

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**BUSCANDO SENTIDO PARA A PESQUISA E O ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL:
UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-COGNITIVA**

Tiago de Aguiar Rodrigues

Brasília

2011

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES

**BUSCANDO SENTIDO PARA A PESQUISA E O ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL:
UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-COGNITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Linguística

**Orientador:
Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes**

BRASÍLIA

2011

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES

BUSCANDO SENTIDO PARA A PESQUISA E O ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL:
UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-COGNITIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Linguística (Área de Concentração: Gramática: teoria e análise)

Aprovada em fevereiro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes – Orientador
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Veruska Ribeiro Machado – Membro externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – MEC

Profa. Dra. Maria Luiza M. Sales Corôa – Membro interno
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira – Membro suplente
Universidade de Brasília

Dedico esta dissertação à minha mãe, Valéria, PhD em Dedicção.

AGRADECIMENTOS

De modo especial, ao Professor Doutor Dionei Moreira Gomes, orientador-amigo e amigo-orientador, pela dedicação, empenho e sabedoria com que me conduziu neste trabalho.

Aos meus queridos alunos-colaboradores, que tanto me ensinaram, por aceitarem participar desta pesquisa.

Aos meus professores do PPGL, em especial à Professora Doutora Maria Luíza Corôa, pelo incentivo e valiosas contribuições.

Aos meus colegas professores, que compartilham comigo a luta por uma educação de qualidade.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial Erika, Letícia, Lira, Bia, Suiane e Lia, pelos momentos de descontração que passamos juntos e que tornaram nossa jornada acadêmica mais fácil.

Aos meus companheiros da SOC/UnB, em especial Ionete, Gilvam e Antonino, pela colaboração nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares e amigos, em especial aos primos Beto Aguiar e Beto Ferreira, por sempre acreditarem em mim e entenderem os efeitos pragmáticos da sentença “hoje preciso estudar para o Mestrado” e, assim, perdoarem as minhas inúmeras ausências.

À minha mãe, Valéria, e ao meu irmão, Flávio, meus dois pilares, pela paciência e pelas confortantes palavras de apoio e carinho.

À família Raslan, que me acolheu como a um filho, pela alegria com que sempre me contagiou.

À Dani, minha garota, cuja presença em minha vida é, sem dúvida, um presente de Deus, pelo apoio e amor incondicionais.

"Os portugueses dizem ir à cidade. Os brasileiros, na cidade. Eu sou brasileiro".

(Mário de Andrade)

"A pesquisa acadêmica sem retorno social é inócua."

(Professor Doutor Dionei Moreira Gomes)

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...). Linguagem e realidade se prendem dinamicamente."

(Paulo Freire)

RESUMO

O conteúdo "regência verbal" tem sido trabalhado sistematicamente em sala de aula como uma simples repetição de regras. Para convencer os alunos a estudar regência, o professor os ensina a decorar uma lista infinda de verbos, com o argumento de que isso é necessário para obter sucesso nos concursos e vestibulares. Regência torna-se, então, sinônimo de decoreba, uma vez que, afora concursos e vestibulares, parece não ter outra finalidade. Assim, consolida-se um abismo entre a teoria escolar e a prática estudantil, pois a primeira não traz conhecimentos linguísticos que sejam úteis à segunda. Esse ensino dogmático separa as lições de regência verbal do seu principal escopo: ser mais um aporte que conduza a um "desempenho mais seguro e confortável na atividade de interação linguística" (Neves, 2010). Para mudar esse quadro, é preciso extrapolar os limites da análise sintática tradicional/formal e inserir às discussões de regência aspectos semânticos e pragmáticos. Luft (2008) já defendia que a semântica está no centro da relação verbo-complemento e, por isso, não pode ser desprezada nessa discussão. O presente trabalho propõe, então, debater a regência verbal sob um olhar do funcionalismo-tipológico norte-americano (GIVÓN (1984), HOPPER E THOMPSON (1980), NEVES (2010), CUNHA (2009), entre outros) e da semântica cognitiva (LAKOFF & JOHNSON (1987), OLIVEIRA (2006), CANÇADO (2008), entre outros), os quais estudam a língua como um instrumento de comunicação e interação social, pragmaticamente motivada e constituída. Estudar a regência verbal a partir desses olhares implica investigar a maneira por que o falante organiza a relação entre os argumentos que completam o verbo e de que modo essa relação reflete sua visão sobre o mundo e sua intenção comunicativa. O primeiro objetivo deste trabalho é entender a relação semântica existente entre alguns verbos ditos problemáticos pelos estudos tradicionais e os termos por eles regidos, principalmente no que tange à ausência/ à presença de determinadas preposições. O segundo objetivo é demonstrar que o trabalho de regência verbal em sala de aula, sob uma perspectiva funcional-cognitiva, faz que o aluno pense as relações gramaticais da língua como algo motivado, e não apenas como uma simples decoreba. Defendemos ainda que a abordagem funcional-cognitiva em sala de aula traz inúmeras contribuições ao ensino, entre elas, uma reflexão sobre a relação conhecimento linguístico/ conhecimento de mundo, que está diretamente ligada à regência verbal. Por essa razão, usamos a sala de aula como suporte para esta pesquisa.

