

GRAMÁTICA NA ESCOLA: O ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL COM APOIO DA SOCIOLINGUÍSTICA E DA TEORIA GERATIVA

Fernanda Lima Jardim Miara¹
Maria Amália Carneiro Büchele²

Resumo

A aula de Língua Portuguesa (LP) compreende os mais variados temas nas mais variadas estruturas linguísticas. A progressão da complexidade na fala e na escrita deve estar pautada na relação entre as experiências linguísticas do aluno, a investigação individual/coletiva e o conhecimento das regras e normas e de suas exceções, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada deve desenvolver a pesquisa e a formulação de questões e hipóteses, promovendo, ao mesmo tempo, a construção da argumentação, além de trabalhar outras competências e habilidades – interpretação, capacidade de referenciação, intuição, organização lógica e estrutural. Para o ensino da *regência verbal*, abordagens como a Sociolinguística e a Teoria Gerativa têm muito a oferecer no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que têm como base o uso real da língua e reconhecem a competência e a intuição do falante como estratégia para a compreensão da estrutura do português, atuando nas escolhas que ele pode fazer ao usar sua língua, adequando-a à situação e ao contexto em que está inserido. Neste artigo, nos propusemos a trazer os principais objetivos da disciplina de LP na BNCC, com foco na regência verbal. Nosso ponto de partida é a língua em uso em textos autênticos, para, então, serem inseridos os conceitos de norma e suas diferentes regras. Por fim, apresentamos nossas propostas como sequência de complexidade no ensino, em etapas que se iniciam no 6º ano do Ensino Fundamental II, bem como compartilhamos uma atividade que prevê o ensino de *regência verbal* para o Ensino Médio, vinculado a outras habilidades linguísticas.

Palavras-chave: BNCC. Regência verbal. Sociolinguística. Teoria Gerativa.

GRAMMAR IN SCHOOL: TEACHING VERBAL REGENCY WITH THE SUPPORT OF SOCIOLINGUISTICS AND GENERATIVE THEORY

Abstract

The LP class comprises the most varied themes in the most varied linguistic structures. The progression of complexity in speech and writing must be based on the relationship between the student's linguistic experiences, individual / collective investigation and knowledge of the rules and norms and their exceptions, as provided by the BNCC. The methodology adopted should develop research and the formulation of questions and hypotheses, promoting, at the same time, the construction of argumentation, in addition to working on other competences and skills - interpretation, referencing, intuition, logical and structural organization. For the teaching of

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão – Santa Catarina – Brasil. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência como professora/tutora no curso de Letras Português, em diversas disciplinas, na modalidade a distância (EAD/UFSC), como professora de português/língua estrangeira na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e também na Educação Básica (Prefeitura Municipal de São José, Rede privada de Florianópolis e Estado de Santa Catarina). ORCID <<http://orcid.org/0000-0001-6558-7453>>. E-mail: nandalimajardim@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Doutora em Teoria da Modernidade pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora de instituições privadas de ensino na Educação Básica. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-4009-0691>>. E-mail: mariabuechele@gmail.com.

verbal conducting, approaches such as Sociolinguistics and Generative Theory have much to offer in the teaching-learning process, since they are based on the actual use of the language and recognize the speaker's competence and intuition as a strategy for understanding of the structure of Portuguese, acting on the choices he can make when using his language, adapting it to the situation and the context in which he is inserted. In this article, we set out to bring the main objectives of the LP discipline at BNCC, with a focus on verbal conducting. Our starting point is the language in use in authentic texts, so that the concepts of norm and its different rules can be inserted. Finally, we present our proposals as a sequence of complexity in teaching, in stages that start in the 6th year of EF II, as well as sharing an activity that provides the teaching of verbal conducting for the MS, linked to other language skills.

Keywords: BNCC. Verbal Regency. Sociolinguistics. Generative Theory.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre norma, pesquisa linguística e ensino, em muitos casos, parece não ser muito clara. É comum professores de língua portuguesa se depararem com novas propostas de metodologia, que são novos desafios, tal qual à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê uma abordagem voltada ao progresso da complexidade, no qual, de ano a ano, o aluno constrói degraus em seu conhecimento. As aulas de língua portuguesa são vistas, por experiência, como a repetição do mesmo: os alunos afirmam aprender as mesmas coisas sempre, e nada compreendem. Daí a necessidade da construção do conhecimento, num processo ativo, em que os alunos possam sugerir e interferir, ajudando o professor e os colegas a definirem o que é mais ou menos formal, por exemplo.

Muito a linguística tem contribuído para a ciência das linguagens e todo esse aparato teórico e prático pode ser somado às aulas de língua portuguesa, o que não significa simplesmente transpor o conhecimento acadêmico, mas “atravessá-lo”. Propusemos aqui uma conversa aberta dentro da sala de aula, que tanto pode partir da pergunta do estudante quanto da do professor, que sempre deve instigar análise, argumentação e hipótese, seja qual for a idade do aluno.

A variação na estrutura do português do Brasil pode servir de impasse ou de pretexto durante o processo de ensino-aprendizagem, basta que se escolha um caminho a se tomar. Partir do conhecimento do aluno, dando a ele todo o aparato teórico – conforme o ano da educação básica, evolução e desenvolvimento escolar – potencialmente o tornará mais crítico e preparado para comparar argumentos possíveis e impossíveis dentro de sua própria língua materna.

Uma vez que a variação está presente em todos os níveis da gramática – fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo–, cabe ao professor criar estratégias para avançar nos questionamentos e nas hipóteses durante as aulas de ensino da gramática, da

produção textual, ou mesmo nas aulas de leitura ou interpretação de texto. Se o uso – falado ou escrito – da língua está presente, sempre será possível trazer à tona expressões faladas, lidas e escritas para a discussão coletiva.

