



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL NAS AULAS DE PORTUGUÊS: DA ATITUDE
TRANSMISSIVA À INTERVENÇÃO REFLEXIVA**

Elisa Ramalho dos Santos Mendes

Rio de Janeiro

2018

ELISA RAMALHO DOS SANTOS MENDES

**ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL NAS AULAS DE PORTUGUÊS: DA ATITUDE
TRANSMISSIVA À INTERVENÇÃO REFLEXIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguagens e Letramentos na Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Filomena de Oliveira Azevedo Varejão

Rio de Janeiro

2018

ELISA RAMALHO DOS SANTOS MENDES

**ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL NAS AULAS DE PORTUGUÊS: DA ATITUDE
TRANSMISSIVA À INTERVENÇÃO REFLEXIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguagens e Letramentos na Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Banca examinadora:

Presidente: Professora Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão
UFRJ/PROFLETRAS, Orientadora

Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ/PROFLETRAS

Professora Doutora Eliete Silveira - UFRJ/PGLETRAS

Professora Doutora Adriana Leitão - UFRJ/PROFLETRAS (suplente interno)

Professora Doutora Beatriz Protti Christino - (suplente)

Rio de Janeiro
2018

Esta dissertação é dedicada à minha mãe Cleonice e aos meus avós, Maria e Onofre (In memoriam), que sempre me incentivaram a estudar e me ajudaram a superar os desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pela bondade e por caminhar sempre comigo. Sou grata a Ele por toda força, paciência e sabedoria concedidas rumo à realização deste sonho.

À dedicação e a competência da Prof.^a Dr.^a Filomena de Oliveira Azevedo Varejão, minha doce e incansável encorajadora. Não sei nem como lhe agradecer pelos ensinamentos, cuidado e acolhimento durante todo o percurso de construção do trabalho.

Ao meu grande amor, Bernardo, que embora tão pequeno compreendeu todas as minhas ausências neste período.

À minha querida mãe, Cleonice, pelo incentivo na data do exame de seleção do mestrado, pelos conselhos, orações e cuidados comigo e com meu filho.

Ao meu marido Anderson, por dividir comigo as minhas angústias e aflições. Durante todo o período do curso foi amigo e incentivador.

Aos meus irmãos por fazerem parte desta história todos os dias.

Aos meus colegas da turma pelo companheirismo e amizade.

Às Professoras doutoras Silvia Rodrigues Vieira e Eliete Silveira pelas ricas contribuições na ocasião do Exame da Qualificação. Obrigada também por aceitarem fazer parte da banca da minha defesa.

Às professoras doutoras Adriana Leitão e Beatriz Christino, por gentilmente aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

Aos alunos do 9º Ano da Escola Municipal Doutor Boulivard Assumpção.

A todas as pessoas que, de modo direto ou indireto, contribuíram.

RESUMO

MENDES, Elisa Ramalho dos Santos. **Ensino de regência verbal nas aulas de Português: da atitude transmissiva à intervenção reflexiva.** Rio de Janeiro, 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2018.

As pesquisas sociolinguísticas relacionadas à regência verbal apontam para o abismo entre o que se prescreve na escola através dos materiais didáticos e os usos efetivos na Língua Portuguesa no Brasil. Desse modo, os livros didáticos, às vezes a única ferramenta para o processo educativo e de letramento, foram analisados. Esta pesquisa investigou de que maneira quatro livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2014-2016 trataram o conteúdo regência verbal. A partir de resultados pouco satisfatórios com relação à abordagem do conteúdo nas coleções, elaborou-se um conjunto de atividades que traz o ensino de regência verbal articulado com o estudo do texto, considerando tanto a norma padrão quanto as variações linguísticas. Por meio da aplicação de uma parte dessas atividades, foi possível perceber que o ensino aliado ao texto e à reflexão linguística contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Palavras-Chave: Regência Verbal; Livro Didático; Variação; Ensino de Gramática

ABSTRACT

MENDES, Elisa Ramalho dos Santos. **Teaching of verbal regency in Portuguese classes: from the transmissive attitude to reflexive intervention.** Rio de Janeiro, 2018. 152 f. Dissertation (Professional Master's in Literature – PROFLETRAS), Faculty of Arts, Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, 2018.

The sociolinguistic researches related to verbal regency point to the abyss between what is prescribed in the school through the didactic materials and the effective uses of the users of the Portuguese Language in Brazil. In this way, the textbooks, sometimes the only tool for the educational and literacy process, were analyzed. This research investigated how four didactic books approved by the National Program of Didactic Book 2014-2016 dealt with verbal regulative content. From the unsatisfactory results regarding the content approach in the collections, a set of activities was elaborated that brings the teaching of verbal regency articulated with the study of the text, considering both the standard norm and the linguistic variations. Through the application of a part of these activities, it was possible to perceive that the teaching combined with the text and the linguistic reflection contribute to the development of the communicative competence of the students.

Keywords: Verbal Regency; Textbook; Variation; Grammar Teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Definição de regência verbal do livro didático Projeto Teláris: Português nono ano.....	52
Figura 2 -	Regência do verbo “assistir” em um anúncio publicitário, Projeto Teláris: Português nono ano.....	53
Figura 3 -	Outros exemplos de regência do verbo “assistir”, Projeto Teláris: Português nono ano.....	55
Figura 4 -	Dez verbos e suas respectivas regências - Projeto Teláris: Português nono ano.....	56
Figura 5 -	Regência verbal e nominal do livro didático <i>Português: linguagens</i>	68
Figura 6 -	Exercício de regência verbal no livro didático <i>Português: linguagens</i>	69
Figura 7 -	Exercício de regência verbal de “reger” no livro didático <i>Português: linguagens</i>	70
Figura 8 -	Quadro intitulado ‘Contrapontos’ no livro didático <i>Português: linguagens</i>	74
Figura 9 -	Atividade baseada em uma tirinha do livro didático <i>Português: uma Língua Brasileira</i>	79
Figura 10 -	Regência verbal e nominal do livro didático <i>Para Viver Juntos: Português</i>	85
Figura 11 -	Primeira questão sobre regência do livro didático <i>Para Viver Juntos: Português</i>	86
Figura 12 -	Segunda atividade sobre regência do livro didático <i>Para Viver Juntos: Português</i>	87
Figura 13 -	Explicação de regência do livro didático <i>Para Viver Juntos: Português</i>	89
Figura 14 -	Tabela com alguns exemplos de verbos do livro didático <i>Para Viver Juntos: Português</i>	90
Figura 15 -	Slide 1.....	98
Figura 16 -	Slide 2.....	99
Figura 17 -	Slide 3.....	99
Figura 18 -	Slide 4.....	100
Figura 19 -	Slide 5.....	101
Figura 20 -	Slide 6.....	101

Figura 21 - Slide 7.....	102
Figura 22 - Slide 8.....	103
Figura 23 - Slide 9.....	104
Figura 24 - Slide 10.....	104
Figura 25 - Slide 11.....	105
Figura 26 - Slide 12.....	106
Figura 27 - Slide 13.....	107
Figura 28 - Slide 14.....	108
Figura 29 - Slide 14 (continuação)	108
Figura 30 - Slide 15.....	109
Figura 31 - Slide 16.....	109
Figura 32 - Slide 17.....	110
Figura 33 - Slide 18.....	110
Figura 34 - Slide 19.....	111
Figura 35 - Slide 20.....	112
Figura 36 - Slide 21.....	112
Figura 37 - Slide 22.....	113
Figura 38 - Slide 23.....	114
Figura 39 - Imagem do texto IV – módulo I.....	122
Figura 40 Imagem do texto V – módulo I.....	122
Figura 41 Imagem do texto I – módulo II.....	125
Figura 42 Imagem do texto II – módulo II.....	126
Figura 43 Imagem do texto IV – módulo II.....	127
Figura 44 Imagem do texto VI – módulo II.....	128
Figura 45 Imagem do texto I– módulo III.....	131
Figura 46 Imagem do texto VII – módulo III.....	132
Figura 47 Imagem do texto III – módulo III.....	133
Figura 48 Imagem do texto IV – módulo III.....	134
Figura 49 Imagem do texto V – módulo III.....	134
Figura 50 Imagem do texto VI – módulo III.....	135
Figura 51 Imagem do texto VII – módulo III.....	135
Figura 52 Imagem do texto VIII – módulo III.....	137
Figura 53 Imagem do texto VIII – módulo III.....	139

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
	PARTE I - FUNDAMENTOS GERAIS	15
2	GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO	15
2.1	Conceitos fundamentais: gramática, norma e pressupostos pedagógicos	15
2.2	A perspectiva da sociolinguística educacional: o tratamento da variação ...	18
2.3	Orientações oficiais: os PCN e o PNLD	25
2.4	O ensino de gramática em três eixos: proposta experimental de Vieira (2017)	31
3	REGÊNCIA VERBAL E ENSINO	35
3.1	Conceito de regência verbal	35
3.2	Abordagem da norma gramatical e dicionários especializados	35
3.3	Abordagem das investigações científicas	40
3.4	Regência na proposta dos três eixos para o ensino de gramática, de Vieira (2017)	44
	PARTE II - ANÁLISE E PROPOSTAS	47
4	A PESQUISA-AÇÃO	47
5	LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE REGÊNCIA	49
5.1	Análise do material selecionado	51
5.2	Síntese das observações	91
6	PROPOSTA EXPERIMENTAL	93
6.1	Contextualização da proposta	93
6.1.1	<i>Princípios Norteadores e Aspectos Metodológicos</i>	93
6.1.2	<i>Etapas da Aplicação das Propostas</i>	94
6.2	Caracterização do contexto de investigação	95
6.2.1	<i>Material Experimentado</i>	97
6.2.2	<i>Aplicação das Atividades e Análise dos Resultados</i>	113
6.3	Proposta de intervenção didática	115
6.3.1	<i>O Material Reelaborado</i>	116
6.3.2	<i>Relato do Processo de Intervenção</i>	139
6.3.3	<i>Avaliação dos Resultados</i>	144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta pesquisa sobre o tratamento da regência verbal nas aulas de Língua Portuguesa. A escolha desse tema se justifica pela grande relevância do conteúdo e pela escassez de trabalhos dedicados a esse tópico gramatical.

De maneira geral, percebe-se um distanciamento entre o que se ensina na sala de aula sobre o conteúdo regência verbal e o que de fato os falantes utilizam nos eventos comunicativos do cotidiano, tanto formais quanto informais. Possivelmente, esse assunto ainda é ensinado na maioria das escolas brasileiras somente por meio de listas para decorar os verbos mais “problemáticos”. Isso ocorre porque o ensino de regência verbal ainda se limita à instrução de um padrão que não revela os usos reais por parte dos brasileiros.

Diante dessa realidade, esta pesquisa considera importante averiguar o tratamento de regência verbal em algumas coleções didáticas e elaborar um conjunto de atividades sobre o tema.

Parte-se do princípio de que a heterogeneidade é inerente às línguas e a sua existência está ligada a fatores linguísticos e extralinguísticos. Dentro dessa concepção e segundo Callou (2011, p. 17), compreende-se que a língua é ilimitadamente variada e que a pluralidade de formas linguísticas existentes hoje no Brasil não é uma anormalidade, pois pode ser entendida à luz de informações históricas e sociológicas, como contatos com diferentes grupos e fluxos migratórios. Tendo isso em vista e conforme a analogia lançada por Bagno (2013, p. 50-51) de língua como instituição social e cultural, qualquer falante, por mais que domine a variedade de prestígio, apresentará variação em sua fala, pois o sistema é constitutivo da identidade individual e coletiva, que é dinâmica. Entretanto, na abordagem de conceitos como variação, gramática e norma, em diferentes esferas da sociedade, logo emergem alguns questionamentos e preconceitos por parte dos usuários da língua. O próprio sistema educacional brasileiro possui, em grande parte, um ensino de língua conservador, voltado para práticas pedagógicas que concebem a aprendizagem de Língua Portuguesa como mera verificação do domínio de nomenclatura gramatical e das regras do bem falar pelo alunado.

Na segunda metade do século XX, ocorreram mudanças na sociedade brasileira por conta do processo de industrialização. Segundo Barbosa (2011, p. 33), dentre essas transformações, destacam-se o deslocamento da população do campo para a cidade e a democratização do ensino no Brasil. Essas mudanças trouxeram para as salas de aula do sistema público de ensino uma grande massa de alunos com hábitos linguísticos distintos do modelo único valorizado pela escola. A partir de então, o preconceito linguístico tornou-se

mais evidente. E esse pré-conceito é difícil de ser vencido, pois é, como qualquer outro (social, sexual, racial, religioso), enraizado na postura das pessoas.

O ensino de Português não pode continuar restrito à classificação do que é “certo” e do que é “errado”. As aulas de Língua Portuguesa têm a obrigação de propiciar ao aluno a exploração de textos variados, orais e escritos, de forma a trabalhar a interpretação e a produção de diversos gêneros textuais. Conforme Callou (2011, p. 22), o modelo linguístico atual não pode ser o mesmo dos séculos XIX e XX, já que as relações sociais se tornaram mais intensas por causa da massificação dos meios de comunicação e do aumento da escolarização. Por isso, não há sentido em prescrições que definem o que “existe” e o que “não existe”, o que é “feio”, “bonito”, “melhor” e “pior”.

Além disso, com novas concepções das ciências da linguagem, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como informa Coelho (2007, p. 24). O intuito dessa política governamental é de aprimorar o ensino, fornecendo aos discentes e aos docentes livros de boa qualidade, com teoria e metodologia sintonizadas com os estudos científicos.

Através da criação de uma comissão formada por professores e universitários especialistas, elabora-se periodicamente um guia de livros didáticos com intuito de avaliar e selecionar, para indicação, as coleções mais afinadas com as diretrizes oficiais e auxiliar os professores na escolha das obras. Assim, o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) juntamente com o Ministério da Educação (através do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) publica um guia, avalia as obras inscritas e realiza as compras governamentais, de acordo com as escolhas feitas pelos professores das escolas públicas.

Esse processo seletivo focou inicialmente o Ensino Fundamental em ciclos trienais alternados, mas, posteriormente, houve uma ampliação do programa, propiciando uma melhor qualidade dos LD também para o Ensino Médio, Educação de Jovens e adultos e Educação Especial.

Houve um notável aprimoramento na organização das obras após a criação do programa, pois os autores e as editoras precisaram se adequar a alguns critérios para que suas obras fossem bem avaliadas. No entanto, de acordo com Bagno (2013, p. 41), há um despreparo dos profissionais da educação para lidar com os livros mais inovadores. Assim, as editoras continuam produzindo livros com abordagens transmissivas porque muitos professores, sem formação linguística mais profunda, escolhem livros com perspectivas tradicionais. Segundo o autor, “A solução, portanto, parece estar no equilíbrio entre as duas pontas do sistema e numa integração das duas: a avaliação, de um lado, e a formação docente, do outro” (BAGNO, 2013, p. 41).

Apesar das ponderações registradas por Bagno, segundo Coelho (2007), num dos trabalhos pioneiros sobre o tratamento da variação linguística nos LD, a situação ainda não é a ideal, mas, devido às políticas governamentais, como o Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais, já ocorreram avanços na elaboração desse tipo de material, visando à modernização e à adequação aos estudos sociolinguísticos.

A pesquisa que ora se apresenta, além de investigar como o conteúdo “regência verbal” é abordado nos livros didáticos, busca propor atividades, ancoradas nos Três eixos de ensino de Vieira (mimeo, 2017)¹. Esses exercícios serão aplicados e testados pela própria pesquisadora, no intuito de orientar as reflexões sobre o ensino de gramática.

Acredita-se que a inserção em uma escola fundamentada em estudos científicos é a melhor maneira de realizar uma educação linguística consistente e, nessa tarefa, o livro didático (LD) é uma ferramenta de suma importância, e, por isso, carece de avaliação crítica constante.

A análise dos LD partiu dos seguintes questionamentos em relação à regência verbal:

- I. Qual é o tratamento dado ao estudo das regências verbais?
- II. Que concepção de língua e de norma se evidencia nas propostas?
- III. Há obras com propostas de estudo das regências verbais sob a ótica variacionista? Como se apresentam?
- IV. Como são os textos e as atividades utilizados para estudar regência verbal?
- V. Quais são os verbos focalizados nas coleções observadas?

A análise se dará a partir de livros didáticos de Língua Portuguesa do nono ano aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014), o programa por meio do qual o Ministério da Educação realiza a avaliação, a compra e a distribuição dos exemplares para escolas públicas. Nesse sentido, verifica-se, a exemplo do tratamento de regência verbal, se os LD possuem uma orientação meramente transmissiva e tradicionalista ou se suas lições já também se orientam para os usos.

Em detalhes, serão analisados qualitativamente os seguintes itens:

1. As atividades do livro e a ordem em que aparecem;
2. adequação da abordagem do livro às orientações dos PCN e o tratamento do tópico regência verbal;

¹ Os três eixos de Vieira foram publicados pela EDUFRRN por volta do meio do ano de 2017. Como a pesquisa já estava em fase final, optou-se por manter a citação Vieira (mimeo), porém nas referências atualizou-se a fonte adequadamente, com a data de publicação em 2017.

3. adequação dos textos trabalhados;
4. pontos positivos das propostas do LD;
5. pontos negativos das propostas do LD;
6. conceito(s) de norma(s) utilizado(s) pelo livro;
7. presença da perspectiva variacionista nas atividades propostas;
8. perspectiva de língua como conjunto de usos/normas;
9. conclusões parciais e sugestões de encaminhamentos.

Esta dissertação está organizada em duas partes: na Parte I, exploram-se temas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo aqueles que dizem respeito à prática docente pautada pelas orientações oficiais do Ministério da Educação. O Capítulo 2 reflete discute os conceitos de gramática e de normas e ainda apresenta a Sociolinguística Educacional, área científica que interessa a este trabalho. Também resenha as orientações oficiais e a proposta experimental de Vieira (mimeo). No Capítulo 3, explora-se o conceito de regência verbal sob diferentes perspectivas. A Parte II dedica-se às propostas de intervenção propriamente ditas. O Capítulo 4 descreve o desenho da pesquisa. O Capítulo 5 concentra a análise dos livros didáticos selecionados, e o Capítulo 6 apresenta o conjunto de atividades didáticas proposto na fase de intervenção para o ensino do conteúdo regência verbal e os resultados da aplicação da proposta didática. No Capítulo 7, reúnem-se as considerações finais e, em seguida, listam-se as referências bibliográficas utilizadas para este estudo.

PARTE I - FUNDAMENTOS GERAIS

Nesta parte da dissertação, discutem-se temas que fundamentam o fazer pedagógico, seja no âmbito dos documentos oficiais, seja na esfera das propostas orientadas pelo conhecimento científico voltado à educação: a Sociolinguística Educacional.

2. GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO

O ensino de gramática nas aulas de Português suscita muitas discussões, e uma delas deriva exatamente da polissemia que envolve o termo. Tendo em vista os avanços científicos e, conseqüentemente, a apropriação desses avanços pelos documentos oficiais, há um novo olhar sobre concepções de *gramática* e torna-se importante debruçar-se mais detalhadamente sobre elas.

2.1 Conceitos fundamentais: gramática, norma e pressupostos pedagógicos

O vocábulo *gramática* é ambíguo e pode levar a compreensões distintas. Quando se pensa em gramática nos termos daquilo que define o senso comum, vêm à mente os manuais gramaticais com as prescrições difundidas nas aulas de Português. Esse é apenas um tipo de gramática, a normativa.

A gramática normativa é conhecida também como gramática tradicional, pois, segundo Duarte (2015, p. 37), mantém a tradição gramatical grega e romana de descrever a língua com base nos autores clássicos. Esse tipo de gramática traz não só descrições, mas também prescrições normativas de bem falar e escrever. Franchi (2006) define essa concepção como:

[...] o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (FRANCHI, 2006, p. 16 - aspas do autor).

Por outro lado, a gramática descritiva depreende o sistema de uma língua através da análise do sistema e suas relações. Tem um olhar neutro sobre os fatos de uma língua, não possui caráter normativo e é mais científica. Atualmente, as gramáticas desse tipo levam em conta uma variedade ou modalidade da língua. Se a gramática apresentar descrição estrutural de uma língua, estabelecer suas regras de uso e não impor regras de caráter uniformizador, deve ser classificada como descritiva. Sobre ela, Franchi (2006) afirma:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem 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. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (FRANCHI, 2006, p. 22 - aspas do autor).

Há ainda uma gramática, que, com as contribuições da teoria linguística, ganha soberania diante das outras²; é a gramática internalizada. Ela é biológica e psicológica ou adquirida de forma natural conforme a exposição da criança aos dados da sua língua. Franchi (2006) explica:

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.
“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo/ da construção progressiva, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25 - aspas do autor).

Travaglia (2009), do mesmo modo que Franchi (2006), apresenta as concepções de gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Para a primeira concepção, a de gramática normativa, o autor a concebe como “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (2009, p. 24). Dentro dessa perspectiva, gramatical é aquilo que se encontra dentro das normas do bom uso. Para o segundo conceito, a gramática descritiva, o estudioso entende que é aquela que realiza “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua” (2009, p. 27). Nesse segundo sentido, gramatical será tudo aquilo que atende às regras de funcionamento de uma língua. A terceira concepção de gramática é a internalizada e a considera “um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (2009, p. 28). Franchi (2006) defende que, da forma como entende a natureza da gramática, não há erro linguístico,

² visto que não se trata de uma disciplina, nem obra sobre o conhecimento gramatical. Trata-se do próprio conhecimento gramatical.

mas usos diversos e igualmente funcionais, inclusive aqueles avaliados negativamente pelos indivíduos escolarizados.

Assim como o termo *gramática*, a palavra *norma* também pode ser vista sob mais de uma perspectiva teórica. Callou (2011) refere-se à norma, primeiramente, como preceito, uma reunião de regras que esclarecem a estrutura da língua e indicam o que se deve dizer. Entretanto, a autora acrescenta um segundo sentido para o termo norma, associado ao que tradicionalmente se diz numa determinada comunidade, relativo ao uso normal e objetivo pelo falante. Em torno das nomenclaturas norma culta, norma padrão e norma gramatical, igualmente, ocorre confusão e por vezes até uma falsa sinonímia entre os conceitos.

Buscando desfazer “nós” em torno de tais definições, Faraco (2008) conceitua a norma padrão como o modelo ideal da língua correta que ocupa um lugar de destaque no imaginário dos falantes. Ninguém fala ou escreve em norma padrão, pois ela é uma ideologia linguística e não corresponde a nenhum uso real da língua. Fixado no século XIX, nem mesmo as elites socioeconômicas lograram representá-lo, especialmente em razão de seus dogmáticos preceitos. Por isso, defende Faraco, a norma padrão não é uma variedade linguística, uma vez que ocorre fora dos usos sociais da língua. Ela, no entanto, habita o ideário linguístico dos indivíduos, que justificam sua necessidade no plano da busca pela uniformidade e imutabilidade da língua.

Faraco (2008) segue definindo norma culta como o ponto em comum entre os falares urbanos, letrados em situação de monitoramento. Constitui, ainda, certa abstração do que seria o conjunto de variedades linguísticas empregadas nas situações monitoradas de fala e escrita por falantes letrados, isto é, pessoas com grau superior de escolarização.

Por norma gramatical, o linguista entende a norma apresentada por gramáticos de prestígio acadêmico. Ela corresponderia à flexibilização dos excessos da norma padrão, incorporando usos cultos. Todavia, as descrições dessa norma ainda são precárias, pois:

Nossos bons gramáticos já não insistem na defesa categórica da norma padrão do século XIX. No entanto, embora suas gramáticas acolham vários fenômenos da norma/comum/standard (em especial aqueles já correntes nos escritores modernos), elas não são propriamente descrições sistemáticas dessa norma (FARACO, 2008, p. 83).

Ainda na perspectiva de Faraco (2008), existe certa atitude política e ideológica frente aos usos, mesmo os mais letrados, a que chamou, ironicamente, de norma curta, que se reveste de um prescritivismo exacerbado, mais dogmático que o mais dogmático instrumento normativo. Nessa esteira, não há reconhecimento de que os usos cultos possuem riqueza de

formas alternativas, já flexibilizadas mesmo na norma gramatical. É, como o autor define, “uma sùmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. A norma curta é a miséria da língua” (FARACO, 2008, p. 94).

Depreende-se do exposto que a discussão sinaliza a complexidade da tarefa pedagógica em meio ao emaranhado de questões ainda não solucionadas no contexto social (incluindo o acadêmico) brasileiro. A seguir, apresenta-se uma área de conhecimento que pretende lidar com essa complexidade, orientando perspectivas de trabalho adequadas ao campo da Educação.

2.2 A perspectiva da sociolinguística educacional: o tratamento da variação

Este trabalho alicerça-se nas teorias da Sociolinguística Educacional, isto é, fundamenta-se nas concepções da língua em uso, das quais deriva a exploração do texto como ponto de partida para a construção de significados do mundo social.

Também ecoa nesta dissertação a Teoria de Variação e Mudança, proposta por Weinreich, Labov e Herzog (1968) e, posteriormente, desenvolvida por Labov (1972; 1994; 2001) e outros estudiosos interessados na perspectiva sociolinguística de pesquisa. Tal teoria, opondo-se a correntes teóricas precedentes, como o Estruturalismo de Saussure e o Gerativismo de Chomsky, no que concerne à noção de homogeneidade das línguas, parte do fundamento de que a variação é inerente a qualquer sistema linguístico, e os fenômenos variáveis devem ser investigados em seu contexto social.

Os estudos labovianos oferecem princípios teóricos importantes às reflexões sobre os fenômenos da língua, como, por exemplo, a premissa da heterogeneidade ordenada, a noção de que a diversidade é regulada por fatores linguísticos e extralinguísticos, a concepção de que a alternância de comportamento linguístico dos falantes é um fenômeno organizado e de domínio dos indivíduos. Advém, ainda, desse campo teórico o crucial entendimento de que nem toda variação na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variação, pressupondo-se que pode ocorrer transferência de traços de uns usuários da língua para outros, fazendo coexistirem variantes ou até mesmo uma delas prevalecer em um dado momento.

Essa corrente científica foi descrita por Mollica da seguinte forma:

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis (MOLLICA, 2004, p. 10).

A heterogeneidade da língua é observada por sociolinguistas, que reconhecem a variação e a têm como objeto de estudo. Por essa razão, esta investigação terá também aporte teórico extraído de Bagno (2013), Bortoni-Ricardo (2005), Coelho (2007), Vieira (mimeo), Mollica (2003), cujas pesquisas e reflexões encontram eco nos PCN de Língua Portuguesa e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir do axioma da heterogeneidade linguística, é inegável a constatação de que a língua varia e isso não pode ser considerado um problema, já que essa é a natureza do sistema e seu uso. Com a Língua Portuguesa, não é diferente. Por isso, as orientações curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa são explícitas ao considerar que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998b, p. 29).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 49), a variação linguística decorre da interrelação de fatores socioestruturais (idade, sexo, nível de escolarização, situação econômica, profissão, ou seja, o que o falante é) e sociofuncionais (resultantes das práticas sociais de que o falante participa). Portanto, pareceria óbvio propor um olhar variacionista nas aulas de Língua Portuguesa, mas, de fato, não é. Embora os documentos oficiais, como se detalhará adiante, contemplem a variação no currículo escolar, considerando importante “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao

uso da língua” (BRASIL, 1998a, p. 59), a escola ainda está longe de alcançar plenamente esse nível.

Bortoni-Ricardo (2004) propõe para a compreensão dos fenômenos variáveis do Português brasileiro, três contínuos de variação. São eles: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. No contínuo de urbanização, num dos polos situam-se as variedades rurais, de locais mais isolados, e no outro as variedades urbanas, que no processo sócio-histórico tiveram influência da decodificação escrita, da escola, da imprensa e de livros literários.

A referida pesquisadora representa o contínuo de urbanização da seguinte forma:

No meio dos polos encontra-se a área denominada urbana. Os indivíduos dessa área são provenientes de áreas rurais, que preservaram o seu repertório linguístico, e também estão expostos à influência urbana. Entretanto, as fronteiras não são rígidas e pode ocorrer de uma variedade se sobrepor a outra (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

No segundo contínuo, oralidade-letramento, ainda é importante imaginar uma reta com dois extremos. Em uma das pontas situa-se a cultura letrada e na outra a cultura da oralidade. Entretanto, as situações comunicativas e os gêneros utilizados nesses eventos podem aparecer juntos. Isto é, em eventos de letramento podem ocorrer eventos de oralidade. Bortoni-Ricardo cita exemplos para justificar essa fluidez:

Num ofício religioso, por exemplo, o líder, o padre, o rabino, o pastor, ao proferirem seu sermão, estão realizando um evento de letramento, seja porque eles têm diante de si o roteiro escrito da sua fala, seja porque eles prepararam previamente esse roteiro escrito, no qual introduziram passagens bíblicas, por exemplo. Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

O terceiro contínuo, o de monitoração estilística, situa na linha imaginária situações totalmente espontâneas, que retratam o uso menos monitorado, e situações planejadas previamente, com alto grau de monitoramento do discurso. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), os falantes regulam o grau de monitoramento dos seus discursos em razão de fatores extralinguísticos: o ambiente, o interlocutor e o tópico de conversa.

O grau de monitoração estilística ocorre nos dois tipos de eventos, de letramento e de oralidade. E, quanto maior for o grau de monitoração, mais formal será o discurso. Já o uso de variantes menos formais representa o uso pouco planejado.

Em resumo, a proposta da autora é fazer conceber a produção linguística distribuída pelas três linhas imaginárias: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística.

Outro fator importante dessa proposição é a fluidez das fronteiras entre cada um desses contínuos. Por isso, esse estudo poder guiar o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula a fim de melhor compreender a variação linguística no microcosmo de uma sala de aula.

No que concerne ao fenômeno gramatical focalizado nesta pesquisa, pressupõe-se a indissociabilidade das práticas pedagógicas relativamente à língua em uso. Na construção da predicação, fenômeno básico para o entendimento de regência verbal, o Funcionalismo pode atender a tais expectativas, pois o objetivo mais amplo deste trabalho é refletir sobre esse sistema de valências (regência) e sua relevância para a construção de significados, nas situações de usos reais da língua. Pretende-se pensar, a partir de teorias funcionalistas, o modo como os falantes adaptam as estruturas linguísticas às intenções comunicativas.

O Funcionalismo, numa concepção geral, segundo Neves (2006, p. 17), “é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que ele se ocupa, exatamente, das funções dos meios linguísticos de expressão”. Nessa visão, coloca-se em foco a língua em uso, cujos significados são organizados pela função textual exercida pelos componentes da gramática.

Ainda de acordo com Neves (2006), há pontos centrais numa gramática funcionalista: o uso, que se relaciona ao sistema; o significado, atrelado à forma; e o social, referente ao individual. Mas, sobretudo, o que a gramática funcional realiza é a interpretação dos textos, que são denominados como as unidades de uso. Assim, apesar de as teorias funcionalistas examinarem os elementos que compõem a estrutura da língua e o próprio sistema, o foco é a construção de significados por meio do texto.

O surgimento do Funcionalismo em 1920 relacionou-se com os estudos da Escola Linguística de Praga, que consideravam os usos e as funções papéis primordiais do sistema de comunicação. Mais adiante, houve uma ampliação da visão funcionalista inicial, surgindo várias outras teorias. Dentre elas, Neves (2006) oferece alguns modelos traduzidos pelas ideias de Michael Halliday, Talmy Givón, Eugenio Coseriu e Simon Dik. Esses teóricos funcionalistas tentam explicar o que ocorre na língua, apoiados nos contextos de uso.

Conforme a autora, o precursor do conceito de função foi Halliday, ao analisar o papel da linguagem na vida dos indivíduos. Esse teórico estrutura suas ideias com base no enunciado, ressaltando as escolhas que os falantes fazem para um atingir um propósito específico. Neves (2006, p. 58-59) esclarece sobre a base da teoria hallidayna:

A teoria sistêmica à qual se liga a gramática funcional de Halliday baseia-se na teoria de John Rupert (Robins, 1964, p. 290, lhe chama ‘neofirthiana’), com inspiração em Malinowski nos anos 20, além da linguística firthiana da tradição

etnográfica de Boas- Sapir-Whorf e do funcionalismo da Escola de Praga. Marthiessen (1989) indica, como primeira versão da teoria sistêmico-funcional, ‘a scale-and-category theory’, estabelecida em Halliday (1961), depois, revista e ampliada, com proposição de uma base paradigmática, e, afinal, completada com a teoria das metafunções (HALLIDAY, 1967-1968, 1973).

Já Talmy Givón tem outra proposta funcionalista da não autonomia do sistema linguístico, na crença da estruturação interna da gramática que une sintaxe, semântica e pragmática. Segundo Neves, pela teoria de Givón (1995 apud NEVES, 2006),

A língua não pode ser descrita como um sistema autônomo porque a gramática só pode ser entendida por referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução (NEVES, 2006, p. 19).

Eugenio Coseriu fixou a proposta estruturalista do estabelecimento de significados diferenciados na língua e a oposição entre esses significados. O teórico compreendeu a língua como um sistema que estabelece a oposição funcional. Neves (2006) expõe as impressões de Bechara sobre essa concepção “A gramática de Coseriu veio ‘sanar’ uma ‘lacuna na identificação, descrição e investigação’ ‘das funções idiomáticas’” (BECHARA, 1991, p. 11). Bechara também afirma que “a gramática de Coseriu é estrutural e funcional” (1998, p. 17-18).

A concepção de Simon Dik firma-se na interação verbal através dos usuários e com preocupação na valorização do papel da expressão linguística. Ainda pautando-se em Neves (2006) para entender essa perspectiva,

O que se propõe, afinal, é que a teoria da gramática constitui um subcomponente integrado da teoria do “usuário da língua natural” e que a descrição linguística inclui referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente (NEVES, 2006, p. 19).

Quanto à necessidade de mais reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa na perspectiva sociolinguística, Vieira (2013) expõe um caso referente à abordagem da variação linguística em um livro didático de Língua Portuguesa (*Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos) aprovado pelo MEC e desenvolvido para o Programa Educacional de Jovens e Adultos (PEJA). A discussão foi gerada pelo fato de o livro utilizar estruturas do tipo “Nós pega o peixe” para tratar de um fenômeno variável. A mídia destacou esse trecho, totalmente fora do seu contexto original, e influenciou diversas pessoas com a notícia de que o livro ensinava “erros” de Português aos alunos das escolas brasileiras. Todavia, a proposta do livro

era justamente explicitar o papel da escola no ensino da norma culta para que os alunos consigam utilizá-la em seu repertório nas situações que desejarem.