Palavras-Chave: Regência. Preposição. Funcionalismo. Semântica. Ensino.

ABSTRACT

The content “verbal regency” has been systematically worked in classroom as a simple repetition of rules. To convince students to study regency, teacher instructs them to memorize an endless list of verbs, arguing that it is necessary for success in contests and vestibular. Regency becomes, then, a synonymous of memorization, since, apart from contests and university entrance exams, it seems to have no other purpose. Thus, it is consolidated a chasm between school theory and student practice, because the first does not bring language skills that are useful to the second. This dogmatic teaching separates the lessons of verbal regency of its main goal: to be one more contribution leading to a "more secure and comfortable performance on the activity of linguistic interaction" (NEVES, 2010). To change this frame, we must extrapolate the boundaries of traditional/ formal syntactic analysis and insert to discussions of regency semantic and pragmatic aspects. Luft (2008) has argued that semantics is at the center of relationship verb-complement and therefore cannot be disregarded in this discussion. This work proposes then discuss the verbal regency under the American typological-funcionalism (GIVÓN (1984), HOPPER AND THOMPSON (1980), NEVES (2010), CUNHA (2009), among others) and cognitive semantics view (LAKOFF & JOHNSON (1987), OLIVEIRA (2001), CANÇADO (2008), among others), which study the language as a tool for communication and social interaction, pragmatically motivated and constituted. Studying verbal regency from these perspectives involves investigating the way in which speaker organizes the relationship between arguments that complete the verb and how this relationship reflects his world vision and his communicative intent. The first objective of this study is to understand the semantic relationship between said problematic verbs by some verbs traditional studies and the terms governed by them, especially regarding the absence/presence of certain prepositions. The second objective is to demonstrate that the work of verbal regency in classroom, under a functional-cognitive perspective, makes students think that the grammatical relations of language as something motivated, and not just as a simple memorization. We also advocate that the functional-cognitive approach in the classroom brings many contributions to education, among them, a reflection on the relationship between language knowledge/world's knowledge, which is directly linked to verbal regency. For this reason, we use the classroom as a support for this research.

Keywords: Verbal regency. Preposition. Funcionalism. Semantics. Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionário dos Professores.....	71
Tabela 2 – Origem, formação e conhecimento das correntes linguísticas – Professores	74
Tabela 3 – Respostas dos professores à questão 2.....	75
Tabela 4 – Respostas dos professores à questão 3.....	76
Tabela 5 – Respostas dos professores à questão 4.....	77
Tabela 6 – Respostas dos professores à questão 5.....	79
Tabela 7 – Respostas dos professores à questão 6.....	80
Tabela 8 – Escala de Transitividade	99
Tabela 9 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos <i>obedecer</i> e <i>aspirar</i> (=desejar).....	117
Tabela 10 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos <i>pagar</i> , <i>preferir</i> , <i>ir/ chegar</i> , <i>namorar</i> , <i>perdoar</i> e <i>assistir</i> (=ver).....	118
Tabela 11 – Dados qualitativos – Alunos – Verbo <i>obedecer</i>	120
Tabela 12 – Dados qualitativos – Alunos – Verbos <i>aspirar</i> (=desejar) e <i>pagar</i>	121
Tabela 13 – Dados qualitativos – Alunos – Verbos <i>preferir</i> e <i>ir</i>	122
Tabela 14 – Dados qualitativos – Alunos – Verbo <i>namorar</i>	123
Tabela 15 – Dados qualitativos – Alunos – Verbos <i>perdoar</i> e <i>assistir</i> (=ver).....	124
Tabela 16 - Categorias cognitivas, traços e papéis semânticos.....	130
Tabela 17 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos <i>agradar</i> , <i>aspirar</i> (=desejar), <i>chamar</i> , <i>lembra-se/esquecer-se</i> , <i>implicar</i> (=acarretar), <i>informar</i> e <i>pisar</i>	175
Tabela 18 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos <i>querer</i> (=gostar), <i>responder</i> , <i>simpatizar</i> , <i>visar</i> (=almejar), <i>comer</i> , <i>cheirar</i> e <i>comentar</i>	176
Tabela 19 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos <i>consultar</i> , <i>encarregar</i> , <i>perder</i> , <i>puxar</i> , <i>agradecer</i> , <i>entregar</i> e <i>ir de encontro a</i>	177

SUMÁRIO

0. Introdução	13
0.1 Considerações iniciais, ou “Vamos no banheiro” implica (em) erro de gramática?	13
0.2 Apresentando o trabalho, ou De onde partir para responder (a) essas perguntas	14
0.3. Objetivos da pesquisa, ou (a)onde queremos chegar	19
0.4. A organização do trabalho, ou Assistindo (a)os capítulos.....	19
Capítulo 1 – Definindo a Lista: o problema dos verbos “problemáticos”.....	22
1.0. Introdução	22
1.1 Identificando a Lista de verbos problemáticos: os materiais de apoio do professor	23
1.1.1 A Gramática Tradicional e a Gramática Tradiescolar.....	23
1.1.2 Os livros didáticos.....	26
1.1.3 Os dicionários de regência	28
1.2 Abordagens, metodologias e discursos.....	29
1.2.1 As gramáticas tradicionais	29
1.2.2 As gramáticas tradiescolares	34
1.2.2 Os livros didáticos.....	39
1.2.3 Os dicionários.....	41
1.3 Resumo do capítulo.....	43
Capítulo 2 – Linguística e Ensino: um diálogo fundamental na busca de sentido para a regência.....	46
2.0. Introdução	46
2.1 Linguística e ensino.....	47
2.1.1. Definindo linguagem e língua	48
2.1.2. Definindo gramática.....	52
2.2 Conhecendo algumas teorias linguísticas	54
2.2.1 O Estruturalismo	57