Desse modo, a metalinguagem aparecerá em seu tempo propício e poderá ser usada como parte do processo, porém o mediador deverá ter claro para si até onde deve chegar nas discussões sobre variação e uso. Note: trabalhar com variação linguística em sala de aula é algo contínuo, cuja complexidade deve respeitar o ano no ensino básico e a proposta da BNCC. No entanto, os questionamentos persistem. Uma norma ou várias normas? Qual norma ensinar, considerando a polissemia do termo? E quais normas devem estar relacionadas ao ensino? Por que “esta” e não “aquela” forma foi eleita a correta? A verdade é que muitas vezes não temos respostas, e ainda assim mantemos a conversa, porque evitar o problema não vai resolvê-lo, apenas desestimular quem aprende.

A aula de português seria então um exercício contínuo. A descrição e análise desse instrumento de comunicação. Para isso, várias estratégias podem ser utilizadas, entre elas, a de levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua que faz com que cada grupo social possua sua própria variedade, mas ao mesmo tempo seja capaz de conviver com todas as outras (CALLOU, 2009, p. 27).

Este artigo pretende oferecer, em um primeiro momento, uma breve reflexão do que propõe a BNCC para o ensino de língua portuguesa no Novo Ensino Médio, de modo a trazer à discussão contribuições da Sociolinguística Variacionista e da Teoria Gerativa, como base teórico-metodológica da *Regência Verbal* do português do Brasil, visto que é um fenômeno variável, que exige compreensão sistemática estrutural da língua materna em seus diversos contextos de uso. Após apresentar as teorias linguísticas vinculadas à questão do ensino, serão apresentadas propostas de como avançar na complexidade da construção do conhecimento em sala de aula, desde o 6º ano do Ensino Fundamental II (EF II) ao final do Ensino Médio (EM), em breves tópicos, para então se apresentar exercícios e atividades voltadas a este último ciclo da educação básica, como maneira de produção/análise linguística da *Regência Verbal*.

2 A BNCC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa, conforme a proposta da BNCC, prevê foco nos gêneros jornalísticos – informativos e opinativos –, de modo que os publicitários devam ser privilegiados, e as estratégias linguístico-discursivas e semióticas direcionadas para a argumentação e a persuasão. Para atingir esse objetivo, a Base prevê a evolução na

complexidade ano após ano do conteúdo programático, durante a educação básica, que deve partir sempre do conhecimento dos alunos, dos seus próprios usos, para, aos poucos e propositalmente, ampliar as possibilidades de estratégias textuais nas aulas, em todos os níveis linguísticos.

Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade (BRASIL, 2018, p. 139).

A investigação no decorrer dos anos escolares, em todas as áreas, deve ser estimulada. A intuição linguística dos alunos, falantes nativos, as questões e hipóteses formuladas por eles, servem como ferramenta nas aulas de língua portuguesa, no aprimoramento do uso formal da língua, o qual a escola deve ensinar a manusear. Note que se trata de desenvolver e elevar as técnicas que já se conhecem, de sorte que, todos os anos, os usos linguísticos serão retomados e reelaborados, no acréscimo à formação de cada estudante.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita e, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos [...] (BRASIL, 2018, p. 138).

De acordo com a BNCC, já nos Anos Finais do EF, é necessário que os alunos articulem seus conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão. Isso significa dizer que no 8º e 9º anos, nas práticas de linguagem – leitura, escrita ou oralidade –, deve-se inserir as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva do português. Nesse sentido, os conteúdos linguísticos não podem ser ensinados fora dos contextos das práticas de linguagem, mas pautados na reflexão do próprio funcionamento da língua. “A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 139).

Ora, a apropriação do sistema linguístico do português diz respeito ao domínio do falante sobre a estrutura de sua língua, como, por exemplo: o que é verbo? Como se organizam os verbos? O comportamento de um determinado verbo é sempre o mesmo? Perguntas como essas trazem à reflexão *como* escrever: qual palavra escolher? Por qual palavra substituir? A

substituição modificará a estrutura linguística anterior? Que palavra é mais formal? Qual a regra da norma-padrão para essa estrutura?

Todos esses questionamentos reforçam a prática da linguagem associada ao desenvolvimento de habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas e devem ser reelaborados nas diversas áreas, no intuito de promover a investigação e reflexão em todos os campos do conhecimento. Sabendo disso, sugerimos neste trabalho que sejam adotados nas aulas de português três conceitos de norma: a *norma padrão*, que é normativa e, em muitas situações, artificial, a *norma culta*, usada por pessoas escolarizadas, em situações de maior monitoramento, e, por fim, a *norma popular ou coloquial*, usada em situações informais, de menor monitoramento. Nesse sentido, as diferentes normas podem servir como objeto de investigação para as aulas de Língua Portuguesa (LP).

2.1 SOBRE NORMA LINGUÍSTICA

Não há um conceito de norma explícito na Base, embora mantenha-se a nomenclatura dicotômica e tradicional de *norma-padrão* e *norma coloquial*. Ao tratar de norma, Faraco (2008) traz, ao menos, quatro definições, as quais, ao nosso ver, favorecem uma metodologia mais clara e objetiva para dentro da sala de aula, a saber, *norma padrão*, *norma gramatical*, *norma curta* e *norma culta*. De acordo com o autor, todas as normas são usadas por grupos sociais de maior escolaridade, contudo, enquanto as três primeiras estão atreladas à normatividade, ou seja, ao que é normativo, normatizado, prescrito, a última está relacionada à normalidade, ao que é normal.