Esse episódio colocou em evidência o que já tinha sido levantado nas referidas pesquisas de Bagno e Coelho, sobre um ambiente educacional tipicamente conservador e a deficiente formação dos professores. Para ratificar esse diagnóstico, seguem as impressões de Vieira (2013), segundo a qual,

Não obstante os acertos e/ou desacertos da proposta de qualquer livro didático, pôs em destaque a responsabilidade dos sociolinguistas não só quanto a descrição dos usos que configuram o Português do Brasil, mas também quanto à informação e à formação dos professores no que se refere ao trabalho pedagógico com a variação linguística (VIEIRA, 2013, p. 1).

De acordo com a autora, é preciso capacitar os profissionais para que a escola ensine Língua Portuguesa através de diversos gêneros textuais, nos diferentes registros, modalidades e variedades, em harmonia com as situações sócio-comunicativas. Isto é, “a escola pode promover o ensino da variação linguística integrado ao desenvolvimento da competência de leitura e produção textual” (VIEIRA, 2013, p. 11).

Observa-se que ainda ocorre um abismo entre o ensino e a pesquisa. Apesar de tantos trabalhos e produção de material teórico direcionado ao fazer pedagógico, vive-se uma crise no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os problemas vão desde o ensino baseado na mera transmissão de um código, uma norma idealizada, que desconsidera as normas praticadas, até o entendimento equivocado da Sociolinguística. Dessa forma, ministra-se uma teoria destorcida que deixa de desenvolver a competência linguística dos alunos e resume o ensino de Português em mera valorização da capacidade linguística que os alunos já possuem, com a justificativa de que já sabem Português. Nesse sentido, Mollica observa:

Em qualquer área que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e aquisição da leitura e escrita e à aprendizagem da leitura e escrita (MOLLICA, 2004, p. 18).

Outro ponto importante para a discussão é justamente a formação dos professores no Brasil, que é precária. Com os baixos salários e a desvalorização do magistério, o público que procura a licenciatura em Letras é proveniente, em sua maioria, de uma camada da sociedade com práticas de leitura insuficientes. E, quando consegue chegar à universidade, se depara com um curso de Letras obsoleto.

Não ocorreu a construção de uma nova estrutura para o curso, consoante as atuais concepções linguísticas e literárias. Bagno (2013, p. 26) afirma que há, na verdade, inclusões para tentar dar conta das descobertas científicas, porém de maneira desordenada. Posicionamento que, frequentemente, dá margem para aulas de disciplinas com ementas pautadas apenas em uma perspectiva: a do professor regente daquela matéria.

Dentro desse sistema educacional desorganizado, Bagno (2013, p. 31) informa sobre o grande despreparo dos então profissionais de Letras que concluem o curso e vão para as escolas sem dominar linguística, sem conhecer a Gramática Tradicional, sem ter conhecimentos literários, e sem o mínimo preparo para a composição de textos orais e escritos mais monitorados.

Na verdade, não existe uma receita de como trabalhar os temas gramaticais na escola. No entanto, de acordo com Brandão (2014, p. 79), sem dúvida é preciso estar pautado na variedade de prestígio, mas considerando a realidade do aluno e buscando estratégias para facilitar a assimilação dessa variedade.

Enquanto a reformulação dos cursos de Letras não ocorre, pode-se contar com outros programas para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa como o PCN e PNLD. Essas políticas públicas são compromissadas com a missão de preparar o discente para diferentes contextos de uso da língua. Inclusive, dominar a norma de prestígio para que consiga um bom desempenho em contextos comunicativos mais monitorados.

2.3 Orientações oficiais: os PCN e o PNLD

A década de 1980 pode ser considerada o auge das críticas ao ensino de Língua Portuguesa e das discussões sobre mudanças necessárias à melhora do processo pedagógico. Provavelmente, diante desse cenário de desaprovações e de sucessivos resultados negativos dos estudantes brasileiros em testes de âmbito nacional e internacional, surgem em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto. As opiniões negativas sobre o ensino de LP se fundamentavam, basicamente, na metodologia de ensino, sobretudo, como observa Vieira (2013, p. 2), por esta revelar “Desconsideração da realidade dos alunos, uso do texto como pretexto para divulgar valores morais ou questões gramaticais, excessiva ênfase na abordagem normativa, ensino

descontextualizado de metalinguagem, teoria gramatical inconsistente”, fatos apontados na própria diagnose dos PCN como causas do fracasso do ensino de LP.

Dessa forma, o intuito do documento é servir como referência curricular e dar suporte aos profissionais de Educação e, para isso, os PCN dividem-se em duas partes. A primeira faz uma apresentação da área de Linguagens, em momento de instrução sobre a natureza da linguagem, de definição de linhas gerais para o Ensino Fundamental e de orientação sobre ensino de gramática com base em textos orais e escritos. A segunda parte é reservada às especificidades do ensino de LP, com delimitação de objetivos, conteúdos e práticas específicos para essa etapa da educação. Note-se que há destaque para a realização de atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos e, ainda, para a prática da análise linguística a partir dos diversos gêneros textuais aos quais o estudante estará exposto no cotidiano. Sobre o tema, o documento explicita que

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (BRASIL, 1998b, p. 24).

As diretrizes enfatizam também a necessidade de levar à escola o reconhecimento e a valorização das diferenças linguísticas existentes no Brasil e chama a atenção para um ensino baseado no texto, pois, considerando a linguagem como fenômeno sócio-histórico, destaca que a variação linguística deve ser explorada nas modalidades oral e escrita, com intuito de combater o preconceito linguístico, entre outros objetivos (BRASIL, 1998b, p. 27-29).

Na segunda parte, destaca-se a seção *Prática de análise linguística*, posicionando-se contrariamente ao ensino tradicional de gramática, uma vez que defende o texto como unidade de ensino e ressalta que a análise linguística “não é uma nova denominação para o ensino de gramática” (BRASIL, 1998b, p. 78). Ainda nas orientações sobre análise linguística, é demonstrada a importância de três tipos de atividades: as linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas.

Sobre tais atividades, Franchi (2006) pode dar suporte e esclarecimentos. O autor chama de atividades linguísticas o exercício total da linguagem que o aprendiz assimila por meio das interações comunicativas com a família e a comunidade. É uma oportunidade riquíssima para estabelecer entre professores e alunos o diálogo, a conversa e a troca de conhecimentos; em outras palavras, realizar a produção e a compreensão de textos diversos orais e escritos. Faz-se necessário que os profissionais compreendam que “Há que se criarem

condições para o exercício do ‘saber linguístico’ das crianças, dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p. 95, grifo do autor)

Ainda segundo o estudioso, as atividades epilinguísticas caracterizam-se pelo trabalho reflexivo e de experiencição com a linguagem escrita através de transformações e alterações com fins ao (re)conhecimento de que há diferentes modos de dizer alguma coisa, com observação dos efeitos semânticos provocados por essas alterações. Nas palavras de Franchi, denomina-se exercício epilinguístico “Essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, compara expressões, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97).

Nessa direção, completa o linguista, são abertos os caminhos para a atividade metalinguística, o trabalho sistemático com as construções linguísticas. Ele assevera a necessidade “de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (2006, p. 98). Seguindo esse percurso, o aluno poderá ser capaz de descrever a língua de maneira intuitiva ou teórica.

Compreende-se, portanto, que esse é um ponto dos PCN de grande relevância para atuação do professor de Português em sala de aula, pois mostra que a metalinguagem não pode ser um fim em si mesma, mas não deve ser descartada e, sim, trabalhada de forma contextualizada com as estruturas linguísticas.

O documento aponta, enfim, um novo horizonte aos profissionais de Educação, orientando para uma metodologia de “USO à REFLEXÃO a USO” e “AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO”, nos termos de Travaglia (2009), com intuito de ampliar a competência discursiva do aluno e contribuir para torná-lo mais capaz de interagir em diferentes contextos.

Nesse sentido, os PCN indicam o caminho para um trabalho inicial com a gramática de uso, como define Travaglia (2009, p. 111), que não é consciente e liga-se aos conhecimentos linguísticos internalizados do falante. Essa gramática pode ser praticada a partir das produções orais e/ou escritas dos discentes e de outros produtores de gêneros textuais diversos.

O trabalho com gramática segue em direção a um saber reflexivo, pois, ainda de acordo com Travaglia (2009, p. 142), trata-se de uma abordagem metodológica que parte do que o aluno já domina para atingir a construção de conhecimento sobre recursos linguísticos sobre os quais ele ainda não tem propriedade, a fim de levá-lo à ampliação de repertório. Conforme argumenta o autor, realiza-se essa etapa através de atividades que levam o aluno a

explicitar fatos da estrutura da língua, do funcionamento da língua e também exercícios mais voltados à semântica e à pragmática. Por fim, chega-se às atividades metalinguísticas, isto é, a uma sistematização teórica a respeito da língua. Ainda na perspectiva do autor, o objetivo dessa sistematização é levar o estudante a conhecer e pensar cientificamente a realidade linguística.

Como se observa, as orientações do MEC não excluem o ensino de gramática como objeto das aulas de LP, posto que propõem, implicitamente, o diálogo necessário entre o conhecimento acumulado pela ciência linguística e as metodologias de ensino mais adequadas ao ensino e à aprendizagem de ampla gama de recursos linguísticos mobilizados na construção e recepção de textos em sua diversidade de gêneros.

É também importante fazer um pequeno histórico sobre as políticas do livro a fim de compreender um pouco as transformações ocorridas desde o Instituto Nacional do Livro (INL) até os dias de hoje, com o Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD).

Segundo as informações do endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), o PNLD foi criado no governo do presidente Getúlio Vargas, em 1937, com a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, foi elaborada a primeira legislação sobre a produção e a circulação de livros didáticos no Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Esse decreto instituía a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com intuito de controlar e avaliar os materiais didáticos para o uso.

Ocorreu em 1966 um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o que garantiu ao MEC recursos para distribuição gratuita de 51 milhões de livros por três anos. Implementou-se em 1970, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), a coedição de livros com as editoras nacionais, sistema implantado por meio da portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação. Em 1971, houve um aumento de atribuições do Instituto Nacional do Livro, assumindo funções administrativas e de gerenciamento de responsabilidade, até então da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), e começa Programa do Livro Didático (PLID). Esse programa abarcou o ensino fundamental, PLIDEF, e o ensino médio, o PLIDEM.

Com o fim do convênio MEC/Usaid, as unidades de federação passam a dar uma contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático. Assim, em 1976, por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo se compromete com a compra de grande parte de livros para distribuição nas escolas brasileiras. A Fundação Nacional do

Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático, após o fim do INL. A verba para a distribuição é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da participação financeira das Unidades da Federação. Por conta do valor reduzido de recursos, a maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Acontece, em 1983, a substituição da Fename por uma nova instituição, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que englobou o Plidef. Nesse momento, o grupo de trabalho da análise dos livros sugere a participação dos professores na escolha do material e a ampliação do programa para outros anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Houve uma modificação do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, e, assim foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas modificações, tais como: a indicação de livros pelos professores, a reutilização dos livros a fim do maior proveito, a expansão do direito aos 2º e 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas (antiga 1ª e 2ª séries) e o fim da participação financeira dos estados.

A contar de 1993, o PNLD passou a receber recursos financeiros regulares para compra e distribuição de LDs. Dessa forma, ocorreu também a formação de uma comissão composta por professores universitários a fim estabelecer critérios e avaliar a qualidade dos LD mais solicitados. A partir daí o programa foi progressivamente ampliado e aprimorado. Atualmente, após o processo de avaliação e seleção das coleções inscritas no PNLD, há a divulgação de um Guia dos Livros didáticos, explicando os critérios nos quais as editoras se enquadraram para terem sido bem avaliadas. Nessa publicação também se divulgam os pontos positivos e negativos das obras e se sugerem formas de fazer um bom proveito das coleções em sala de aula.

Há recentes trabalhos voltados para os resultados da atuação dessas equipes de análise de LD, dentre os quais Coelho (2007) e Bagno (2013). Os dois estudos focalizam, entre outros tópicos, o tratamento da variação linguística em algumas coleções aprovadas. Observa-se na avaliação desses autores que, mesmo nas coleções bem avaliadas, a abordagem desse aspecto não é satisfatória e sintonizada com os estudos contemporâneos da Linguística. E essas insuficiências são expostas no próprio Guia de Livros Didáticos.

Bagno (2013) relata o “desequilíbrio” interno das coleções aprovadas. Essa desarmonia se refere a diferenças de metodologias entre as propostas de atividades de leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Quando se trata da leitura e escrita, as coleções encontram-se em consonância com os estudos atuais que defendem a construção de sentidos e a reflexão; porém, na abordagem didática sobre os conteúdos linguísticos, que deveria tratar

de variação linguística, ainda predomina a perspectiva conservadora. A reflexão sobre a linguagem e os conhecimentos linguísticos, no entanto, deveria estar presente em todas as partes dos livros, tanto nos capítulos destinados ao tema quanto nos segmentos destinados à leitura.

Segundo o autor, há muitas incoerências na abordagem transmissiva da linguagem. Nessa perspectiva, a orientação do PCN do trajeto USO - REFLEXÃO - USO é descartada em prol de um tratamento que não considera a gramática intuitiva dos discentes. Bagno destaca positivamente a atitude dos autores dos livros de evitar a dicotomia certo/errado, pois isso não é mais aceito nos estudos linguísticos. No entanto, de forma “disfarçada”, eles recorrem ao conceito de formalidade/informalidade, que é uma espécie de substitutivo do antigo acerto/erro e serve para impor as formas mais conservadoras. Como se pode comprovar com o apontamento do autor,

A “informalidade” virou grande vilã, a inimiga jurada da “norma culta” ou “norma padrão” idealizada pelos LD. Embora se evite lançar juízos de valor negativo, as propostas de atividades de “passar para a norma culta” supostos usos “informais só vêm reforçar a ideia de que, no fundo, essa “norma culta formal escrita” ‘que merece todo apreço’ (BAGNO, 2013, p. 122).

Entretanto, na qualidade de membro da equipe do programa e responsável pelas decisões finais do processo avaliativo, Bagno (2013), sobre as coleções aprovadas em 2008, diz:

Faço questão de insistir: todos os LD que serviram de corpus para nossa pesquisa foram aprovados pelo processo de avaliação do PNLD 2008. Isso significa, desde logo, que são todos bons livros didáticos, que constituem material recomendável para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e que apresentam, todos eles, qualidades que justificam sua inclusão no programa de compras do governo. É claro que não existe nenhuma coleção perfeita, mas as eventuais insuficiências que cada uma delas apresenta são superadas por seus aspectos positivos (BAGNO, 2013, p. 10-11).

O autor claramente destaca a qualidade dos materiais didáticos aprovados pelo PNLD. Contudo, ao fazer análise desses livros, ele buscou investigar a origem desse apego às descrições e prescrições tradicionais ultrapassadas, enquanto que exploram o que há de mais avançado da teoria da leitura e práticas de produção textual. Na busca pela compreensão dessas abordagens antagônicas, consultou os currículos dos autores e autoras e, da formação acadêmica dos autores dos LD investigados, observa uma surpresa, pois vários desses responsáveis pela escrita e pela elaboração dos livros possuem, além da graduação, mestrado e doutorado. E, ainda, apresentam formação em bons centros universitários.

Por isso, Bagno questiona a falta de coragem de abandonar o que chama de “teorias ultrapassadas”. Talvez o autor tenha encontrado uma resposta na interferência pautada no conservadorismo do ambiente educacional, pois,

No terreno da língua e de seu ensino, um livro didático de Português que não trouxer seus “pontos de gramática”, nem que seja na forma de um apêndice normativo, parece correr o risco de despertar desconfiança junto à comunidade de pais, docentes e pedagogos em geral.

De fato, em conversas informais que já mantive com autoras e autores de obras didáticas e não é só de Língua Portuguesa), muitos se queixaram da interferência que sofrem em seu trabalho da parte das editoras. Algumas autoras confessam que foram, forçadas a incluir em seus livros muita coisa que, se dependesse de sua vontade exclusiva, jamais estariam lá, além de ter de excluir de seu trabalho elementos mais relevantes para uma educação linguística avançada (BAGNO, 2013, p. 19).

Reconhece-se esse conservadorismo do ambiente educacional e editorial brasileiro. Sendo assim, o autor afirma que, para combatê-lo, o docente precisa ter formação suficiente para complementar e ampliar o que vem sugerido nos livros.

A dissertação de Coelho (2007), orientada por Bagno, muito inspirou este trabalho, já que investigou o tratamento da variação linguística em todos os LDs aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2005/2006. Ao total, a pesquisadora analisou nove livros, dispostos em volume único, correspondentes aos três anos de escolaridade do ensino médio.

A pesquisa objetivou a análise dos LDs do ensino médio, apostando em uma abordagem mais completa do assunto devido ao nível de escolarização dos alunos. Nessa investigação, utilizou-se um roteiro com alguns tópicos para avaliar as coleções: Descrição da estrutura e organização da obra; O manual do professor; Fundamentação/Proposta teórico-metodológica; Capítulos destinados à variação linguística; Terminologia empregada; Relação fala-escrita; Menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil; Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais; Quadro-resumo da análise; Conclusões.

Após a análise, Coelho (2007) destaca o importante papel que o PNLEM desempenha para melhoria desse material de grande relevância para a educação linguística. Aponta também para a influência que as pesquisas acadêmicas podem ter na elaboração de políticas públicas. Contudo, informa sobre a grande necessidade de aprimoramento, visto que alguns autores abordam a questão de forma superficial, expõem o tema em apenas um capítulo e nos exercícios gramaticais esquecem a variação linguística. O compromisso com a articulação

entre saberes acadêmicos e prática pedagógica orienta a perspectiva da proposta de Vieira (2017), que se resenha a seguir.

2.4 O ensino de gramática em três eixos: proposta experimental de Vieira (2017)

A publicação dos PCN ocorre no final do século XX, um momento de muitos debates sobre o ensino tradicional. Dessa forma, o documento apresenta um modelo inovador de ensino, baseado no respeito à diversidade e no desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno, a partir do texto.

De maneira a sistematizar e tornar viáveis as ideias contidas no documento, Vieira (mimeo), na organização da disciplina Gramática, Variação e Uso do Mestrado profissional em Letras, o PROFLETRAS, elaborou uma proposta a ser testada no ensino de gramática, fundamentada em três eixos de aplicação: (1) Ensino de gramática e atividade reflexiva, (2) Ensino de gramática e produção de sentidos e (3) Ensino de gramática, variação e normas.

De acordo com a autora, o eixo da abordagem reflexiva perpassa pelos outros dois porque o trabalho de reflexão dos conteúdos gramaticais, fundamentado em Franchi (2006), é realizado através de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, pelas quais se orientam o reconhecimento de estruturas da língua e a devida produção de sentidos. Assim, é o eixo 1 que promove a chegada dos conteúdos que revestem o eixo 2 (gramática e texto) e o eixo 3 (gramática e variação linguística) ao nível da consciência do aprendiz.

O eixo (2) corresponde às operações de produção de sentido nos textos. A título de demonstração, no referido artigo, Vieira sugere, entre outros, os estudos de Pauliukonis (2011), pesquisadora da Análise do Discurso, para fundamentar as diretrizes da interação gramática e sentidos do texto, e de Neves (2006), para a abordagem funcionalista da gramática.

Em colaboração à perspectiva de que não há texto/discurso sem gramática, Pauliukonis (2011), em artigo intitulado “Texto e contexto”, defende que o conhecimento gramatical está estreitamente relacionado aos efeitos de sentido do texto. Isso porque a autora o concebe como discurso. Ou seja, o texto é

um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais” (PAULIUKONIS, 2011, p. 239).

Assim, segundo a especialista, para a construção de um texto, ativa-se uma série de estratégias discursivas de acordo com o objetivo que se pretende alcançar com determinada interação. Tais estratégias discursivas empregadas para transformar o mundo real em linguístico operam por meio de dois processos: a transformação e a transação.

O processo de transformação refere-se às operações de seleção linguística (PAULIUKONIS, 2011, p. 248-250), como (a) identificação: designação de seres e objetos (processo de substantivação); (b) caracterização: atribuição de propriedades objetivas ou subjetivas aos seres e a seu respeito (processo de adjetivação); (c) processualização: identificação das mudanças na relação entre os seres (processo de verbalização); (d) modalização: marcação do ponto de vista do locutor; (e) relação: demarcação dos laços coesivos e especificação das regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, isto é, das normas de organização da matéria discursiva.

O outro processo, a transação, corresponde ao arranjo dos elementos discursivos de acordo com os modos de organização do discurso: narrativo, descritivo e argumentativo (PAULIUKONIS, 2011, p. 250-252).

Da perspectiva de Neves (2006), também se extrai suporte teórico para estabelecer reflexões sobre gramática e texto. Segundo a autora, para a estruturação do enunciado acionam-se processos básicos de constituição da atividade linguística, que se verificam na: (i) predicação: acionamento dos itens lexicais e a respectiva ordem; (ii) criação da rede referencial: ato de referir-se de acordo com a interação e intenção dos indivíduos participantes do discurso; (iii) modalização: marcação do enunciado; (iv) conexão de significados, formação de enunciados complexos: relações semânticas entre os elementos na estrutura do discurso.

Quanto ao eixo (3) de Vieira, a relação entre gramática, variação e normas, a referida proposta experimental reputa de crucial importância, em acordo com orientações oficiais como os PCN, que se façam reflexões e comparações entre as variedades cultas e as variedades populares nas aulas de LP. Para a autora, cabe a avaliação da proximidade e da distância entre as formas linguísticas, posto que:

(i) de fato, existem, no plano do uso, muitas normas/variedades (usos *normais*, *objetivos*) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas versus variedades populares;

(ii) as variedades cultas e populares fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural); e
 (iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (*normativas, subjetivas*, comumente identificadas como norma-padrão), para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de *norma padrão* acaba por construir um postulado sociolinguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas (VIEIRA, mimeo).

Desse modo, o trabalho envolve aceitação e legitimação das variedades populares (sem prestígio social); porém, através de amostras reais dos usos de prestígio social, propicia-se ao discente a aprendizagem de novos recursos linguísticos. Assim, ficam garantidas as condições de leitura de bons livros, a compreensão de jornais /documentos e a adequação linguística em situações comunicativas mais monitoradas.

Além disso, a autora destaca a importância do acesso às estruturas linguísticas arcaicas ou já extintas, a fim de garantir a compreensão de textos históricos.

Como se pode observar, nos três eixos encontra-se forte ancoragem para o trabalho reflexivo com tópicos gramaticais diversos. Foi com base nessa proposta experimental de Vieira que diretrizes foram fixadas para a elaboração e aplicação de atividades desenvolvidas nesta pesquisa, pois aqui se faz eco à autora, que afirma:

às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o continuum da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje. (VIEIRA, mimeo)

Em suma, tornar o ensino de gramática uma prática significativa para novas gerações, de perfil tecnológico, naturalmente curioso e ansioso por inovações, é um desafio que a experimentação da proposta pretende enfrentar.

3. REGÊNCIA VERBAL E ENSINO

O tema gramatical eleito para o desenvolvimento das reflexões e atividades desta dissertação é *regência verbal*, tópico de complexa abordagem nos diferentes instrumentos normativos e nos materiais didáticos de LP.

3.1 Conceito de regência verbal

Um tema gramatical que merece muita atenção do professor é a regência verbal, pois ocorreram alterações no quadro de regência verbal do PB, a partir do padrão fixado no século XIX. Atualmente, os usuários da língua preferem algumas dentre as do amplo quadro de preposições tradicionalmente descrito e deixaram de usar algumas delas. Contudo, há uma falta de correlação entre o que é aprendido na escola e o que é praticado pelos falantes em seu cotidiano.

A regência verbal pode ser conceituada como predicação. O predicado é o elemento primeiro na organização da estrutura da frase. Duarte (2011, p. 187) assevera:

Por que será que a gramática tradicional (GT) classifica os predicados em “verbais”, “nominais” e “verbos nominais”? É justamente porque neles se encontram os elementos que projetam os constituintes centrais da oração, incluindo o sujeito.

Mais adequado seria observar que esses elementos que estruturam a oração são chamados de predicadores. O predicador pode ser verbal, nominal e verbal e nominal simultaneamente. O foco desta dissertação se direciona aos predicadores verbais, elementos que selecionam um argumento externo (o sujeito) e, facultativamente, argumentos internos (os complementos). Essa estrutura torna-se mais clara na explanação de Duarte (2011, p. 187):

Todas as vezes que tentamos identificar os termos de uma oração que contenha um predicador verbal, como por exemplo, “oferecer”, e perguntamos: “quem oferece”, “oferece o quê?”, “oferece a quem?”, ou dizemos alguém oferece alguma coisa a alguém”, estamos, na verdade, observando a estrutura argumental projetada pelo predicador ou, em outras palavras, estamos buscando entender qual é a seleção semântica que esse predicador faz.

Segundo a autora, os predicadores verbais podem projetar estruturas com até três argumentos e também estruturas sem argumento. Seguem alguns dos exemplos expostos: “Ele deu o dinheiro aos pobres” (são estruturas com três argumentos), “Ele matou os pássaros” (estruturas com dois argumentos), “Houve muitas festas” (estrutura com um argumento) e “Choveu” (estrutura sem argumento).

Portanto, a partir dessa perspectiva, é possível reconhecer que os predicadores verbais são responsáveis pela organização sintática da oração, ou seja, pela seleção dos elementos estruturais que gravitam em torno dele, os argumentos.

3.2 Abordagem da norma gramatical e dicionários especializados

Segundo Faraco, o padrão idealizado para o PB foi inspirado em modelos da literatura lusitana do século XVI e foi, grosso modo, codificado pelas gramáticas normativas brasileiras. Do cotejo entre o padrão gramatical e as normas usuais do PB, observa-se que há certo distanciamento entre descrição/prescrição e usos, mesmo entre os usos cultos. Essa distância verifica-se, por exemplo, no tratamento do tema regência verbal.

Nesta sub-seção, apresentam-se, com fins de cotejo, o conceito de regência verbal, os tipos de verbo e seus complementos nos capítulos dedicados ao tema nas seguintes obras de caráter normativo-prescritivo: a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha & Lindley Cintra; a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara; a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima; e o *Dicionário Prático de Regência Verbal*, de Pedro Luft.

Cunha & Cintra (2008, p. 530) definem regência como “a relação necessária entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra. A palavra dependente denomina-se regida, e o termo a que ela se subordina, regente.”

Em seguida, os autores informam que, em outros capítulos da gramática, expuseram detalhadamente as relações de complementos pedidos por substantivos, adjetivos, verbos, por advérbios e por orações. E, no capítulo sobre regência verbal, assumem o compromisso de precisar melhor esse conteúdo gramatical.

Os autores associam regência à transitividade dos verbos nocionais. Há a classificação em intransitivos como aqueles que expressam uma ideia completa, e transitivos os que fazem complementação diretamente (sem preposição) ou indiretamente (com preposição). Nota-se a

conjugação de critérios sintáticos e semânticos para a classificação, porque, para distinguir os verbos intransitivos dos transitivos, leva-se em conta a semântica, a questão de necessitar ou não de preposição. Já para o reconhecimento do objeto direto e indireto, o único critério estipulado por esses gramáticos foi ausência ou presença de preposição, um critério sintático. Ainda sobre a preposição, no capítulo não há nenhuma referência entre regência e a semântica desses elementos.

Nessa gramática, reservou-se um espaço para o estudo da “Diversidade e igualdade de regência”, em que ocorre a apresentação dos verbos cuja regência muda de acordo com a transitividade e a exposição de regências alternantes.

A fim de apresentar verbos que admitem mais de uma significação, com o verbo *aspirar* apresenta o exemplo da página 532:

Aspirar [= sorver, respirar] o ar de montanha.

Aspirar [= desejar, pretender] a um alto cargo.

Os gramáticos também apresentam algumas regências variáveis de verbos como *assistir* e *chamar*, ou seja, já registram a distância entre a prescrição e os usos. Veja (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 534):

Na linguagem coloquial brasileira, o verbo constrói-se, em tal acepção, de preferência com objeto direto (cf: assistir o jogo, um filme), e escritores modernos têm dado acolhida à regência gramaticalmente condenada. Sirvam de exemplo estes dois passos:

Trata-se de um filme que eu assistia.

(C. Lispector, AV, 32.)

Dava dinheiro e corrompia para fazer passar de novo e sempre as fitas que não assistira.

(Auran Dourado, IP, 38.)

Fazem o mesmo com o verbo *chamar*, ao mostrar o que prescreve a tradição gramatical e como é usado na linguagem coloquial: “Chamaram-no de mentiroso, de ingrato e de vítima. (Carlos Drummond de Andrade, CB, 71.)”. Após essa exemplificação segue uma nota de rodapé: “Esta construção, desusada em Portugal e condenada pelos puristas, é a predominante na linguagem coloquial brasileira e tende a sê-lo também na expressão literária modernista” (2008, p. 536).

Nota-se que, mesmo na abordagem tradicional de Cunha e Cintra, há observações sobre a variação linguística em torno do fenômeno de regência verbal. Embora assumam a variação em nota de rodapé, ela está registrada, o que confirma que os gramáticos sabem que

estão diante de fenômeno variável, mas sua tarefa é descrever/prescrever o padrão, não os usos “coloquiais”.

Outro trabalho de muita importância sobre o tema analisado é o de Evanildo Bechara (2006). Ele começa o capítulo com a informação de que o assunto teve início nos capítulos destinados aos complementos verbais, nominais e emprego de preposição. Isso já é um ponto positivo da obra, pois o autor considera importante abordar primeiro predicação verbal e as preposições para depois partir, de fato, para o estudo das regências.

No capítulo em que a estrutura do enunciado é tratada, há trechos que explicam a existência de termos argumentais e não argumentais: “Se os termos nucleares se referem sintática e semanticamente à relação predicativa da oração, eles nem sempre o são no mesmo grau de coesão e de dependência ou subordinação” (BECHARA, 2009, p. 412). Nesse momento, há a exemplificação e a explanação sobre as relações que o verbo aciona na estrutura oracional.

Além dessa importante consideração, o autor afirma, ainda, que o predicado se acompanha de diferentes tipos de argumentos, os complementos verbais. Com relação a esses elementos, classifica-os como: objeto direto, complemento relativo e objeto indireto. O primeiro é “representado por um signo léxico de natureza substantiva (substantivo ou pronome), não introduzido por preposição necessária” (2009, p. 416). O segundo também é um signo léxico que delimita e especifica a experiência comunicada, bem semelhante ao complemento direto, porém, neste caso, o predicado vem introduzido por preposição. E por último define o complemento objeto indireto e apresenta as seguintes características: “denota geralmente relação a um ser animado, introduzido pela preposição *a* e que se refere à pessoa destinada ou beneficiária pela experiência comunicada.” (2009, p. 421)

Através da observação das seções destinadas às preposições e às regências, foi possível perceber a associação que Bechara faz entre a regência e a semântica das preposições. O autor afirma que essa relação não ocorre por acaso, e sim por conta de uma combinação de sentidos do termo regente e do termo regido. Há trechos que comprovam a importância atribuída às preposições:

Já vimos que tudo na língua é semântico, isto é, tudo tem um significado, que varia conforme o papel léxico ou puramente gramatical que as unidades linguísticas desempenham nos grupos nominais unitários e nas orações. As preposições não fazem exceção a isto.

Nós trabalhamos com ele, e não contra ele.

Contextos desse tipo ressaltam bem o significado de unidades como com ele e contra ele, auxiliados por diferentes preposições. Todavia, devemos lembrar aqui a noção de significado unitário (que não quer dizer significado único).

Ora, cada preposição tem o seu significado unitário, fundamental, primário, que se desdobra em outros significados contextuais (sentido), em acepções particulares que emergem do nosso saber sobre as coisas e da nossa experiência de mundo (BECHARA, 2009, p. 297-298).

No capítulo sobre regência, o autor apresentou alguns usos variáveis, na linguagem coloquial e na escrita de grandes autores, contrastando com a prescrição da tradição gramatical. O autor inovou nas exemplificações como “Isto é para eu fazer” / “Pedir para” e nos comentários acerca dos usos alternantes, pois demonstra uma visão mais consoante com os estudos sociolinguísticos:

A linguagem coloquial aproximou as ideias de *pedir que algo aconteça* (oração objetiva direta) e *trabalhar para que algo aconteça* (oração adverbial final), passando a usar a preposição para introduzir a oração que seria objeto direto do verbo pedir.
 Pediu para que Antônio saísse
 em lugar de
 Pediu que Antônio saísse
 Os gramáticos ainda não aceitaram a operação mental, apesar da insistência com que penetra na linguagem das pessoas cultas (...) (BECHARA, 2009, p. 567).

Após isso, lança uma lista de verbos e nomes com suas respectivas regências, alertando, em uma nota de rodapé, para o fato de que não se dispensa a consulta ao dicionário de regência, pois tudo depende da significação.

Percebe-se, por meio da análise comparativa entre os usos reais da língua e a prescrição da gramática tradicional, um avanço, pois subentende-se a legitimação dos dois usos.

A classificação dos complementos com outra nomenclatura e a apresentação de uma lista resumida, com indicação de consulta ao dicionário de regência, representam avanços dessa obra. Essa orientação possibilita que o leitor consulte um dicionário de regência e não se restrinja apenas à memorização de listas. O autor demonstrou uma postura inovadora, ao deixar mesclar elementos dos estudos linguísticos na sua gramática tradicional.

Já Rocha Lima (1983) inicia o capítulo apresentando a regência de verbos. São eles: abdicar, abraçar, ajudar, aspirar, assistir, atender, casar, chamar, custar, esforçar-se, informar, implicar, interessar, investir, lembrar, morar, obedecer, pagar, perdoar, preferir, presidir, prevenir, proceder, querer, renunciar, responder, socorrer, suceder e visar. Diante dessa abordagem, pareceu importante a consulta aos capítulos dedicados ao predicado, ao verbo e seus complementos e as preposições.

Segundo o autor, o verbo é “a palavra regente por excelência, cumpre proceder sempre à verificação da natureza dos complementos por ele exigidos.” (1983, p. 307). Os verbos

formam com o complemento uma “expressão semântica”. Por isso, a classificação dos verbos liga-se diretamente aos complementos que selecionam com intuito de formar a “expressão semântica”.

Ainda com relação aos verbos, Rocha Lima (1983) classifica-os em dois grupos, os intransitivos, ou “de predicação completa”, e transitivos, ou “de predicação incompleta”. Entretanto, o autor admite a possibilidade de o verbo intransitivo vir acompanhado de complemento, o que denomina de objeto direto interno. Mais adiante, o gramático apresenta quatro complementos verbais: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial.