2.2.2 O Gerativismo	58
2.2.3 A Sociolinguística	60
2.2.4 Funcionalismo	62
2.2.5 Análise do Discurso	63
2.3 O professor nessa encruzilhada teórica e a escola	64
2.4 A variação linguística: uma discussão subaproveitada	66
2.5 A teoria linguística X a prática docente	70
2.5.1. Resultados/ discussões da pesquisa.....	74
2.5.2 Desdobramentos da pesquisa	81
2.6. Resumo do capítulo.....	83
Capítulo 3 – O Funcionalismo-Tipológico e a Semântica Cognitiva: pesquisa e ensino	84
3.0 Introdução	84
3.1. Justificando o recorte teórico: a significação em primeiro plano	84
3.2 O(s) Funcionalismo(s).....	86
3.2.1 Uma breve explanação	86
3.2.2. Um breve histórico	89
3.2.3. As contribuições do funcionalismo-tipológico e da semântica cognitiva	92
3.3 O funcionalismo-tipológico	93
3.3.1 Valência verbal.....	95
3.3.2 Transitividade verbal.....	97
3.4 A Semântica Cognitiva – SC	100
3.4.1. Apresentando o metafórico e prototípico mundo da SC	101
3.4.2 Os esquemas imagéticos.....	103
3.4.3. A metafórica vida cotidiana	104
3.4.4. Categorização e protótipo.....	106
3.5. Resumo do capítulo.....	108
Capítulo 4 – Preferindo a pesquisa do que (à) decoreba: as relações de regência sendo construídas em sala de aula	111
4.0. Introdução	111

4.1 Trabalho de Campo	112
4.1.1. A pesquisa etnográfica colaborativa	113
4.1.2. Os sujeitos da pesquisa.....	114
4.1.3. Metodologia	116
4.2 Análise dos dados	125
4.2.1. O desaparecimento da preposição a: verbos <i>obedecer/ desobedecer; pagar/ perdoar; aspirar</i> (= desejar) e <i>assistir</i> (=ver)	126
4.2.2. A permuta da preposição a: verbos <i>ir</i> e <i>preferir</i>	128
4.2.3. O aparecimento da preposição com: verbo <i>namorar</i>	129
4.3. As preposições	129
4.4. De volta à sala de aula para, novamente, sair para o mundo	132
4.5 Português Padrão X (Português) Brasileiro: duas línguas?	133
4.6. Nossos colaboradores parecem ter entendido o recado, mas ainda há muito que melhorar...	136
4.7. Resumo do capítulo	137
Considerações finais - (A)onde chegamos e para onde pretendemos ir	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
APÊNDICE A - Questionário 1 e RESULTADOS – Alunos	147
APÊNDICE B - Questionário 2 – Alunos	178
APÊNDICE C - Questionário 3 – Alunos	206
APÊNDICE D - TEXTOS – Alunos	222
ANEXO A – AULA GESTAR II	227

0. Introdução

0.1 Considerações iniciais, ou “Vamos no banheiro” implica (em) erro de gramática?

Se perguntarmos a professores de língua portuguesa como eles tratam o conteúdo “regência verbal” em sala de aula, é bem provável obtermos a seguinte resposta: “Passo uma lista com os verbos mais ‘problemáticos’ e mostro que determinados verbos são usados de maneira errada com relação à gramática”. Após essa resposta, podemos interpelá-los se não existe outra maneira de ensinar regência. Provavelmente, ouviremos: “Não. Regência é só decorar mesmo”.

Essas perguntas e respostas, eu as faço/ ouço desde a mais tenra idade. Comecei, para ser preciso, na 7ª série (atual 8º ano), quando a professora trouxe para sala uma lista infinda de verbos que se uniam – ou não – a determinadas preposições e produziam – ou não – um sentido – ou outro. Tentando entender o que esse emaranhado de informações queria dizer, perguntei à professora o porquê de eu falar “vou no banheiro”, apesar de a Lista (com letra maiúscula, pois, com o passar do tempo, virou praticamente uma entidade com existência própria) me mostrar que o correto era “vou ao banheiro”. E obtive como resposta: “Porque é assim que está na gramática. Assim que é o certo”.

No Ensino Médio, mudaram-se os tempos, mas não se mudaram de todo as explicações. Novamente, o professor aparecia com a Lista e nos mandava decorar, agora com a justificativa de que aquilo era para nós passarmos no PAS/ Vestibular. Questionei novamente o motivo de eu falar “vou no banheiro”, e a Lista me mostrar “vou ao banheiro”. O professor me respondeu: “Quando você diz que ‘vai no banheiro’, quer dizer que ‘você está indo em cima do banheiro’”.