Acreditamos que, para o ensino básico, saber distinguir esses três conceitos é, além de necessário, o suficiente para que o aluno faça suas escolhas de maneira adequada a depender da função social em que se encontra. De acordo com Pagotto (2006, p. 57), essas possibilidades de escolha são oferecidas pela própria língua, pois nela “há uma série de condições que vão determinar a opção por uma ou outra variante”. Ademais, as normas diferentes do padrão devem aparecer nas discussões das aulas de LP como exemplos de como a língua se estrutura, **e não do que não deve ser falado ou escrito**, evitando, assim, o preconceito linguístico. Por fim,

A norma linguística deve ser vista, assim, no quadro mais amplo dos comportamentos sociais, sem desconsiderar o papel do prestígio e da correção linguística e as condições históricas que antecedem a constituição de uma norma explícita. Assim, ao lidarmos com norma, correção, lidamos com preconceito, e preconceito em relação à língua é equivalente a muitos outros, como o Social (de que estrato provém?), regional (qual o dialeto mais prestigiado no país?), religioso, racial, e, como qualquer um deles, está muito enraizado e é difícil de ser vencido. (CALLOU, 2009, p. 17)

Na subseção a seguir, selecionamos as principais habilidades e competências relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, especificamente à *regência verbal*.

2.2 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

As práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e habilidades são apresentados na proposta da BNCC em um quadro ao longo de todo o documento. Selecionamos para esta subseção as indicações para a área de língua portuguesa, especificamente voltadas ao conteúdo gramatical a que nos propomos para este artigo, a saber, a *regência verbal*, bem como à questão da nomenclatura e da metalinguagem que envolvem o conteúdo. Nossa pesquisa levou em conta o que a Base sugere desde o 6º ano do EF até o 3º ano do EM. Observe os quadros a seguir:

Quadro 1. Eixo da Produção de Textos

Aspectos notacionais e gramaticais	Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
---	---

Fonte: Brasil (2018).

Quadro 2. Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	<ul style="list-style-type: none">• (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.• (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: Brasil (2018).

Como se vê, a *regência verbal* é citada no Eixo de Produção de Textos, Quadro 1, dentro de aspectos notacionais e gramaticais, e reforça-se a ideia de que deve ser levada em conta quando o contexto exigir norma padrão³, contemplando inter-relações às práticas de uso e reflexão, sendo que tais aspectos tomam todas as áreas de concentração e campos de atuação social. Já o Quadro 2 trata do ensino de Língua Portuguesa, pois, conforme se observa, há ênfase nos anos finais do EF em tratar da variação linguística dentro de qualquer análise linguística/semiótica, levando-se em conta a fala e a escrita, suas múltiplas facetas e necessidades de adequação. No Quadro 3, que segue, o tipo de análise linguística/semiótica é subdividido de acordo com os anos escolares, a partir do 6º ano:

³ O que a BNCC chama de norma-padrão chamaremos de norma culta, já que ora a Base nomeia de norma padrão e de norma culta a norma a ser ensinada na escola.

Quadro 3. Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades de Língua Portuguesa (BNCC)

Práticas de linguagem	Anos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Análise linguística/ semiótica	6º, 7º	Léxico/ morfologia	<ul style="list-style-type: none"> (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
		Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
	8º, 9º	Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
		Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente. (EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
Análise linguística/ semiótica	1º, 2º, 3º	-	<ul style="list-style-type: none"> (EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.
		-	<ul style="list-style-type: none"> (EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
		-	<ul style="list-style-type: none"> (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Fonte: Brasil (2018).

No Quadro 3, em que foram expostas as *práticas de linguagem*, os *objetos de conhecimento* e as *habilidades* a serem trabalhadas na aula de LP, percebe-se que conceitos de sinonímia, predicação verbal, estrutura oracional, norma-padrão e norma coloquial e usos

linguísticos frequentes são alguns dos conteúdos que perpassam as práticas de linguagem – leitura, escrita ou oralidade. Ao mesmo tempo em que há progressão na complexidade dos conteúdos, há retomadas de objetos linguísticos e temas desses mesmos conteúdos.

Por último, apresentamos no Quadro 4 as habilidades de *Linguagens e suas tecnologias*, voltadas ao EM, uma das três grandes áreas propostas pelo Ministério de Educação e Ensino (MEC):

Quadro 4. Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades de Língua Portuguesa - Ensino Médio.

PRÁTICAS
Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica
<ul style="list-style-type: none">• (EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.• (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

Fonte: Brasil (2018).

Retomam-se aqui, no último quadro, habilidades que se concentram em compreender, por exemplo, a língua como um fenômeno histórico-social e, portanto, heterogênea, além de tocar as questões de estilo linguístico e adequação do uso, em diferentes esferas sociais, de maneira a promover o respeito à pluralidade das línguas, sempre pautado em regras, ainda que variáveis.

Ao afirmar que se precisa saber usar a norma-padrão e o português brasileiro coloquial (EF09LP07), “fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita” (EF69LP56), além de contextualizar “a gramática tradicional e as gramáticas de uso contemporâneas” (EM13LP09), fica evidente na Base que há diferentes normas, ainda que não estão claras essas diferenças. Observa-se que a habilidade 56 (BRASIL, 2018) do EF propõe um conceito mais completo do que seria esta norma: varia na modalidade oral e escrita. Entretanto, o que é a norma padrão? É o mesmo que norma culta? E a norma coloquial o que é? Seria esta o mesmo que norma popular? E essas normas – padrão, culta, coloquial e popular – mantêm as mesmas regras da fala e da escrita?

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de

natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

E é nesta ênfase que trazemos a Sociolinguística Variacionista para nossa proposta metodológica.

3 A SOCIOLINGUÍSTICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL

Usada em contextos sociais, a língua é um comportamento social dos seres humanos, depreendendo regras, coexistência de formas, diferentes combinações e, claro, transformações, em vários níveis linguísticos. De acordo com Labov (2008 [1972]), tais fatos linguísticos implicam variações dentro do sistema e, muitas vezes, mudança linguística, produzindo inovações, mas também desuso de determinadas formas.