O autor define o objeto direto como um complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal e, na voz passiva, é o sujeito. No entanto, há casos em que a preposição se faz necessária de forma facultativa ou obrigatória. Nessa situação, o gramático chamou de objeto direto preposicional.

Rocha Lima conceitua de forma distinta o complemento relativo e o objeto indireto, elementos sintáticos que, em outras gramáticas tradicionais, estão reunidos sob o mesmo rótulo de objeto indireto. Segundo o autor, o complemento relativo se diferencia do objeto indireto, pois não representa a coisa ou a pessoa a que se destina ação. Já o objeto direto, segundo Rocha Lima, é o ser sobre o qual recai a ação.

Ainda na perspectiva desse gramático, o complemento circunstancial é um complemento de natureza adverbial e é indispensável à construção do verbo, o que o diferencia do adjunto adverbial, assim como todos os outros complementos.

O autor apresentou uma classificação dos complementos verbais um tanto diferente de outras gramáticas tradicionais, mostrando nuances do fenômeno estudado, por mais que esse não tenha sido o seu principal objetivo.

Luft (2003, p. 5) registra o vocábulo regência como derivado do verbo *reger* e, por isso, com significado ligado aos verbos governar, comandar e direcionar. Traz também algumas definições de regência. Para ele, em sentido globalizante, regência relaciona-se à subordinação; enquanto, que em sentido sintético, regência “é a subordinação especial de complementos às palavras que os prevêm na sua significação”. Essas definições se aplicam a verbos e nomes.

Além dessas considerações, ao tratar da intransitivização e transitivização, reconheceu a importância dos traços semânticos para determinação da regência: “A noção de que a semântica dita a regência - os traços semânticos do verbo é que prevêm a presença ou ausência de complementos - é fundamental para compreender mudanças e variação de

regência verbal.” (LUFT, 2003, p. 13). Isto é, verbos transitivos podem aparecer como intransitivos e vice-versa. Tais situações são ilustradas por exemplos como os seguintes, extraídos da página 13:

(46) Alguns alunos quase não leem.

(47) O moço riu uma gargalhada cínica.

O verbo “ler”, habitualmente previsto como transitivo, surge nesse contexto semântico como intransitivo. E rir, geralmente intransitivo, aparece nessa estrutura significativa como transitivo.

Como se pode observar, o dicionário de Luft é bem moderno e inclui as relações de regência nos usos linguísticos cotidianos. Há um destaque para a semântica, comportando um numeroso grupo de acepções. Assim, conseguiu contemplar as regências tradicionais e as regências variáveis da Língua Portuguesa.

3.3 Abordagem das investigações científicas

As abordagens de cunho pedagógico visam à reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa. Os estudos descritivos têm o objetivo de apresentar os fatos da língua sem pretender recomendações quanto ao uso correto ou incorreto. Nesses estudos, investiga-se o que é gramatical ou agramatical e o que se produz nas variedades linguísticas. Nesta subseção, apresenta-se o tratamento de regência verbal sob a perspectiva de Bagno (2011) e Perini (1996).

Bagno (2011) inicia o estudo do verbo com uma discussão sobre a doutrina das gramáticas tradicionais, que começam suas explicações sempre pelo substantivo. Em seguida, realiza uma ampla e profunda descrição de assuntos relacionados ao verbo, partindo de sua definição até concordância.

O autor apresenta a noção de transitividade verbal fazendo menção aos objetos diretos, objetos indiretos e complementos relativos ou oblíquos. O estudioso critica a classificação tradicional, que tem como critério para acionamento de complementos a semântica do verbo e, no caso dos intransitivos, a falta do complemento. As explicações e exemplos sobre a transitividade dos verbos são utilizados para demonstrar que é sempre o “contexto discursivo” o responsável por determinar o caráter transitivo ou intransitivo de um verbo.

Essa afirmação se evidencia quando o autor compara verbos de semântica parecida, porém com regências distintas, como demonstram os exemplos da página 519:

(32) Eu não cogito de me aposentar tão cedo.

penso em

pretendo

(33) Eu gosto de viajar de trem.

me amarro em

curto

(34) O presidente do banco abdicou do cargo.

renunciou a

entregou

(35) Ana optou por viajar sem filhos.

escolheu

O linguista admite que as regências verbais se modificam ao longo do tempo, pois os falantes passam a interpretá-las de forma inovadora. Assim, confere-se nova significação ou realizam-se paralelismos sintáticos. Como exemplo, utilizou-se o verbo assistir, já que se torna transitivo direto pela analogia semântica com ver, presenciar e frequentar.

Bagno (2011, p. 527) expõe a possibilidade de um mesmo verbo assumir duas ou mais regências. Isso posto, o autor apresenta quadros comparativos entre a regência clássica e a contemporânea de verbos que mudaram de regência. A fim de representar o posicionamento mais conservador acerca das regências verbais, o autor expõe os verbos listados por Nascentes (1960), Said Ali (1964) e Bechara (1999). Após essa exposição, o linguista comenta sobre o tom corretivo da lista de regência elaborada por Bechara e a compara ao Appendix Probi, “a famosa lista de erros a se evitar atribuída ao gramático latino Valério Probo”.

Em seguida, aborda mais profundamente a questão da mudança de transitividade. Primeiramente, trata dos complementos oblíquos ou objetos indiretos que passam a ser interpretados pelos falantes como objetos diretos. O autor cogita a possibilidade de essa transformação ocorrer “devido a uma analogia sintático-semântica com verbos de significado semelhante, transitivos diretos.” (2011, p. 528). Para esse caso, utiliza como exemplo os verbos agradecer, aspirar, assistir, obedecer, satisfazer e suceder. Depois, mostra outros verbos que passam de transitivos diretos a indiretos. Exemplifica e justifica que “A construção

atingir a pode ser devida à analogia com **chegar a.**” (2011, p.528) Compreende-se a lógica dessa correspondência: atingir o alvo X atingir ao alvo = mais normativo X usual.

Apresentada a mudança de transitividade, o autor trata de casos particulares como os verbos preferir, visar e permitir, ressaltando as tentativas de preservação da construção tradicional. A fim de desconstruir, Bagno (2011) cita algumas construções cultas retiradas da internet, do Jornal O Globo e do NURC.

(65) Público preferiu ver as sessões de musicais no Odeon **do que** participar delas. (29/9/2003, p. 533).

(80) Questionado se Neymar está infeliz no clube, Marquinhos declarou que o salário que o atleta recebe não **o permite estar chateado.** (BAGNO, 2011, p. 535).

Por fim, quando fala do ensino de regência verbal, Bagno diz:

Fica claro que não tem cabimento desperdiçar tempo e espaço de sala de aula com a tentativa de preservar regências verbais há muito tempo caídas em desuso. Um ensino honesto não pode esconder dos aprendizes a realidade de sua língua. O mais adequado é promover pesquisas acerca das regências verbais. Se a professora se vale de um livro didático que traz sua lista de regências “corretas” (com raríssimas exceções, extremamente conservadoras), é possível, por exemplo, pesquisar nos textos oferecidos à leitura pelo próprio livro didático exemplos que corroborem e/ou rejeitem a prescrição (BAGNO, 2011, p. 537).

A proposta do autor é bem crítica ao padrão de regência apresentado pelas gramáticas tradicionais. Um ponto muito importante da obra é a apresentação de textos reais, extraídos de jornais, de entrevistas e da Internet, para mostrar as ocorrências das regências alternantes nos atos linguísticos dos falantes do PB. Apesar de esse fenômeno variável ter forte presença no PB e algumas regências tradicionais terem o uso mais escasso, não se pode propor a extinção das regências tradicionais em sala de aula. Ao contrário, faz-se necessário preparar aulas pautadas no uso da língua, mas sem esquecer a tradição gramatical, para que o aluno seja capaz de compreender e produzir diversos gêneros textuais da atualidade e também de outros períodos históricos.

Perini (1996) trata o fenômeno da regência como a exigência que algum item lexical faz em relação à presença de outros elementos na estrutura sintática. A ligação entre termo regente e termo regido pode acontecer de forma variada.

Segundo o autor supracitado, os verbos podem exigir ou recusar determinados termos. A noção fica mais clara através dos exemplos da página 160, nos quais o verbo “fazer” “exige” a presença de um objeto direto, o verbo “nascer” não pode vir acompanhado de um objeto direto e o verbo “morrer” que em casos específicos pode pedir complementação direta:

- (2) Gato faz barulho a noite
mas não
- (3) *Gato faz de noite
- (4) *Ele nasceu um nascimento tranquilo
- (5) Ele morreu uma morte tranquila

Afirma, ainda, que existem muitos verbos que podem aceitar de forma livre a presença ou a ausência de outros termos. Há dois exemplos na página 160 do verbo “comer”, utilizado pelo autor para tipificar essa relação livre de alguns verbos de se apresentar com ou sem objeto direto:

- (6) Meu gato já comeu todo o mingau
- (7) Meu gato já comeu

Perini (1996, p. 162) critica a abordagem feita pelas gramáticas tradicionais, que falam da regência verbal através da classificação dos verbos em cinco tipos: transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto, intransitivos e de ligação. Essa noção de oposição entre transitivos e intransitivos não prevê verbos que podem ter objeto direto ou não, como os exemplos anteriores (6 e 7). Para ele, a definição da GT é ineficaz, pois exclui muitos casos, por exemplo, ao definir que “sempre que houver em uma oração um verbo transitivo, essa oração deve ter objeto direto; e sempre que houver um verbo intransitivo, a oração não pode ter objeto direto.”

Critica, também, a alternativa que alguns autores utilizam para fugir desse problema conceitual, relacionando transitividade ao contexto de produção, para explicar casos como o verbo “comer”, que pode ser usado transitivamente ou intransitivamente. Segundo o autor, esse caminho para o esclarecimento da transitividade dos verbos contraria a definição tradicional do assunto, pois torna sinônimo ser transitivo e ocorrer com OD. Nota-se na tradição gramatical que: “Um verbo é transitivo não quando ocorre com OD, mas quando exige a presença de um OD - ou seja, quando sempre aparece com OD” (PERINI, 1996, p. 162).

Isso posto, o autor propõe uma análise não só com as noções de “exigência” e “recusa” de complementos verbais, mas também com a ideia de “aceitação livre” com a intenção de melhor contemplar os fatos da língua. Nessa perspectiva, Perini demonstra: “Agora podemos dizer que o verbo nascer recusa objeto direto; o verbo fazer exige objeto direto; e o verbo comer aceita livremente objeto direto.” (1996, p. 163) Com isso, o autor indica que os verbos podem fazer exigências diferentes das previstas pela GT.

Há, ainda, outra diferença entre a visão apresentada por Perini e a perspectiva da gramática tradicional. A transitividade verbal proposta pela GT é totalmente semântica, enquanto a perspectiva do autor é sintática, ou seja, lança mão das funções sintáticas sem fazer referências aos traços semânticos dos verbos. Entretanto, isso não significa que a transitividade não tenha nenhuma ligação com a significação dos verbos. A exemplo disso, Perini comprova que “Se comer admite objeto direto, isso é derivado do fato de que exprime uma ação que envolve um paciente (uma ‘coisa comida’)” (PERINI, 1996, p. 169).

Como se pode observar, Perini (1996) teve a preocupação em organizar o conhecimento sobre regência verbal sob o viés sintático-semântico. Para ele, a descrição de transitividade verbal através da divisão tradicional em transitivos e intransitivos não é eficiente.

3.4 Regência na proposta dos três eixos para o ensino de gramática, de viera (2017)

Anteriormente, foi apresentada a proposta experimental de Vieira (mimeo), que fomenta o ensino de Língua Portuguesa baseado em três eixos. São eles: eixo da atividade reflexiva (eixo 1), eixo do desenvolvimento da competência linguística (eixo 2) e o eixo da variação (eixo 3). Esta seção destina-se à definição das maneiras de relacionar a experiência sugerida pela autora ao fenômeno regência verbal. O conjunto de exercícios será desenvolvido para abordar esse componente gramatical por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, organizadas em três módulos.

No primeiro momento, definiram-se atividades que levariam os alunos a compreender a noção de predicação, trabalhando com a ideia dos elementos que esses predicadores poderiam selecionar para completar o sentido da oração. Há o intuito de desconstruir o ensino de predicação baseado na memorização de verbos, classificando em verbos transitivos diretos, indiretos e intransitivos. Nessa parte, será priorizado o estudo dos elementos que podem ser

selecionados pelo verbo. Após esses exercícios, o aluno poderá ser capaz de olhar para o predicador verbal e reconhecer do que ele necessita para obter estrutura e sentido completos. Nesse primeiro módulo do conjunto de exercícios, foram escolhidos textos e atividades específicos para alcançar o propósito de trabalhar com a gramática em uma perspectiva reflexiva e funcional, desenvolvendo a competência linguística dos discentes por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas.

O segundo módulo é uma continuação do anterior, isto é, foi planejado com o objetivo de que o aluno reconheça e analise o objeto direto, o objeto indireto e ambientes intransitivos. Esses complementos verbais também serão explorados para a identificação da intencionalidade dos usos em determinados contextos. Para tanto, foram elaboradas questões a partir de diferentes gêneros textuais a fim de contemplar o eixo II e o eixo I.

O último módulo foi idealizado com o intuito de tratar das tendências de uso da regência verbal e trabalhar com as regências tradicionais. Para elaboração das atividades dessa parte da intervenção, determinou-se que seriam explorados textos das modalidades escritas e faladas tanto no registro formal quanto no informal. Assim, os estudantes são levados a refletir sobre ocorrências de regências variáveis e tradicionais. Esse módulo foi reservado para o trabalho específico com o eixo III, pois a preocupação principal está direcionada às regências utilizadas em diferentes contextos sócio-comunicativos.

No que tange ao eixo I, “intenciona-se”, no trabalho com regência verbal, uma abordagem sistemática permeada por conceitos e teorias, lançados de forma indutiva através da exploração dos textos. É importante que os alunos sejam capazes de transformar os seus saberes espontâneos em saberes formalizados. E a escola é a responsável pela oportunização desse acesso à outra modalidade de uso linguístico, que pode não estar presente no convívio familiar do aluno. Assim, no que se refere à reflexão linguística, pretende-se levar em conta as propostas de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) sobre o estudo de gramática:

Falamos em elaboração de gramáticas e não em aprender gramática, muito menos em usar a gramática (o que significa aceitar que há uma única gramática, certamente a normativa). Construir gramáticas exige criatividade, observação, prestar atenção em algo que é tão nosso que não enxergamos a sua complexidade – tão perto dos olhos que a vista não pode alcançar. Tornar explícito um conhecimento que temos implícito (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 25).

O eixo I propõe refletir sobre a estrutura argumental do verbo, o conceito de regência e sobre a transitividade dos verbos em cada contexto comunicativo.

Para estudar regência verbal sob a ótica do eixo II, é preciso refletir sobre o sentido que o texto pode adquirir a partir do uso de determinada regência verbal. Os verbos e as

preposições carregam traços semânticos para expressar algumas ideias e acredita-se na relevância de explorá-los. O eixo 2, referente à gramática na construção de sentidos, trata do uso de regência variáveis e tradicionais em consonância com a intencionalidade semântica e a sua contribuição para a formação do sentido do texto.

Uma consideração importante no tratamento desse fenômeno linguístico é a necessidade de se trabalhar com a predicação. Neves (2016, p. 39) defende que “a predicação pode e deve ser examinada como peça fundamental da organização textual”. Parece justo que os alunos compreendam a composição dos textos através desse acionamento de estruturas que fazem referência a dados de um mundo.

Quanto ao eixo III, almeja-se refletir sobre as variações a respeito do fenômeno linguístico regência verbal. Dessa forma, será levado ao conhecimento dos alunos que as regências verbais passam por variações ao longo do tempo, e os falantes, ao empregarem certos verbos, vão dando a eles novas significações.

Para tanto, nas atividades, selecionaram-se textos autênticos para leitura e produção, a fim de tornar os aprendizes conscientes dos diferentes registros que constituem os *continua* de monitoração estilística e oralidade/letramento, desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2005).

PARTE II - ANÁLISE E PROPOSTAS

Esta parte da dissertação apresenta resultados da observação de livros didáticos, ponto inicial do foco da pesquisa, que foi se reorientando ao longo do processo. Também apresenta a descrição do desenvolvimento das fases de intervenção propriamente dita, que se iniciaram com a elaboração de atividades diagnósticas e culminaram com a reelaboração do material a partir dos primeiros resultados.

4. A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia que se julgou mais apropriada para a implementação da proposta de intervenção sobre o tema regência verbal foi a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 16), “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos em esclarecer, os problemas da situação observada”.

Ainda de acordo com o autor, deve haver a interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação investigada. Por isso, o trabalho foi conduzido com a participação dos interessados e dos envolvidos no processo (professor-pesquisador, professor-orientador, professor-regente da turma e alunos) a fim de atingir a orientação dos PCN de direcionar o ensino da Língua Portuguesa no sentido de ampliar a competência sociocomunicativa dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios, a sua variedade linguística e capacitando-os para as diversas situações de interação.

Para isso, a pesquisa consistiu em seis etapas. Primeiramente, ocorreu a pesquisa bibliográfica sobre os autores que tratam do tema regência verbal e a análise dos capítulos dedicados ao conteúdo nos livros didáticos do nono ano de escolaridade.

A segunda fase foi a elaboração e a aplicação de um projeto piloto para fazer observações sobre os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o conteúdo.

A terceira fase foi dedicada a análise das atividades aplicadas, na qual foram registrados os problemas encontrados.

A quarta etapa foi marcada por um aprofundamento teórico e a busca por soluções para as dificuldades encontradas. Apostou-se, então, na elaboração de um conjunto de

atividades pautadas nos três eixos propostos por Vieira (mimeo) para o ensino de Língua Portuguesa.

A quinta etapa foi dedicada à elaboração do material interventivo e, depois, o uso da primeira parte desse material. Devido ao tempo-limite para a entrega da dissertação e ao calendário de avaliações e recuperação dos alunos envolvidos na pesquisa, aplicou-se apenas o módulo I.

Na sexta etapa, foi realizada a análise dos resultados da aplicação da primeira parte das atividades, segundo a qual seus pontos positivos e negativos foram postos em evidência.

5. LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE REGÊNCIA

Considerando que o livro didático é um dos principais elementos que direciona a prática pedagógica da maioria dos professores das escolas brasileiras, este capítulo faz uma análise da proposta pedagógica para o conteúdo gramatical regência verbal em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o triênio 2014 - 2016. Foram selecionados os LD do edital desse ano, pois era o mais atual na data da reunião dos materiais para análise.

Como anunciado, o presente trabalho busca analisar como o tópico “regência verbal” é apresentado nos livros didáticos de Língua Portuguesa de nono ano. O trabalho será desenvolvido a partir das coleções participantes do Programa Nacional do Livro Didático do nono ano do ensino fundamental, com o respectivo Manual do Professor. As propostas metodológicas adotadas para o trabalho são a pesquisa documental descritiva e a adoção de princípios concernentes à pesquisa-ação, visando à descrição dos dados analisados e à criação de estratégias pedagógicas para o ensino de variação.

Para isso, observaremos quatro livros didáticos, do nono ano de escolaridade, aprovados no PNLD 2014.

Quadro 1 – LD analisados

Editora	Livro	Autores
Ática	Projeto Teláris: Português	Ana Trinconi Borgatto – Terezinha Bertin – Vera Marchezi
Saraiva	Português: Linguagens	William Roberto Cereja – Thereza Cochar Magalhães
Leya	Português: Uma Língua Brasileira	Lígia Mena – Regina Figueiredo – Maria das Graças Vieira
SM	Para Viver Juntos: Português	Greta Marchetti – Heidi Strecker

Fonte: A autora

A tarefa de analisar os LD se desdobra em duas faces: a observação dos aspectos comumente presentes em todos os livros e a sondagem das particularidades de cada coleção.

Também serão analisadas, sempre que isso for relevante, as orientações contidas nos Manuais do Livro do Professor.

Após a observação de LD de todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental (2º segmento), foi possível perceber que o conteúdo *regência verbal* só aparece em LD de nono ano de escolaridade. Isso se deve ao fato de que os livros didáticos seguem rigorosamente a sequência de conteúdos proposta pela Gramática Tradicional. Na GT, esse tópico gramatical só aparece ao final, fazendo que tal conteúdo só seja abordado no final do EF, mais precisamente no nono ano. Segundo Bagno (2013),

As autoras e autores dos livros didáticos que tratam os conhecimentos linguísticos na perspectiva transmissiva parecem desejar que suas obras sirvam como “minigramáticas” e, para isso, distribuem, ao longo dos quatro volumes que formam a coleção, todo o conteúdo tradicional dos compêndios normativos e na mesma sequência (BAGNO, 2013, p. 139).

Notou-se, também, que todos os livros observados apresentam a regência dos mesmos verbos, tais como assistir, aspirar, esquecer, lembrar, obedecer, preferir, entre outros muitos. Como Bagno (2013, p.144) afirma, o “Simple fato de serem sempre os mesmos verbos é sinal nítido e incontestável de que a coerção normativa não produz os efeitos desejados: se produzisse, não estaríamos lendo há cinquenta, sessenta anos as mesmas regências.”

Outra observação pertinente diz respeito às regências alternantes, que não são registradas em todos os livros. Quando mencionadas, o autor faz questão de mostrar que tais regências são possíveis apenas na informalidade. Em nenhum momento, é dito que elas aparecem diariamente até mesmo em textos escritos monitorados. Isso está de acordo com o que diz Bagno (2013, p. 143), referindo-se às coleções que analisou: “todas essas coleções apresentam as regências verbais mais conservadoras, negando-se apresentar aquelas que já se incorporaram ao uso normal do Português brasileiro culto contemporâneo e à literatura dos últimos cinquenta anos.”

5.1 Análise do material selecionado

- LIVRO DIDÁTICO – *PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS*

O LD *Projeto Teláris – Português*, publicado pela Editora Ática e escrito por Ana Trincone Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi possui oito capítulos e uma unidade suplementar, a última parte e onde os autores escolheram tratar do conteúdo regência

verbal. Cada capítulo subdivide-se em: “Interpretação de textos”; “Prática de oralidade”; “Outras Linguagens”; “Língua: usos e reflexão; “Produção de texto” e “Outro texto do mesmo gênero”.

Primeiramente, o LD traz a definição de regência verbal, estabelecendo as relações de dependência entre o verbo (termo regente) e o seu complemento (termo regido). Logo após a definição, é feita uma observação sobre o uso das regências no cotidiano, na fala mais coloquial, alegando que: “a regência não é rígida, mas segue as regras sistematizadas pela gramática normativa, no uso da variedade padrão da língua” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 285). O autor assume a expressão variedade padrão da língua ao longo do capítulo, uma expressão incorreta, pois a norma padrão não é uma variedade da língua.

Figura 1 – Definição de regência verbal do livro didático Projeto Teláris: Português nono ano

5 Regência verbal

Você já estudou que há verbos que necessitam de complementos para terem sentido completo. Estudou também que há complementos que se ligam ao verbo diretamente (sem preposição) e há complementos que se ligam de forma indireta (por meio de uma preposição).

Observe:



(elemento de conexão entre o verbo e o complemento)

A **regência verbal** trata das relações de dependência entre o verbo (**termo regente**) e o seu complemento (**termo regido**), analisando se há necessidade ou não de preposição.

Na fala mais coloquial, nos usos do cotidiano, a regência não é rígida, mas segue as regras sistematizadas pela gramática normativa no uso da variedade-padrão da língua.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012.

Nessa observação, pode-se perceber que a regência variável é desvinculada de situações formais e apenas respeitado o seu uso em situações mais coloquiais da fala. Não há nenhuma observação sobre as mudanças ocorridas em alguns verbos ultimamente, tanto na fala quanto na escrita, independentemente da variação de registro. Bagno (2013) esclarece:

Uma forma muito mais interessante e honesta de estudar as regências verbais seria confrontar – sempre em textos autênticos falados e escritos – as prescrições tradicionais e as regências inovadoras. Seria, mais uma vez, uma bela oportunidade de mostrar ao alunado que a língua não é estática, mas dinâmica, que formas novas e antigas convivem lado a lado num mesmo período histórico (BAGNO, 2013, p. 161).

Na página seguinte, há um espaço para o aluno pensar e responder sobre a regência do verbo assistir empregada em um anúncio publicitário. Veja:

Figura 2 – Regência do verbo “assistir” em um anúncio publicitário, Projeto Teláris: Português nono ano

Unidade suplementar

Leia o anúncio:

**Colabore com
o racionamento:
assistir filme ruim
é desperdício de
energia elétrica.**

Anúncio publicado no Jornal *Folha de S. Paulo*, 1ª Jun. 2001.

Segundo a gramática normativa, o verbo *assistir*, empregado no sentido de "ver alguma coisa", deve ser utilizado com a preposição *a*. Se seguisse a variedade-padrão, o texto do anúncio ficaria assim:

Colabore com o racionamento: *assistir a* filme ruim é desperdício de energia elétrica.

■ Pense e responda.

Na sua opinião, o emprego do verbo *assistir* em desacordo com a variedade-padrão da língua ocorreu por causa de um erro de revisão ou foi intencional? Explique sua resposta.

Como você é falante da língua portuguesa há bastante tempo, com certeza já utiliza algumas regências da língua-padrão, mesmo sem ter consciência delas. Confira nas atividades a seguir.

1. Sob a orientação do professor, cada aluno deverá ler uma das frases, substituindo o
 - por uma preposição, se necessário:
 - a) Todos os presentes confirmaram ■ o fato para a polícia.
 - b) A natureza pertence ■ todos.
 - c) Os alunos viram ■ o filme lançado esta semana.
 - d) Vocês gostam ■ filmes de terror?
 - e) Eu moro ■ um bairro distante do centro.
 - f) Quero conversar ■ você hoje à noite.
 - g) Encontrei ■ Armando no local combinado.
 - h) Não quero falar ■ esse assunto.
 - i) Os grevistas atravavam pedras ■ o ônibus.
 - j) Os deputados não concordaram ■ a proposta do presidente.
2. Converse com os colegas: foi fácil ou difícil fazer essa atividade? Alguma frase apresentou maior dificuldade?

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012.

É apresentado um anúncio com o seguinte enunciado: “Assistir filme ruim é desperdício de energia elétrica.” Primeiramente, o LD “corrige” o enunciado de acordo com a norma padrão. Depois, o autor solicita a opinião do leitor sobre a causa de o verbo assistir ter sido empregado em desacordo com a norma padrão da língua: se foi por erro de revisão ou se foi intencional.

O autor sugere como resposta: “Provavelmente foi intencional, para tornar o texto mais próximo da linguagem do dia a dia e com isso alcançar um maior número de pessoas”.

O que podemos notar é que, mais uma vez, uma regência alternante é tratada como informal. Tudo que foge à GT é visto como próprio da fala, do cotidiano, do dia a dia. Em nenhum momento há uma reflexão sobre o uso atual do verbo assistir; não foi sequer mencionado que seu uso já aparece na escrita formal monitorada no sentido de ver e ouvir como transitivo direto. Na exemplificação, o autor expõe o verbo “assistir” no sentido de presenciar somente como objeto indireto, como na exemplificação, “Assiste ao show”. Entretanto, a única ampliação que ocorreu ao tratar desse verbo foi a exposição da mudança de regência que altera a semântica do verbo com os exemplos: “O médico assistiu o doente” e “Muitos intelectuais assistem em Paris”.

Na próxima página, é apresentado aos alunos o dicionário como um recurso para consulta sobre possíveis dúvidas quanto às regências verbais. O verbo empregado como exemplo é o verbo assistir. A regência desse verbo é apresentada em grande parte dos LD. Podemos ratificar essa recorrência do verbo “assistir” em uma pesquisa feita com livros didáticos e publicada em uma das obras de Bagno que tratam sobre o tema. Segundo o linguista:

O campeão de preferências é o previsível e enxovalhado verbo assistir, cuja regência transitiva direta para o sentido de “presenciar” (“assisti o filme”) continua sendo alvo da campanha persecutória da irracionalidade purista – a regência transitiva indireta (“assistir ao filme”) é a única oferecida em todos os dezoito livros que tratam de regência (BAGNO, 2013, p. 144).

Em relação ao verbo, o livro traz uma observação pertinente para o professor ao final da página: “Prof. (a), ressalte que o uso de assistir com o sentido de “morar”, “residir” tende ao desuso. É interessante que os alunos percebam que há usos que são abandonados e outros que são incorporados: é a dinâmica própria da língua” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 287).

Figura 3 – Outros exemplos de regência do verbo “assistir”, Projeto Teláris: Português nono ano

A regência e os dicionários

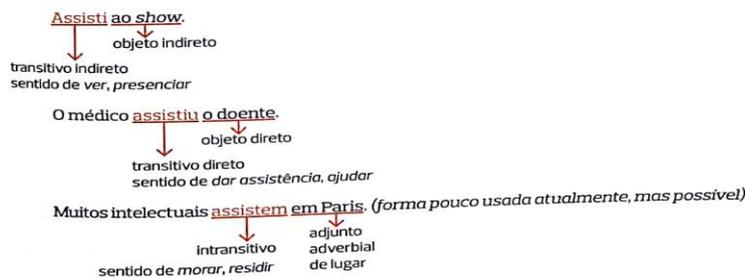
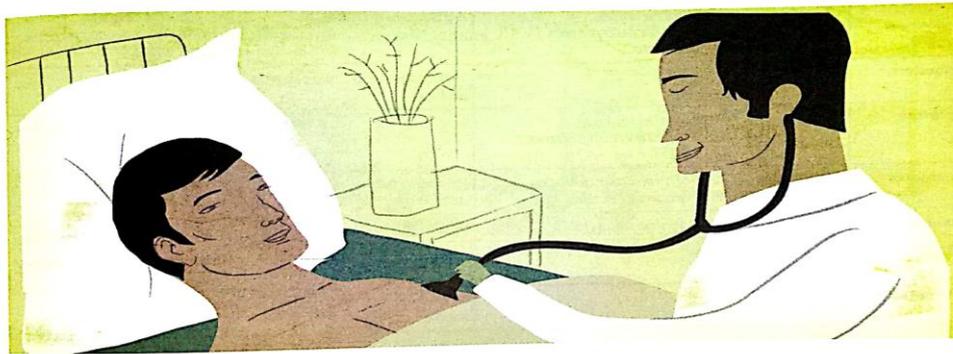
Quando tivermos dúvidas a respeito da regência de um verbo, devemos **consultar o dicionário**.

Leia como o verbo *assistir* aparece num verbete de dicionário. As regências possíveis são indicadas pelas abreviações *v. t. i.* (verbo transitivo indireto) e *v. t. d.* (verbo transitivo direto), às quais correspondem frases exemplo com ou sem preposição:

assistir: v. 1 t.i. estar presente a determinado acontecimento, fato, ocorrência etc., observando-o ou acompanhando o seu desenrolar; presenciar, testemunhar, ver (*assistir ao acidente*) 2 t.i. ver e ouvir (um espetáculo, encenação teatral, concerto, dança etc.) (*assistir ao concerto, assistir à missa*) 3 t.d. e t.i. acompanhar (enfermo, moribundo etc.) para prestar-lhe socorro material ou moral (*assistir o [ou ao] doente*) 4 t.i. ser da competência ou atribuição de (alguém), caber, competir, pertencer (*diante do ocorrido, assiste-lhe o direito de reclamar*) 5 estar, permanecer (*a alegria assiste em seu coração*) 6 t.i. residir, morar (*ela assiste em Londres*) [...]

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Observe a seguir como a mudança de regência altera o sentido do verbo *assistir*:



287

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012.

Embora essa observação seja real e relevante, o autor do LD não a utilizou na prática, na confecção de seu material didático, visto que continuou abordando verbos, como o *assistir*, no sentido de “morar”, que já caiu em desuso, exceto no discurso jurídico, e não apresentou exemplos de regências não tradicionais que já aparecem no cotidiano e também em textos monitorados. Além disso, essa observação feita no LD aparece apenas no exemplar do professor e como uma nota de rodapé.

O LD apresenta a seguir um quadro com dez verbos e suas respectivas regências. São apresentadas as regências dos verbos: aspirar, visar, proceder, agradecer, obedecer, preferir, namorar, pagar, informar, necessitar.

Figura 4 – Dez verbos e suas respectivas regências - Projeto Teláris: Português nono ano

Leia no quadro alguns verbos com suas respectivas regências:

Verbo	Regências possíveis			
	Intransitivo	transitivo direto	transitivo indireto	transitivo direto e indireto
aspirar	—	= Inalar, sorver: <i>Aspiramos um ar muito poluído.</i>	= desejar, almejar: <i>Aspiramos a uma vida com paz.</i>	—
visar	—	= dirigir o olhar para, mirar, apontar arma: <i>O atirador visou a maçã do último galho.</i> = autenticar ou validar um papel com um visto: <i>Visou o cheque.</i>	= ter algo por objetivo, pretender, objetivar: <i>Tudo que visar ao bem comum será apoiado por nós.</i>	—
proceder	= ter fundamento: <i>Suas afirmações não procedem.</i>	—	= executar, dar início: <i>Pode proceder à chamada dos alunos.</i> = ser originário: <i>Ele procede do norte do país.</i>	—
agradecer	—	= mostrar gratidão por alguma coisa: <i>Agradeceu o prêmio recebido.</i>	= mostrar gratidão a alguém: <i>Agradeceu ao mestre.</i>	= mostrar gratidão a alguém por alguma coisa: <i>Agradeceu o auxílio a todos os presentes.</i>
obedecer	—	—	<i>Todos obedeceram às regras do jogo.</i>	—
preferir	—	= gostar mais de: <i>Prefiro os meninos mais sérios.</i>	—	gostar mais de algo/ alguém do que de outro: <i>Prefiro cinema a teatro.</i>
namorar	—	<i>Foi muito feliz quando namorava Pedro.</i>	<i>Foi muito feliz quando namorava com Pedro.</i>	—
pagar	—	<i>Pagamos a dívida.</i>	<i>Pagamos ao banco.</i>	<i>Pagamos a dívida ao banco.</i>
informar	—	—	—	<i>Informamos o jornal sobre o/ do acidente.</i>
necessitar	—	—	<i>Necessitamos de auxílio médico urgente.</i>	—

Vale lembrar que essas regências são as empregadas pela variedade-padrão da língua e nem sempre coincidem com a variedade mais coloquial.