Obviamente, eu não queria dizer aquilo. No meu dia a dia, no meu uso daquela construção, eu queria expressar exatamente o que a Lista mostrava, sem usar, contudo, a preposição *a*. Creio que não só eu, mas também as pessoas que faziam parte do meu círculo social e que, de maneira geral, detestavam as “aulas de gramática”.

Detestavam porque “essas aulas não fazem sentido”, ou porque “português é muito difícil”, ou porque “gramática é muito difícil”, ou porque “a gente não usa no dia a dia nada do que aprende na escola”, ou porque “eu falo tudo errado mesmo”, ou porque “o brasileiro deturpa a língua de Camões”...

Ou porque faltasse uma explicação convincente, lógica, para termos de aprender “as regras de regência” e tantas outras regras que nos eram ensinadas.

Respostas como “a gramática diz assim”, “o certo é esse e pronto”, “aprende para passar no PAS/ Vestibular/ Concurso” já não servem mais. É hora de buscar as verdadeiras respostas para perguntas como: o que é, de fato, regência verbal? Por que o professor precisa tanto ensinar isso para o aluno? Já que a regência que eu uso no meu dia a dia é completamente diferente da que a escola me ensina, posso afirmar que a língua que eu aprendo na escola é uma e a que eu uso no meu dia a dia é outra? Aliás, que língua (s) é (são) essa (s)? É possível pensar uma prática pedagógica de língua sem recorrer à decoreba?¹ O que pensam os professores e alunos sobre tudo isso?

0.2 Apresentando o trabalho, ou De onde partir para responder (a) essas perguntas

O presente trabalho se propõe a fazer um estudo da regência verbal do Português Brasileiro, com o objetivo de compreender quais critérios (gramaticais, semânticos, discursivos, cognitivos) o falante emprega quando relaciona um termo regente a um termo regido. Em tese, ao fazer essa relação, o falante possui pelo menos duas opções: lançar mão do conhecimento sobre regência verbal (teoricamente) aprendido na escola, ou utilizar uma regência que soe mais natural e que ele julgue mais eficiente naquele contexto comunicativo. Em alguns casos, essas opções se confundem; em outros, elas são totalmente divergentes.

Nesta dissertação, trataremos² como (Português)³ Brasileiro – doravante PB – a língua natural utilizada por milhões de falantes no Brasil e “que funciona na(s) cultura(s) brasileira(s), como espaço interativo de brasileiros” (FERRAREZI Jr., 2008, p.25). Nesse sentido, o PB é “o sistema linguístico que permite associar a si sentidos gerados na cultura brasileira e funcionar como sistema de representação do mundo à moda dos brasileiros” (FERRAREZI Jr., 2008, p. 35).

Em minha experiência como professor de língua portuguesa, percebi que os alunos-falantes quase nunca empregam a regência verbal apregoada pela Gramática

¹ Segundo o *Dicionário Houaiss*, decoreba é a “ação de decorar dados, ger. para prestar exames escolares, mas sem a preocupação de entendê-los ou relacioná-los. Ex.: nossas provas passam a exigir mais raciocínio e menos decoreba”.

² Nos capítulos seguintes, a dissertação adotará definitivamente a primeira pessoa do plural. É um singelo reconhecimento a todos que me emprestaram suas valiosas palavras e, assim, construíram comigo o presente trabalho.

³ Aos poucos vamos apagando o “português” ao lado do “brasileiro”

Tradicional (doravante GT) e prescrita pela escola. Isso vale tanto para contextos comunicativos mais formais (palestras, seminários, apresentações, redações, provas) como para conversas informais. Empiricamente, posso dizer que existe um abismo entre aquilo que é ensinado em sala de aula sobre o tema regência e o uso que dela faz o aluno em seu cotidiano.

E é exatamente esse abismo que me levou a investigar a regência verbal do (Português) Brasileiro, que, como foi dito, é uma língua natural utilizada por milhões de brasileiros para expressar suas ideias, opiniões, emoções, sentimentos e crenças; língua utilizada, enfim, para dar identidade brasileira para esses milhões de pessoas⁴. Ao que parece, a regência verbal do uso segue regras que foram sendo definidas durante a evolução natural da língua, a qual está em constante mudança. Infelizmente, a tradição gramatical e a escolar, por motivos que são explorados nesta pesquisa, não reconhecem tal dinamicidade e acabam contribuindo sobremaneira para aumentar ainda mais a distância existente entre teoria e prática tanto nos estudos gramaticais como no ensino de língua portuguesa na escola. As consequências de tal distanciamento são visíveis; entre as mais graves, o analfabetismo funcional e a falta de identidade do povo brasileiro com sua própria língua.

Como este trabalho também tem preocupação de propor reflexões profundas sobre o ensino, investigamos, primeiramente, os materiais que têm servido de apoio para a prática pedagógica do professor: as gramáticas tradicionais (CUNHA & CINTRA (2001); BECHARA (2006) e AZEREDO (2008)); as gramáticas *tradiescolares*⁵ (FERREIRA (2003); ALMEIDA (1995 [1952]) e SACCONI (2008)); os livros didáticos (CEREJA & MAGALHÃES (2003); TERRA & NICOLA (2003); e os dicionários de regência verbal (LUFT (2008) e FERNANDES (1951)). A partir dessa análise, pretendemos entender de que maneira esses materiais têm colaborado (ou não) para as reflexões sobre regência e de que maneira seus discursos interferem na prática pedagógica.