A Teoria da Variação e Mudança proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 104) “inclui elementos variáveis dentro do próprio sistema”, no qual existem regras das mais diversas, bem como exceções nessas regras. Entende-se nessa abordagem, por exemplo, que as variantes linguísticas, os modos diferentes de dizer a mesma coisa, atuam como possibilidades distintas de construções de estruturas linguísticas, as quais mantêm a ordem no sistema, o que significa dizer que não há caoticidade enquanto o sistema varia, pois a própria língua que irá “abrir seus próprios espaços de variação” (PAGOTTO, 2006, p. 55)

O modelo proposto pelos autores é, portanto, um “modelo que inclui elementos variáveis dentro do próprio sistema” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 104), no qual circulam regras das mais diversas, apontando, inclusive, exceções nessas regras. Como afirmam Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 87), “a mudança lingüística é um processo contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística”, ou seja, se trata de um processo natural, inerente às línguas. E compreender a língua como uma ciência que precisa ser estudada e descrita é recolocar a disciplina de LP em um lugar de investigação, de criação de questões e hipóteses. Esse pressuposto apresentado pelos autores é de grande importância para as aulas de LP, uma vez que é necessário desconstruir a ideia de que há uma língua pura, perfeita, que não pode ser modificada.

3.1 PONTO DE PARTIDA: A VARIAÇÃO NO USO

Acreditamos que a variação no uso do português deve ser o ponto de partida da construção do conhecimento gramatical nas aulas de LP. Noções como heterogeneidade, sistematicidade e variabilidade precisam ser trabalhadas em sala de aula por meio de exemplos retirados de textos autênticos para que a análise linguística seja pautada na realidade social dos falantes. Assim, estes poderão, por meio de sua experiência de uso da língua, construir padrões e regras e lidar com as irregularidades, que, em muitos casos, também apresentam regularidades.

Mostrar, por exemplo, que o verbo *chegar* tem como preposição padrão o *a* e como norma popular e, mesmo culta, a preposição *em*, com base em exemplos retirados de jornais minimamente conceituados, é uma maneira de fazer o aluno perceber que se trata de um uso sistematizado e organizado, ainda que variável, compreendido e aceito pelos falantes. A opinião/avaliação dos estudantes sobre estruturas de sua própria língua é também um meio de promover a participação ativa deles nas aulas, de pontuar que seu julgamento é importante para uma reflexão coletiva. E é nesse contexto que apresentaremos, na próxima seção, a Teoria Gerativa como uma estratégia valiosa no processo de ensino-aprendizagem da *regência verbal*.

4 A TEORIA GERATIVA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL

Entendendo ser este um espaço para a discussão, esta seção deste artigo objetiva analisar a relação entre *transitividade verbal* e *regência verbal*, assim como promover uma definição capaz de abraçar as possíveis ocorrências linguísticas e facilitar a compreensão do aluno sobre *regência verbal*. Sabe-se que a preocupação com o “uso correto” da linguagem, com a “língua exemplar”, sempre teve lugar importante nos estudos de gramáticos, retóricos e pedagogos. Os linguistas há muito não se preocupavam com a questão da correção linguística, pois o único objetivo de estudo e atuação da Linguística é a língua espontânea e usual.

Partindo do pressuposto de que a capacidade de desenvolver a linguagem é inata ao ser humano, a relação entre linguagem e pensamento centraliza-se no domínio da razão. A teoria gerativista propõe que o essencial à linguagem é a recursividade: é possível, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de “falas”. A teoria pretende explicitar a competência linguística do falante a partir da concepção de que temos uma gramática interiorizada e um sistema de princípios e regras cheios de representações vindas da fala – do

uso da língua – formados por várias combinações linguísticas (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007). A exemplo, pode-se citar a generalização no período de aquisição da língua quanto à conjugação verbal de 1º pessoa do singular. É comum crianças intuitivamente regularizarem em sua fala formas verbais irregulares: eu sei → eu sabo; eu fiz → eu fazi. Algo semelhante ocorre com uso da preposição *em* com os verbos *implicar* e *resultar*, em contextos em que mantêm o mesmo significado. Atente para (1) e (2):

- (1) Presidente do Chile lamenta violência no sul do país que resultou **em** duas mortes (G1, 09/01/2021)
- (2) [...] o que implicou **em** gastos excessivos por parte da Sesapi (G1, 12/01/2021)

Como se vê, ainda que a norma padrão considere o verbo *implicar* como transitivo direto, é comum o encontramos como transitivo indireto, mesmo em jornais que prezam por uma escrita mais formal e, inclusive, padrão do português, uma vez que a competência do falante generaliza a regra no uso, fazendo uma combinação estrutural perfeitamente possível para a sua língua.

Se qualquer falante já possui uma gramática internalizada — sistema de regras e princípios universais — ao ingressar na escola, ele deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa "utilizar melhor" a sua língua em todas as situações de fala e escrita, isto é, possa ser capaz de refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo, mas sobre a qual nunca antes se tinha debruçado para analisar o funcionamento (CALLOU, 2009, p. 27).

A função da gramática não é ditar regras, mas envolvê-las. O termo *gramática* é usado de forma dupla: 1. é o sistema de regras possuídas pelo falante; 2. é o produto que o linguista constrói para caracterizar esse sistema e produzir frases coerentes. A competência linguística ou gramatical nos dá a *competência comunicativa* e a *competência textual*, a capacidade do usuário de, em situações de comunicação, produzir, usar e transformar seus usos, adequando-os à interação comunicativa, e à *competência comunicativa* acrescenta-se à *competência discursiva*. Em outros termos, espera-se que o falante possa produzir determinado efeito de sentido por meio de seus textos e, ao mesmo tempo, adequar o ato verbal às situações de comunicação, o que tem a ver diretamente com a ideia de *competência discursiva*, sendo o *desempenho* o uso das *competências* acima mencionadas (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007). É importante ressaltar aqui que a competência é um conhecimento implícito do falante, ou seja, o

falante não é capaz de explicar esse conhecimento, embora seja através desse conhecimento que ele seja capaz de interiorizar uma ou mais gramáticas.