- Reescreva as frases em seu caderno substituindo as palavras ou expressões destacadas pelos verbos entre parênteses:
 - Gosto muito mais de* pequenas reuniões do que de baladas agitadas. (preferir)
 - Ele *dava o visto* em todos os documentos sem prestar atenção ao que fazia. (visar)
 - A vistoria do prédio *tem como objetivo* a segurança dos moradores. (visar)
 - O jovem *almejava* um futuro com mais paz. (aspirar)
 - Tadeu só *seguia* as determinações do pai. (obedecer)
 - Mário estava *ficando* com Larissa. (namorar)
- Reescreva as frases a seguir adequando a regência dos verbos à variedade-padrão da língua:
 - Prefiro mais os filmes de aventura do que os filmes de terror.

266

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012.

Esses verbos são amplamente utilizados em LD quando se trata de regência verbal. Infelizmente, o autor perdeu a oportunidade de mostrar esse dinamismo da língua, já dito anteriormente, mas não praticado. Alguns verbos dessa lista já não são utilizados, na prática de fala e/ou escrita segundo os moldes da GT.

Para exemplificar, temos o verbo “assistir”, já mencionado anteriormente, o verbo obedecer, que consta na tabela do LD admitindo apenas a regência verbal com transitivo indireto, porém falantes cultos já o utilizam da forma variável, como transitivo direto.

O verbo namorar, porém, foi apresentado de acordo com a sua regência tradicional, mas também com a variável. Aqui, sim, podemos dizer que houve uma reflexão sobre a língua desde o momento em que foram apresentados ao aluno os dois tipos de regência.

Muitas regências se modificaram do passado até agora, assim como muitas regências atuais, ainda vão se cristalizar na língua e serão aceitas daqui a um tempo. Os LD devem abrir espaço para essa reflexão, para essa discussão; devem apresentar o proposto pela GT, mas também apresentar as regências variáveis, bem mais próximas à realidade do leitor. E não apresentá-las como algo informal, de uso popular, mas reconhecer seu valor dentro da dinamicidade da língua. Nos termos de Pereira, Silva e Assis (2014),

[...] os usos variados das regências nos dias atuais acontecem por vários motivos. Um desses motivos é o fato de toda língua passar por modificações, prova viva da dinamicidade inerente a todo sistema linguístico e que não pode ser desconsiderada nem pela sociedade nem pela escola (PEREIRA; SILVA; ASSIS, 2014, p. 208).

Após esse quadro, o livro apresenta três exercícios, totalmente mecânicos e artificiais, fazendo com que o aluno se aproprie forçosamente da regência dos dez verbos apresentados segundo as regras da GT. Os exercícios não contribuem para a reflexão sobre os usos reais da regência verbal em seu dia a dia. Segundo Bagno,

O tratamento que os LD transmissivos dão às regências verbais se limita à transcrição exclusiva do que há de mais conservador e tradicional nos compêndios normativos, apagando toda e qualquer discussão filológica acerca das inovações, neutralizando a mínima possibilidade de examiná-las sob a ótica da variação e da mudança linguística (BAGNO, 2013, p. 160).

Esta pesquisa busca realizar uma investigação no tratamento da regência verbal nos livros didáticos. De forma geral, a análise teve como fonte de inspiração a dissertação “O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Português”, de Coelho (2007). Basicamente, planeja-se averiguar a abordagem dada ao conteúdo gramatical, a terminologia empregada, a organização das atividades, o tratamento da variação linguística e como lidam com os fatos e usos da língua.

Item 1 – Tipo de atividades e ordem em que aparecem

O livro *Projeto Teláris* apresenta seis questões sobre o conteúdo “regência verbal”. As três primeiras questões aparecem logo após uma breve definição do conceito, ficando claro que as regras devem ser sistematizadas pela gramática normativa. Sendo assim, as questões

iniciais têm o objetivo de verificar o que os alunos sabem do conteúdo abordado, ou seja, identificar o conhecimento prévio deles acerca do uso tradicional e normativo da língua.

Em seguida, o LD apresenta o quadro das “Regências possíveis” com as respectivas classificações dos verbos, de acordo com a gramática normativa. Aparecem os verbos: aspirar, visar, proceder, agradecer, obedecer, preferir, namorar, pagar, informar e necessitar.

O LD menciona que há gramáticas e alguns dicionários que já incorporaram usos “informais” e “coloquiais”, mas “não apresenta apenas” um exemplo que já tenha sido incorporado ao uso normal do Português brasileiro contemporâneo.

As três questões finais, portanto, têm por objetivo fazer uma sistematização das regras expostas, fixando-as. Em nenhuma delas, há a apresentação de regências inovadoras; ao contrário, o LD limita-se à transcrição da língua em seu estado mais conservador, não havendo possibilidade de comparação, excluindo qualquer possibilidade de discussão acerca das variações.

O LD analisado traz exercícios mecânicos às aulas de Língua Portuguesa. Apresenta apenas três atividades. A primeira delas, de treinamento sem reflexão, contém orações com verbos que pedem um tipo de regência, de acordo com a GT, e propõe que o aluno faça as alterações necessárias na oração, utilizando outro verbo.

Por exemplo: Gosto muito mais de pequenas reuniões do que de baladas agitadas.

Sugestão de resposta dada pelo autor: Prefiro pequenas reuniões a baladas agitadas.

A sugestão só leva em consideração a GT, mas, o que vemos, na realidade, na dinamicidade da língua, seria a frase “Prefiro mais pequenas reuniões do que baladas agitadas.” Como agir diante dessa regência não padrão? Apenas taxá-la como equivocada e pronto?

O profissional que se limita apenas a repetir essas definições prontas, sem levar os alunos a refletir sobre a vivacidade da nossa língua, aceita esse tipo de exercícios e reproduz esse pensamento de que há apenas uma regência, a proposta pela GT, e tudo que sair desse modelo está errado e se, por um acaso, vier a ser utilizado, será na informalidade, bem distante dos textos escritos. Agindo assim, esse profissional contribui para a formação de alunos cada dia mais inseguros linguisticamente.

O segundo exercício, também de treinamento, utiliza orações cujas regências empregadas são constantemente utilizadas por uma grande parte da população brasileira. O exercício propõe que o aluno reescreva as frases, adequando as regências dos verbos à norma padrão. As regências apresentadas são: “Prefiro mais/do que”, “obedeceram os” e “assisti o”.

Mais uma vez, podemos concluir que tal exercício só leva o aluno a seguir, sem uma reflexão sobre o uso da língua, as regras impostas pela gramática tradicional.

O terceiro e último exercício proposto na unidade também aborda apenas as regências tradicionais, mas é menos mecânico. Leva o aluno a pensar sobre a utilização da mesma regência para dois verbos que pedem regências distintas, reescrevendo a oração fazendo as devidas alterações. Como exemplo: Todos gostavam e respeitavam muito o professor Marcelo. Sugestão de resposta: Todos gostavam muito do professor Marcelo e o respeitavam muito.

O livro didático deveria focar primeiramente em atividades epilinguísticas, de reflexão sobre a língua, para depois introduzir elementos de natureza metalinguística. Isso se justifica, pois, antes de uma sistematização e introdução de nomenclatura, é imprescindível a atuação sobre a linguagem, experimentando-a, transformando-a. Como podemos ver no trecho retirado dos PCN:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí introduzir progressivamente, os elementos para uma análise de natureza metalinguística (BRASIL, 1997, p. 31).

Embora os PCN tratem a abordagem que deve ser dada aos conteúdos gramaticais focando em exercícios epilinguísticos, o que vemos nos LD, em sua maioria, são exercícios extremamente teóricos focados no treino sem reflexão. Os exercícios metalinguísticos, que deveriam vir após os exercícios epilinguísticos, vêm antes e reinam quase que absolutos nos LD.

Infelizmente, essa prática se repete em inúmeras escolas, pois o livro é um recurso indispensável ao profissional que não tem muito tempo para realização de planejamento diário, beneficiando, assim, a comercialização do livro didático e reproduzindo um ensino desprovido de reflexão linguística, baseado em práticas arcaicas e descontextualizadas.

Em seu artigo, “Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental”, Vieira aponta três eixos para o ensino de gramática, e o primeiro eixo trata da abordagem reflexiva que deve ser dada à gramática, demonstrando a importância das atividades que inserem linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Segundo Vieira,

Não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, nem tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado. Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazer a tessitura textual acontecer (VIEIRA, mimeo).

Como podemos notar, a autora demonstra preocupação com o trabalho baseado em construções linguísticas, algo planejado, que irá levar o aluno a produzir sentido e a refletir sobre a língua e seu uso.

Item 2 – Adequação da abordagem do livro às orientações dos PCN e tratamento destinado ao tópico *regência verbal*

A coleção *Teláris* foi selecionada pelo governo como opção de escolha de livro didático na rede pública tanto em 2012 quanto em 2016, lembrando que as seleções ocorrem em ciclos trienais. Supõe-se que esse intervalo de tempo é o suficiente para acrescentar novas ideias, novos estudos e novas metodologias pedagógicas no material didático. No entanto, não houve absolutamente nenhuma modificação em relação à abordagem teórica e aos exercícios no capítulo que trata sobre a regência verbal.

O LD em questão lança mão da “norma curta” para abordar o tema, ou seja, observa-se a prescrição em demasia, vigorando a preocupação em construir um modelo de língua correta. Nota-se que, embora os estudos sociolinguísticos avancem cada vez mais em âmbito acadêmico, o resultado das pesquisas não é exposto nos livros de ensino fundamental. A reprodução dos padrões linguísticos passados perdura até hoje e os verbos utilizados como parâmetros ainda são os mesmos.

A unidade tenta fixar as tradicionais regras de regência verbal, no entanto, é visível que a maneira como o livro trata o tema, além de não ser eficiente, faz uso dos mesmos verbos utilizados nos antigos compêndios normativos da gramática brasileira. Primeiramente, o LD dispõe de um breve conceito de regência e traz três atividades, sendo uma de variação linguística, apresentando uma regência não tradicional. Entretanto, a sugestão de resposta empobrece a atividade, pois justifica o emprego da regência alternante sobre a “informalidade”.

Após isso, há um exercício de emprego de preposições em algumas frases. Com a finalização dessa atividade, seguiu-se uma indagação: “Converse com os colegas: foi fácil ou difícil fazer essa atividade? Alguma frase apresentou maior dificuldade?” A questão não

sugeriu nenhuma resposta ao professor e nem mesmo uma indicação de debate sobre a possibilidade de a dificuldade na resolução da tarefa estar relacionada ao uso corrente de regências não tradicionais. Observe a seguir:

Em seguida, o aluno é instruído a recorrer aos dicionários, caso surjam dúvidas sobre a transitividade do verbo de acordo com a norma culta. Mais a frente, está a tabela, com os mesmos verbos, vistos há anos, cujas regências dificilmente se aplicam, até mesmos nos usos mais monitorados

Por fim, apresenta-se mais dois exercícios de adequação à norma culta. Dessa forma, conclui-se que, com esses exercícios de fixação, essas definições e ideias com a exposição de regras não se obterá êxito, uma vez que é pouco provável que a maneira como o conteúdo é abordado faça o aluno refletir sobre o uso da língua e dos verbos.

Item 3 – Adequação dos textos trabalhados

Notamos que, na unidade do livro didático escolhido em que o assunto é tratado, aparece apenas um único texto autêntico (anúncio publicitário). O restante dos textos que aparecem é exclusivamente teórico, com explicações e conceitos prontos, sem relação alguma com a realidade do leitor.

A escolha desse anúncio publicitário foi apenas por conta de apresentar uma regência não tradicional, mas presente na fala e na escrita dos alunos e também de falantes considerados cultos. Mesmo assim, a primeira atitude do autor do livro foi “corrigir” a regência não tradicional, tornando-a “correta”, segundo as regras propostas pela GT.

Infelizmente, perdeu-se uma ótima oportunidade de levar o aluno a refletir sobre a nossa língua, que é viva e dinâmica, fazendo-o acreditar que não se encaixa nesse molde proposto pela gramática normativa. A inconsistência de muitas descrições tradicionalmente transmitidas nas aulas de LP é assim sugerida por Mollica (2003):

Tais expressões fazem parte de textos orais e escritos de um número bem significativo de brasileiros, apesar de a tradição gramatical apontar que os verbos empregados nesses exemplos devem receber outro tipo de complemento de acordo com o sentido que se quer enfatizar, o que contribui para percebermos o quanto a relação entre verbos e complementos é complexa (MOLLICA, 2003)

Os outros textos da unidade são teóricos e baseados única e exclusivamente em preceitos da gramática normativa. Não privilegia o estudo das regras dos usos sociais da língua, levando os alunos a pensarem que a gramática tradicional é soberana e impedindo que se sintam competentes dentro de sua própria língua. Nesses textos teóricos, as regências não

tradicionais não são analisadas, discutidas e, quando aparecem, são relacionadas ao uso informal da língua.

Item 4 – Pontos positivos das propostas do LD

A unidade apresentou alguns pontos positivos na abordagem do conteúdo “regência verbal”. O primeiro ponto positivo observado foi a utilização de um anúncio publicitário para abrir as exemplificações, demonstrando uma regência variável do verbo assistir. Segundo Bagno (2013, p. 161), “Uma forma mais interessante e honesta de estudar as regências verbais seria confrontar – sempre em textos autênticos falados e escritos – as prescrições tradicionais e as inovadoras.” Nessa exemplificação do LD, com emprego do verbo “assistir”, realizou-se um pouco do que o autor da citação sugere, pois utilizou um texto real para tratar do tema. A mensagem que o anúncio trazia era a seguinte: “Colabore com o racionamento: **assistir** filme ruim é desperdício de energia elétrica.”

E uma última característica importante foi a apresentação, em um quadro de regências, da construção varável **namorar com**, já muito presente na norma culta.

Item 5 – Pontos negativos das propostas do LD

O livro apresenta basicamente a instrução da gramática normativa, traz apenas um quadro com as regências idealizadas pela norma-padrão, indica o dicionário como instrumento a ser utilizado para tirar dúvidas, há apenas um exercício contextualizado e não é dada a devida importância às variedades da língua, como se a linguagem estivesse restrita à norma-padrão.

Em relação à variação linguística, a unidade apresenta apenas um exercício baseado em um texto real, o anúncio publicitário apresentado no início dessa análise. A partir desse anúncio, a questão de variação é abordada de forma superficial e preconceituosa, ao afirmar que o exemplo está em desacordo com a gramática normativa e foi usado intencionalmente, para tornar o texto mais próximo da linguagem do dia a dia.

O conhecimento linguístico, no entanto, não pode ser limitado pela norma gramatical. O livro didático analisado deveria levar o aluno a ampliar o domínio da língua. Faraco (2008, p. 88) argumenta que a norma gramatical é também vista como “limitadora de usos”. Esse conflito é gerado devido à complexidade diante do embate entre a norma gramatical e a variação linguística, prejudicando o aluno. É fundamental que a diversidade da língua não seja

desprestigiada, uma vez que, segundo Faraco (2008, p. 89), “a língua é uma realidade heterogênea e nem a propagação fortemente institucionalizada da norma padrão consegue estagnar as mudanças”.

Os outros exercícios da unidade são basicamente de treinamento sem reflexão. Não há conexão entre os aspectos gramaticais e o texto. A tentativa de desenvolver a habilidade discursiva não é realizada por meio das experiências linguísticas do aluno (atividades epilinguísticas, reflexões sobre a língua em situações reais de interação comunicativa), tornando o conteúdo dado insignificante, uma vez que não leva o aprendiz a ter um bom desempenho linguístico. Em relação a esse fato, Franchi (2006, p. 98) argumenta:

é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico.

E de acordo com os PCN,

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p. 28).

Item 6 – Conceito(s) de norma(s) utilizado(s) pelo livro

Apresenta-se erroneamente ao longo da unidade o termo “variedade-padrão da língua” para se referir à norma padrão, que se refere a um ideal linguístico.

Em relação à norma culta definida por Bagno (2013, p. 63) como “conjunto formado pelas variedades urbanas de prestígio empregadas pelas camadas privilegiadas da população”, há breves e superficiais abordagens:

- Quando apresenta a regência do verbo “assistir” no anúncio publicitário já citado na pergunta anterior (há uma proposta de resposta para o professor sobre o uso do verbo, em desacordo com a gramática normativa que diz “Provavelmente foi intencional, para tornar o texto mais próximo do dia a dia e alcançar com isso maior número de pessoas”) (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 322);

- na tabela das regras da regência, o verbo “namorar” apresenta duas possibilidades: namorar – transitivo direto e namorar com transitivo indireto (segue com uma explicação para o professor justificando sistematicamente a possibilidade da dupla regência) (2012, p. 324);

- e duas pequenas abordagens sobre os usos coloquiais consolidados pelo uso:

“Na fala mais coloquial, nos usos do cotidiano, a regência não é rígida, mas segue as regras sistematizadas pela gramática normativa no uso das variedades mais formais da língua.” (2015, p. 322). “Algumas gramáticas e alguns dicionários já incorporam usos mais informais ou coloquiais consolidados pelo uso” (2012, p. 325).

Item 7 – Presença da perspectiva variacionista nas atividades propostas

Na verdade, houve um trabalho bem reduzido com variação linguística e, mesmo assim, com erros sérios tanto no tratamento dos fenômenos da língua quanto na nomenclatura que se empregou para fazer referência à norma padrão e norma culta.

Já no início da seção, é afirmado: “Na fala mais coloquial a regência não é rígida, mas segue as regras sistematizadas pela gramática normativa no uso da variedade-padrão da língua.” Se o livro estivesse em consonância com os estudos da variação e dos fenômenos variáveis, seria dito que as transformações no uso das regências ocorrem até nos textos orais e escritos mais monitorados.

O trabalho com abordagem variacionista ocorreu na unidade em apenas dois momentos. O primeiro foi com a apresentação do fenômeno variável ocorrido com o verbo “assistir” em um anúncio publicitário. O texto veiculava a mensagem: “... Assistir filme ruim é desperdício de energia elétrica.” A partir desse anúncio, foi explorado que o uso da regência de forma direta (sem preposição) foi intencional para se aproximar da fala do dia a dia. Entretanto, poderia ter ido mais além, dizendo que essa transformação da língua está tão corrente e presente no Português do Brasil que esse uso é encontrado nos textos mais monitorados.

O segundo momento em que o texto apresentou um fenômeno variável do conteúdo foi em um quadro de regências possíveis, com as regências “**namorar com**”, porém sem nenhum aprofundamento e informação pertinente. Seguiu a lista que aparece com frequência nos livros didáticos de regências tradicionais.

Na unidade, houve inúmeras oportunidades de partir para um trabalho mais de acordo com os estudos recentes. São exemplos os exercícios tradicionais para completar com a forma adequada. Ao final, pergunta-se se houve dificuldade na resolução da tarefa. A partir desse

ponto, já poderia ter partido para a discussão de que algumas transformações vêm ocorrendo no Português do Brasil, amplamente, no campo das regências. Sendo assim, nesse setor os verbos que eram TD estão sendo empregados como TI e vice-versa. Por isso, a dificuldade na realização do exercício, que só se baseia nas regras da gramática normativa.

Item 8 – Perspectiva de língua como usos

É importante destacar que o livro registra o uso da regência *namorar (com)*: “Fui muito feliz quando namorava com Pedro.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 324); e cita o verbo *assistir (= ver, presenciar)* sem o uso da preposição *a*: “Colabore com o racionamento: assistir um filme ruim é desperdício de energia elétrica.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 322). Todavia, o que se observa nas explicações e nas atividades propostas é que a norma padrão se sobrepõe ao uso.

Não há, por exemplo, o registro variável de outros verbos que constam na listagem da página 324, tais como:

- *Aspirar a (= desejar)*, sem preposição *a*: “(...) o Vietnã **ASPIRA** hoje seu ingresso no clube dos ‘tigres asiáticos’” (NEVES, 2006, p. 94).
- *Visar a (= ter algo por objetivo, pretender, objetivar)*, sem a preposição *a*: “O Brasil precisa de calma, precisa **VISAR um horizonte**” (NEVES, 2006, p. 792).
- *Obedecer*, sem a preposição *a*: “A rotina de queimadas e derrubadas **OBEDECE o ciclo das chuvas**” (NEVES, 2006, p. 550).
- *Preferir*, sem a preposição *a*: “**PREFERE** ser imbecil **do que** covarde” (NEVES, 2006, p. 618).

Portanto, as orientações do livro didático não estimulam a construção de um pensamento gramatical que permita ao aluno refletir a respeito dos diferentes usos da língua e que, muitas vezes, não correspondem às regras estabelecidas pela gramática tradicional. Além disso, não o levam a perceber que “(...) em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.” (BRASIL, 1998b, p. 29).

Item 9 - Conclusões parciais e sugestões de encaminhamento

O LD programou-se em abordar o conteúdo regência verbal somente na unidade suplementar, bem ao final do exemplar. Concentrou-se em abordagens prescritivas e de treinamento sem reflexão, com o apoio de definições, uso de verbetes do dicionário, frases isoladas e distantes de um contexto mais amplo e proposição de exercícios de substituição bem elementares. Também foi feita uma lista da regência dos verbos mais estudados (aspirar, visar, proceder, agradecer, obedecer, preferir, namorar, pagar, informar e necessitar).

Uma sugestão seria utilizar essas listas com a regência dos verbos com foco comparativo, mostrando o que se prescreve e as formas reais de uso dos falantes. Assim, o professor de Língua Portuguesa contribuiria para o processo de reflexão dos alunos em relação à sua própria língua e, por consequência, para o desenvolvimento da competência comunicativa deles.

O LD deveria ampliar a sequência didática acrescentando as regências variáveis e/ou inovadoras, para mostrar o quanto a língua pode ser dinâmica. Deveria retirar as conotações que tratam as variedades como casos de informalidade, não apenas mencionar que alguns usos já foram incorporados por algumas gramáticas e dicionários. Deveria mostrar, através de exemplos concretos e atuais, que a língua passa por transformações ao longo dos anos e que os casos classificados com “informais” são usados pelos falantes da norma culta contemporânea e em diversas situações – informais ou não.

Após os levantamentos acerca da área, observa-se a necessidade de iniciar o estudo de regência pelo uso de textos de diferentes gêneros. Assim, os alunos poderiam observar as construções gramaticais, bem como a regência verbal, praticadas no uso da língua. Na sequência, a unidade didática deveria apresentar as preposições e seu valor semântico. Caminharia, dessa forma, para o entendimento de que há uma estreita relação entre preposições, regência e discurso.

- LIVRO DIDÁTICO – *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

O LD *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), publicado pela editora Saraiva, é um manual organizado em quatro unidades com um total de doze capítulos. Em todos os capítulos, há uma divisão para contemplar o estudo do texto, o conteúdo gramatical, a produção textual e o livro ainda conta

com exercícios. Ao final de cada seção, há uma parte denominada “Divirta-se”, na qual se propõe a leitura de imagens, contém curiosidades e adivinhações.

A primeira unidade se reserva ao estudo das orações subordinadas substantivas, plural dos substantivos compostos, pronome relativo, plural dos adjetivos compostos e orações subordinadas adjetivas.

Na segunda unidade, o ensinamento gramatical foi direcionado às orações subordinadas adverbiais, às orações coordenadas e aos adjetivos pátrios.

Ao chegar na terceira parte do material, os tópicos da gramática abordados foram a estrutura e a formação das palavras, e a concordância verbal.

E por último, na seção quatro, os assuntos gramaticais que mereceram atenção foram a regência verbal e nominal, a regência e crase, os pronomes demonstrativos e a colocação pronominal.

Por meio desse exame ao LD, verificou-se que se reservaram dois capítulos ao tratamento de regência. O primeiro capítulo, intitulado de “Sintaxe da Regência – Regência verbal e nominal”, com início na página 219 até a página 227, e o segundo com o nome “A regência – A crase”, localizado entre as páginas 238 a 241.

A abordagem do conteúdo regência verbal surgiu apenas na última unidade do LD. Iniciou-se o capítulo reservado à regência verbal e nominal com um anúncio publicitário do Green Peace. Através do estudo desse texto, com perguntas de interpretação e determinadas indagações – como “Na Língua Portuguesa, há palavras que exigem presença de outras palavras. No anúncio, por exemplo, ao verbo encontrar, ligam-se dois termos: um sem preposição e outro com preposição.” e “Ao substantivo cura também se liga um termo, que representa o alvo da ação curativa” – se iniciou a construção do conceito de regência.

Após isso, partiu-se, de fato, para a conceituação e a apresentação dos casos mais comuns de regência verbal, contrapontos e exercícios com uso de tiras e outros gêneros textuais, como poesia.

Item 1 – Tipo de atividades e ordem em que aparecem

O capítulo analisado do livro *Português: Linguagens* apresenta um número significativo de atividades, vinte e quatro questões. Logo no início da seção reservada ao conteúdo regência verbal e nominal, há um texto, um anúncio do Green Peace, e sucessivamente, surgem algumas perguntas para a compreensão e a construção do conceito. Considera-se interessante a ideia de lançar um conteúdo e conceituação, a partir da exploração

de um texto. No entanto, o grande problema se mostra na constatação de que há perguntas de função sintática antes da inserção da teoria gramatical. Ou seja, nesse momento de interpretação do anúncio e elaboração do sentido de regência, os autores já levantam uma pergunta de classificação sintática. É uma solicitação da função dos termos ligados ao verbo encontrar em: “Pesquisadores encontram na raiz do [...] possível cura para o Alzheimer”.

Figura 5 – Regência verbal e nominal do livro didático *Português: linguagens*

A língua em foco
SINTAXE DE REGÊNCIA – REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL
CONSTRUINDO O CONCEITO
 Leia este anúncio:



Pesquisadores encontram na raiz do  possível cura para o Alzheimer.

At queimadas não destroem só as florestas. **GREENPEACE**
(31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

- No enunciado principal do anúncio, uma palavra foi suprimida.
 - Levante hipóteses: O que essa palavra nomeia? Nomeia uma planta ou uma árvore da floresta.
 - Por que essa palavra foi suprimida? Para dar ideia de que, com a destruição da floresta, não há como conhecer essa planta.
- O Greenpeace é uma entidade ecológica internacional. Ao lado do logotipo da entidade, lemos a frase “As queimadas não destroem só as florestas”. Deduza:
 - O que mais as queimadas destroem? Destroem também todas as possibilidades de pesquisas científicas que a floresta pode proporcionar.
 - Qual é a finalidade principal do anúncio? Denunciar as queimadas de florestas e estimular a preservação do meio ambiente como um todo.
- Na língua portuguesa, há palavras que exigem a presença de outras palavras. No anúncio, por exemplo, ao verbo **encontrar**, ligam-se dois termos: um sem preposição e outro com preposição.
 - Quais são esses termos? sem preposição: possível cura; com preposição: na raiz do...
 - Que função sintática eles desempenham? objeto direto e adjunto adverbial de lugar, respectivamente.
- Ao substantivo **cura** também se liga um termo, que representa o alvo da ação curativa.
 - Qual é esse termo? para o Alzheimer
 - Qual é a sua função sintática? complemento nominal

CONCEITUANDO
 No anúncio lido, você observou que, no enunciado “Pesquisadores encontram na raiz do... possível cura para o Alzheimer”, há palavras e termos que exigem a presença de outros. O verbo **encontrar**, por exemplo, liga-se a dois termos: **possível cura**, que é seu objeto direto, e **na raiz do...**, que é seu adjunto adverbial. Da mesma forma, ao substantivo **cura** liga-se o termo **para o Alzheimer**, do qual é complemento nominal.

219

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

Em seguida, parte-se de fato para a definição do conteúdo e para a demonstração dos casos mais comuns de regência (assistir, chegar, ir, esquecer, lembrar, esquecer, obedecer, desobedecer, simpatizar, antipatizar e visar), sempre de acordo com as prescrições da gramática normativa.

Após isso, os autores tentam aprofundar o assunto através de exercícios. As primeiras questões do conjunto de atividades partem de três tiras. As atividades abordam os usos de regência verbal no texto, indagando sobre a adequação à norma padrão e solicitando a reescrita na norma padrão. Até aí, nenhuma objeção; o problema é que, na questão posterior, o manual do professor atribui os usos das regências variáveis apenas à informalidade do gênero textual utilizado. Essa postura de delegar as regências alternantes a

situações coloquiais é repetida em outras questões; isso empobrece o material, pois se perde a oportunidade de explorar as regências variáveis em contextos de monitoração.

Figura 6 – Exercício de regência verbal no livro didático *Português: linguagens*



1. O 1º quadrinho mostra duas personagens vivendo uma situação de risco. Observe a linguagem que elas utilizam.
 - a) A regência do verbo **preferir** está de acordo com a norma-padrão? *Sim.*
 - b) De que modo esse verbo costuma ser normalmente empregado pela população ou em situações de comunicação informais?
Em situações normais de comunicação, as pessoas diriam, em nosso país, "Prefiro virar comida de tubarão do que apodrecer [...]".
2. No 1º quadrinho, uma das personagens diz: "Estamos perdidos em meio ao Atlântico!".
 - a) O emprego da locução prepositiva **em meio a** está de acordo com a norma-padrão? *Sim.*
 - b) Como ficaria essa frase se, em vez de **o Atlântico**, tivéssemos **as ondas**?
"Estamos perdidos em meio às ondas", com acento indicador de crase.
 - c) O registro linguístico usado pelas personagens em sua fala tende ao culto formal ou ao culto informal? *Tende ao culto formal.*
 - d) Esse registro é compatível com a situação que as personagens estão vivendo? Por quê?
Resposta pessoal.
Professor: Abra a discussão com a classe. Até que ponto as pessoas, numa situação de risco, fazem questão de usar a língua seguindo o rigor da norma-padrão?

226

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

As atividades de fixação mesclam regência verbal e nominal, pois os autores organizaram os dois conteúdos em um único capítulo. Em algumas questões interrogam se a pergunta se refere à regência verbal ou nominal.

É preciso dar o devido destaque a uma atividade bem relevante para a compreensão do sentido geral de regência, pois leva o aluno à reflexão e à compreensão de outros sentidos do verbo reger:

Figura 7 – Exercício de regência verbal de “reger” no livro didático *Português: linguagens*

7. As relações de regência não são exclusivas da língua. Entre os sentidos do verbo **reger**, há estes: “ter como dependente”, “subordinar”, “dirigir”, “governar”. Numa orquestra, por exemplo, o maestro rege os músicos, que são subordinados às suas orientações e à sua interpretação musical.

No texto, quem é o grande regente, o ser capaz de reger a vida, o movimento e o dia que vai nascer?

O Sol. Professor: Se julgar conveniente, comente com os alunos que o pedido para que o Sol apareça é feito de duas formas: com palavras (o próprio poema) e com a música, tocada pelo saxofone dourado. Assim, apesar de o Sol figurar no texto como senhor absoluto, como regente da vida, o poeta tenta regê-lo com seu canto e sua música.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

“As relações de regência não são exclusivas da língua. Entre os sentidos do verbo *reger*, há estes: ‘ter como dependente’, ‘subordinar’, ‘dirigir’, ‘governar’. Numa orquestra, por exemplo, o maestro rege os músicos, que são subordinados às suas orientações e à sua interpretação musical. No texto, quem é o grande regente, o ser capaz de reger a vida, movimento e o dia que vai nascer?”

O LD não lança mão de uma ordem coerente de atividades, conforme Franchi (2006) propõe para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Com intuito de executar um bom trabalho nas aulas de Português, primeiramente, o livro deveria indicar uma discussão sobre o texto inicial a fim de propiciar o desenvolvimento da oralidade no momento da exposição de ideias sobre a temática abordada, atividade linguística, e inclusive ampliar o conhecimento de mundo dos alunos. Após isso, seria interessante seguir para as atividades de reflexão sobre a língua, as epilinguísticas, e por último ficariam os exercícios de nomenclatura gramatical, metalinguísticos.

No entanto, há um trabalho superficial com os textos, principalmente, com o do início da seção. Com as atividades que inauguram o conteúdo, já é possível encontrar a classificação sintática, antes da definição teórica do conteúdo a ser abordado.

Ao longo da proposta de atividades do LD, prevaleceu as solicitações para adequação das regências variáveis à norma padrão, o emprego de preposição de acordo com o padrão tradicional da língua e a classificação da predicação dos verbos. Tudo isso sem a devida problematização dos usos variáveis em contextos tanto formais quanto informais.

Item 2 – Adequação do livro às orientações dos PCN e tratamento do tópico *regência verbal*

O LD em questão tenta atingir algumas orientações dos PCN, com a utilização de gêneros textuais variados e a elaboração de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, porém em alguns momentos não as contemplou de maneira adequada.

O documento em pauta critica a utilização do texto como pretexto para ensinar assuntos gramaticais. No entanto, no material analisado, em alguns momentos se cometeu esse equívoco. Um exemplo disso é o uso de um texto exclusivamente para uma atividade de reescritura, completando com a preposição adequada. Considera-se que, ao utilizar um texto, deve-se explorá-lo para compreender as particularidades do gênero, as relações semânticas e até aspectos metalinguísticos.

No que se refere à organização das atividades, poderia ter uma estruturação mais contundente, de forma que as atividades linguísticas e epilinguísticas viessem sempre antes das atividades metalinguísticas.

E na abordagem das regências variáveis não poderia sempre colocá-las a serviço da coloquialidade.

A seção conduz o aluno à construção do conceito regência verbal de uma forma geral, antes de abordar o tema, propriamente dito. O conceito é assim apresentado:

A essas relações de dependência entre palavras e termos dos enunciados chamamos de regência. O termo - verbo ou nome - que exige a presença de outro chama-se regente ou subordinante, e os que completam a significação do termo chamam-se regidos ou subordinados (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 220).

Logo depois, o livro ressalta que quando o termo regente é um verbo, ocorre a regência verbal, e, quando é um nome, trata-se de regência nominal.

Após explicar a regência verbal, segue elencando verbos que admitem mais de uma regência e casos mais comuns de regência “assistir, chegar, ir, esquecer, lembrar, obedecer, desobedecer, simpatizar, antipatizar e visar”, sempre de acordo com as prescrições da gramática normativa.

Item 3 – Adequação dos textos trabalhados

No que tange ao uso do texto, orientando-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é sugerido utilizá-lo como unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o documento oficial afirma:

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Desse modo, para a execução de um bom trabalho, faz-se necessária a adoção de diferentes gêneros textuais. O livro utilizou sete textos para abordar o conteúdo: um anúncio publicitário, quatro tirinhas, uma canção e um artigo científico da revista *Recreio*.

Portanto, houve uma quantidade “significante” de textos; todavia, não foram devidamente abordados em sua singularidade. Em nenhum texto da seção, ocorreu um estudo sobre as especificidades de cada gênero textual.