Em um segundo momento, apresentamos algumas contribuições que a Linguística e seus diversos ramos podem trazer para o ensino, principalmente no que se refere aos conceitos de língua, linguagem e gramática, os quais são o pontapé inicial para as discussões linguísticas em sala de aula. Na sequência, por meio de uma

⁴ Utilizando as palavras de Bagno (2002), essa língua se encontra numa etapa intermediária entre o Português e o Brasileiro, língua esta que, segundo o autor, está em processo de consolidação no Brasil.

⁵ No capítulo 2, explicaremos essa nomenclatura.

micropesquisa com professores, analisamos se essas contribuições têm realmente adentrado a sala de aula e como se articulam com um trabalho pedagógico voltado para a reflexão e os usos linguísticos.

O debate sobre regência verbal do PB será mais bem detalhado sob o olhar do funcionalismo-tipológico norte-americano (GIVÓN (1984), HOPPER E THOMPSON (1980), NEVES (2004), CUNHA (2009), entre outros) e da semântica cognitiva (LAKOFF & JOHNSON (1987), OLIVEIRA (2006), CANÇADO (2008), entre outros), os quais estudam a língua como um instrumento de comunicação e interação social, pragmaticamente motivada e constituída. Estudar a regência verbal a partir desses olhares implica investigar a maneira por que o falante organiza a relação entre os argumentos que completam o verbo e de que modo essa relação reflete sua visão sobre o mundo e sua intenção comunicativa.

Esse aparato teórico explicita a visão de língua, linguagem e pesquisa linguística adotada neste trabalho. Na medida em que a língua é vista como um instrumento de comunicação e interação social, pragmaticamente motivada e constituída, o quadro funcional-cognitivo se encaixa perfeitamente.

Além disso, a presente pesquisa nasce de observações feitas a partir de situações reais de uso linguístico. Por isso, mostra-se, mais uma vez, coerente utilizar como modelo teórico básico aquele que “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA *apud* MARTELOTTA (2009, p. 157)).

A corrente funcionalista percebe a linguagem como “um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade” (CUNHA *apud* MARTELOTTA (2009, p. 157)), buscando respostas para a motivação dos fatos da língua no contexto discursivo. A semântica cognitiva acredita que “a forma deriva da significação porque é a partir da construção de significados que aprendemos, inclusive, a lógica e a linguagem.” (OLIVEIRA, 2006, p.33). Já o funcionalismo-tipológico pretende comprovar que a gramática é “internamente estruturada como um organismo, dentro do qual alguns subsistemas são mais proximamente relacionados entre si – tanto em função como em estrutura – do que outros, e no qual existe uma organização hierárquica” (NEVES, 2010, p. 185). Nesse sentido, a sintaxe é o resultado da codificação entre a semântica (proposicional) e a pragmática (discursiva).

Alguns conceitos da corrente funcionalista são explorados nesta pesquisa.

Os primeiros são os conceitos de transitividade e valência. Segundo Givón (1984), a transitividade envolve não só aspectos sintáticos, mas é determinada pela semântica e pela pragmática. Em outras palavras, a estrutura temática do verbo é “observável tanto no âmbito da frase como no âmbito do discurso, isto é, das proposições concatenadas” (NEVES, 2010, p. 185). Nesse sentido, Hopper & Thompson (1980) apontam que a transitividade é uma propriedade central no uso linguístico, pois a grade argumental do verbo dependerá das intenções comunicativas do falante, que leva em conta aquilo que o seu interlocutor já sabe e o que ele precisa saber.

Trazendo essa discussão para regência verbal, que é o necessitar ou prescindir do verbo “de elementos nominais para completar uma estrutura significativa” (LUFT, 2008, p. 2), precisamos conhecer o tipo de complemento que é realmente significativo para o verbo em um determinado contexto discursivo. Assim, não basta a gramática tradicional *exigir* que determinado verbo *exija* determinado complemento se o falante percebe de modo diferente a relação entre eles. A regência verbal, assim como a transitividade, é construída no *uso*.

Do conceito de transitividade, emergem outros dois que também são úteis para nossa discussão: 1) *fundo*, que é a informação menos transitiva, de menor relevância; e 2) *figura*, que se refere à mais transitiva e, assim, de maior relevância.

O conceito de valência semântica e sintática também se mostra importante nessa discussão. Segundo Payne (1997), a valência semântica se refere ao número de participantes que devem estar no palco, na cena expressa pelo verbo; e a sintática (ou valência gramatical) como a que se refere ao número de argumentos presentes em qualquer oração, sendo o argumento sintático aquele elemento que dá suporte a uma relação gramatical do verbo. Assim, a valência sintático-semântica do verbo determinará quais são os elementos que devem estar na cena discursiva e a função que eles devem desempenhar nessa cena.

Se a relação entre termo regente e termo regido é motivada discursivamente, temos de observar qual a importância das preposições nesse processo, pois são elas que, de acordo com Neves (1999, p. 18), determinam “a relação sintática entre o antecedente e o conseqüente”, bem como “os traços semânticos dos dois termos em relação e a relação semântica que entre eles se estabelece”.