O ponto de partida para quem pesquisa as estruturas gramaticais é compreender que seu funcionamento se dá em torno de um eixo principal: o verbo. As gramáticas tradicionais, como, por exemplo, Cunha e Cintra (2001 [1999]) e Rocha Lima (2005 [1972]), o conceituam enquanto palavra que exprime ação, estado e fenômenos da natureza. Mas, quando pensamos nas outras classes gramaticais (substantivo, adjetivo etc.), percebemos que a definição *palavra de ação, estado e fenômeno da natureza* também se manifesta em, por exemplo, chuva, (a) luta, pedrada, fiel. E mais: sabe-se que há verbos que não se enquadram em nenhuma dessas esferas semânticas, como *ser, ter, haver e existir*. Portanto, ao final, vê-se que tal definição está incoerente.

Um falante do português, desde a idade escolar, deve aprender a conviver, por exemplo, com todos os modos de uso do verbo *ir*, em seu sentido de movimento – vou *no* shopping, vou *para* o shopping, vou *ao* shopping – e saber que apenas o uso com a preposição *em* é desconsiderado pela norma padrão, mas não pela norma culta, tampouco pela norma popular. Semelhantemente, o verbo *namorar* pode aparecer com a preposição *com* ou sem preposição, inclusive em textos jornalísticos. A escola deve dar conta disso, já que não há problema em conviver com a variação, inerente ao sistema linguístico e comum a todas as línguas humanas. Esse tipo de comportamento verbal que, ora usa uma preposição, ora usa outra, que ora não usa preposição e ora usa, é um fato linguístico e precisa ser discutido, conversado, opinado. Afinal: o que e como ensinar? Como o objetivo principal aqui é o de verificar o que ocorre na *regência verbal* quanto à tensão entre o que recomendam as gramáticas normativas e a língua em seu uso, cabe atenção às preposições, o ponto central da questão, especialmente quanto ao uso das formas variantes de realização da *regência*. Na maioria dos casos de *regência verbal*, verifica-se se o uso da preposição é ou não obrigatório, e se o usuário obedece ao que recomenda a prescrição normativa quanto a esse uso.

4.1 ARGUMENTO INTERNO E ARGUMENTO EXTERNO

Para que se entenda a ideia de *regência* é importante pensar conceitos simples relacionados à sintaxe. Nesse sentido, organizam-se os pensamentos colocando cada palavra no seu devido lugar, de modo a conferir clareza aos enunciados. Por exemplo:

Quadro 5. Esquema de ordem direta – SVO

Sujeito (argumento externo – AE)	Verbo	Complemento verbal (argumento externo – AI)
<i>As universitárias</i>	<i>fizeram</i>	<i>a pesquisa.</i>

Fonte: Brasil (2018).

A oração acima está devidamente clara e estruturada e cada elemento passa a exercer uma função distinta dentro do contexto oracional: as chamadas funções sintáticas. Em oposição à gramática tradicional, há a gramática sintagmática, a qual, sob o ponto de vista da linguística, traz subsídios mais “reais” para os elementos estruturais de uma oração, os chamados sintagmas, organizados em torno de um elemento significativo, o núcleo. A depender do tipo de elemento que constitui o núcleo, há o sintagma nominal, cujo núcleo é o nome; ou o verbal, sendo o núcleo o próprio verbo.

São tidos como argumentos do verbo os sintagmas que desempenham as chamadas funções sintáticas: o sujeito é o argumento externo (AE) – com exceção dos verbos acusativos, nos quais o sujeito é argumento interno (AI) – que se junta primeiramente ao verbo, e as outras funções sintáticas são os argumentos internos (AI), partindo do sintagma verbal. O que se conhece como sujeito e como objeto é resultado de uma estrutura, por exemplo, o objeto ocupa a posição de complemento do verbo e o sujeito ocupa a posição de especificador (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007)

Nesse sentido, um verbo pode ter ou não um argumento preenchido, isto é, pode ou não ter sujeito (AE) ou complemento (AI) preenchidos, de modo que tal estrutura mudará conforme o contexto em que esse verbo aparece⁴. Isso significa dizer que um mesmo verbo pode variar sua classificação quanto ao sujeito e ao objeto, sua transitividade também pode variar, ainda que essas funções sintáticas possam ser retomadas por meio de anáfora, quando o sujeito e o objeto não estão preenchidos ou estão vazios. A esses argumentos sugerimos que se dê o nome de “lugares” do verbo: na sala de aula, o foco deve estar sobre o **verbo** da oração e a análise linguística deve estar, em um primeiro momento, relacionada à possibilidade de o aluno responder se esse verbo tem ou não seus “lugares” preenchidos.

⁴ Note que, para a Teoria Gerativa, toda oração tem sujeito, sendo que este sujeito pode ou não estar explícito (parâmetro). No PB, uma língua considerada por muitos autores como pro-drop parcial, em casos como “choveu”, há sim sujeito, embora ele não figure na estrutura superficial. Já em inglês, uma língua de sujeito preenchido, tem-se o pronome expletivo “it”. Nas gramáticas tradicionais o sujeito aparece como termo essencial da oração, mas há a classificação “oração sem sujeito”, o que não parece fazer muito sentido e já foi apontado por alguns autores, como Avelar (2017).