Item 4 – Pontos positivos das propostas do LD

Podem-se considerar a variedade textual e as questões que sempre partem dos textos, que demandam compreensão, e quase sempre a análise da relação linguagem, contexto e efeitos de sentido suscitados pelo emprego de determinados recursos linguísticos, elementos positivos da unidade estudada, pois contribuem para a formação do leitor.

Outro ponto que merece destaque é o momento em que traz prática analógica sobre as relações de regência dentro e fora da língua: “As relações de regência não são exclusivas da língua. Entre os sentidos do verbo *reger*, há estes: ‘ter como dependente’, ‘subordinar’, ‘dirigir’, ‘governar’. Numa orquestra, por exemplo, o maestro rege os músicos, que são subordinados às suas orientações e à sua interpretação musical” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 226).

Item 5 – Pontos negativos da unidade

O livro apresenta alguns pontos negativos: a confusão terminológica com emprego indistinto entre a norma padrão e as variedades empregadas pelos falantes cultos, a relação

entre oral x escrito, que é abordada no livro é associada ao descuido e a escrita associada à formalidade; e a falta de uma organização significativa das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Item 6 – Conceito(s) de norma(s) utilizado(s) pelo livro

Os autores empregam equivocadamente a terminologia “norma padrão”. Em alguns momentos, é colocada como a variedade de maior prestígio social; já em outros, é posta como a língua ensinada pela gramática normativa. Isso pode ser comprovado com os seguintes trechos: “Em situações formais em que o uso da norma padrão está sendo avaliado, deve-se atender ao que recomenda a gramática normativa.” / “Mesmo entre os falantes que normalmente fazem uso da norma padrão (...)”

Através de afirmações como essas, no LD parece não haver distinção entre a norma padrão e as variedades empregadas pelos falantes cultos.

Item 7 - Presença da perspectiva variacionista nas atividades propostas

O trabalho com a perspectiva variacionista ocorreu em alguns momentos em questões, e principalmente, em dois boxes intitulados “Contrapontos”, a seguir reproduzidos.

No primeiro quadro “Contraponto”, explicativo de regências variáveis, informa-se que mesmo os falantes das normas de prestígio dificilmente dizem “Cheguei a casa tarde ontem” ou “Vou a casa e já volto”. Após essa exemplificação, expõem o declínio da preposição *a*, *tecem* comentários sobre a preferência da preposição *em* nos casos de locativos estáticos e a ocorrência desse fenômeno também em outros verbos do PB, tudo isso utilizando como referência o linguista Marcos Bagno. Apesar desse avanço em expor fenômeno alternante nos usos por parte de falantes cultos, há um erro na terminologia empregada para dizer isso. Porque há a seguinte afirmação: “Mesmo falantes que normalmente fazem uso da **norma padrão** dificilmente diz...” Ou seja, os autores empregam o termo norma padrão como sinônimo de variedade de prestígio social, mas, como já foi exposto nesta pesquisa, a norma padrão é um ideal linguístico e não uma variedade da língua. Por fim, encerra o box com o excerto: “Atenção: Em situações formais em que o uso da norma padrão está sendo avaliado, deve-se atender ao que recomenda a gramática normativa.”

No segundo quadro, ocorre a apresentação de uma frase, a qual os autores afirmam que é uma máxima da Linguística “O desvio da norma padrão hoje é a norma de amanhã”,

explicando sobre a força do uso. Em seguida, exemplifica essa máxima através das regências alternantes dos verbos *assistir*, *visar* e *aspirar*. Todavia, no final do texto, destaca a importância de em situações formais atender ao que recomenda a gramática normativa.

Figura 8 – Quadro intitulado ‘Contrapontos’ no livro didático *Português: linguagens*

Contraponto

Há uma máxima em Linguística que diz assim: “O desvio da norma-padrão hoje é a norma de amanhã”. Isso quer dizer que aquilo que os gramáticos rejeitam hoje pode vir a ser, pela força do uso, a forma recomendada pela gramática normativa no futuro. No Brasil, isso já está ocorrendo com a regência de três verbos: **assistir**, **visar** e **aspirar**.

Tanto na linguagem oral do dia a dia quanto na linguagem escrita de alguns jornais e revistas, não é raro encontramos construções como “assistiu o filme”, “visava o cargo de presidente” e “a vida que aspiramos”. Por força do uso, alguns dicionários e gramáticas começam a aceitar construções como essas, como é o caso do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, em que consta:

visar: t.d. e t.i. [...] *fig.* ter (algo) como desígnio, ter por fim ou objetivo; mirar (a), propor-se <estas providências visam solucionar o problema> <os pais visam o bem dos filhos> [...]

aspirar: t.d. e t.i. desejar profundamente; almejar, pretender, querer <nunca aspirou um emprego público> <todos aspiravam à liberdade>

Atenção: Em situações formais em que o uso da norma-padrão está sendo avaliado, deve-se atender ao que recomenda a gramática normativa.

Contraponto

Mesmo entre os falantes que normalmente fazem uso da norma-padrão, dificilmente alguém diz “Cheguei a casa tarde ontem” ou “Vou a casa e já volto” para se referir à própria casa, como recomenda a gramática normativa. Geralmente esses falantes empregam a preposição **a** nessas frases apenas quando usam a língua escrita.

Segundo o linguista Marcos Bagno, o emprego da preposição **a** está em declínio, e esse fenômeno não se restringe à regência desses dois verbos.

Veja o comentário do linguista a propósito desse fenômeno:

Com sentido locativo estático (repouso, situação, imobilidade), dá-se preferência à preposição **em**, o que cria pares como *estar à/na janela, falar ao/no telefone, sentar-se à/na mesa, [...] bater à/na porta, fazer algo ao/no computador [...]*.

(Português ou brasileiro — Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001. p. 145.)

Atenção: Em situações formais em que o uso da norma-padrão está sendo avaliado, deve-se atender ao que recomenda a gramática normativa.

Sendo assim, constata-se uma estreita influência dos estudos de variação, mas a perspectiva tradicionalista se sobrepõe delegando os usos variáveis sempre a situações informais.

Item 8 – Perspectiva de língua como usos

Não ocorre a consideração do amplo contínuo que evidencia a fala da mais espontânea à escrita mais monitorada. Os autores em algumas questões e respostas do manual do professor deixam transparecer algumas ideias errôneas. Isso fica claro, principalmente, com o seguinte trecho: “Mesmo entre os falantes que regularmente usam a norma padrão, é comum haver diferenças no emprego da regência em situações do uso da língua escrita e da língua oral.” / “Tanto na linguagem oral do dia a dia quanto na linguagem escrita mais monitoradas não é raro encontrarmos construções (...)” / “Geralmente, esses falantes empregam a preposição **a** nessas frases apenas quando usam a língua escrita”.

Com afirmações desse tipo, parece que os autores compreendem a fala como lugar de coloquialismo e a escrita como lugar de formalidade.

Item 9 – Conclusões parciais e sugestões de encaminhamentos

A abordagem do livro mescla momentos reflexivos e outros transmissivos.

Os autores poderiam ter comentado que algumas regências alternantes são amplamente empregadas na nossa língua, inclusive por falantes cultos em situações informais e até em contextos formais.

- **LIVRO DIDÁTICO – PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA**

O LD *Português: Uma Língua Brasileira*, do nono ano de escolaridade, publicado pela editora Leya, da autoria de Lígia Menna, Regina Figueiredo, Maria Das Graças Vieira, possui duas unidades e nove capítulos. As três autoras da coleção são professoras e duas delas possuem formação específica para a área na qual escreveram o livro didático.

Na apresentação do livro do professor, as autoras destacam a proposta da obra

Na elaboração desta coleção, levamos em conta alguns aspectos teóricos que fundamentaram a escolha dos textos e as propostas de atividades. O primeiro deles diz respeito à linguagem, instrumento indispensável à aquisição e à transmissão de conhecimentos em qualquer área do saber. A linguagem é, em última análise, parte integrante da vida dos indivíduos, pois, se por um lado o domínio dela favorece o desenvolvimento do conhecimento de mundo, por outro é condição para exercício da cidadania.

Ao longo da coleção, procuramos propor situações que estimulassem os alunos a refletir sobre a heterogeneidade linguística, analisando as variantes, mas optamos por privilegiar um trabalho em que eles exercitem a habilidade linguística associada à variedade urbana de prestígio por ser essa a que com mais frequência estará presente na situação escolar e na futura vida profissional dos alunos (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015, p. 4).

O que se propõe é o estudo da Língua Portuguesa e conhecimento de mundo por meio da exploração de diversos gêneros textuais. Na fundamentação teórica; as autoras assumem a heterogeneidade linguística e a análise de variantes da língua; porém, destacam que o foco do livro é o ensino da norma padrão.

Esse LD do nono ano de escolaridade da coleção divide-se em duas unidades. A unidade I, “Linguagem da Mídia”, traz quatro capítulos centrados no estudo de gêneros textuais comuns nos meios de comunicação e trata dos conteúdos gramaticais partindo desses textos; e a unidade II, “Criações Literárias”, aborda os gêneros textuais mais usuais no estudo literário e organiza o trabalho gramatical derivando desses textos.

Os capítulos são subdivididos em: “Leitura, Linguagem e recursos expressivos”, “Outras leituras”, “Produção oral”, “Produção escrita”, “Para refletir sobre a língua”, “Veja como se escreve”, “Atividades de ampliação” e “O que você aprendeu”.

Na unidade I, o ensinamento gramatical foi reservado ao período composto por subordinação, aos verbos terminados em – ear, às orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, ao pronome relativo e à pontuação.

Na segunda parte do material, estudam-se orações reduzidas, crase, regência verbal e nominal, formação de palavras, concordância verbal e nominal, figuras de linguagem e revisão de cinco conteúdo (período simples e composto, orações subordinadas substantivas, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal).

Item 1 - Tipo de atividades e ordem em que aparecem

O conteúdo regência verbal encontra-se no capítulo 6, que é subdividido em “Leitura, Linguagem e recursos expressivos”, “Outra leitura”, “Produção oral”, “Produção escrita”, “Para refletir sobre a língua”, “Veja como se escreve”, “Atividades de ampliação” e “O que você aprendeu”.

A abordagem do conteúdo regência verbal situa-se especificamente no quinto tópico do capítulo “Para refletir sobre a língua”. Os exercícios já começam logo na página 175, início da abordagem desse conteúdo gramatical, após a breve introdução ao assunto:

Exemplo (1)

“Você aprendeu, no período composto por subordinação, que existe uma relação de dependência entre as orações. Em uma oração, as palavras também mantêm uma relação de dependência umas com as outras e se relacionam para formar uma unidade de significado. Você vai ver, a seguir, como funcionam essas relações.

Faça o que se pede no caderno:

1. Releia o seguinte trecho da crônica ‘Os adolescentes e a solidão’:
 ‘Eu não gostaria de morar nesse edifício.’
 - a. Qual é a transitividade do verbo em destaque?
 - b. Qual é o seu complemento?”

Depois disso, seguem mais exercícios intercalados com boxes explicativos sobre termo regente, termo regido, transitividade verbal, complete com a preposição adequada e reescrita de frases e trechos dos textos segundo as regras da gramática normativa.

Os textos e excertos, na maioria das vezes, foram explorados como fonte de exemplos para identificação e classificação. Veja o segundo exercício, situado na página 176 (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015, p. 176):

Exemplo (2)

“Na coluna, eu lamentava que um garoto *desperdiçasse* sua adolescência carioca *queimando* noites acoplado a um *mouse* e *dormindo* durante o dia.”

- a. Qual é a transitividade dos verbos grifados?
- b. O verbo *queimar* foi usado no sentido conotativo ou denotativo? O que ele significa nesse texto?
- c. Quais são os complementos dos verbos transitivos? Classifique-os.
- d. Quando o menino dorme? Classifique o termo que fornece essa informação.”

Essa atividade demanda alguma compreensão do texto, mas na maior parte do capítulo isso não ocorre.

Somente para o trabalho com o conteúdo gramatical regência verbal, há treze atividades sem nenhuma intenção reflexiva. Julga-se uma sobrecarga de exercícios.

No tratamento do assunto gramatical regência verbal, há atividades que exigem reflexão linguística, mas a maioria das atividades voltadas para o conteúdo gramatical configura-se de treinamento, de classificação e de reescrita para adequação à norma padrão.

Não se segue a sequência lógica de primeiro refletir sobre a língua para depois sistematizá-la, conforme propõe Franchi (2006).

No manual do professor, há orientações baseadas em textos teóricos sobre o ensino de gramática; porém, se ressalta a opção dos organizadores de priorizar o ensino da norma padrão.

Item 2 – Adequação do livro às orientações dos PCN e tratamento destinado ao tópico *regência verbal*

O trabalho com o conhecimento linguístico regência verbal foi predominantemente transmissivo com sobrecarga de exercícios de classificação e de adequação à norma padrão. Além disso, não ocorreu uma boa articulação entre os textos e o conteúdo gramatical.

O que se vê no LD não condiz com as recomendações dos PCN:

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão [...] (BRASIL, 1998a, p. 17).

O livro se baseia nos moldes tradicionais, ou seja, há listas, falta reflexão e a variação é comentada apenas para falar de contextos de produção informais.

O capítulo tenta habilitar o aluno para assimilar as regras tradicionais de regência verbal. No início, não há uma conceituação sobre regência. Começa o tratamento do tema apenas com a afirmação de que já foi aprendido no capítulo do período composto por subordinação a relação de dependência entre as orações e já propõe uma questão sobre a transitividade de um verbo em destaque de um trecho. Após isso, há mais um exercício com um excerto de uma das crônicas apresentadas, questionando sobre a transitividade do verbo grifado.

Em seguida, o LD expõe um pequeno conceito de regência verbal: “Chama-se regência verbal a relação de dependência entre o verbo e seus complementos e entre o verbo e os adjuntos adverbiais que lhe indicam uma circunstância” (MENNA; FIGUEIREDO;

VIEIRA, 2015, p. 176). Nesse momento, os autores poderiam se aprofundar mais nas relações de regência, mas seguem com exercícios de classificação de termos regentes e termos regidos, e trechos de textos para classificar a transitividade e reescrevê-las.

Logo depois, há atividades baseadas em uma tirinha e uma manchete, porém são exploradas de maneira pouco expressivas. A atividade da tirinha é a única que não utiliza o texto apenas como pretexto para trabalhar gramática normativa, pois há um item de interpretação textual.

Figura 9 – Atividade baseada em uma tirinha do livro didático *Português: uma Língua Brasileira*

7. Leia a seguir uma tirinha de Caco Galhardo. Nela temos Lili, uma moça que vive perseguindo seu ex-namorado, Reginaldo. Como se pode ver, nem sempre as histórias de amor têm final feliz.



(GALHARDO, Caco. *Folha de S.Paulo*. Ilustrada. 3 jul. 2012.)

a) Por que Reginaldo queria ir para o inferno? Ele alcançou seus objetivos? Porque ele queria ficar longe de Lili. Não atingiu seu objetivo, pois no inferno havia várias Lilis para infernizá-lo.

b) Observe no primeiro quadrinho a forma verbal *prefiro*. Qual é sua transitividade e seu complemento? Prefiro: VTD; o inferno: objeto direto.

8. Normalmente, uma pessoa prefere algo no lugar de outra coisa. Reginaldo, por exemplo, preferiu o inferno, e não o paraíso. Poderíamos dizer:

- ▶ Reginaldo *preferiu* o inferno ao paraíso.
Em relação à atividade 7, houve mudança da regência do verbo *preferir*? Explique. Sim, ele se tornou transitivo direto e indireto; os termos regidos agora são "o inferno" (objeto direto) e "ao paraíso" (objeto indireto).

Dessa forma, o verbo *preferir* pode ser transitivo direto ou transitivo direto e indireto. Veja:

- ▶ Prefere a comida bem temperada.
Kleber *prefere* macarrão a sopa.

Fonte: MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015.

No entanto, perdem a oportunidade de produzir atividades sobre regência.

Assim, além-se que o LD possui uma forte influência da tradição gramatical normativa e as suas explicações sobre o conteúdo abordado são reduzidas e baseadas apenas na gramática normativa.

Item 3 – Adequação dos textos trabalhados

O capítulo analisado foi organizado em torno do gênero textual crônica e inicia-se na página 158 tendo como intuito ensinar três conteúdos de Língua Portuguesa. Primeiramente, os conceitos do gênero textual crônica. Em seguida, a abordagem teórica e os exercícios sobre regência verbal e nominal.

O tratamento de regência verbal iniciou-se na página 175, a partir de trechos das crônicas ‘Os adolescentes e a solidão’, de Moacyr Siliar, e ‘Caindo na vida’, de Ruy Castro, as duas expostas logo no início do capítulo. Há também outros dois textos usados em questões, uma manchete de jornal e uma tirinha de Caco Galhardo.

A primeira crítica que se pode fazer é em relação à maioria dos trechos dos textos ser trabalhada sempre com vistas à classificação. Utiliza-se a terceira questão da página 176 para demonstrar essa retirada de excertos dos textos com intuito de simplesmente classificar:

Exemplo (3)

“Nos trechos seguintes, destacamos alguns verbos que são regentes em relação a outro termo da oração (o termo regido). No caderno, identifique e classifique a transitividade verbal, os termos regidos e as preposições, quando houver. Veja um exemplo:

- a. Depois voltam à posição inicial e se olham nos olhos [...]”

Termo regente e classificação	Termo regido e classificação	Preposição
voltam - VTI	à posição inicial - OI	à (crase da prep. a + artigo a)

Observa-se, também, a distância na quantidade de páginas entre os textos do capítulo e o início do trabalho gramatical. Esse distanciamento deixou o tratamento de regência verbal descontextualizado, pois se trabalha com trechos de textos muito longos e vistos somente no início do capítulo.

Por sua vez, na parte das questões com textos curtos, não ocorreu um bom aproveitamento na interpretação. Toma-se como exemplo a questão nove da página 178.

Exemplo (4)

“Brasileiro prefere comprar produto nacional do que o importado.

- a. A regência do verbo preferir está de acordo com as normas urbanas de prestígio?
- b. Reescreva a manchete, adequando-a às normas urbanas de prestígio. Faça as alterações necessárias.”

Os autores seriam mais precisos se explorassem os efeitos de sentido das mudanças de regência nos textos estudados e propusessem o assunto por meio de pequenos textos ou se aproveitassem melhor os textos estudados.

Item 4 – Pontos positivos das propostas do LD

Entende-se como ponto positivo do LD no tratamento de regência verbal uma atividade em grupo, a qual abre precedente para que os alunos possam refletir sobre a língua: “Procure em jornais e revistas frases que apresentem a regência verbal própria das normas urbanas de prestígio. Copie-as no caderno para compará-las com as que foram encontradas pelos colegas” (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015, p. 180).

Pode ser uma atividade interessante, se for bem orientada. Nesse exercício, os alunos poderão apontar algumas regências alternantes cristalizadas até em situações de alto monitoramento. Entretanto, como não há nenhum direcionamento no manual do professor, ficará a critério do docente. Certamente, os professores mais atualizados poderão desconstruir alguns estigmas com intervenções nessa questão.

Item 5 – Pontos negativos das propostas do LD

O livro faz uma abordagem teórica curta, com poucas explicações, já iniciando o conteúdo com uma questão sobre transitividade e complemento de uma oração destacada do texto do início do capítulo.

Item 6 – Conceito(s) de norma(s) utilizado(s) pelo livro

O presente trabalho baseia-se nos conceitos de normas propostos por Faraco (2008). Por isso, foi constatado que a terminologia adotada pelos autores foi utilizada de forma indiscriminada, diferentemente de Faraco, que faz distinções. Durante toda a abordagem do conteúdo gramatical, utilizou-se o termo “normas urbanas de prestígio”, que foi confundido com a norma padrão. Na página 179 (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015), há um

exemplo que demonstra a forma como essa nomenclatura foi empregada: “Na Linguagem coloquial, costuma-se dizer ‘Eu prefiro mais isso do que aquilo’. Contudo, segundo as normas urbanas de prestígio, quando o verbo preferir é transitivo direto e indireto, deve-se usar a preposição a.”

O LD operaria, portanto, com uma concepção curta de norma, como propõe Faraco.

Item 7 – Presença da perspectiva variacionista nas atividades propostas

Praticamente, não houve trabalho com variação linguística. Em todas as ocorrências de regências alternantes, havia comentários de que não estavam de acordo com o padrão formal da língua.

Nas atividades com presença de regência variável, sempre ocorriam questionamentos sobre a adequação a norma padrão e/ ou a solicitação de ajustar o uso em conformidade com a norma padrão.

Já no início da lista de regências, é dito:

Na linguagem coloquial, costuma-se dizer ‘Eu prefiro mais isso do que aquilo’. Contudo, segundo as normas urbanas de prestígio, quando o verbo preferir é transitivo direto e indireto, deve-se usar a preposição a. A seguir você vai ver a regência de alguns verbos, em contextos diferentes, e de acordo com as normas urbanas de prestígio (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015, p. 179).

Se o LD estivesse de acordo com os estudos dos fenômenos variáveis da língua, informaria que a variação está presente mesmo em situações de fala e escrita monitoradas.

No boxe do quadro de regencial, apresentou-se a regência alternante “namorar com”, porém sem nenhuma observação de cunho reflexivo. Seguiu a lista com a seguinte informação sobre esse verbo: “É transitivo direto, mas, na linguagem informal, costuma-se usar namora com.” (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2015, p. 179).

No capítulo, houve muitas oportunidades de aprofundamento no estudo das regências variáveis – principalmente, nos exercícios tradicionais de reescrita e de complete com a palavra adequada.

Item 8 – Perspectiva de língua como usos

Destaca-se que o livro registrou o uso variável do verbo namorar - “Luciano namora com a mulher na praia da Barra da Tijuca.” (p.179) – e citou, em uma atividade da página 180, as regências alternantes do verbo preferir, simpatizar, desobedecer, preferir e esquecer: “Alguns alunos chegaram na escola atrasados.” –, “Eu me simpatizo com pessoas animadas.”; “É perigoso desobedecer os sinais de trânsito.”; “Prefiro muito mais cinema do que teatro.”; “Sempre esqueço do seu telefone.” Todavia, o que se observa no boxe explicativo e nas atividades propostas é a supervalorização da norma-padrão, indicando que os usos expostos são próprios de situações informais, ignorando que esses usos já estão presentes tanto na fala quanto na escrita, formal e informal. Ou seja, ocorre uma idealização do que o livro chama de” norma urbana de prestígio.”

Não há, por exemplo, o registro do uso variável de outros verbos que constam na lista explicativa das regências na página 179, tais como:

- Assistir (= ver e presenciar), sem a preposição a;
- Chegar sem a preposição a;
- Obedecer e desobedecer sem a preposição a;
- Simpatizar e antipatizar utilizado com pronome.

Portanto, as orientações do LD não contribuem para a reflexão sobre os usos da língua, que, em muitas situações, tanto formais quanto informais, não correspondem ao que a gramática tradicional prescreve.

Item 9 – Conclusões parciais e sugestões de encaminhamento

Em geral, na abordagem do conteúdo regência verbal, os autores propõem trechos de textos do início do capítulo para que os alunos classifiquem a transitividade dos verbos. Em seguida, apresentam breves explicações sobre o fenômeno gramatical sem discussão nem reflexão, e concluem muitos exercícios de treinamento. O LD deveria rever suas conceituações e o conjunto de atividades, a fim de mostrar o dinamismo da Língua Portuguesa.

- LIVRO DIDÁTICO – *PARA VIVER JUNTOS: PORTUGUÊS*

O LD *Para Viver Juntos: Português*, publicado pela editora SM, da autoria de Gretta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, é dividido em cinco partes, “Estudo dos textos”, “Produção do texto”, “Reflexão linguística” e “Língua Viva” e “Questões de escrita”. As partes da divisão dos capítulos obedecem essa sequência fixa; só a parte “Língua Viva”, que amplia os conceitos linguísticos, se alterna. Os conteúdos gramaticais e a variação linguística são tratados nas três partes finais.

Há nove capítulos, sendo o último destinado à revisão dos conteúdos. Os conhecimentos linguísticos são tratados na parte “Reflexão Linguística”, e a parte “Questões de escrita” trata da pontuação, acentuação e ortografia.

Segundo os autores, no manual do professor, “o ensino de Língua Portuguesa deve prever a revisão sobre os usos da língua e da linguagem, assim como a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos como um todo, sejam eles discursivos, textuais, gramaticais ou notacionais” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, p. 9).

Os conteúdos gramaticais trabalhados no tópico “Reflexão Linguística” ao longo do LD foram os seguintes: período composto por coordenação; período composto por subordinação; orações substantivas subjetivas, objetivas diretas e indiretas; orações subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas; conectivos que introduzem as orações substantivas; pronomes relativos; orações subordinadas adjetivas; orações subordinadas adverbiais; concordância verbal; concordância nominal; regência verbal e nominal, colocação pronominal; estrutura das palavras e processos de formação de palavras.

E os assuntos ministrados na parte “Questões de escrita” foram: ortoépia e prosódia; pontuação nas orações subordinadas; usos de este, esse e aquele; onde e aonde; se não e senão; uso da crase; grafia de alguns sufixos e usos de aspas.

Item 1 – Tipo de atividades e ordem em que aparecem

O livro *Para Viver Juntos* apresenta doze questões sobre o conteúdo regência verbal. Ocorre essa quantidade de exercícios, pois, primeiro, se abre o assunto regência verbal e nominal de forma conjunta e, em seguida, se faz uma abordagem do conteúdo regência verbal: norma e variações.

A primeira atividade inaugura o assunto com uma tirinha do Garfield que começa com questões de interpretação do texto e duas questões indagando sobre o complemento do verbo

e a preposição. Na verdade, essa atividade vem para sondar os conhecimentos prévios dos alunos e iniciar o assunto gramatical do capítulo. Depois é que se tecem as conceituações sobre regência a verbal e nominal.

Observe o exercício de abertura do assunto e as conceituações:

Figura 10 – Regência verbal e nominal do livro didático *Para Viver Juntos: Português*

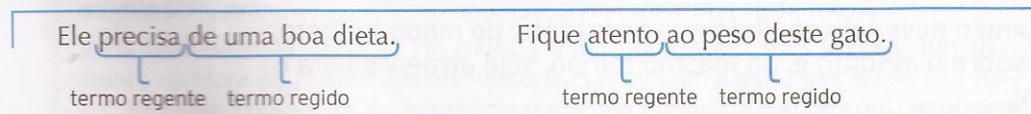
Regência verbal e nominal

1. Leia esta tira.

Jim Davis. *Garfield de bom humor*. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 97.

- Por que Garfield recomenda a Jon, com jeito doce, que ouça a doutora?
- É só no terceiro quadrinho que se introduz o elemento causador do efeito cômico. O que nos faz rir nesse quadrinho? Explique sua resposta.
- O verbo *gozar* tem seu sentido complementado por um objeto indireto. Copie o objeto indireto no caderno e circule a preposição que o rege.
- Na fala da veterinária, no segundo quadrinho, também há uma preposição. Identifique-a e diga quais termos ela liga.

Os termos de uma oração se relacionam entre si: alguns precisam ser complementados, outros servem de complemento a eles. Trata-se de uma relação de dependência, em que uns termos se subordinam a outros: o termo que exige complemento é chamado de **regente**, e aquele que o complementa é o **regido**. Veja o exemplo.



ANOTE

Regência verbal é a relação entre um verbo e os termos que ele rege.

Regência nominal é a relação entre um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) e os termos que ele rege.

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012.

Apresentadas as conceituações e os quadros de regência, seguiu-se para o conjunto de atividades.

A primeira questão de uma sequência de quatro atividades parte de uma tira de Adão Iturrusgarai, indagando sobre o objetivo e a contradição presente no texto e a relação entre regência, situação e grau de intimidade. Há uma sugestão de resposta bem coerente para a questão em que personagens bem próximos utilizam uma regência em desacordo com a norma padrão. A pergunta foi a seguinte: “Que relação se pode ver entre a regência do verbo esquecer, a idade dos personagens e o grau de intimidade entre elas?” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, p. 190). Os autores sugeriram que: “Entre pessoas jovens ou bem próximas é esperado que a linguagem seja informal e, assim, possa fugir de algumas regras prescritas pela norma padrão” (2012, p.190). Embora a sugestão seja relevante, poderia ter sido acrescentado que mesmo entre outros falantes mais maduros e em situações monitoradas ocorrem regências alternantes. Veja com mais detalhes a questão:

Figura 11 – Primeira questão sobre regência do livro didático *Para Viver Juntos: Português*

1. Leia esta tira, em que Otto e Pedro conversam.



Adão Iturrusgarai. *Aline e seus dois namorados*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 25.

1b. A música e a realidade esquecer: u te desejad
1c. Na tira, o ' usado com to sem sei norma-pac vo direto c to quando

a) Qual é o objetivo dos rapazes, ao tocar violão? *Distrair-se; evitar pensar na personagem Aline enquanto ela está fora.*

b) Qual é, então, a contradição entre esse objetivo e a música que escolheram?

c) Volte ao quadro de casos de regência verbal e verifique as regências de esquecer, de acordo com a norma-padrão. Qual é a regência desse verbo na tira?

d) Que relação se pode ver entre a regência do verbo esquecer, a idade das personagens e o grau de intimidade entre elas? *Sugestão: Entre pessoas jovens e bem próximas é esperado que informal e, assim, possa fugir de algumas regras prescritas pela*

e) Dê um exemplo de situação em que não seria adequado usar o verbo esquecer com a mesma regência usada na tira. *Sugestões: Em uma conversa com quem não se tem intimidade; em uma reportagem escrita para um jornal.*

f) Reescreva essa fala empregando o verbo esquecer como transitivo indireto pronominal. *Assim a gente se distrai e se esquece um pouco dela.*

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012

Na segunda atividade da página 190, foi exposto um trecho de um artigo de opinião sobre a dengue, interpretação desse texto e o verbo empregado para o trabalho com regência foi *bater*. Houve uma atividade muito pertinente solicitando o significado do verbo bater em algumas frases: “Estão batendo à porta. Veja quem é.”, “Por favor, não bata a porta ao sair:

não suporto barulho.”, “A escola bateu mais um recorde em atletismo.” e “O raio de sol batia na água e brilhava.” Observe a questão:

Figura 12– Segunda atividade sobre regência do livro didático *Para Viver Juntos: Português*

2. Leia o trecho a seguir, retirado de um artigo de opinião, e responda ao que se pede.

Dengue: a eliminação depende de você

Já falamos disso no verão do ano passado, mas, devido aos índices alarmantes do país todo em relação [às] mortes por dengue, voltamos a bater na mesma tecla.

Não dá mais para ficar esperando um milagre acontecer para extinguir o mosquito da dengue, precisamos tomar uma atitude individual urgente.

Já sabemos que encher as cidades de inseticidas e receitas caseiras para matar o *Aedes aegypti* só acaba tornando-o mais resistente, portanto, temos sim é que eliminar os focos onde ele se reproduz, ou seja, a água parada, limpa ou suja. [...]

Liliam Ana Bortoluzzi. Disponível em: <<http://www.jcorreiodopovo.com.br>>. Acesso em: 9 jan. 2012.



- a) O que quer dizer a expressão “bater na mesma tecla”? *Insistir no mesmo assunto.*
- b) Qual é a relação entre o uso dessa expressão e o assunto tratado no artigo de opinião? *A necessidade de a população estar mais atenta em relação à extinção do mosquito *Aedes aegypti* já havia sido tratada no ano anterior, pela mesma articulista.*
- c) Na expressão “bater na mesma tecla” há um termo regente e um termo regido. Identifique a preposição presente na frase e diga quais são esses termos.
- d) A que classe de palavra pertence o termo regente nessa expressão? *Verbo.*
- e) Dê o significado do verbo *bater* nestas frases. Atente para a preposição, se houver.
- Estão batendo à porta. Veja quem é. *Dar pequenos golpes para chamar a atenção de quem está na casa.*
 - Por favor, não bata a porta ao sair: não suporto barulho. *Fechar com força.*
 - A escola bateu mais um recorde em atletismo. *Superar uma marca.*
 - O raio de sol batia na água e brilhava. *Atingir.*
- 2c. Preposição
Termo regente
termo regido

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012

A página 191 concentrou-se no trabalho com as preposições. A primeira baseada em um trecho de uma entrevista do escritor Mia Couto, a qual o aluno deveria completar o texto com a preposição adequada. E a outra sobre uma recomendação de viagem dada por uma companhia de metrô observando a regência dos verbos *entrar* e *sair*, que interroga sobre as preposições exigidas por esses verbos.

As próximas duas páginas abrem a parte “Regência verbal: norma e variações”. Nesse setor, foram organizadas sete atividades. As cinco primeiras atividades são relativas à reportagem “Trabalhe no que você gosta... e seja mais feliz e bem sucedido.” As questões exploram o assunto do texto e indagam sobre a transitividade do verbo *gostar* (utilizado no

texto), a preposição que faz a união entre o termo regente e o termo regido e questiona sobre adequação e intencionalidade do uso de determinada regência do verbo gostar.

Para as últimas questões, apresentaram-se dois textos, um cartaz de divulgação do filme MIB e um trecho da música “Fui no Itororó”. As perguntas seguiram basicamente a mesma organização das anteriores, de primeiro explorar o texto selecionado e depois trabalhar com a regência dos verbos destacados. Nessas questões, houve a investigação do significado do verbo assistir no título “Assista o trailer de Homens de preto 3” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, p. 193) e os efeitos de sentido que essa escolha produz no texto. Há também questionamentos sobre a transitividade desse verbo quando usado em outro sentido e em situações comunicativas informais.

Quanto à cantiga folclórica “Fui no Itororó”, elaborou-se uma questão solicitando uma justificativa para o emprego da regência do verbo ir sem preposição a. Observe a recomendação de resposta dada pelos autores:

A regência ir em (“Fui no Itororó”) é comum na linguagem informal, principalmente na fala, mas está em desacordo com a norma-padrão, segundo a qual o verbo ir exige a preposição a. A letra da cantiga se vincula a uma tradição oral e popular, que não se caracteriza pela adequação às regras da norma-padrão (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, p. 193).

Considera-se que o LD analisado traz atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas muito significativas ao desenvolvimento dos alunos. Ao longo dos exercícios, notou-se o foco dos autores de propor a reflexão do texto e dos fatos da língua.

Item 2 - Adequação da abordagem do livro às orientações dos PCN e tratamento destinado ao tema

A não utilização do texto como pretexto é uma das recomendações dos PCN que o livro segue com propriedade. O ensino do conhecimento linguístico apoia-se nos textos, porém não deixa de estudar o uso dos recursos que contribuem para a produção de sentidos desse mesmo texto. Por meio dessa perspectiva textual e discursiva, desenvolvem-se no aluno competências também previstas nos PCN, as competências discursiva e linguística.

