a maior influência sobre a atividade do professor.

No entanto, ao perguntar-se qual o material de apoio utilizado no ensino do conteúdo de transitividade verbal e como era feita a seleção deste, verificou-se que alguns dos professores investigados se respaldam nos manuais didáticos adotados pelas escolas, mas a maioria respondeu fazer uso de outros materiais de pesquisa [...] *Relaciono o livro deles e mais algum material que a gente traz de casa e, com pesquisas, através da gramática.* Porém, percebe-se que, mesmo os professores utilizando-se de vários materiais, além do adotado pela escola, ao se perguntar sobre a maneira como ensinam, continuam repassando o conteúdo conforme apresentado pelos livros didáticos adotados: [...] *a gente faz aquelas perguntinhas básicas, no caso, um verbo transitivo direto, se o verbo aceitar essa pergunta o quê, é um transitivo direto, se for um de quê ou em quê, daí ele é transitivo indireto por causa do uso da preposição[...].*

5. Considerações Finais

Segundo Neves (2004), o tratamento da gramática em um espaço escolar deveria respeitar a natureza da linguagem. A autora salienta que a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, de tal modo que só na face sociocultural se poderá admitir a existência de modelos. No entanto, a gramática de uma língua não pode ser oferecida como algo estanque, cheia de exemplos que se encaixam em uma doutrina imutável.

Conforme a pesquisa realizada, constatou-se que professores e livros didáticos apresentam uma concepção tradicional de gramática. Os professores reduzem sua concepção à classificação dos verbos em transitivos e intransitivos sem considerar o contexto da oração e os seus demais constituintes. Quanto à metodologia de ensino, os dados revelaram que esses conceitos são ensinados a partir da apresentação de situações-metodo com frases isoladas, fixação de regras e passos de identificação da transitividade do verbo sem levar em conta o contexto lingüístico.

Esses resultados são consistentes com as conclusões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais o baixo rendimento dos alunos na aprendizagem de língua materna é devido à ineficiência das metodologias de ensino implementadas pelos professores e que se baseiam na concepção tradicional de linguagem e gramática.

Por meio da pesquisa, pôde-se constatar que os livros didáticos adotados pelas escolas das quais os professores foram investigados se reduzem às exposições de parâmetros, esquemas de classes e subclasses em que não se analisam as funções ou relações entre essas classes dentro de uma oração. Os dados revelaram que os livros didáticos assumem, como nas palavras de Neves (2004), um caráter “ritual” em que as atividades ou exposição do conteúdo são

organizadas de forma a não se enquadrarem em situações eventuais de uso, mas em textos-pretextos prontos, construídos para tal exercitação. Isso pode fazer com que o aluno se iniba ao defrontar com situações lingüísticas que possam exigir uma análise funcional dos elementos gramaticais.

Para a autora, há uma falta de consideração do funcionamento da linguagem nas escolas. Ressalta que, em todos os seus níveis, descuida de assentar o tratamento da gramática na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, reflexão que vise ao uso lingüístico.

Nesse sentido, verifica-se, por meio da pesquisa realizada, a importância para a questão da seleção do material, para a postura do professor perante o livro didático e, principalmente, a postura do professor diante do aluno, de seus conhecimentos, percepções e competências. A partir dos dados da presente pesquisa, considera-se oportuna a discussão de formas de prevenção de dificuldades no ensino de transitividade verbal.

6. Referências

- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CEZAR, K.P.L.C; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. *Estudo Exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental*. Relatório Semestral de iniciação científica. Maringá. UEM 2004/2005.
- COSTA VAL, M.G. *A Gramática do texto, no texto*. In: Revista de Estudos Lingüísticos, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p.107-133, julho/dezembro. 2002.
- CUNHA et al. *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOPPER, P.; THOMPSON S. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA et al. *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- IGNACIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca, São Paulo, Ribeirão Gráfica, 2002.
- MARTELOTTA, M; AREAS, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA et al. *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEVES, M.H.M. *A gramática escolar no contexto do uso lingüístico*. In: Revista de Estudos Lingüísticos, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p.233-253, julho/dezembro. 2002.
- _____. *Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.
- PERINI, M.A; FULGÊNCIO, L. *Notas Sobre a Transitividade Verbal*, In: Lingüística Aplicada ao Ensino de Português por Marta Kirst, Ir. Elvo Clemente e outros. 2^a edição. Porto Alegre: Mercado Aberto – Série Novas Perspectivas, 1992.
- TRAVÁGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.