A partir daí, os alunos podem compreender de modo mais geral se na frase *As universitárias fizeram a pesquisa* é coerente perguntar “quem *fizeram*?” e “*fizeram* o quê?”. Para a primeira pergunta, temos a resposta “as universitárias”; para a segunda, “a pesquisa”. Então quantos “lugares” a forma verbal *fizeram* têm preenchidos? Resposta: dois lugares. Observe as várias possibilidades de “lugares” dos verbos no quadro abaixo:

Quadro 6. Grade temática verbal

Tipos de verbos	Quantidade de “lugares” do verbo	Exemplo
sem sujeito e sem complemento	V.	<i>Choveu.</i>
com sujeito e sem complemento	_____ V.	<i>Maria chegou.</i>
sem sujeito e com 1 complemento	V _____.	<i>Tem gente.</i>
com sujeito e com 1 complemento	_____ V _____.	<i>João comprou frutas.</i> <i>João precisa de férias.</i>
com sujeito e com 2 complementos	_____ V _____.	<i>João recebeu férias da empresa.</i>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Note: sugerimos que se parta da (1) **localização** verbal para se chegar aos (2) “lugares” do verbo na frase, para então focar em seu (3) **complemento/objeto**, o que permite uma sequência de complexidade de análise estrutural da oração. Em seguida, a (4) **transitividade verbal** é trazida para a discussão – verbos com e sem complementos – e, por fim, chega-se à ideia de (5) **regência verbal** – o(s) complemento(s) são constituídos de preposição? Se sim, quais preposições? Partimos, portanto, de uma análise mais geral para uma mais específica, de modo a levar em conta a interpretação do aluno, sua capacidade de referenciação, intuição, habilidade lógica e estrutural. A grade temática dos verbos, como mostra o Quadro 6, é variável: há verbos que não têm argumentos, como *choveu*, que têm um “lugar” preenchido, como *chegou* e *tem* e que apresentam dois ou três “lugares” preenchidos, como *comprar* e *receber*, nesta ordem. No entanto, há uma classificação comum às gramáticas que é nomear os verbos com base em apenas um desses “lugares”, ou seja, com base no *AI*: o lugar do complemento/objeto.

Na próxima subseção, trataremos da transitividade verbal e da metalinguagem trazidas pela gramática tradicional, uma análise um pouco mais apurada, que exige do aluno uma capacidade maior de abstração.

4.2 TRANSITIVIDADE VERBAL E METALINGUAGEM

A metalinguagem como, por exemplo, usar as nomenclaturas sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, verbo intransitivo e transitivo é parte do que deve ser ensinado em sala de aula. Conforme propõe a BNCC, esse conhecimento deve ser iniciado no 8º ano do EF e aperfeiçoado até o EM. Ao tratar de verbo, a partir do 8º ano, o aluno, além de identificar essa classe gramatical e interpretar o preenchimento ou não de seus “lugares” na oração, deve também saber classificar o verbo de acordo com o seu complemento/objeto, bem como conhecer o uso padrão, culto e popular desse verbo. Ora, se essa análise se dá gradativamente, trata-se de apenas focar no objeto verbal e acrescentar mais uma informação: o nome dado ao tipo verbal.

Observe o quadro que segue:

Quadro 7. Grade temática verbal e nomenclatura gramatical

Tipos de verbos	Grade temática do verbo	Exemplo	Nomenclatura gramatical
sem sujeito e sem complemento	V.	<i>Choveu.</i>	intransitivo
com sujeito e sem complemento	_____ V.	<i>Maria chegou.</i> ⁵	
sem sujeito e com 1 complemento	V _____.	<i>Tem gente.</i>	transitivo
com sujeito e com 1 complemento	_____ V _____.	<i>João comprou frutas.</i> <i>João precisa de férias.</i>	
com sujeito e com 2 complementos	_____ V _____ _____.	<i>João recebeu férias da empresa ontem.</i>	bitransitivo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Segundo se observa no Quadro 7, nas orações *Choveu* e *Maria chegou*, os verbos *choveu* e *chegou* não têm complemento/objeto, portanto, são classificados como intransitivos – não há junção de objeto direto e/ou indireto ao verbo. Além disso, é importante salientar nas aulas que um mesmo verbo pode assumir a função de diferentes transitividades, a depender do contexto de uso: o verbo *chover* é intransitivo no Quadro 7, mas pode se tornar transitivo direto em *Choveu granizo*. Do mesmo modo, o verbo *receber* pode ser classificado como intransitivo em *Recebemos ontem*, como transitivo em *Recebemos férias ontem* e bitransitivo em *Recebemos férias da empresa ontem*.

⁵ É importante lembrar que a abordagem tradicional não diferencia inergativos de inacusativos, como faz a Teoria Gerativa.

Todavia, ainda é preciso que o aluno seja capaz de analisar estruturalmente o verbo a ponto de notar a diferença entre o preenchimento de um complemento – verbo transitivo – e dois complementos – verbo bitransitivo; além de perceber que há verbos que se ligam ao seu complemento por meio de uma preposição – transitivo indireto – ou por meio da ausência de uma preposição – transitivo direto. Não se trata, pois, de decorar classificações, mas de analisar a estrutura linguística e perceber que ela é variável para que se seja capaz de produzir um texto completo e objetivo, em que o leitor identifique em *João recebeu férias da empresa ontem*, por exemplo, quem *recebe* (O João), o que se *recebe* (férias), de quem/do que se *recebe* (da empresa), e que os “lugares” que preenchem a estrutura do verbo estão completos/saturados.

Questões como essas tocam a *regência verbal*, uma vez que há diferentes usos linguísticos, os quais circundam o ensino regular. Assim, se um professor deve partir do conhecimento do aluno, deve-se considerar que alguns usos podem apresentar diferentes regras a depender da função social do falante. Um brasileiro, portanto, pode escrever em uma seleção de emprego “ir *a*”, e falar numa palestra “ir *para*” ou “ir *em*”. Logo, as aulas de LP propostas pela BNCC devem expressar a *normalidade* enquanto norma linguística, a fim de que as regras da *normatividade* possam ser inseridas, dando ao aluno a capacidade de escolher a forma a ser usada – de modo adequado à situação em que se encontra. Ora, um falante nativo precisa conhecer sua língua a ponto de fazer escolhas linguísticas mais ou menos formais. Quanto maior o espectro do domínio entre formalidade e informalidade, mais competente será esse falante em sua língua. Daí a importância da escola.