Primeiramente, se apresentou uma tirinha do Garfield e se tirou proveito de um uso do verbo gozar “Sr.Ar buckle, seu gato goza de boa saúde” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, p. 188). Ocorreu a análise desse verbo, que tem seu sentido completado por um objeto indireto e depois se encaminhou para as conceituações.

Os autores iniciaram o assunto com a noção geral de regência: “os termos de uma oração se relacionam entre si: alguns precisam ser completados, outros servem de complemento a eles. Trata-se de uma relação de dependência, em que uns termos se subordinam a outros; o termo que exige complemento é chamado de regente, e aquele que o complementa é o regido” (2012, p. 188).

Em seguida, os escritores se direcionaram para a explicação de regência verbal e expuseram uma tabela com alguns casos dos verbos agradecer, chegar, ir, esquecer, gostar, lembrar, namorar, obedecer, responder, agradecer, aspirar, assistir e implicar. Observe:

Figura 13 – Explicação de regência do livro didático *Para Viver Juntos: Português*

ANOTE

Regência verbal é a relação entre um verbo e os termos que ele rege.
Regência nominal é a relação entre um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) e os termos que ele rege.

❖ Regência verbal

Nem todos os verbos precisam de complementos; há aqueles que os dispensam. São os verbos **intransitivos**. Ex.: Garfield, a veterinária *chegou*.

Entre os verbos que exigem complemento, alguns se ligam a ele diretamente (ex.: Adoro gatos!); outros, por meio de preposição (ex.: Seu gato goza *de* boa saúde.). São, respectivamente, os verbos **transitivos diretos** e **indiretos**.

ANOTE

Estudar a **regência** de um verbo é verificar se o verbo exige **complemento** ou não.

- Caso exija complemento, verifica-se se o termo regido se liga ao verbo direta ou indiretamente (ou seja, se é transitivo direto ou indireto).
- Caso seja transitivo indireto, observa-se por meio de qual ou de quais preposições o verbo se liga a seu complemento (o objeto indireto).

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012

Figura 14 – Tabela com alguns exemplos de verbos do livro didático *Para Viver Juntos: Português*

Veja alguns casos de regência verbal.

agradecer	verbo transitivo direto e indireto	Ele queria <i>agradecer</i> a gentileza à moça.
chegar e ir	verbo intransitivo (chegar) verbo intransitivo e pronominal (ir)	A veterinária <i>chegou</i> . / Ele se <i>foi</i> .
	verbos transitivos indiretos	Dono e gato <i>chegaram</i> ao consultório. / Eles iam à cidade de carro.
esquecer	verbo transitivo direto	Ele <i>esquecia</i> tudo quando a veterinária aparecia.
	verbo transitivo indireto, quando pronominal	Ele <i>se esquecia</i> de tudo quando a veterinária aparecia.
gostar	verbo transitivo indireto	<i>Gosto de</i> poder falar com você.
lembrar	verbo transitivo direto	A veterinária <i>lembrou</i> os pontos mais importantes.
	verbo transitivo indireto, quando pronominal	A veterinária <i>lembrou-se</i> dos pontos mais importantes.
namorar	verbo intransitivo	Ela <i>namora</i> em segredo.
	verbo transitivo direto	Ela nunca <i>namoraria</i> um rapaz como ele.
obedecer	verbo transitivo indireto	O gato não <i>obedecia</i> ao dono.
responder	verbo transitivo indireto	Bia <i>respondeu</i> às perguntas de Jon.

Alguns verbos têm diferentes sentidos conforme a regência.

	Transitivo direto	Transitivo indireto
agradar	acariciar, fazer carinho: A mãe <i>agradou</i> o bebê.	satisfazer: O palestrante <i>agradou</i> ao público.
aspirar	inalar, sorver: O paciente <i>aspirou</i> o medicamento receitado.	desejar, pretender: Os escritores <i>aspiram</i> ao prêmio.
assistir	ajudar, prestar assistência: O pedestre <i>assistiu</i> o motorista após a colisão.	ver, presenciar: Os críticos de arte <i>assistiram</i> aos filmes.
implicar	ter como consequência: A falta de pagamento <i>implica</i> o corte de luz.	chatear, provocar: A garota <i>implicava</i> com o irmão.

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012

Avalia-se que os autores poderiam ter ampliado as exemplificações da tabela de regência que contempla apenas casos de acordo com a norma padrão. Entretanto, ao longo das atividades alguns usos variáveis foram abordados.

De uma forma geral, o tratamento dedicado ao tema foi mais eficiente do que os oferecidos nos outros livros analisados até o momento. O que se propôs por meio das atividades e sugestões de resposta foi o ensino contextualizado e reflexivo da língua.

Item 3 – Adequação dos textos trabalhados

Ocorreu uma boa adequação dos textos de forma a contribuir para a competência leitora dos estudantes devido a variabilidade de gêneros textuais. Estudou-se a regência verbal

com apoio de textos autênticos como tirinhas, artigo de opinião, entrevista, recomendação de viagem, reportagem, cartaz de divulgação de um filme e cantiga de roda.

Felizmente, fez-se proveito dos textos para refletir sobre a nossa língua, que é viva e dinâmica.

Item 4 – Pontos positivos das propostas do LD

O capítulo analisado possui alguns pontos positivos na abordagem do conteúdo regência verbal. O primeiro ponto positivo se refere à apropriação da perspectiva discursiva e textual para tratar do fenômeno linguístico ao longo das atividades. O segundo lado bom desse capítulo foi o ensino de Língua Portuguesa voltado para a reflexão dos usos, da intencionalidade e da construção de sentidos.

Item 5 – Pontos negativos das propostas do LD

Há o predomínio de pontos positivos no LD, mas não se pode deixar de destacar que a tabela de regência abordada no capítulo contempla apenas a instrução da gramática normativa.

Item 6 – Conceito(s) de norma utilizado(s) pelo livro

Apresenta-se por todo o capítulo acertadamente o termo “norma padrão” para se referir à norma padrão, o ideal linguístico.

Em relação à norma culta, há muitas referências pelo capítulo, porém com nomenclatura diferente. Vejamos dois exemplos dessas abordagens (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, p. 193):

Exemplo (1)

“Em registros informais ou mais coloquiais, falados ou escritos, a regência verbal nem sempre obedece à norma padrão da língua. Por exemplo, verbos transitivos indiretos podem ser empregados com diretos.” (p.193)

Exemplo (2)

“Em determinadas situações, optar por uma regência própria da linguagem informal pode ser uma estratégia para aproximar um texto de seu público-alvo.” (p.193)

Item 7 – Presença da perspectiva variacionista nas atividades propostas

Em geral, as abordagens são conduzidas de maneira adequada, exceto quando em uma passagem do capítulo os autores atribuem os usos de regência alternantes à registros informais e deixa de apresentar usos variáveis no quadro de regência.

Por meio da perspectiva discursiva, o livro registra o uso variável do verbo esquecer, assistir, ir, gostar, entrar e sair, dando recomendações de respostas que explica a intencionalidade de determinado uso alternante.

Item 8 – Perspectiva de língua como usos

O livro privilegia o uso de texto para tratar do fenômeno linguístico estudado. Dessa maneira, traz o contato com discursos de variados gêneros textuais, mostrando a fala e a escrita espontânea e monitorada.

Todavia não se abordou, no quadro de regências, os usos não tradicionais, isto é, só há a orientação da gramática tradicional.

Item 9 – Conclusões parciais e sugestões de encaminhamento

Como se vê nas discussões anteriores, este LD foi o que melhor apresentou uma coletânea e um conjunto de atividades.

Contudo, deixou algumas lacunas. A sugestão de encaminhamento para a coleção seria a inclusão de um quadro comparativo, mostrando as prescrições da gramática normativa e as formas reais de uso. Isso contribuiria para as explicações e exemplificações dos professores e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Portanto, apesar de algumas inadequações, a obra consegue evidenciar que a língua possui variabilidade no fenômeno estudado.

5.2 SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES

A partir da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa de nono ano de escolaridade, aprovados pelo PNLD e selecionados para este trabalho, pode-se concluir que

esse processo seletivo ajudou muito na evolução das abordagens em torno do estudo do texto. No entanto, quando se trata da perspectiva de análise dos conhecimentos linguísticos, ainda há um apego à tradição gramatical. Todas as obras abordaram de alguma forma a questão da variação, um critério exigido na seleção do PNL; porém, ainda há muito o que mudar. Esse aprimoramento precisa ocorrer, pois ainda há equívocos no emprego das terminologias, pouco tratamento dos usos linguísticos reais e excessiva valorização da instrução da gramática normativa.

A proposta seguinte foi planejada a fim de verificar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo regência verbal. Os textos selecionados (tirinhas, música, propaganda, meme, manchete e anúncio publicitário) estão compostos com bastante ocorrência de regências variáveis. Por isso, os mesmos foram escolhidos para verificação.

6. PROPOSTA EXPERIMENTAL

Este capítulo é destinado à descrição de todas as fases do processo interventivo, bem como às reflexões que emergiram do desenvolvimento paulatino desta etapa do trabalho.

6.1 Contextualização da proposta

Aqui são apresentados os aspectos prévios que orientaram planejamento do trabalho, antes da aplicação do material elaborado.

6.1.1 Princípios Norteadores e Aspectos Metodológicos

O presente trabalho visa propor atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nessa ordem, para alunos do nono ano do Ensino Fundamental, abrangendo o tópico gramatical “regência verbal”.

Para a elaboração das atividades, tendo em vista o objetivo proposto, partiu-se “da ideia” de que:

1. É de extrema importância a construção do conceito de regência verbal, levando-se em consideração os termos regente e regido;
2. A música, além de seu caráter motivacional, reflete a variedade da língua utilizada pela grande massa de falantes;
3. É fundamental que os alunos percebam que as formas inovadoras de algumas regências já se cristalizaram na língua; portanto, não devem ser vistas como errôneas;
4. A regência tradicional ainda é utilizada em várias situações; portanto, torna-se imprescindível abordá-la em sala de aula;
5. Partir de textos próximos à realidade dos alunos é essencial, pois, dessa forma, eles se identificam e se interessam pelo conteúdo em questão.

Nessa direção, foi construído este conjunto de atividades e espera-se que, ao final dos exercícios, os alunos tenham desenvolvido as habilidades a seguir:

1. Construir o conceito de regência verbal, partindo da importância do verbo como termo regente;
2. Ouvir/ler/interpretar canções que pudessem motivar interesse pelas aulas de gramática;
3. Reconhecer a influência das preposições nessa relação entre termo regente e o termo regido, atribuindo a elas o devido valor semântico;
4. Perceber o uso das regências inovadoras e identificar seu uso também de acordo com a norma padrão;
5. Entender a relevância do aprendizado dos diferentes padrões de fala e escrita, para que se apropriem do padrão mais adequado a cada situação comunicativa.

6.1.2 Etapas da Aplicação das Propostas

Nesta subseção, irão se apresentar todas as etapas do conjunto de atividades elaborado com intuito de alcançar o ensino reflexivo do conteúdo regência verbal.

O PROFLETRAS, mestrado profissional em Letras, tem preocupações com o ensino de Língua Portuguesa ministrado nas aulas da disciplina pelo Brasil. Sendo assim, algumas pesquisas de universidades federais e estaduais propuseram intervenções pedagógicas interessantes. Com este trabalho, também se pretende propor ações em torno da melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente no tópico regência verbal.

O conjunto de atividade proposto foi estruturado em quatro etapas, o projeto piloto e os três módulos, dos quais dois foram aplicados (a experiência piloto e o módulo I) durante três encontros com uma turma de nono ano de uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu.

Para que os alunos se sentissem motivados a aprender o conteúdo regência verbal e, conseqüentemente, contribuíssem com a aplicação da pesquisa, foram informados de que ganhariam “pontos no qualitativo”³ e doces após a resolução das atividades.

³ A professora da Disciplina atribui uma pequena pontuação aos alunos que participam e realizam as tarefas em aula.

Conforme supracitado, o conjunto de exercícios foi organizado em três módulos, começando com um direcionamento sobre a predicação verbal e depois, de fato, verbo com foco na regência verbal.

6.2 Caracterização do contexto de investigação

A pesquisa se desenvolveu na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. A unidade em que a pesquisa teve início foi o Ciep Dr. Bolivard Gomes de Assumpção, localizado na Rua Símon Bolivar, no bairro Carmari.

A escola é localizada em uma região urbana de Nova Iguaçu, porém não se situa no centro da cidade. O bairro possui médias condições socio-econômicas e de infraestrutura. O público da escola é heterogêneo, isto é, há alunos com uma situação financeira precária, cujos pais atuam em atividades informais, de baixíssima renda e beneficiários do programa Bolsa-Família, e há também alunos provenientes de famílias com melhor condição financeira; alguns fizeram a educação infantil em escolas particulares, mas que, conforme a faixa etária aumentou e a família passou por dificuldades em manter o padrão de vida, foram transferidos para a escola pública.

O CIEP, que carrega o nome de um médico e prefeito cujo mandato ocorreu no início dos anos 70, iniciou as suas atividades em 1986, na gestão do governador Leonel de Moura Brizola, sob a proposta educativa do horário integral. A estrutura da escola foi parte do projeto estadual dos CIEPs, que não teve continuidade, e foi municipalizada. A municipalização da unidade escolar ocorreu em 2009, no governo da prefeita Sheila Gama.

A escola trabalha com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino. Atualmente atende dezoito alunos da pré-escola, duzentos e quarenta e oito estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental e duzentos e setenta e quatro do segundo segmento. Estão integrados na escola 5 alunos portadores de necessidades especiais, mas, infelizmente, a sala de recursos da unidade está desativada por falta de verbas e de pessoal especializado.

Atuam na unidade uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma orientadora educacional, uma orientadora pedagógica, uma coordenadora, professores da educação infantil e do Ensino Fundamental, cinco auxiliares administrativos, uma secretária, três merendeiras, dois auxiliares de serviços gerais e dois porteiros.

O espaço físico é composto de dezoito salas equipadas com quadro negro, uma sala da direção, uma sala da equipe pedagógica, uma sala dos professores, um laboratório de informática (necessitando de manutenção), uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de vídeo, cinco banheiros femininos, cinco banheiros masculinos, um banheiro adaptado para uso de cadeirantes, três banheiros para funcionários, uma quadra de esportes e amplo pátio interno e externo. A escola conta com muros e grades e dois portões de acesso.

Da sua criação aos dias de hoje, a escola passou por quatro gestões, tendo como atual gestora uma professora, sob indicação da Secretaria Municipal de Educação, eleita e reeleita através de votação direta.

Com relação especificamente à Língua Portuguesa, há uma divisão de conteúdos na grade curricular entre duas disciplinas: uma chamada de Leitura e Produção Textual (responsável pelo letramento literário e pela produção textual, principalmente, a partir dos textos trabalhados em sala) e a outra, de Língua Portuguesa (destinada ao trabalho efetivo dos conteúdos gramaticais). Faz-se necessário um maior incentivo à leitura e mais frequência à biblioteca, e as professoras de língua tentam contornar o problema levando esporadicamente os discentes à sala de leitura, a fim de propiciar o contato com a literatura, mas a situação é problemática, pois não há um profissional responsável pelo espaço.

A situação da unidade e dos funcionários durante a aplicação das atividades era de abandono por parte dos servidores, porque tinham retornado recentemente de uma greve em razão do atraso no pagamento de salários, e da escola, porque precisava ter a grama do pátio e do entorno aparada e carecia de materiais básicos, não adquiridos por conta da falta de verbas.

Entretanto, foi percebida uma movimentação para fazer com que aquele ano letivo fosse significativo para os discentes. A professora de Língua Portuguesa do nono ano, por exemplo, providenciou uma série de passeios pedagógicos com instituições que oferecem transporte, já que a Secretaria de Educação não fornece esse suporte. A iniciativa demonstrou o esforço do profissional para garantir aos adolescentes o acesso a bens culturais.

Apesar das dificuldades financeiras, após a realização das atividades desta pesquisa, observou-se a manutenção do espaço escolar, como aparamento da grama e capricho com a exposição de atividades realizadas pelos alunos nos murais.

Quanto à participação da família na vida escolar dos alunos, o corpo docente relatou que a maioria dos pais não os acompanha com frequência, comparecendo à escola apenas quando são convocados para reuniões pedagógicas e para tratar de indisciplina.

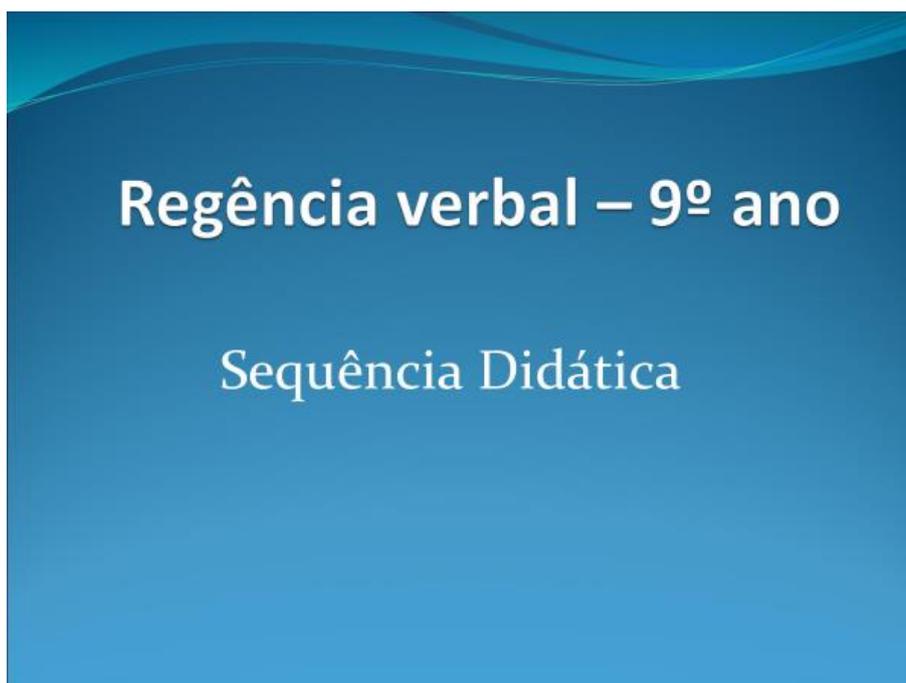
Nesse colégio, existem duas turmas de nono ano, uma no primeiro turno e outra no segundo turno. O conjunto de atividades foi trabalhado com a turma 901 do matutino. Essa

classe é composta por quarenta e cinco alunos, sendo que, destes, apenas trinta e oito participaram do experimento. O grupo contava vinte e um indivíduos do sexo feminino e vinte e quatro do sexo masculino, distribuídos pela faixa etária entre 14 e 16 anos, havendo apenas um estudante com 18 anos de idade.

6.2.1 *Material Experimentado*

A seguir, exibem-se as atividades didáticas propostas para a experiência piloto, acompanhadas de breves comentários, que aqui foram incluídos para facilitar a compreensão de como se orientou o trabalho docente na utilização do material em sala de aula. O material está exposto exatamente como foi apresentado aos alunos⁴.

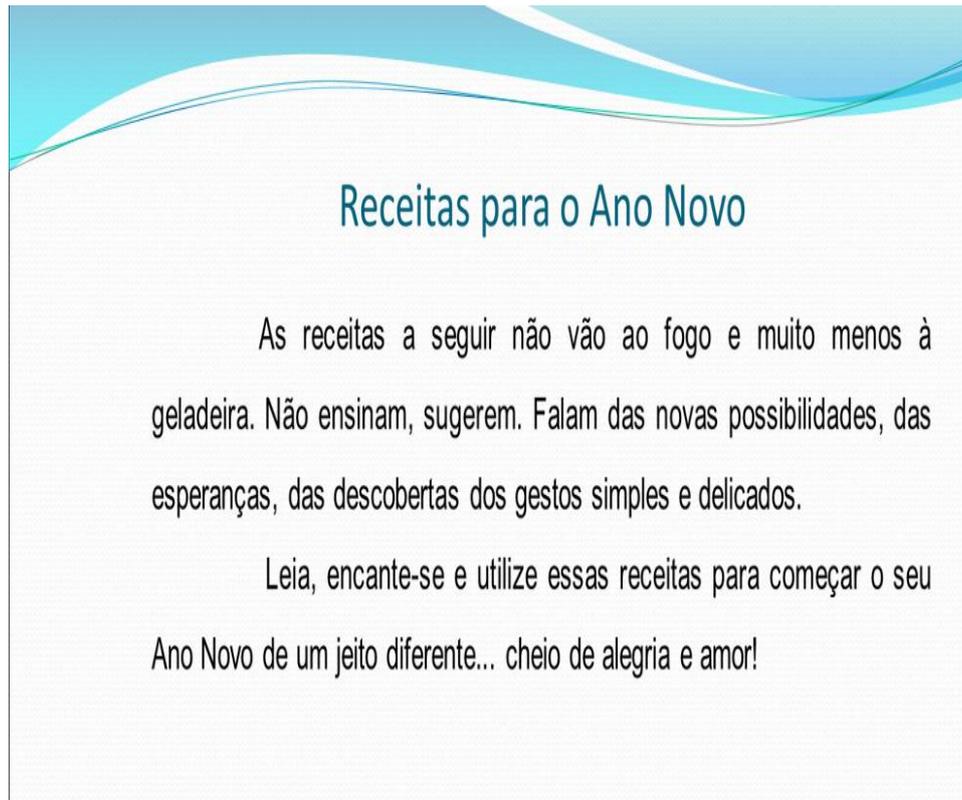
Figura 15 – Slide 1



Fonte: A autora

⁴ Os slides aqui expostos e utilizados na aplicação do projeto piloto foram apresentados aos alunos, pelo data show, conforme está disposto neste Trabalho. Entretanto, um ou outro exercício mudou de ordem na versão impressa das atividades entregue aos estudantes.

Figura 16 – Slide 2



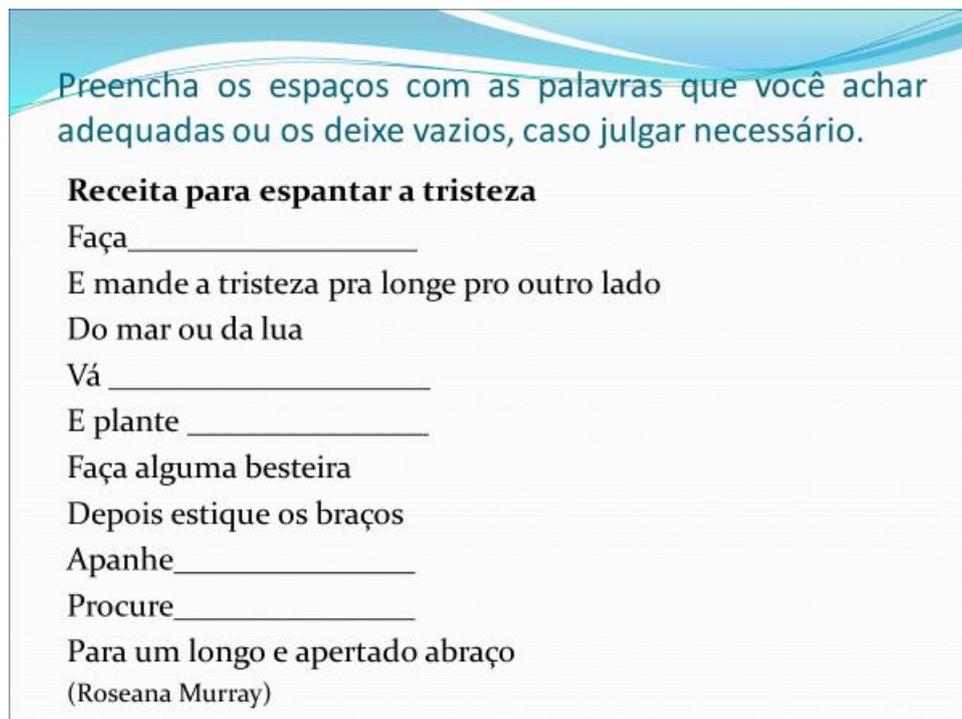
Receitas para o Ano Novo

As receitas a seguir não vão ao fogo e muito menos à geladeira. Não ensinam, sugerem. Falam das novas possibilidades, das esperanças, das descobertas dos gestos simples e delicados.

Leia, encante-se e utilize essas receitas para começar o seu Ano Novo de um jeito diferente... cheio de alegria e amor!

Fonte: A autora

Figura 17 – Slide 3



Preencha os espaços com as palavras que você achar adequadas ou os deixe vazios, caso julgar necessário.

Receita para espantar a tristeza

Faça _____

E mande a tristeza pra longe pro outro lado
Do mar ou da lua

Vá _____

E plante _____

Faça alguma besteira

Depois estique os braços

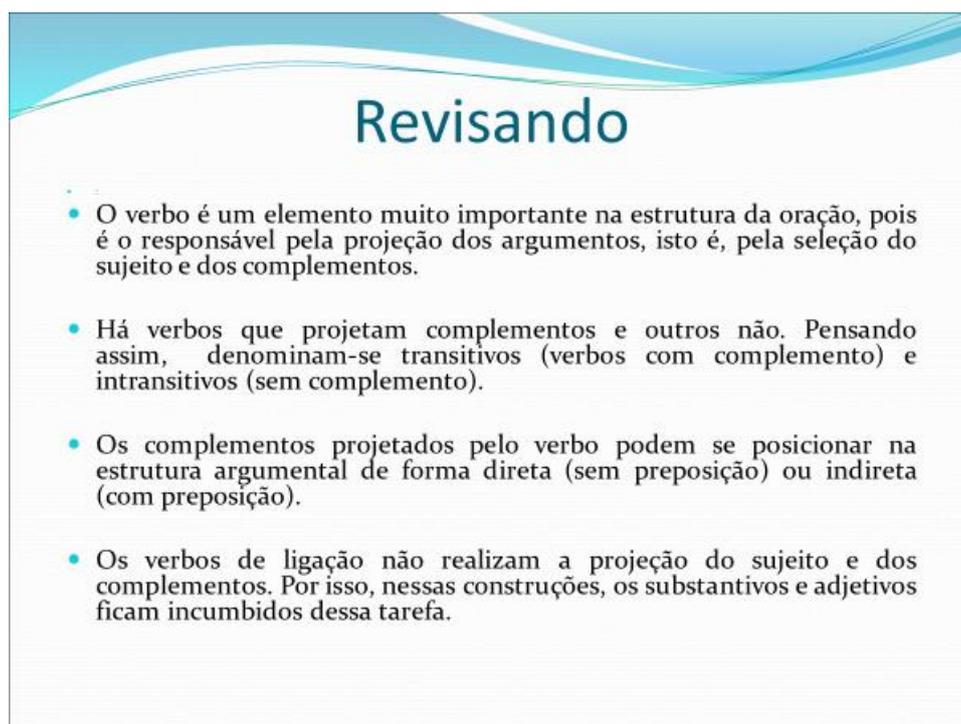
Apanhe _____

Procure _____

Para um longo e apertado abraço
(Roseana Murray)

Fonte: A autora

Figura 18 – Slide 4



Revisando

- O verbo é um elemento muito importante na estrutura da oração, pois é o responsável pela projeção dos argumentos, isto é, pela seleção do sujeito e dos complementos.
- Há verbos que projetam complementos e outros não. Pensando assim, denominam-se transitivos (verbos com complemento) e intransitivos (sem complemento).
- Os complementos projetados pelo verbo podem se posicionar na estrutura argumental de forma direta (sem preposição) ou indireta (com preposição).
- Os verbos de ligação não realizam a projeção do sujeito e dos complementos. Por isso, nessas construções, os substantivos e adjetivos ficam incumbidos dessa tarefa.

Fonte: A autora

Nos slides 2 e 3, o aluno é convidado a (re)pensar no Ano Novo que se aproxima a partir de algumas receitas poéticas de Roseana Murray. Além disso, ele deve preencher os espaços com palavras (complementos) que ele achar que sejam adequados ou deixá-los em branco, caso julgue necessário. A partir dessa atividade, será possível perceber o papel do predicador verbal e se este precisa ou não selecionar um complemento, ou seja, os alunos começam a organizar as suas primeiras ideias em relação ao conteúdo gramatical em questão.

As primeiras questões tiveram o objetivo de utilizar o saber o que os alunos já possuem, a gramática que já interiorizaram. Eles realizaram, portanto, uma atividade de natureza linguística, pois, de acordo com Franchi (2006, p. 98), “tornaram operacional e ativo um sistema a que já tiveram acesso em atividades linguísticas fora da escola.”

No slide 4, consideramos importante revisar alguns conceitos em relação ao verbo para só depois levar os alunos a ampliar suas ideias em relação à regência verbal.

Figura 19 – Slide 5

Apresentar a música “Velha infância” Tribalistas – Vídeo



<https://www.youtube.com/watch?v=7ouewTLOZ4s>

Fonte: A autora

Figura 20 – Slide 6

Velha Infância – Tribalistas

Você é assim
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo

Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo é o meu amor

E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
Da gente brincar
Da nossa velha infância

Seus olhos, meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só

Você é assim
Um sonho pra mim
Quero te encher de beijos

Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo é o meu amor

E a gente canta
A gente dança
A gente não se cansa

De ser criança
A gente brinca
A nossa velha infância

Seus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só

Você é assim
Um sonho pra mim
Você é assim

Você é assim
Um sonho pra mim
Você é assim

Fonte: A autora

Figura 21 – Slide 7

The slide features a blue header with the text "Gostaram da canção?" and "Vamos analisar juntos!". Below the header, there is a list of five bullet points in black text on a white background. The slide is framed by a thin black border.

Gostaram da canção?

Vamos analisar juntos!

- O jogo de significação começa pelo título da música. Qual é o tema da música?
- Que efeito de sentido a escolha lexical do título provoca?
- Em uma estrofe da música há uma metáfora, na qual uma pessoa é associada a um sonho. Transcreva esse trecho.
- Indique elementos dessa infância.
- Em “Seus olhos, meu clarão / Me guiam dentro da escuridão” “Seus pés me abrem o caminho / Eu sigo e nunca me sinto só...”, há uma relação de dependência. Explique.

Fonte: A autora

Os slides 5, 6 e 7 são compostos pela apresentação da música e por sua compreensão e interpretação. Algumas questões orais, expostas no slide 7, deverão guiar a discussão sobre a música “Velha Infância”.

No último exercício do slide 7, os alunos põem em prática o que foi revisado no slide 4, identificando, por meio de alguns trechos da música, o verbo, e se este precisa ou não selecionar um complemento, ou seja, os alunos começam a formar as suas primeiras ideias em relação ao conteúdo gramatical em questão.

Essas atividades são importantes, pois o ensino do conteúdo gramatical não é uma tarefa fácil, devido, muitas vezes, à falta de interesse do aluno. A música diversifica as práticas de sala de aula e pode estar relacionada a atividades práticas, tornando-se uma forma efetiva de despertar o interesse do aluno e gerar reflexões de natureza variada.

Figura 22 – Slide 8

O que é regência verbal?

A partir dessa letra, também podemos analisar o papel do predicador verbal (a que chamamos de verbo). É interessante observarmos essas relações. Primeiramente, vamos nos direcionar ao texto com algumas indagações...

- ❖ Quais são os verbos dos trechos destacados?

- ❖ Indique os verbos e seus complementos (Termo regente e Termo regido):

E quando eu não te vejo
Eu penso em você
Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Seus pés me abrem o caminho

Fonte: A autora

O slide 8 faz uso de trechos da música “Velha Infância” para demonstrar os elementos solicitados pelos predicadores verbais. Esse ponto de partida é “interessante”, pois foge da abordagem tradicional, que inicia a análise sintática sempre pelo sujeito. Há destaque para a importância dos verbos na estrutura da oração, uma vez que esse é o elemento responsável pela estrutura principal da oração, selecionando o sujeito e os complementos, quando necessário.

Figura 23 – Slide 9



Fonte: A autora

Figura 24 – Slide 10

- Abaixo há uma imagem de um produto muito conhecido e tradicional no Brasil: as sandálias de borracha Havaianas. Sua tarefa será a de criar uma propaganda com o objetivo de vender o produto. Para isso faça frases utilizando os verbos: preferir, usar, pedir, pagar e agradecer.

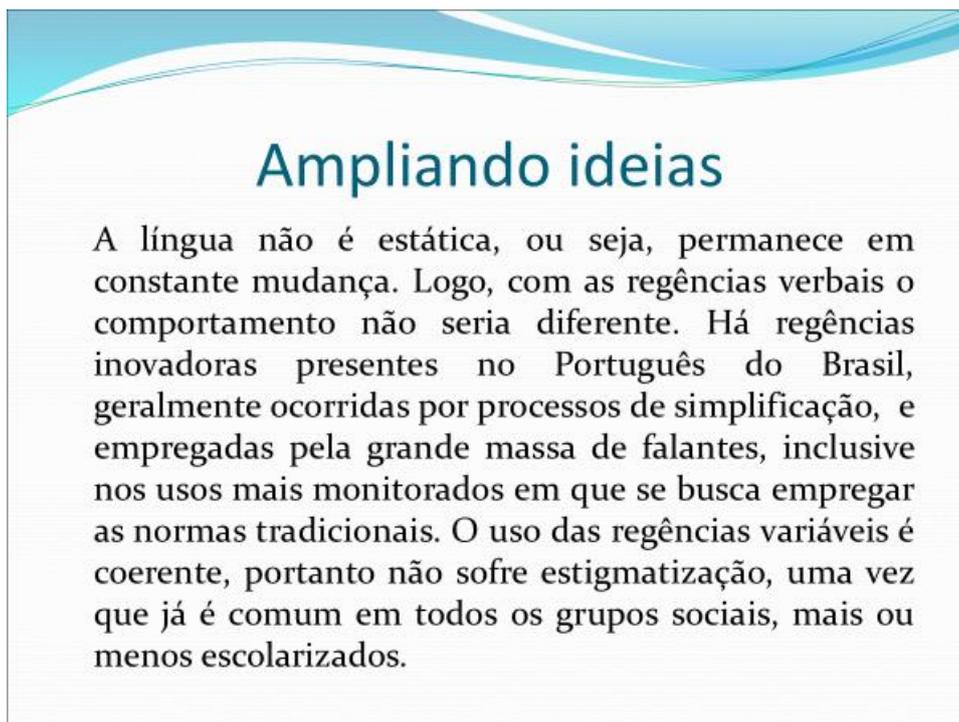


Fonte: A autora

No slide 10, o aluno é incentivado a criar uma propaganda para as sandálias Havaianas escrevendo frases com alguns verbos listados pelo professor. Espera-se que apareçam resposta com regências distintas daquelas prescritas pela tradição gramatical. O objetivo dessa atividade é levar os alunos, por comparação entre as diferentes regências, a compreenderem que há outra forma de construir frases com os verbos em questão. Assim, o professor tem a oportunidade de mostrar a dinamicidade da língua, uma vez que ele pode analisar os exemplos criados pelos alunos e mostrar as outras formas possíveis de se construir os mesmos enunciados.