Além da semântica, podemos também refletir acerca dos efeitos pragmáticos que são causados pela: 1) omissão da preposição, exemplos (1) e (2) a seguir; 2) permuta de

uma preposição por outra, exemplos (3) e (4); e o acréscimo de uma preposição, como em (5) e (6):

- (1) Os empregados aspiram ao cargo de diretor.
- (2) Os empregados aspiram o cargo de diretor.
- (3) Vamos ao cinema comigo hoje?
- (4) Vamos no cinema comigo hoje?
- (5) Maria namora João.
- (6) Maria namora com João.

A presença, ausência, permuta ou surgimento de preposições não pode ser tratada apenas como “rebeldia” ou “má formação” linguística do falante. Pelo fato de nelas estarem inseridos conceitos de movimento e espaço, os quais são os primeiros que o ser humano aprende, é provável que elas conduzam a uma interpretação diferente do enunciado quando “aparecem”, “somem”, “são trocadas”...

E o ramo da Linguística que pode ser bastante útil para essa reflexão é a semântica cognitiva, que traz à baila conceitos como metáfora, protótipo, espaços mentais, categorias e esquemas imagéticos.

Em levantamento preliminar, notamos que os verbos mais comuns na Lista (*assistir*, *aspirar*, *pagar*, entre outros) envolvem regência com a preposição “a”. Aqui cabe discutir quais são os efeitos de sentido que ela produz e de que modo esse sentido tem sido modificado e enfraquecido pelo uso, a ponto de ser desnecessário em algumas cenas discursivas.

Retornando ao nosso ponto de partida, a sala de aula, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica colaborativa (PEREIRA (2008), ERICKSON (1988) e outros) com alunos de uma escola de Ensino Médio localizada na periferia do Distrito Federal. Essa pesquisa nos ajudou a entender a discrepância entre teoria escolar e prática pedagógica no que se refere à regência verbal, além de nos fornecer indícios fortíssimos da realidade linguística brasileira.

Um trabalho de natureza funcional encaixa-se, pois, na prática do docente de língua portuguesa. Afinal, o professor tem, em sala de aula, dados reais de fala e de escrita,⁶ retirados de contextos comunicativos efetivos (fala do aluno, redações, provas,

⁶ Por uma questão de tempo, não foi possível discutir como seria a visão de regência verbal sob um aspecto mais contextual, o que não impediu que obtivéssemos resultados significativos.

etc.). Com esse material riquíssimo, o professor pode mapear os usos linguísticos mais utilizados por seus estudantes, bem como mostrar a eles que existem outras opções de uso. Ao fazer essa ponte, o educador de língua portuguesa realiza sua função precípua: ampliar o conhecimento linguístico dos alunos, permitindo que eles possam se comunicar em outros contextos discursivos (PCN, 1998).

Cada professor pode tornar-se, portanto, um pesquisador da **língua real** falada em nosso território. Para isso, torna-se fundamental uma pesquisa linguística que tem como finalidade descrever o (Português) Brasileiro, delimitando o seu espaço de atuação e, assim, (de)mostrando que ele é tão importante quanto o Português Padrão, que também ocupa um espaço necessário dentro de nossa sociedade.

Nossa pesquisa pretende ser um piloto nessa direção.

0.3. Objetivos da pesquisa, ou (a)onde queremos chegar

Nesse sentido, a presente obra tem como objetivo geral compreender a regência verbal vigente no uso do Português Brasileiro (PB), a partir do estudo de aspectos gramaticais, semânticos, discursivos e cognitivos.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Observar a relação existente entre regência verbal e preposições no PB;
- Discutir qual a importância das preposições nas construções discursivas do PB;
- Entender até que ponto o aluno percebe que a relação entre regência verbal e preposições tem uma função discursiva;
- Discutir qual é a língua que está na sala de aula e nas gramáticas, e qual a que o falante realmente usa.

0.4. A organização do trabalho, ou Assistindo (a)os capítulos

O estudo realizado foi dividido, nesta dissertação, da seguinte maneira:

- ❖ Capítulo 1 – **Definindo a Lista: o problema dos verbos “problemáticos”**. Discutimos, primeiramente, o (s) conceito (s) de regência verbal proposto pelas gramáticas normativas e tradiescolares, manuais didáticos e dicionários de regência. O objetivo é compreender como esses instrumentos têm abordado essa temática, bem como seus

pontos falhos – se houver. No caso específico dos manuais didáticos e das gramáticas tradiescolares, refletimos o que têm oferecido de discussão sobre regência e avaliamos o que há de conservador/ inovador para o ensino e de que maneira eles seguem ou não o que apregoa a gramática tradicional.