5 PROPOSTA PARA O ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL

Nesta seção, apresentamos nossa proposta sobre o que acreditamos ser viável enquanto progressão na complexidade do estudo da *regência verbal* do 6º ano do EF ao 3º ano do EM. Como se observa no Quadro 8, para cada ano escolar há uma etapa numerada a ser de fato apre(e)ndida pelo aluno.

Quadro 8. Quadro de progressão na complexidade do estudo da *regência verbal*.

6º ano EF II

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. identificação de verbos (SV);
2. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno (sem focar na diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição ou metalinguagem).

7º ano EF II

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. identificação de verbos (SV);
2. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno (sem focar na diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição ou metalinguagem).

8º ano EF II

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. identificação de verbos (SV);
2. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno, bem como por meio de frases mais curtas, com fim didático;
3. observação da diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição; introduzir a metalinguagem;
4. seleção dos verbos de uso mais comum no português para trabalhar a regência verbal.

9º ano EF II

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno, bem como por meio de frases mais curtas, com fim didático;
2. observação da diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição;
3. introdução da metalinguagem;
4. retomada dos verbos já estudados no ano anterior e outros mais de uso comum no português para trabalhar a regência verbal.

1º ano EM

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno, bem como por meio de frases mais curtas, com fim didático;
2. observação da diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição;
3. introdução a metalinguagem;
4. retomada dos verbos já estudados no ano anterior e outros mais de uso mais formal no português para trabalhar a regência verbal.

2º ano EM

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno, bem como por meio de frases mais curtas, com fim didático;
2. observação da diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição;
3. introdução da metalinguagem;
4. retomada dos verbos já estudados no ano anterior e outros de uso mais formal no português para trabalhar a regência verbal;
5. comparação entre regência verbal dos verbos estudados com outros de mesmo valor semântico, a fim de reforçar as diferenças linguísticas estruturais e ampliar a capacidade de coesão textual.

3º ano EM

Nível de complexidade proposto pela BNCC. Sugestões de estratégias de continuidade da complexidade:

1. interpretação de “lugares” preenchidos ou não na estrutura do verbo, a partir de perguntas feitas com base na produção textual do aluno, bem como por meio de frases mais curtas, com fim didático;
2. observação da diferença estrutural entre complementos com ou sem preposição;
3. introdução da metalinguagem;
4. retomada dos verbos já estudados no ano anterior e outros de uso mais formal no português para trabalhar a regência verbal;
5. comparação entre a regência verbal dos verbos estudados com outros de mesmo valor semântico, a fim de reforçar as diferenças linguísticas estruturais e ampliar a capacidade de coesão textual.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Após apresentarmos uma sequência do 6º ano do EF ao 3º ano no EM como proposta para o ensino de *regência verbal*, compartilharemos a seguir uma proposta metodológica para o EM, que pode ser adaptada a qualquer momento pelo docente.

5.1 PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

O propósito desta subseção é oferecer ao professor uma possibilidade de como sequenciar uma didática para o ensino de regência verbal, já realizada por nós em sala de aula. Do mesmo modo, essa metodologia pode ser adaptada, conforme o desejo do docente e o perfil da turma. O Quadro 9 mostra as etapas desta proposta.

Quadro 9. Proposta de metodologia de *regência verbal* para o Ensino Médio

1. Trazer exemplos reais de textos autênticos, especialmente jornalísticos, em que a *regência verbal* foge do uso padrão da linguagem. Em seguida, perguntar aos alunos se as frases são bem formadas. Note que o professor não deve destacar nenhum termo que chame a atenção dos alunos nas frases, deixando a eles o critério de sugerir algum tipo de revisão ou não, para que a gramática internalizada do aluno responda ao questionamento. Ao final, se não houver revisão gramatical por parte dos alunos, então o professor pode corrigi-las, conforme a variedade padrão do português.
2. Questionar os alunos sobre quais tipos de verbos comumente aparecem nas listas de *regência verbal*. Montar e debater juntamente com os alunos a lista verbal pertinente ao ensino de *regência verbal*. E, então, a partir dos verbos selecionados, questionar se geralmente os falantes de língua portuguesa - no geral - erram ou acertam a *regência* deles na escrita e por quê. O quadro montado aqui deve conter três colunas: uma para o verbo a ser estudado, outra para o uso real e a última para a norma padrão. O professor pode aproveitar aqui e falar sobre outros tipos de normas e diferenciá-las, como a culta, a qual nem sempre equivale à norma padrão ou à coloquial.
3. Fazer o aluno se dar conta de que a lista de verbos de *regência verbal* é formada apenas por aqueles verbos que geram preconceito/polêmica no português, provavelmente os mais procurados pelos corretores de textos de concursos.
4. Se possível, acessar a internet na hora com os alunos, mostrando os usos reais, inclusive em jornais, em publicações consideradas de uso mais formal da língua portuguesa.
5. Reforçar aos alunos que a questão da *regência verbal* independe da transitividade verbal, levando em conta regras para verbos intransitivos, transitivos e bitransitivos. Sendo assim, o professor deve dar exemplos de todos os tipos verbais.
6. Deixar claro que “não vale tudo” na variação, que não se trata de um caso de “destruir” a língua, mas de reconhecer a diversidade linguística, visto que todas as regras da norma popular são estruturalmente possíveis.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na subseção a seguir, apresentaremos uma proposta de atividade para o EM, em que a *regência verbal* é tomada não apenas como fim em si mesma, mas principalmente como parte do desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos, envolvendo leitura, análise e revisão textual, identificação de termos, julgamento de estruturas linguísticas, paráfrase e inúmeras estratégias de coesão, especialmente a sinonímia, além do domínio de regras gramaticais.