Quando os alunos são convidados a refletir sobre esses diferentes usos tão presentes em seu cotidiano, realiza-se uma atividade de natureza epilinguística, uma vez que há um “investimento” na linguagem dos alunos. Desse modo, eles ampliam o domínio de uso da língua através das comparações e das novas construções que vão aprendendo.

Figura 25 – Slide 11⁵



Fonte: A autora

Esse slide busca ampliar a visão do aluno para as ocorrências de regências variáveis no Português brasileiro. Destaca-se que é um processo de simplificação muito frequente na nossa

⁵ O emprego da palavra *inovadora* ensejou discussões sobre sua pertinência, à época do exame de qualificação. Decidiu-se mantê-la nas atividades piloto, pois estas já tinham sido aplicadas. Vale ressaltar que Bagno (2012) usa essa expressão para se referir às regências não prescritas pela GT.

língua, pois possuímos um quadro de preposições, cujo emprego suscita muitas dúvidas entre os falantes. Assim sendo, os falantes preferem o emprego de preposições menos formais. Nesse ponto do trabalho, é coerente explicar que essas concretizações atuais das regências estão sendo empregadas amplamente pelos usuários da língua, até mesmo em situações mais monitoradas (aquelas em que os usuários da língua se preocupam mais em se adequar ao padrão tradicional). Entretanto, é imprescindível conscientizar os alunos sobre a adequação da linguagem nos eventos de uso.

Figura 26 – Slide 12

Acrescente as preposições que julgar adequadas para o entendimento do texto:



NOMOFOBIA

Você, provavelmente, já ouviu falar _____ médico russo Ivan Pavlov — cujos cachorros, acostumados _____ ouvir uma sineta ao ser alimentados, começavam _____ salivar toda vez que ouviam o barulhinho, estando o prato cheio ou não. Pois bem, cem anos depois dessa experiência, pode-se afirmar que os nossos celulares viraram grandes bifes suculentos, enquanto nós, seres humanos modernos, viramos cães insaciavelmente gulosos. Basta ouvir um "pim" vindo _____ aparelho _____ interromper o que estamos fazendo e checar nossos telefones, como totós esperando _____ um biscoitinho. Trata-se _____ um reflexo condicionado. [...] É um sistema de recompensa. Ficamos o tempo todo checando o celular, na esperança de um novo compartilhamento, de uma mensagem, de um post. O cérebro recebe uma gratificação química e vivemos nessa expectativa. Vira vício. E esse vício já tem nome e desdobramento: nomofobia ou medo de ficar _____ celular. Traduz-se por aquele indivíduo que entra em pânico ao perceber que o telefone vai ficar sem bateria, crédito ou sinal. Isso porque o homem moderno criou uma relação de dependência _____ o dito-cujo: seja _____ pagar contas, checar o trânsito, ver o horário do cinema, tirar uma foto ou até, quem diria, telefonar.

Adaptado de Revista O Globo. 28/08/2016.

Fonte: A autora

Figura 27 – Slide 13

Aponte o **valor semântico** estabelecido pelas preposições expressas nas orações que seguem:

**ASSUNTO – CAUSA – MODO – ORIGEM – COMPANHIA – TEMPO –
FINALIDADE – MATÉRIA – FALTA – INSTRUMENTO**

a) “Você, provavelmente, já ouviu falar **do** médico russo Ivan Pavlov — cujos cachorros, acostumados a ouvir uma sineta ao ser alimentados, começavam a salivar.” _____

b) “Basta ouvir um “pim” vindo **do** aparelho.” _____

c) “Trata-se **de** um reflexo condicionado.” _____

d) “... nomofobia ou medo de ficar **sem** celular.” _____

e) “seja **para** pagar contas, checar o trânsito, ver o horário do cinema...” _____

f) “... o homem moderno criou uma relação de dependência **com** o dito-cujo.” _____

Fonte: A autora

As atividades propostas nos slides 12 e 13 solicitam a inclusão e a análise de preposições, o que contribuirá para o adequado entendimento do texto. Dessa forma, considera-se que as preposições possuem um importante papel semântico para a compreensão global dos conteúdos. Tal associação é pertinente, pois se verifica o aparecimento, a ausência ou a troca de preposições nas construções linguísticas produzidas pelos falantes atualmente. Apesar da relevância do estudo das preposições pelo seu valor semântico, as gramáticas normativas ainda as consideram apenas como elos sintáticos, como se fossem desprovidas de significado. Não valorizam, assim, a dimensão semântico-discursiva das preposições.

De acordo com os atuais estudos linguísticos, percebe-se que a utilização ou não, bem como a permuta de preposições, não acontece de maneira aleatória. O que se observa é que, ao fazer uso da língua, o falante faz considerações em relação ao contexto e realiza combinações entre o termo regente e o termo regido. Analisa a situação comunicativa, ainda que de forma inconsciente, e decide quanto ao uso de preposições que possuam maior ou menor carga semântica, que se refiram a traços locativos mais ou menos fechados, mais ou menos definidos. Toma-se como exemplo o verbo de movimento *ir*. Segundo Mollica (2003, p.106) o verbo “*ir*” tem como regência tradicional as preposições *a* e *para*, que têm mais chances de ocorrer quando o referente locativo é impreciso. Já como regência não tradicional a preposição *em*, mais utilizada com referentes locativos definidos.

Figura 28 – Slide 14

Refletindo sobre a língua

1) Observe a utilização do verbo *ir* nas duas tirinhas.

Tirinha A

(WATERSON, Bill. Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou. 2ª ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. p. 68)

Fonte: A autora

Figura 29 – Slide 14 (continuação)

• Tirinha B

Fonte: A autora

Figura 30 – Slide 15

➤ Em A, Calvin diz a sua mãe: “EU ACHO QUE NÃO **VOU PRA ESCOLA HOJE.**”

➤ Em B, Calvin diz a Haroldo: “...**QUERO QUE VOCÊ VÁ À ESCOLA E COMA ELE, TÁ?**”

Pense e responda:

Nas tirinhas A e B, podemos observar o mesmo personagens utilizando duas variantes do verbo *ir*: “vou pra escola” e “vou à escola”.

- 1) Qual dessas formas do verbo *ir* você costuma utilizar?
- 2) Qual delas você considera que está mais próxima do uso consagrado pela gramática tradicional? Justifique.

Fonte: A autora

Figura 31 – Slide 16



❖ No anúncio publicitário do show de uma dupla sertaneja, ocorre o uso de uma regência inovadora. Identifique-a e diga se esse uso está de acordo com a situação comunicativa.

❖ Reescreva o anúncio analisado, supondo que você esteja em uma situação comunicativa que requeira maior formalidade.

Fonte: A autora

Figura 32 – Slide 17

Se consultarmos a diferença entre *ir a* / *ir para*, no *Dicionário Prático de Regência Verbal*, de Celso Pedro Luft, a respeito do uso consagrado pelo norma culta (sobretudo na escrita) veremos que:

“Diferença entre *ir a* / *ir para*: *ir a* um lugar traduz ‘a ideia de lá não se demorar, de não assentar lá a sua residência, ou de voltar breve’ (Aulete); *ir para um lugar*, quando há ‘intuito de lá estabelecer residência ou de lá permanecer mais ou menos tempo’ (id.).”
(LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 2007. p. 344)

IMPORTANTE

“Na fala brasileira, prevalece *para* (em quaisquer sentidos) sobre o *a*... Também é comum *ir em*, sobretudo na fala.” Exemplo: Ir na escola.
(LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 2007. p. 344)

Fonte: A autora

Figura 33 – Slide 18

Assinale as frases em que a regência do verbo ***ir*** foi usada conforme o padrão tradicional da língua:

- Fomos ao cinema e assistimos ao filme da Elis.
- Fomos para o cinema e assistimos ao filme da Elis.

- Iremos para Minas Gerais nas férias.
- Iremos a Minas Gerais nas férias.

- Nós vamos à praia amanhã.
- Nós vamos para praia amanhã.

- Se eu fosse ao teatro, ficaria muito feliz.
- Se eu fosse para o teatro, ficaria muito feliz.

- Quando nos mudarmos, irei para Saquarema.
- Quando nos mudarmos, irei a Saquarema.

Fonte: A autora

Nos slides de 14 a 18, há algumas variantes (*em, para, a*), as quais podem oferecer diferentes conotações. É importante notar que as duas tirinhas são do mesmo personagem, porém há usos diferentes quanto à regência do referido verbo.

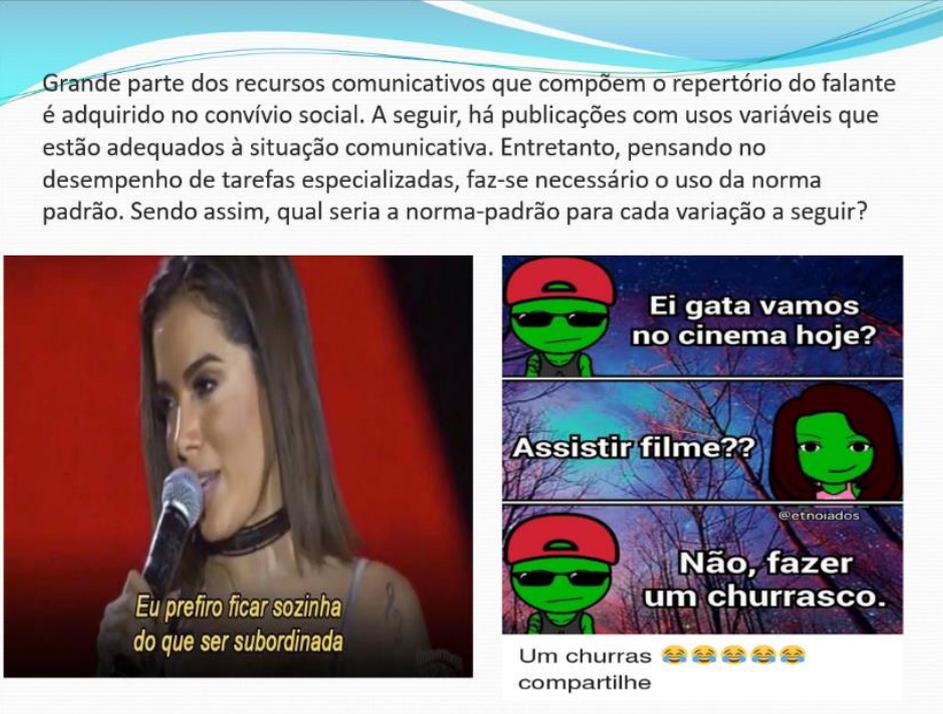
Durante o desenvolvimento das atividades, é de suma importância explorar os efeitos de sentido de cada uso, apropriando-se de pesquisas como a de Mollica (2003):

[...] quanto mais definido o referente locativo, mais chance de ser regido por *em* que já indica "lugar onde", além do movimento dado pelo verbo *ir*. Por outro lado, quanto mais indefinido, vago/ou impreciso for o referente locativo, tanto maior a chance de ocorrer *a/para* onde apenas a noção de movimento está presente.

O intuito dessas atividades é não só dar legitimidade aos usos variáveis, mas também ajudar o aluno a optar, em algumas situações, pelo uso das preposições previstas pela norma de prestígio, como reforça a atividade sugerida no slide 16, em que o aluno deve reescrever o anúncio de acordo com a regência prevista da tradição.

Figura 34 – Slide 19

Grande parte dos recursos comunicativos que compõem o repertório do falante é adquirido no convívio social. A seguir, há publicações com usos variáveis que estão adequados à situação comunicativa. Entretanto, pensando no desempenho de tarefas especializadas, faz-se necessário o uso da norma padrão. Sendo assim, qual seria a norma-padrão para cada variação a seguir?



Eu prefiro ficar sozinha do que ser subordinada

Ei gata vamos no cinema hoje?

Assistir filme??

Não, fazer um churrasco.

Um churras 🤔🤔🤔🤔

compartilhe

Fonte: A autora

Figura 35 – Slide 20



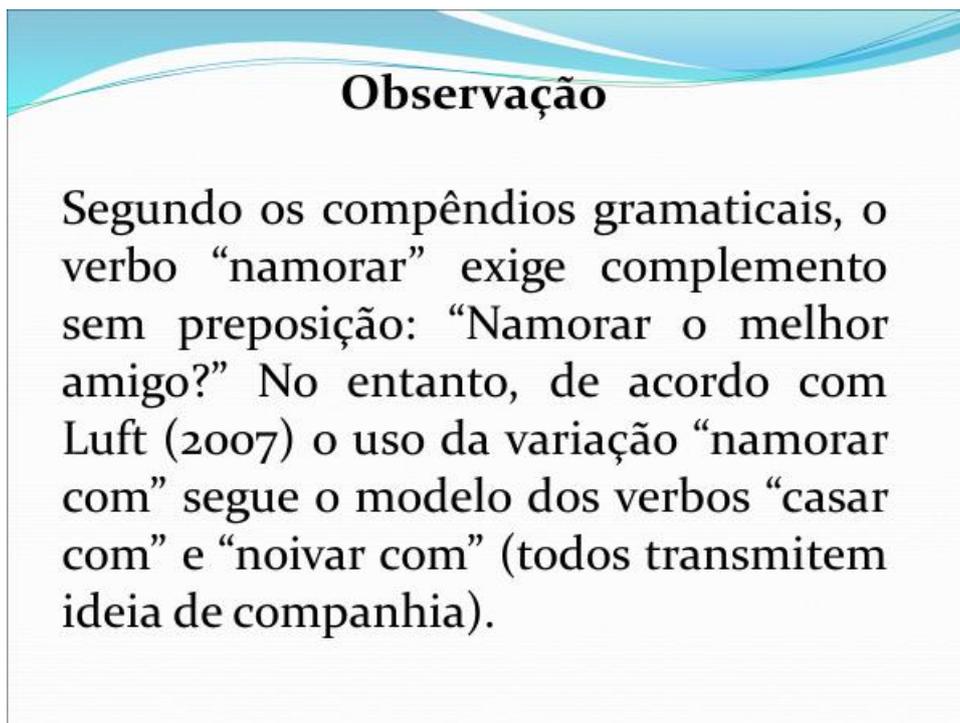
Fonte: A autora

Figura 36 – Slide 21



Fonte: A autora

Figura 37 – Slide 22



Observação

Segundo os compêndios gramaticais, o verbo “namorar” exige complemento sem preposição: “Namorar o melhor amigo?” No entanto, de acordo com Luft (2007) o uso da variação “namorar com” segue o modelo dos verbos “casar com” e “noivar com” (todos transmitem ideia de companhia).

Fonte: A autora

Esses slides, que vão do número 19 ao 22, têm como objetivo levar os alunos a reconhecerem a regência variável utilizada, como um “uso real da língua”, e empregá-la também de acordo com as regras da GT.

Exercícios desse tipo levam o aluno a refletir sobre a própria língua, contribuindo para que ele alcance competência para concretizar usos linguísticos mais adequados a cada situação comunicativa a que for submetido.

Segundo Pereira, Silva, Assis (2010):

Em suas aulas sobre regência verbal, traga para o ambiente de sala de aula exemplos concretos (voltados para o uso) e estabeleça uma comparação entre usos já incorporados às variedades urbanas de prestígio e a prescrição gramatical. Essas escolhas pedagógicas permitirão que o aluno perceba o que a gramática normativa prescreve e o que de fato nós usamos e por que usamos de formas muitas vezes diferenciada (PEREIRA; SILVA; ASSIS, 2010, p. 212).

Nessas atividades, buscamos levar o aluno à compreensão de que as regências alternantes fazem parte da fala e da escrita de falantes cultos, e não devem ser estigmatizadas nem consideradas como equívocos.

Figura 38 – Slide 23

Embora se tenha dado ênfase às regras estabelecidas pela norma padrão tradicional, em algumas atividades, é preciso deixar claro que não há uma única variação possível na língua, como podemos verificar nas ilustrações e no dicionário Luft.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

(BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998b. p.31)

Fonte: A autora

É necessário repensarmos nossa prática e trazermos para a sala de aula uma gramática realmente relevante e que contemple essa dinamicidade da língua. Segundo Antunes (apud PEREIRA; SILVA; ASSIS; 2010, p. 216), é preciso compreender a gramática em suas funções pedagógicas:

- Uma gramática relevante, que amplie a competência comunicativa dos alunos.
- Uma gramática funcional, que privilegie o estudo das regras dos usos sociais da língua e de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros.
- Uma gramática contextualizada, que promova a produção e análise de textos, levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas (ANTUNES, 2003, p. 96-99).

6.2.2 Aplicação das Atividades e Análise dos Resultados

Para obter um diagnóstico inicial da turma do nono ano matutino da escola, houve uma conversa com as duas professoras de Português da turma – porque há uma divisão, segundo a qual uma ministra interpretação de texto, e a outra, conteúdos gramaticais – com a direção da escola, com a própria turma, além da observação de uma aula.

Inicialmente, com intuito de aplicar os exercícios elaborados, foram combinadas com a direção e com uma professora regente de Língua Portuguesa quatro aulas de quarenta e cinco minutos para a exploração do conteúdo, apresentação da proposta didática e realização das atividades. Sendo assim, ocorreu a aula programada para a turma de nono ano matutino, que possui cinquenta alunos matriculados. No entanto, a frequência no dia programado foi de trinta e oito alunos (vinte e uma meninas e dezessete meninos adolescentes entre treze e dezesseis anos). A frequência foi reduzida, provavelmente, por conta da proximidade de datas, entre o início das aulas e o carnaval.

No primeiro momento, iniciamos com a escuta da música **Velha Infância**⁶, do grupo Tribalistas, como estratégia lúdica motivacional. Após isso, se interpretou de forma conjunta a canção, explorando o título, a temática e alguns trechos da música. Nessa interpretação, houve certo silenciamento na participação, sendo preciso provocar e indagar sobre as questões do texto para que os alunos expusessem as suas opiniões (vide slides 5, 6 e 7).

Já o segundo momento foi dedicado à apresentação do conceito de regência verbal, das regências verbais inovadoras, regências de acordo com gramática normativa e os contextos de uso de cada opção (vide slide 8).

Após essa etapa, partimos para a leitura das atividades do conteúdo regência verbal, explicando cada enunciado para esclarecer as possíveis dúvidas. Assim, os alunos realizaram de fato os exercícios.

Desde o início da diagnose, sabíamos das dificuldades da turma, mas com a proposta didática realizada descobrimos um nível de leitura e escrita muito precário. Alguns exercícios pediam justificativa, mas os alunos não respondiam, justamente por conta dessa dificuldade no exercício.

Na primeira atividade da intervenção, de identificação dos verbos e dos complementos, muitos alunos não conseguiram fazer a distinção entre verbos e complementos.

No exercício do texto **Nomofobia**, de completar com as preposições adequadas, os alunos obtiveram um bom desempenho. Entretanto, não ocorreu o mesmo no exercício em que se perguntou quais seriam os valores semânticos estabelecidos pelas preposições utilizadas. Nesse momento, fui extremamente solicitada para explicações, e mesmo assim, o índice de acertos foi muito baixo. É importante reconhecer também que essa foi uma atividade

⁶ Provavelmente, a falta de participação na atividade relacionada à interpretação coletiva da música pode estar ligada a pouca familiarização com a canção, já que não é tão conhecida por alunos da faixa etária trabalhada.

extremamente complexa e até um pouco confusa para o início do tratamento de regência verbal (vide slides 12 e 13).

Devido à defasagem de conteúdos e às dificuldades que esses alunos carregam desde o primeiro segmento do ensino fundamental, concluiu-se que seria interessante ministrar outra aula sobre o conteúdo e realizar uma produção escrita para verificar a evolução. A segunda intervenção é descrita a seguir.

6.3 Proposta de intervenção didática

Após a experiência piloto, por sugestões resultantes da qualificação da dissertação e da pesquisa e devido às dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos, verificou-se a necessidade de reestruturar as atividades centradas nos três eixos de ensino proposto por Vieira (mimeo), visando à superação de dúvidas e mais consistência em direção à aprendizagem do conteúdo regência verbal.

O conjunto de atividades foi dividido em três partes, as quais foram chamadas de módulos. Denominaram-se assim, pois as atividades foram planejadas de forma diversificada, adaptadas às necessidades da turma e de modo que cada módulo complementa o outro. A intervenção iniciou-se com uma análise gramatical menos densa, pela intenção de começar o tema de maneira gradual.

Há outra característica comum entre esses conjuntos de atividades: todos iniciam as questões tendo como ponto de partida textos de gêneros textuais variados. Optou-se por utilizar gêneros diversos a fim de encontrar as variantes linguísticas em estudo, tanto no registro formal quanto no informal. Destaque-se que esta pesquisa não se concentrou em explorar as características dos gêneros textuais utilizados, pois o objetivo do uso consistiu em interpretá-los e extrair regências variáveis e tradicionais para analisar e confrontar as regras da tradição gramatical com os modelos alternantes de usos da língua. Um trabalho mais amplo, no entanto, pode ser considerado em futuras aplicações.

6.3.1 O Material Reelaborado

Como já exposto, foi com base na análise dos resultados do projeto piloto que se conseguiu perceber em que estágio se encontravam os alunos quanto à assimilação do conteúdo regência verbal. Na tentativa de alcançar um ensino de regência verbal reflexivo, foi realizada uma reelaboração e ampliação do material. Agora, apresenta-se a proposta didática para o ensino de regência verbal direcionada ao nono ano de escolaridade.

MÓDULO I

Módulo I: A primeira etapa do trabalho compõe-se por 5 textos e 7 questões. Nesse momento, procurou-se explorar as seleções argumentais que os predicadores verbais realizam.

Objetivo: O objetivo é o reconhecimento das predicções verbais e a percepção da relevância que elas contêm para o texto. Os alunos terão de interpretar os textos, realizar produção escrita sobre o assunto e sobre predicação. Partindo desse material, também será cobrada a identificação dos argumentos solicitados pelos predicadores verbais. Com esse intuito, foram elaboradas atividades linguísticas, epilinguísticas e sistematizações metalinguísticas.

Justificativa: Procurou-se elaborar as atividades com base nos três eixos do ensino de gramática (VIEIRA, mimeo). As questões vinculam-se ao eixo I, pois houve um trabalho de reflexão sobre a predicação dos verbos utilizados nos exemplos. Os exercícios são também ligados ao eixo II, visto que demandam do aluno atividades de leitura e de construção de sentidos e ainda a percepção de que independentemente dos gêneros é produtiva a relação entre predicação e texto. Em relação ao eixo III, não houve tarefa direcionadas aos fenômenos variáveis nesse módulo.

MÓDULO I

Caro aluno do nono ano,

Este conjunto de atividades, e algumas explicações que ora entregamos a você, contribuirá para o aprendizado do conteúdo regência verbal.

O objetivo é propor a leitura de textos diversificados que, somados aos exercícios, possam contribuir para a aprendizagem.

Vamos ler o que se diz no caixote do saber? As informações contidas nele poderão nos auxiliar na resolução das atividades:

CAIXOTE DO SABER

O verbo é um elemento muito importante na estrutura da oração, pois é o responsável pela seleção do sujeito e dos seus respectivos complementos.

Há verbos que solicitam complementos e outros não. Dessa forma, denominam-se transitivos (verbos com complementos) e intransitivos (verbos sem complemento). Os complementos selecionados pelo verbo podem ser acompanhados por preposição (objeto indireto) ou não (objeto direto).

Os verbos que não solicitam complementos são chamados de intransitivos.

Já os verbos de ligação não selecionam sujeito e complementos. Por isso, nessas construções, os substantivos e adjetivos ficam incumbidos dessa tarefa.

1. Leia a seguinte fábula:

TEXTO I

A TARTARUGA E A LEBRE

Uma tartaruga e uma lebre discutiam acerca da sua ligeireza. E então, tendo combinado um dia e um lugar, separaram-se. Ora a lebre, negligenciando a corrida em virtude da sua velocidade natural, deitou-se à beira do caminho e adormeceu. Porém a tartaruga, cônica da sua própria lentidão, não parou de correr e, dessa maneira, tendo ultrapassado a lebre adormecida, alcançou o prêmio da vitória.

Esta fábula mostra que, frequentemente, o esforço vence a natureza negligente.

(AVELEZA, Manoel. *Interpretando algumas fábulas de Esopo*. Rio de Janeiro: Editora Thex, 2001.)

a. A fábula é um gênero do discurso muito apreciado, pois é uma narrativa alegórica com um fim moralizante. Qual é o tema central desta fábula?

b. A tartaruga e a lebre foram personagens utilizados para simbolizar características referentes aos humanos. Quais são essas características?

c. O que representa a superação da tartaruga?

2. Identifique os elementos básicos que compõem a oração abaixo e preencha a tabela que se segue:

a. “Uma tartaruga e uma lebre discutiam acerca da sua ligeireza.”

Sujeito	Verbo	Objeto

3. Elabore uma frase para cada um dos verbos extraídos do texto e, depois identifique os complementos que os verbos exigiram nessas orações.

- Discutir;
- Ter;
- Separar;
- Deitar;
- Adormecer;
- Ultrapassar;
- Alcançar.

4. Você conhece essa canção? Vamos ler e cantar esse trecho?

TEXTO II**VELHA INFÂNCIA**

Você é assim

Um sonho pra mim

E quando eu não te vejo

Eu penso em você

Desde o amanhecer

Até quando eu me deito

Eu gosto de você

E gosto de ficar com você

Meu riso é tão feliz contigo

O meu melhor amigo é o meu amor

E a gente canta

E a gente dança

E a gente não se cansa

De ser criança

Da gente brincar

Da nossa velha infância

(Tribalistas)

- a) O jogo de significação começa pelo título da música. Qual é o tema da música?
- a) Há pistas sobre os personagens envolvidos na canção. Pode-se inferir quem são e que tipo de relação é essa?
- b) Quais são os verbos dos trechos destacados?
- c) Os verbos destacados exigiram complementos? Se sim, identifique-os.

CAIXOTE DO SABER

O sentido de um texto não é completo quando se apagam os termos exigidos pelos verbos. Também se pode observar que, no gênero *receita*, o comando verbal e o modo injuntivo de organização do discurso trazem foco à ação, cuja cena se manifesta na estrutura SUJ + Vb + Compl. Procure entender que a falta de complemento impede a perfeita construção semântica da cena organizada pelo verbo.

5. O sentido de um texto não é completo quando se apagam os termos exigidos pelos verbos. Diferentemente dos textos anteriores, a receita de Roseana Muray teve alguns trechos suprimidos. Vamos reconstruir o sentido desse texto? Preencha os espaços vazios com as palavras adequadas ou deixe-os vazios, caso seja necessário.

TEXTO III

A receita a seguir não vai ao fogo e muito menos à geladeira. Não ensina, sugere.

RECEITA PARA ESPANTAR A TRISTEZA

faça _____

e mande a tristeza

pra longe pro outro lado

do mar ou da lua

vá _____

e plante _____

faça alguma besteira

depois estique os braços

apanhe _____

e procure _____

para um longo e apertado abraço

6. Abaixo há uma imagem de um produto italiano muito conhecido e apreciado no Brasil: o creme de avelã com cacau e leite registrado com o nome de *Nutella*. A sua tarefa será a de criar uma propaganda com objetivo de vender o produto e desqualificar as mercadorias genéricas. Para isso, faça frases utilizando os verbos: preferir, saborear, pedir, pagar, agradecer e recusar.

TEXTO IV

Figura 39 – Imagem do texto IV – módulo I



Fonte: <http://fomeoutedio.com.br/2015/10/5-receitas-com-nutella-para-alegrar-a-sua-vida.html/>

7. Observe:

TEXTO V

Figura 40 – Imagem do texto V – módulo I



Fonte: A autora

- Qual é a profissão representada nas imagens?
- Qual é a principal ação desse profissional?
- Então, as relações de regência são exclusividade da língua?

- d. Entre as acepções do verbo **reger** qual é a que prevalece nessa imagem?
- () “ter como dependente”
 - () “subordinar”
 - () “dirigir”
 - () “governar”

CAIXOTE DO SABER

No próximo módulo, começaremos a estudar de forma mais específica o conteúdo regência verbal. Se consultarmos “O que é regência?”, de acordo com um linguista chamado Marcos Bagno, veremos que:

A regência, segundo definição do Dicionário Houaiss, é a “relação de dependência entre duas palavras numa construção, na qual uma (a regida) complementa a outra (a regente)”. A regência permite a uma palavra complementar o sentido de outra, fazendo que as duas, juntas, se tornem um todo significativo. Em muitos casos, essa complementação de sentido se faz por meio de uma preposição. É a preposição que nos permite especificar, por exemplo, os sentidos do verbo trabalhar em construções como trabalhar com alguém etc. Nesses casos, o verbo é chamado de transitivo indireto porque a relação entre trabalhar e seus complementos não é direta, é feita por intermédio da preposição.

Em outros casos, no entanto, a relação entre o verbo e seu complemento pode ser direta, sem preposição, e o significado do verbo é mais estável ou nos é informado pelo próprio complemento.

(BAGNO, Marcos. Sete erros aos quatro ventos. São Paulo: Parábola, 2013, p. 145-146)

MÓDULO II

Módulo II: Este módulo foi idealizado a fim de refletir sobre os complementos verbais que exercem a função de objeto direto e objeto indireto, e, ainda, apresenta textos em que os verbos não selecionam complementos.

Objetivos: Esse conjunto de atividades é uma continuação do anterior, isto é, foi planejado com o objetivo de que o aluno reconhecesse e classificasse os complementos selecionados ou não pelos verbos em diferentes textos.

Justificativa: Outra vez, há um trabalho com os três eixos de ensino proposto por Vieira (mimeo). O eixo I é conferido nas atividades linguísticas e epilinguísticas que buscam a verificação dos objetos diretos, indiretos e verbos intransitivos. Já o eixo II é explorado por meio do trabalho de interpretação de textos de diversos gêneros e pela compreensão da importância dos objetos dos verbos para a construção do sentido do texto. Em relação ao eixo III, não houve tarefas direcionadas aos fenômenos variáveis nesse módulo.

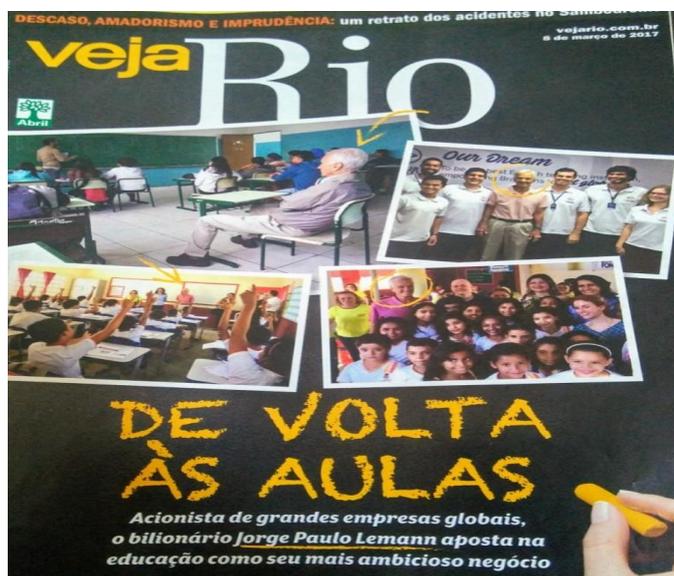
MÓDULO II

Você chegou ao módulo II! Observaremos a relação entre o verbo e os termos que ele pode exigir.

1. Vamos ler a capa da Revista Veja Rio e refletir sobre o texto.

TEXTO I

Figura 41 – Imagem do texto I – módulo II



Fonte: Revista Veja

- a. Qual é o propósito dessa chamada de capa? Vender o próximo exemplar da revista ou divulgar os assuntos que serão tratados na próxima revista? Justifique.
- b. O que a educação parece representar para esse bilionário?
- c. Em sua opinião, a educação é um negócio ou um direito? Qual deve ser o intuito principal da educação?
- d. As palavras exercem funções sintáticas nas orações. Observe o verbo do trecho destacado do texto I:

“Acionista de grandes empresas globais, o bilionário Jorge Paulo Lemann aposta na educação como seu mais ambicioso negócio.”

- Observe o comportamento do verbo *apostar*. Que termos ele exige para ter sua estrutura completa? Que termo é sujeito e qual é complemento?
- O termo que funciona como complemento do verbo liga-se a ele de forma direta ou indireta? Por quê?

2. O texto a seguir é uma tira com a personagem Aline, criada por Adão Iturrusgarai.

TEXTO II

Figura 42 – Imagem do texto II – módulo II



Fonte: <http://adao-tiras.blog.uol.com.br/aline/>

- a. Qual é o objetivo da moça ao fazer a simpatia?
- b. Qual é, então, a contradição entre esse objetivo e uma ação da simpatia realizada?
- c. Copie esses complementos dos verbos: *voltar*, *encher* e *assinar*. Eles se ligam aos verbos de forma direta ou indireta?

3. O texto a seguir é um trecho de uma música do cantor e compositor Seu Jorge. Vamos cantar?

TEXTO III**FELICIDADE - Seu Jorge**

(fragmento)

Felicidade

É poder jogar um pano

Colar no show do Caetano

Cantar odara até o dia raiar

Felicidade

É no fim de semana

Curtir uma praia bacana

E um pôr do sol de arrasar

<https://www.lettras.mus.br/seu-jorge/felicidade/>

a. O

eu-lírico da canção atribui sua felicidade a algumas experiências. Justifique essa afirmativa.

b. Nesse contexto, o que pode significar “jogar um pano” e “colar no show do Caetano”?

c. Os verbos *jogar*, *cantar* e *curtir* estão ligados a termos que servem de complementos a eles. Identifique esses termos e classifique-os.

4. Vamos ler uma tira novamente? O texto a seguir é uma tirinha do personagem Garfield. Leia a conversa do gato com o seu dono.

TEXTO IV

Figura 43 – Imagem do texto IV – módulo II



Fonte: <http://www.lpm-blog.com.br/?tag=garfield>

- Garfield não parece animado com a notícia do início da primavera. Justifique.
- A saudação à primavera feita pelos personagens traz humor à tirinha? Por quê?
- Agora releia o seguinte trecho: “A PRIMAVERA CHEGOU!”
 - O verbo *chegar* precisou de algum complemento para fazer sentido na oração?