- ❖ **Capítulo 2 – Linguística e Ensino: um diálogo fundamental na busca de sentido para a regência.** A partir das respostas obtidas no capítulo 1, apresentamos de que forma a Linguística pode contribuir para o ensino de língua. Para isso, são apresentados, em um primeiro momento, os conceitos de linguagem, língua e gramática. Em seguida, traçamos um panorama do modo como as principais correntes linguísticas interpretam esses conceitos e como seria um possível diálogo entre elas e o ensino. Na sequência, discutimos o modo como essas correntes se refletem (ou não) na prática docente e o (sub)aproveitamento de um conceito caro à Linguística: a variação. Finalmente, apresentamos uma micropesquisa feita com professores, cujo objetivo foi o de compreender até que ponto eles conhecem essas correntes e as aplicam em sala de aula.
- ❖ **Capítulo 3 – O Funcionalismo-Tipológico e a Semântica Cognitiva: pesquisa e ensino.** Nossa busca por sentido para a pesquisa e os estudos de regência verbal ganha dois fortes aliados: o funcionalismo-tipológico e a semântica cognitiva. Em um primeiro momento, justificamos a escolha desses dois arcabouços teóricos para serem nossos condutores nesta pesquisa. Na sequência, apresentamos um breve histórico acerca do(s) funcionalismo(s) e alguns princípios dessas teorias que dialogam diretamente com o foco do nosso trabalho: a regência verbal.
- ❖ **Capítulo 4 – Preferindo a pesquisa do que (à) decoreba: as relações de regência sendo construídas em sala de aula.** Nossa busca por sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal chega à/ na sala de aula. Apresentamos aqui uma pesquisa etnográfica colaborativa realizada com alunos de uma escola pública do Distrito Federal, cujo foco foi entender de que maneira esses falantes percebem a regência prescrita pela gramática tradicional e contrastar com a regência que eles utilizam no dia a dia. A partir dessa comparação, pretendemos entender melhor quais as razões de haver tanta diferença entre as duas.

- ❖ **Considerações finais - (A)onde chegamos e para onde pretendemos ir:** Retomada dos principais pontos debatidos na pesquisa, bem como as perspectivas para novos trabalhos e pesquisas.

0.5. Considerações iniciais finais ou agradecemos desde já pel(a) leitura

A pesquisa que entregamos ao leitor não pretende responder (a) todas as perguntas sobre regência verbal, muito menos esgotar a sua discussão. O que realmente pretendemos é que ela sirva de norteadora para novos debates sobre a gramática do Português Brasileiro e, principalmente, do ensino no Brasil, país que encerra a primeira década dos anos 2000 como uma potência econômica em franca expansão, mas com um sistema educacional sucateado e à beira do colapso.

Pretendemos, assim, que a pesquisa não fique presa às estantes das bibliotecas; pelo contrário, queremos que ela seja lida e relida, elogiada e criticada, e que, principalmente, seja instrumento libertador de antigos modelos de ensino, que já não combinam mais com a escola democrática que queremos para o nosso país.

Dessa forma, como o leitor vai perceber ao longo dos capítulos, preferimos utilizar uma linguagem mais próxima do uso, do dia a dia, do que (a) um linguajar academicista artificial, repleto de termos técnicos, que limitaria – e muito – o nosso universo de alcance, muito embora a terminologia esteja presente por necessidade óbvia.

Essa escolha – modesta, mas significativa – mostra que é possível falarmos de ciência por meio do Português Brasileiro.

E se é possível falarmos de Português Brasileiro na ciência, área considerada de uma nobreza sobre-humana, é sinal de que essa língua ocupa um lugar tão nobre em nossa sociedade quanto o Português Padrão.

Desde já, agradecemos pel(a) leitura!

Capítulo 1 – Definindo a Lista: o problema dos verbos “problemáticos”

1.0. Introdução

Na seção “Considerações Iniciais”, fizemos referência a uma Lista⁷, que os professores de língua portuguesa costumam entregar a seus alunos para tratar da regência de alguns verbos. Esses verbos são considerados “casos especiais” por apresentarem regências que 1) têm uma prescrição normativa diferente do uso ou 2) possuem mais de uma regência na norma padrão. Em 1), são exemplos verbos como *ir* e *chegar*, *obedecer* e *desobedecer*, *perdoar* e *pagar*. Em 2), temos verbos como *aspirar*, *assistir* e *visar*.

A escolha dos verbos que fazem parte dessa Lista não é, pois, aleatória. Provavelmente, o professor recorre a gramáticas, manuais didáticos e dicionários de regência e deles retira os verbos mais polêmicos para serem decorados (ou para decorarem) em sala de aula. Justifica-se o uso dessas ferramentas por um simples motivo: elas legitimam a norma de prestígio, “cultura”, “padrão” e, por isso – acredita-se – devem ser as fontes de pesquisa do professor.

Mas até que ponto a utilização apenas de gramáticas, manuais didáticos e dicionários de regência faz que o professor esteja bem embasado para discutir a regência desses verbos mais problemáticos? Gramáticas, manuais didáticos e dicionários apresentam um discurso uníssono e coerente na abordagem desses verbos? O que há de inovador, com relação a esse assunto, nos materiais voltados prioritariamente para o ensino? Essas novidades de fato conduzem o professor, em sala de aula, a uma reflexão efetiva sobre regência verbal?

O presente capítulo pretende responder (a) essas questões a partir de uma análise crítica dos verbos ditos especiais trazidos por gramáticas tradicionais e escolares, livros didáticos e dicionários de regência. Primeiramente, são apresentadas as obras analisadas e justificado o porquê dessa escolha (seção 1.1). Na sequência, apresentamos a abordagem, metodologia e discursos que permeiam essas obras (seção 1.2). Finalmente, fazemos um cruzamento delas, buscando possíveis semelhanças e contradições que nos ajudem a entender seus discursos e como o professor é influenciado por eles (seção 1.3).