5.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

Dentre as várias possibilidades que a sala de aula proporciona ao professor, para que este adote a metodologia que julga mais coerente com a turma em questão, nos propusemos a compartilhar uma sequência didático-metodológica que já usamos em sala de aula, nos anos finais da Educação Básica – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Visto que o aluno deve partir do todo na construção do conhecimento, e entendendo que as etapas do EF já foram alcançadas e revisitadas pelo docente, sugerimos a seguinte sequência de atividades, exposta no Quadro 10:

Quadro 10. Proposta de atividade de *regência verbal* para o Ensino Médio

1. O professor deve escolher um ou mais parágrafos de textos autênticos para **ler** com a turma;
2. O professor deve discutir o texto com seus alunos – gênero textual, conteúdo, temática;
3. Os alunos devem se organizar em duplas para fazer a **revisão do texto**, em toda a sua estrutura – os alunos devem modificar o que acreditam não estar de acordo com a norma padrão escrita do português;
4. Os alunos devem identificar os **verbos** no texto e olhar para “os lugares” preenchidos em cada um deles: o texto está bem escrito? O leitor tem todas as informações de que precisa para considerar o texto coeso?;
5. Caso as duplas não tenham percebido usos inadequados da *regência* de algum verbo, o professor deve sugerir que **analisem** determinados verbos no texto e **julguem** o uso de acordo com a norma padrão da escrita: a *regência verbal* está de acordo com a norma padrão do português? E com a norma culta?
6. Se a *regência verbal* de algum verbo não estiver conforme a norma padrão do português, sugerir que se faça a **correção**, adequando-o à norma;
7. Sugerir a construção de uma **paráfrase** mais formal ou informal do texto, especialmente para **substituir alguns verbos** por outros de mesmo valor semântico, de modo a promover a pesquisa da *regência verbal* desses novos verbos e compará-la à estrutura de *regência* do verbo anterior – a transitividade do novo verbo é a mesma do verbo anterior? No caso dos transitivos indiretos, as preposições se modificam? Para ficar de acordo com a norma padrão, algum verbo precisou mudar sua estrutura inicial?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Note que a leitura propositada e a interpretação coletiva permitem já num primeiro momento pensar no vocabulário do texto, em sua organização para a construção da argumentação. Esse tipo de atividade dá autonomia ao aluno para que julgue sua língua, suas regras, seus próprios usos, aproveitando de sua intuição e melhorando seu desempenho e compreensão de que esses usos são variáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pouco investimento que se dá à educação, especialmente à educação básica, repete o descaso com a educação continuada de docentes, tão fundamental à ciência, ao estudo e à compreensão de nossa língua: objeto vivo. Ora, formar já no início do EF II um aluno que venha a compreender a variação nos usos em sua língua é lhe dar ferramentas que lhe sirvam de ponto

de partida para as escolhas linguísticas que irá fazer em situações mais ou menos formais durante toda a sua vida. O conhecimento de cada um, suas observações e intuições linguísticas, contribuirão de maneira positiva para que o professor insira regras – padrão, culta ou coloquial –, as quais precisarão ser descritas e organizadas de maneira didática.

Tanto os conceitos da Sociolinguística Variacionista quanto da Teoria Gerativa contribuem para o ensino de *regência verbal*: a primeira parte da língua em uso, valorizando as variações do português do Brasil; a segunda traz reflexões estruturais, levando em conta a intuição do falante. Como observamos, ambas as abordagens permitem a construção de questões e hipóteses para o funcionamento da língua e ainda aperfeiçoam a produção de um texto, deixando-o mais claro e objetivo, já que o falante desenvolve progressivamente a compreensão sobre sua própria língua, podendo fazer escolhas linguísticas cada vez mais adequadas ao longo desse processo. Teorias que encaram a língua como um sistema heterogêneo e multiforme, variável em sua essência e passível de regularizações estruturais e mesmo de mudanças, no mínimo, dão às aulas de LP um caráter investigativo e científico, conforme propõe a BNCC. Nas palavras de Callou (2009, p. 19),

Ao fim, o *bom senso* é que deve prevalecer. A norma não pode ser rígida, monolítica, a língua muda, as normas gramaticais se modificam e nada é mais prejudicial que um purismo estreito, quase sempre baseado num conhecimento deficiente da própria língua. Legisla-se, na verdade, sem real conhecimento da complexidade dos fatos que caracterizam cada falar, cada variedade, cada variante.

Trata-se de fugir de um padrão de língua dissociado da vida e do uso real, o qual força os estudantes à crença de uma língua ideal, de um purismo linguístico que, na verdade, é inexistente e preconceituoso. Se a questão é “usar melhor” a própria língua, então é necessário ter em mente que não há apenas uma maneira de expressar a mesma coisa, e que essas diferentes maneiras podem provocar diferentes efeitos textuais. Dessa maneira, reforçamos que o ensino de língua deve ir além da metalinguagem, de exercícios de eficácia comunicativa ou gramaticais: deve provocar a curiosidade, a reflexão e resultar em um desenvolvimento mais amplo do estudante, aperfeiçoando as mais diversas habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Juanito Ornelas de. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.

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

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso: 4 jun. 2021.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: **Ensino de gramática: descrição e uso**. Silvia Rodrigues Vieira e Silvia Figueiredo Brandão (orgs.). 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009 [2007].

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 2001[1999]. XXV, p. 441-443.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: Lagares, X; Bagno, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011[2001]. p. 259-275.

_____. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. In: **Línguas Instrumentos Linguísticos**. Campinas: Pontes, 2002. p. 33-52.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 196 p.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972], p. 215-373.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria C. F.; LOPES, Ruth E. V. **Novo Manual de Sintaxe**. 3a ed. Florianópolis: Insular, 2007.

PAGOTO, Emilio Gozze. Sociolinguística. In: PFEIFFER, Cláudia Castellanos; NUNES, José Horta (orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem: Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 44ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005 [1972], p. 168-171.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968]. p. 87-126.

Submetido: 15/01/2021

Aceito: 13/08/2021