Explique sua resposta.

- Então, como podemos classificar esse verbo nesse contexto?

5. Os textos reproduzidos a seguir são previsões para um signo, extraídas do setor de horóscopo de dois veículos de comunicação.

TEXTO V**AQUÁRIO**

Ao **desapegar** do que não vem promovendo a produtividade, você não somente beneficia os resultados como ainda **dá** a oportunidade para que novos mecanismos **surjam**. É tempo de renovação.

<https://oglobo.globo.com/horoscopo/>

Aquário

Você está pensando rápido e encontrando facilmente uma solução para qualquer problema. No amor, cuidado com pessoas confusas que **confundem** as outras. Nas amizades, o clima é de diversão e vocês poderão **falar** bobagem e **dar** risadas juntos. Na escola, você está pensando rápido e tem rápido e tem tudo pra **finalizar** o ano numa boa.

<https://capricho.abril.com.br/horoscopo/signo-sagitario/>

Por mais que não se acredite em astrologia, é possível relacionar um signo à sua data de nascimento. Você já consultou alguma vez a previsão do horóscopo para o seu signo?

- a. Os textos possuem o mesmo público alvo? Justifique sua resposta.
- b. Qual deles é destinado a adolescentes? Como chegou a essa conclusão?
- c. Alguns verbos foram destacados no texto. Indique seus complementos.

6. O próximo texto é uma manchete do site Terra.

TEXTO VI

Figura 44 – Imagem do texto VII – módulo II

terra SERVIÇOS CONSTRUTOR DE SITES ANTIVÍRUS LOJA VIRTUAL HOSPEDAGEM DE SITES

PUREPEOPLE

"Morreu nos meus braços", diz viúva de Paulo Silvino

Humorista morreu aos 78 anos e foi cremado no início da tarde desta sexta-feira (18)

 (Por Guilherme Guidorizzi)

18 AGO 2017 14h44 atualizado às 15h09

Fonte: site Terra

- a. Qual é o objetivo de uma manchete?
- b. Qual é o acontecimento em questão?
- c. Agora, releia o seguinte trecho: “O humorista morreu aos 78 anos...”
 - Reescreva essa frase começando assim: QUANDO...
- d. Qual é o sujeito de *morrer* em “Morreu nos meus braços”? Reescreva também essa frase começando por QUANDO.
- e. Agora pense sobre as duas frases que você reescreveu e assinale a opção que melhor define a estrutura gramatical organizada em torno do verbo *morrer*:
 - () Sujeito + verbo + complemento.
 - () Sujeito + verbo.

CAIXOTE DO SABER

Provavelmente, você se recorda de estudos anteriores sobre os complementos verbais: o objeto direto e o indireto. Deve lembrar também que nem todos os verbos exigem complementos, ou seja, alguns são intransitivos. O domínio desse conteúdo é muito importante para a compreensão do fenômeno linguístico **regência verbal**. Está relembrando? Vamos continuar então!

MÓDULO III

Módulo III: Essa é a terceira parte do conjunto de atividades e foi planejada com o objetivo de que o aluno observasse os usos de regências variáveis e tradicionais nos textos e reconhecesse a importância da adequação no emprego das regências, tendo em vista a situação sócio-comunicativa. Para isso, foram escolhidos 10 textos e propostas 8 questões.

Objetivos: O objetivo principal é o reconhecimento da intencionalidade do uso das regências variáveis e tradicionais.

Justificativa: Esse módulo justifica-se pela condição de trabalhar com os três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, mimeo), com ênfase na exploração do terceiro eixo, o da variação linguística. No que tange aos eixos I e II, a abordagem se dará a partir da reflexão do tópico gramatical associado à diversidade de gêneros textuais a fim de construir significados.

MÓDULO III

Querido aluno, chegamos ao último módulo do nosso conjunto de atividades sobre regência verbal. Já trabalhamos a noção de predicação e a transitividade de diversos verbos. Agora, focaremos nas formas variáveis utilizadas na norma culta. Nos textos a seguir, você encontrará algumas dessas construções verbais em uso. Vamos ler e analisar?

1) O texto a seguir foi publicado na revista Veja e descreve a Ptesiofobia, o nome científico sobre o medo de voar de avião. Você já voou ou tem vontade de voar de avião?

TEXTO I

Figura 45 – Imagem do texto I– módulo III

veja 4 de junho, 2003



Paz no céu

Instruções para enfrentar o medo de avião

Ptesiofobia é o termo científico para designar o medo de viajar de avião. É um mal comum. Até o presidente Lula sofre disso. O melhor remédio, dizem os especialistas, é conhecer mais sobre vôos e aeronaves. Veja os conselhos do Instituto Condor de Psicologia e Pesquisa para o Medo de Voar, fundado por três funcionários da Varig.

- Se você se assusta com turbulências, fique na parte da frente do avião, onde elas são menos sentidas.
- Distraia-se: converse com o vizinho, leve algo para ler, assista ao filme.
- Visite uma cabine. Conhecer esse ambiente aumenta a sensação de segurança.
- Respire profundamente antes da decolagem — o pior momento para muita gente. Isso ajuda a relaxar.
- Não preste atenção em ruídos. Mais intensos na decolagem e no pouso, eles variam conforme a etapa do voo. O comissário pode explicá-los a você.

Mais conselhos em www.veja.com.br

Fonte: Revista Veja

- a. Segundo o texto, qual é a figura pública que sofre desse mal comum e qual é a indicação para amenizar esse medo?
- b. No texto, há algumas instruções para enfrentar o medo de avião. Faça uma síntese desses conselhos.
- c. Ao longo das instruções, destacamos alguns verbos importantes, indique os complementos se houver.
- d. Na situação comunicativa do conjunto de instruções elaborado pela Varig, são esperadas variantes mais formais ou informais?
- e. Como se dá o uso da regência do verbo assistir no trecho: “Assista ao filme.”? Por que nesse contexto comunicativo optou-se por essa construção?

2. Observe o anúncio publicitário:

TEXTO II

Figura 46 – Imagem do texto VII – módulo III



Fonte: Jornal Destak

- Qual é o produto anunciado? E a marca?
 - A qual público o anúncio se destina?
 - Qual é a finalidade desse anúncio?
- Releia a seguinte oração: **“Vá até uma loja...”**
- Pode-se dizer que o imperativo foi utilizado como estratégia de persuasão?

Explique.

- O uso de uma ou outra preposição pode provocar mudanças de sentido consideráveis. Qual significado adquirido pelo verbo ir acompanhado da preposição até ?
- Qual a diferença de *vá a* e *vá até*?

3. Agora leia uma notícia publicada no jornal Estadão:

TEXTO III

Figura 47 – Imagem do texto III – módulo III

ESTADÃO Política broadcast político ENTRAR

4

Popularidade não implica em posição sobre candidatura, diz Doria

Prefeito de São Paulo foi apontado como o tucano de maior popularidade do País, segundo pesquisa do instituto Ipsos, divulgada hoje pelo 'Estado'

Camila turtelli e Ana Paula Niederauer, O Estado de S.Paulo
27 Agosto 2017 | 13h53

SIGA O ESTADÃO

Fonte: Jornal Estadão online

- a. De acordo com o texto, qual é a situação de popularidade do prefeito João Doria no país?
 - b. O prefeito relata que popularidade não revela dados positivos ou negativos da candidatura. Segundo o texto, atualmente na conjuntura política qual é a popularidade dos que estão no poder?
 - Observe a seguinte oração:

“Popularidade não implica em posição sobre candidatura.”
 - c. Qual é a transitividade do verbo implicar nesse contexto linguístico?
 - d. A construção com o verbo implicar está de acordo com a norma-padrão?
 - e. O que o uso dessa regência variável em um texto mais formal representa?
4. Agora leia as tirinhas!

TEXTO IV

Figura 48 – Imagem do texto IV – módulo III



Fonte: <https://battlenerds.wordpress.com/2008/08/29/o-mundo-e-realmente-magico/>

TEXTO V

Figura 49 – Imagem do texto V – módulo III



Fonte: <https://battlenerds.wordpress.com/2008/08/29/o-mundo-e-realmente-magico/>

No texto IV, Calvin diz a sua mãe: “EU ACHO QUE NÃO VOU PRA ESCOLA HOJE.”

No texto V, Calvin diz a Haroldo: “... QUERO QUE VOCÊ VÁ À ESCOLA E COMA ELE, TÀ?”

Pense e responda:

Nas tirinhas IV e V, podemos observar o mesmo personagem utilizando duas variantes do verbo ir: “vou pra escola” e “vou à escola.”

a. Qual dessas formas do verbo ir você costuma utilizar?

b. Qual delas você considera que está mais próxima do uso consagrado pela gramática tradicional? Justifique.

5. Vamos ler os próximos textos, que são mais duas notícias.

TEXTO VI

Figura 50 – Imagem do texto VI – módulo III



Fonte: Site O Globo online

TEXTO VII

Figura 51 – Imagem do texto VII – módulo III



Fonte: Site Famosos na WEB

a. Você já deve ter visto nas aulas de Língua Portuguesa que as palavras podem ser utilizadas no sentido figurado, ou seja, de forma subjetiva para se fazer algumas associações. Em qual dos textos a linguagem foi utilizada de forma subjetiva? Justifique a sua resposta.

b. No título da notícia VI: “Governador petista namora com PSB.” qual é o significado que o verbo namorar adquiriu nesse contexto?

c. Com qual objetivo foi utilizado esse tipo de linguagem para falar da política do país?

d. Quais são as principais informações extraídas do texto VI? Explique.

e. A partir da leitura e da exploração do texto VI, tente substituir os espaços vazios por palavras que possam passar a mensagem de forma mais objetiva.

Camilo Santana _____ PSB.
 _____ pode sair em breve. O deputado Danilo Forte, do PSB _____.

f. Com relação ao texto VII, qual foi a notícia principal?

g. Dentre os diversos textos que aparecem nos jornais, as notícias costumam apresentar linguagem mais objetiva ou subjetiva?

h. Quanto à transitividade, como se dá o uso do verbo namorar nos dois textos?

i. Esse uso está de acordo com o que propõe a abordagem tradicional? Caso não esteja, o que se pode concluir do fato de essa forma ter sido utilizada até em páginas reconhecidas e de grande renome e circulação?

6. Vejamos outro texto!

TEXTO VIII

Figura 52 – Imagem do texto VIII – módulo III



Fonte: site Facebook – Página “Prefiro bicho do que gente”

- a. O texto exposto foi extraído de uma página no Facebook denominada “Prefiro bicho do que gente.” Qual é a causa defendida no texto?
- b. Esse texto é composto por linguagem verbal e não verbal. O que atribui humor ao texto?
- c. Esse gênero textual selecionado apresenta características mais ou menos informais? Elabore uma justificativa para sua resposta, observando o contexto comunicativo (assunto, interlocutor e ambiente).
- d. O nome da página é “Prefiro bicho do que gente.” Esse uso regencial do verbo “preferir” está de acordo com a norma padrão?
- e. No seu cotidiano, qual é a regência do verbo preferir que você utiliza com mais frequência?
- f. Se fôssemos escrever um texto altamente monitorado, qual seria a regência do verbo preferir mais recomendada tradicionalmente?

7. Observe o uso da regência do verbo atender no fragmento da canção a seguir:

ATENDA AO CHAMADO

TEXTO IX Andreia Ludovichi / Compositor: Elaine Janoni

Faça como Davi, enfrente o gigante seja corajoso
Como Abraão determinado, homem precioso
Vá para onde o Senhor te mandar
Ele te escolheu com o propósito de resgatar as vidas
Doentes, necessitadas e feridas
Atenda agora ao chamado do Pai

<https://www.vagalume.com.br/andreia-ludovichi/atenda-ao-chamado.html>

- a. Qual a temática da canção?

 - b. Os nomes citados na canção são de personagens bíblicos. Sendo assim, após analisar o fragmento, é possível inferir que é uma música de que gênero?
 - Analise o trecho: “Atenda ao chamado do Pai.”
 - c. Quem é essa figura paterna da canção?

 - d. A regência verbal do verbo atender foi utilizada de acordo com a abordagem da gramática tradicional? Justifique a sua resposta.

 - e. Caso tenha sido utilizada uma regência padrão, a música pode ter tido alguma influência nesse uso?
8. Leia o título de uma matéria do site Pais & Filhos.

TEXTO X

Figura 53 – Imagem do texto VIII – módulo III

O bebê chegou em casa: E agora? Desvendamos os primeiros cuidados

QUANDO A GENTE CHEGA EM CASA, PARECE QUE ESQUECE TUDO! MAS CALMA, VAI
DAR TUDO CERTO



Fonte: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/16106de6a8dd65db?projector=1>

- a. Através da leitura do título e subtítulo, diga qual é o possível assunto da matéria?

- b. Qual é a transitividade do verbo chegar no texto? Está de acordo com a instrução da gramática normativa?

- c. Reflita sobre as orações:
 - Cheguei!
 - Cheguei feliz.
 - Cheguei à Europa.

Essas orações possuem a mesma transitividade e mesmo efeito de sentido? Explique.

CAIXOTE DO SABER

Um grande estudioso da Língua Portuguesa, Antenor Nascentes, ressalta a evolução na regência verbal. Vejamos:

“A regência, como tudo na língua, a pronúncia, a acentuação, a significação, etc., não é imutável. Cada época pode implicar sua regência, de acordo com o sentimento do povo, o qual varia, conforme as condições novas da vida. Não podemos seguir hoje exatamente a mesma regência que seguiam os clássicos; em muitos casos teremos mudado.” (Nascentes, 1960:18).

- No que se refere à regência verbal, você já observou o comportamento linguístico utilizados pelos artistas nos programas televisivos, nas rádios e até mesmo pelas pessoas da sua comunidade de fala, ou seja, seus familiares, amigos e conhecidos. Faça essa observação durante os diálogos falados e escritos. Uma dica: e-mail, WhatsApp e outras redes sociais podem auxiliar muito essa análise. Após isso, descreva quais foram as regências alternantes encontradas.

Chegamos ao fim desse conjunto de atividades! Até a próxima!

6.3.2 Relato do Processo de Intervenção

Os três módulos propostos por esta pesquisa foram estruturados para serem aplicados em alguns encontros com uma turma de nono ano escolaridade, a mesma descrita anteriormente no relato da aplicação do projeto piloto. No entanto, a conclusão das atividades ocorreu no final de novembro, mês em que a turma estava começando as avaliações e a professora pesquisadora também estava muito atarefada com a aplicação e a correção de provas. Sendo assim, só houve tempo hábil para colocar em prática o módulo I.

Foram programadas, para aplicação do módulo I, duas aulas de 50 minutos, que ocorreram no início de dezembro de 2017. Iniciou-se o estudo do módulo I fazendo um resumo do conteúdo regência verbal, já apresentado na aplicação do projeto piloto. Isso foi

feito a fim de reforçar os conteúdos anteriormente estudados que levariam os alunos à reflexão e à resolução das atividades. Em seguida, foi distribuído aos alunos o conjunto de exercícios e realizada a leitura dos enunciados.

Após a distribuição e leitura das atividades, foi reservado um tempo para que os alunos cumprissem as tarefas. Dessa maneira, os estudantes partiram para análise dos textos que compõem o conjunto de atividades para conseguir responder às questões.

Durante a resolução dos exercícios, os alunos solicitavam o auxílio da professora-pesquisadora para a compreensão das questões. E, assim como na aplicação do projeto piloto, constatou-se que a turma apresenta grandes dificuldades em responder questões tanto de interpretação textual quanto as relacionadas a aspectos gramaticais.

Apesar das solicitações de ajuda, a professora deu apenas explicações para que fossem formadas respostas aceitáveis. E a fim de retratar a realidade da turma, houve uma conversa sobre a necessidade de honestidade nas respostas e tranquilidade na resolução, pois aquilo não era uma avaliação escolar. Por isso, alguns sentiram-se mais à vontade para responder o que realmente pensavam. Entretanto, foram percebidas muitas respostas iguais ou bem semelhantes.

As questões foram elaboradas para alunos do nono ano de escolaridade, porém os estudantes apresentaram dificuldades de leitura e escrita que não deveriam estar presentes nessa fase final do ensino fundamental. Inclusive, foi escolhida esta etapa do ensino fundamental, pois se pressupunha que já dominariam práticas de leitura e escrita.

A defasagem da turma foi diagnosticada durante a aplicação e a análise do projeto piloto; porém, como foi aplicado no início de 2017, havia uma expectativa de superação das dificuldades. O conjunto de atividades foi respondido por 39 do total de alunos matriculados na turma.

O módulo aplicado é composto por cinco textos e sete questões com alguns sub-itens, contemplando a exploração dos textos e o fenômeno gramatical abordado.

Na questão 1, após a apresentação do texto, há algumas questões interrogando sobre informações básicas contidas nele. Na primeira pergunta: Qual é o tema central desta fábula? Sobre o texto da tartaruga e a lebre, de 39 alunos apenas 5 apresentaram autonomia para criar uma resposta aceitável: “A corrida entre a tartaruga e a lebre.” / “O tema central é o esforço.”/ “Mesmo sendo lenta com força de vontade você consegue o que quer.” O restante parafraseou partes do texto como “O esforço vence a natureza negligente” e a “A tartaruga e a lebre.”

Ainda no primeiro tópico do módulo, há duas perguntas sobre a fábula: “Quais são as características humanas simbolizadas no texto?” e “O que representa a superação da tartaruga?”. Apresentaram-se respostas bem satisfatórias, mas muito repetitivas.

As questões de números dois e três trabalham a identificação dos elementos básicos que compõem as orações. Os resultados da análise desses exercícios demonstraram que 5 alunos conseguiram identificar corretamente os termos que compõem as orações; 20 alunos obtiveram um desempenho mediano no reconhecimento dos verbos e seus complementos, ora classificando corretamente os termos, ora não; 14 alunos produziram as orações, mas não souberam resolver os exercícios corretamente.

Por meio de duas questões do tópico quatro, relacionadas ao texto *Velha Infância*, buscou-se verificar se os alunos conseguiam localizar informações básicas do texto e relacionar informações através da prática da inferência. As outras duas questões foram relativas ao reconhecimento dos verbos dos trechos destacados e os seus complementos ou não. Os dados indicam que 8 estudantes responderam da forma correta e esperada, 8 alunos acertaram parcialmente as questões e 23 alunos cometeram alguns equívocos no destaque de verbos e complementos. Foram registrados dez casos em que os alunos selecionaram o advérbio *quando* do trecho “E quando eu não te vejo.” como verbo.

Na questão 5, o objetivo é fazer que os estudantes percebam como se perde o sentido de um texto quando se apagam os termos exigidos pelos verbos e fazer com que eles deem um novo significado ao texto de Roseana Muray, preenchendo os espaços vazios. Essa parte da intervenção foi bem produtiva e inventiva, já que os alunos tiveram a missão de criar uma nova receita-poesia. A turma foi muito bem; ao observar o contexto, optaram por formas que atribuíram coerência e coesão ao texto. Veja algumas criações dos estudantes:

(1) Faça o bem

e mande a tristeza

pra longe pro outro lado

do mar ou da lua

vá para longe

e plante alegria

faça alguma besteira

Depois estique os braços

apanhe a felicidade
e procure o amigo

(2) Faça a festa
e mande a tristeza
pra longe pro outro lado
do mar ou da lua

vá até lá
e plante alegria
faça alguma besteira

Depois estique os braços
apanhe a felicidade
e procure o amor
para um longo e apertado abraço

(3) Faça um pedido
e mande a tristeza
pra longe pro outro lado
do mar ou da lua

vá em frente
e plante uma semente
faça alguma besteira

Depois estique os braços
apanhe a estrela
e procure o colo de Deus
para um longo e apertado abraço

Levando em conta a experiência da etapa anterior, em que os alunos produziram um novo texto com o preenchimento de termos, para esta sexta etapa foi solicitado que elaborassem uma propaganda com objetivo de vender o produto Nutella. Para isso, precisaram

criar frases com os predicadores preferir, saborear, pedir, pagar, agradecer e recusar. Assim sendo, os dados mostraram que 13 produções corresponderam satisfatoriamente às expectativas, 9 obtiveram um desempenho regular na tarefa e seis erraram a questão. Considerou-se, para a avaliação das respostas dos alunos, o atendimento ao comando da questão e a coerência. Encontram-se, abaixo, alguns exemplos. Foram organizadas, respectivamente, 4 exemplificações de respostas satisfatórias, 4 regulares e 4 que não atenderam à solicitação:

(4) Se você preferir Nutella, quando saborear irá pedir mais, pagar pouco e se agradecer muito. E sei que não conseguirá recusar.

(5) Você irá preferir Nutella, vai saborear o melhor creme de avelã e tenho certeza que vai pedir mais e pagar menos e vai agradecer a todos e ninguém vai recusar.

(6) Vai preferir saborear Nutella e pedir mais e pagar pelo preço baixo, para agradecer a família. Não tem como recusar.

(7) Se você é fanático por Nutella, gosta de saboreá-lo. Peça agora, não recuse esse convite pois irá agradecer o seu paladar. Se pedir agora irá pagar pouco”

(8) Venha saborear, pagar pouco, você vai se agradecer.

(9) Você vai preferir saborear Nutella, ele vai te agradecer e você não irá recusar.

(10) Venha experimentar esse creme de avelã chamado de Nutella pague barato e não se arrependa.

(11) Se preferir pode saborear e pedir para sua mãe te agradecer, pagar e não recusar.

(12) Nutella é bom compre e experimente.

(13) Eu prefiro saborear essa delícia.

(14) É bom de comer e comer é bom muito bom.

(15) Nutella é bom, Nutella é vida para a vida ser bela compre Nutella.

Quanto ao sétimo item, o qual é constituído de duas questões referentes ao texto e as outras duas relacionadas à regência verbal, vale ressaltar que os alunos tiveram um bom desempenho tanto na interpretação das imagens quanto na compreensão das relações de regência. Os alunos nessas atividades finais já se sentiram mais seguros, mas ninguém sabia explicar o porquê das relações não serem exclusividade da língua. Por isso, foi necessário dar pistas para se chegar a uma visão mais ampla de regência e responder sim ou não na questão “Então, as relações de regência são exclusividade da língua?” Foi quase categórica a resposta não, depois das dicas. A maior parte da turma conseguiu identificar a profissão das imagens exibidas no exercício, um regente de um coral ou orquestra, ora denominado por alguns alunos como “maestro”. A ação desse profissional também foi reconhecida pela maioria, indicando “Reger a orquestra”, “Dirigir o coral”, “Comandando um coral”, “Conduzir um grupo de coral” etc. Nesses exercícios, 25 alunos acertaram; 12 acertaram parcialmente; 1 não fez e 1 errou.

6.3.3 Avaliação dos Resultados

Ainda sobre a intervenção, é válido mencionar que os alunos gostaram e comentaram sobre a proposta e os textos contidos nela. Fizeram comparações com as atividades que geralmente realizam em sala de aula, dizendo haver diferenças no estilo das perguntas. Certamente, essa dessemelhança foi percebida devido à adoção da perspectiva textual, reflexiva e contextual na elaboração dos módulos.

Contudo a avaliação das respostas dos alunos servirão de instrumento para auxiliar a professora-pesquisadora refinar o material e também na elaboração de mais conjuntos de atividades desse ou de outros fenômenos gramaticais. Alguns erros dos discentes trouxeram contribuições, pois colocaram à tona princípios que deveriam ter sido considerados ou focalizados. Por exemplo, é importante cogitar que, se as perguntas referentes à temática dos textos no módulo I “Qual é o tema central desta fábula?” e “Qual é o tema da música” viessem por último, após a análise de todo o texto, os alunos compreenderiam melhor a matéria do trabalho literário. Outra observação importante, foi o reconhecimento de que

ocorreu uma conceituação de verbo de base muito mais semântica, o que pode ter contribuído para a classificação do vocábulo *quando* como verbo, já que tem grande ligação com a noção de tempo e ainda dos substantivos *caminho* e *beijo*, pois possuem idéia de ação e, provavelmente, foram confundidos com a primeira pessoa do presente do indicativo dos verbos caminhar e beijar.

Desse modo, tendo em vista o diagnóstico levantado na análise dos dados do projeto piloto, houve um progresso. Inicialmente, observou-se que uma boa parte dos alunos avançou de série, mas continuou apresentando dificuldades que deveriam ter sido sanadas nas primeiras séries do segundo segmento do ensino fundamental. Quando o piloto foi aplicado, uma parcela considerável não conseguia reconhecer os verbos e os seus complementos. No decorrer da aula reservada à aplicação do módulo I, conseguiu-se perceber poucos alunos com dificuldade no reconhecimento do que é um verbo.

É válido destacar, que foi muito produtiva a vinculação do tema gramatical regência verbal aos três eixos de Vieira (mimeo), porém não se deu na mesma medida. Isto é, ocorreu de forma mais proveitosa a associação deste tema gramatical ao eixo 1, o da gramática como atividade reflexiva. Entretanto, ocorreu também o trabalho com os demais eixos através da abordagem de variantes linguísticas (eixo 3) e exploração dos sentidos dos textos (eixo 2).

Portanto, o módulo trouxe novas informações à turma e melhorias.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, verificou-se que o ensino de regência verbal nas aulas de Português representa um dos desafios dos professores de Língua Portuguesa tanto na abordagem do conteúdo quanto na metodologia para formulação de atividades didáticas.

A análise do tratamento de regência verbal nos LD e a elaboração de um conjunto de atividades do conteúdo, baseado em propostas cientificamente sustentadas, foram as questões centrais desse trabalho. A escolha desses objetos de pesquisa se justifica, pois, como já foi dito, o material didático é um instrumento de ensino-aprendizagem que exerce grande influência na prática pedagógica das escolas brasileiras e, frequentemente, é utilizado pelos professores como único recurso nas aulas. E o ensino de regência verbal constitui um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa porque, geralmente, há um abismo entre aquilo que é ensinado em sala de aula sobre o tema regência verbal e os usos reais do cotidiano. Sabendo disso, o trabalho objetivou a análise dos livros aprovados pelo PNLD e a proposição de atividades reflexivas sobre esse tópico gramatical.

Pautando-se na avaliação feita dos livros didáticos, verificaram-se lacunas em relação ao tratamento do conteúdo regência verbal. Isso ocorreu porque, basicamente, quase todas as coleções se sustentaram excessivamente na norma padrão, solicitando tarefas mecânicas e sem reflexão. De forma geral, a variação linguística foi abordada, mas de maneira rasa, atrelada sempre às situações comunicativas informais. Além disso, a nomenclatura para denominar norma culta e norma padrão foi utilizada em quase todas as obras de forma indistinta. Sendo assim, tratando-se de um tema como regência verbal, faz-se necessário um tratamento mais aprofundado, tendo em vista a natureza variável do fenômeno.

Assim sendo, os LD analisados deveriam ter elaborado as suas abordagens e atividades de forma que promovessem o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos discentes. A partir dos estudos fomentados por essa pesquisa, foi possível perceber que esses materiais poderiam desempenhar um papel sistemático mais eficiente, se tomassem por base as considerações dos PCN, as propostas de Faraco (2008) sobre norma e variação linguística, os contínuos de variação de Bortoni-Ricardo (2004) e a estratégia de aproximação à teoria gramatical apresentada por Franchi (2006).

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) tratam da questão da variação linguística ao afirmar que a Língua Portuguesa possui muitas variedades. No entanto, conforme Faraco (2008), foi possível observar a falta de comunicação entre os

documentos oficiais e as práticas pedagógicas, pois a escola ainda não avançou na elaboração de uma pedagogia para nesse sentido, isto é, continua fomentando a cultura do erro e reproduzindo preconceitos sobre as variantes não padrão. E os livros didáticos analisados, instrumentos de suma importância no processo educativo, também não desempenharam um trabalho que possibilitasse ao aluno a incorporação de diferentes falares em seu repertório.

Segundo as reflexões possibilitadas por Bortoni-Ricardo (2004), as variantes não padrão não são erros e precisam ser estudadas e respeitadas. Por isso, a autora propôs um estudo determinando os fatores mais influentes da variação e elaborou três contínuos para compreender melhor os fenômenos variáveis.

Foi possível experimentar, de acordo com Franchi (2006) e com os PCN, sobre uma nova maneira de focalizar o ensino de Língua Portuguesa por meio da concepção de linguagem como forma de interação e ancorada em metodologias que levem em conta os níveis, iniciando com atividades linguísticas, seguidas de atividades epilinguísticas e finalizando com as atividades metalinguísticas.

A outra etapa do trabalho foi pensar e elaborar atividades que colocassem em prática a teoria estudada e superassem dúvidas diagnosticadas na aplicação do projeto piloto. Uma tarefa muito desafiadora, pois não há trabalhos de caráter interventivo que pudessem ser tomados como referência, além do fato de que até sobre ensino de gramática ainda há poucas orientações práticas. Dessa forma, o artigo *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental* de Vieira (mimeo) foi o principal elemento norteador para a construção das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, proporcionando intensas reflexões sobre o ensino de gramática. Os fenômenos linguísticos estudados por meio dessa proposta podem ser produtivos nos três eixos elencados ou privilegiar o trabalho com algum dos eixos. Foi possível perceber que o tratamento de regência verbal aqui proposto por meio do conjunto de atividades mostrou-se mais produtivo no eixo 1 (o da gramática como atividade reflexiva). Seguida do terceiro eixo (o da gramática e variação) que trouxe diferentes situações comunicativas com usos variáveis. Entretanto, não se deixou de trabalhar com o eixo 2, pois ele foi eficiente quanto à interpretação e a devida produção de sentidos dos textos.

Organizados em três módulos, os exercícios buscaram tratar da regência verbal em diversos gêneros textuais, para que os estudantes pudessem perceber as regências variáveis e o uso intencional em determinadas situações. A aplicação de uma experiência piloto foi muito importante para a elaboração e reformulação das atividades.

Ainda a respeito do conjunto de atividades, a turma obteve um avanço significativo, pois ocorreu o desenvolvimento de aspectos qualitativos como a troca de opiniões, debate, valorização de diversos saberes e a criatividade. Por meio dos resultados das questões trabalhadas e da observação durante a aplicação do módulo I, foi percebido também o aprimoramento da leitura, da compreensão do texto e do reconhecimento dos verbos e suas regências.

A pesquisa buscou não só propor, mas pôr em prática o ensino elaborado. Nesse sentido, exercícios feitos a partir da fundamentação científica acerca de variação linguística e dos três eixos de Vieira (mimeo) representam avanços pedagógicos, pelo menos na comunidade alvo da pesquisa.

A produtividade da abordagem de Vieira é comprovada através dos resultados da aplicação. Com apenas uma experiência já se notaram ganhos, pois os alunos se saíram melhor do que anteriormente, ficaram menos inibidos em responder e com menos dificuldades aos questionamentos elaborados. Por isso, é válido cogitar que a pesquisa obteria um resultado ainda melhor se fossem aplicados os três módulos propostos, pois eles colocariam os estudantes em contato com mais práticas de leitura e, conseqüentemente, mais usos e discussões para o desenvolvimento de habilidades linguísticas para situações do cotidiano.

O presente trabalho proporcionou à professora pesquisadora momentos de reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa. Apesar da recente formação dessa estudante e a imersão em discursos sobre mudanças na forma do ensino da língua, havia um certo desnorтеio para uma prática educativa mais significativa. Entretanto, com as leituras, a análise das propostas de ensino dos materiais didáticos e a proposição interventiva, ocorreram benefícios significativos, como, por exemplo, o ganho de uma outra consciência sobre a elaboração de atividades didáticas. A pesquisa agregou também uma nova perspectiva sobre metodologia, teoria e prática docente.

Além disso, o desenvolvimento dos exercícios possibilitou a reflexão sobre a importância do acesso dos professores de Língua Portuguesa à proposta de Vieira (mimeo) e a relevância da elaboração de materiais de temas gramaticais diversos produzidos por eles. Dessa maneira, os docentes exercerão melhor o seu papel mediador diante das dúvidas e evolução dos alunos. A comparação entre a proposta diagnóstica e o conjunto de atividades, ambos produzidos pela professora pesquisadora, demonstra bem a falta de instrução inicial e a tomada de consciência por meio de reflexões teóricas e do conhecimento dessa proposta experimental de diferente natureza.

Dessa forma, no que tange ao ensino de regência verbal, ainda é necessário muito estudo, pesquisa e aprimoramento. Todavia, esta pesquisa ratificou ser relevante o estudo do conteúdo gramatical sempre aliado a textos e à reflexão linguística sobre o fenômeno e o uso das variantes.

Enfim, o que se deseja é que a pesquisa e as atividades sobre regência verbal elaboradas e pensadas para o nono ano de escolaridade possam servir a outros professores, a outras turmas e até a pesquisadores. O resultado poderá ter maior alcance se os profissionais de Letras puderem fazer uso dos exercícios aqui propostos e até ampliá-los. O trabalho também poderá mobilizar novas atividades didáticas de outros conteúdos para contribuir, de fato, para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa aos alunos das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Não é errado falar assim! Em defesa do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.
- _____. *Gramática pedagógica do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de Português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-54.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português ensino fundamental 2*. 2. ed. v. 4, 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.
- BORGES, J. *O lugar da variação linguística nas gramáticas tradicionais e modernas: um estudo sociológico-contrastivo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: UNB, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Nós chegemos na escola: e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, S. F. Concordância nominal. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 57-83.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MMEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998b.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-29.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens 9º ano*. 9. ed. São Paulo: Atual, 2015.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Português*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2002/1/2007_PaulaMariaCobucciRCoelho.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. *Para viver juntos: Língua Portuguesa 9º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de Português e “adequação linguística”. Rio de Janeiro, *Matraga: Estudos Linguísticos e Literários*, v. 22, n. 36, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17046/0>>. Acesso em: 26 jun. 2017. DOI: 10.12957/matraga.

_____. Termos da oração In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 185-203.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 1972.

_____. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 2003.

MARCHETTI, Gretta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para Viver Juntos: Português, 9º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MENNA, L; FIGUEIREDO, R; VIEIRA, M. G. *Português: uma língua brasileira*. 9º ano. 2. ed. São Paulo: Leya, 2015.

MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____; BRAGA, M. L. *Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

PEREIRA, A. D. A.; SILVA, C. H. S.; ASSIS, M. V. L. Regência Verbal. In: BORTONIRICARDO, S. M. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 205-216.

PERINI, M. A. *A gramática descritiva do Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROCHA LIMA, C. S. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

RODRIGUES, T. *Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal: uma abordagem funcional-cognitiva*. Tese de Doutorado, UNB, 2011.

TRAVAGLIA, C. T. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, vol. 5).

_____. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens propostas e reflexões*. Natal: EDUFRN, 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.