⁷ Devido à importância demasiada dada a essa Lista, decidimos grafá-la com letra maiúscula, reconhecendo-a como uma espécie de entidade da GT.

1.1 Identificando a Lista de verbos problemáticos: os materiais de apoio do professor

Nesta seção, apresentamos os materiais que servem de apoio ao professor de língua portuguesa no que tange ao conteúdo regência verbal. Entendemos que os materiais mais recomendados sejam a gramática tradicional e a tradiescolar; os manuais didáticos e os dicionários de regência.

No decorrer do capítulo, mostraremos que as gramáticas escolares se mostram bem mais conservadoras do que as chamadas ditas “tradicionais”. Por essa razão, criamos a palavra *tradiescolar*, que representa bem esse conservadorismo aplicado ao ensino.

Nas subseções abaixo, expomos um breve comentário de cada um desses materiais e justificamos a análise de algumas obras.

1.1.1 A Gramática Tradicional e a Gramática *Tradiescolar*

Infelizmente, em pleno século XXI, as aulas de língua portuguesa ainda tendem a ser um espaço de apreensão (nos dois sentidos) de regras gramaticais. Uma das razões para isso pode ser a importância demasiada que se dá à gramática tradicional, a qual é maquiada em um formato mais moderno e atraente nas chamadas gramáticas escolares.

Segundo Martelotta (2009, p.45),

A gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, é aquela que estudamos na escola desde pequenos. Nossos professores de português nos ensinam a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc.), a fazer análise sintática, a utilizar concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua. **Entretanto, raramente nos é dito o que é esse estudo, qual sua origem, como ele se desenvolveu e com que finalidades.** (...). (grifos nossos)

Nesse sentido, a gramática tradicional tradicionalmente serviu como instrumento legitimador da gramática escolar, o que implica dizer que esta, enquanto perpetuadora daquela, apenas mostra o caminho para reconhecer a estrutura de uma língua *standard* (morfemas, lexemas, semantemas). Assim, “por apresentar uma visão preconceituosa do uso da linguagem, a gramática tradicional não fornece ao estudioso da linguagem uma teoria adequada para descrever o funcionamento gramatical das línguas” (MARTELOTTA, 2009, p. 45), não se encontrando, portanto, em nenhuma delas um

debate sobre os fenômenos linguísticos, que pudesse levar seus estudiosos a pensar o porquê das motivações da estrutura da língua. Para o ensino, essa pedagogia do dogma apresenta resultados catastróficos – entre eles a Lista de que falamos e os índices de analfabetismo funcional, que chega a quase 30% entre os brasileiros entre quinze e 64 anos⁸.

Tal intransigência tem origem com o próprio objetivo inicial da gramática tradicional: preservar “a língua *literária*, nas opções de uso feitas pelos grandes escritores do passado, aqueles que são chamados de ‘os clássicos da língua’ ” (BAGNO, 2002, p.15). Essa opção desconsiderou a língua falada por outras classes sociais que não faziam parte da elite, excluindo-as inclusive da educação formal.

Lyons (*apud* BAGNO, 2002, p. 15-16) considera que a gramática tradicional cometeu, assim, dois graves erros: 1) separar de maneira rija a língua escrita e a língua falada; 2) considerar os fenômenos linguísticos de variação e mudança como “corrupção”, “ruína” ou “decadência”. Esses dois erros só foram revistos a partir do final do século XIX e início do século XX com o advento dos primeiros estudos linguísticos.

E se as gramáticas escolares realmente rezam a cartilha das tradicionais, teremos, em sala de aula, um material que também privilegia uma determinada língua, excluindo, de uma possível e riquíssima discussão, todas as outras variedades linguísticas. Nesse caso, talvez a gramática escolar seja ainda mais perversa que a tradicional⁹, pois esconde sob uma aparência jovem e colorida um conteúdo prescritivo, excludente, **superficial** e preconceituoso de abordagem linguística.

Por conta das constantes evoluções das teorias da linguagem, as gramáticas tradicionais de filólogos renomados como Evanildo Bechara (2006), Celso Cunha & Lindley Cintra (2001) e José Carlos de Azeredo (2008) começaram – embora timidamente – a ganhar uma nova abordagem. Suas respectivas gramáticas apresentam uma discussão mais científica sobre os estudos gramaticais e, felizmente, não se limitam à noção de certo e errado. De acordo com Bagno (2002, p.78), a gramática de Evanildo Bechara, por exemplo:

⁸ Dados retirados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, idealizado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. Outras informações da pesquisa sobre Alfabetismo Funcional no Brasil podem ser acessados na página eletrônica: http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf - acesso em 9/12/2010.

⁹ O que legitima a nossa nomenclatura: *tradiescolar*.

representa um notável esforço do autor no sentido de incorporar ao seu trabalho novas teorias linguísticas, visões bem mais atualizadas dos fenômenos da linguagem. Por isso, sua leitura exige maior atenção e concentração, pois são textos que apresentam explicações mais sofisticadas e detalhadas que as outras obras do gênero, que costumam apresentar as coisas de maneira mais esquemática e sem grandes discussões teóricas.

Se essa hipótese for verdadeira, não se justifica mais ao professor utilizar, como pretexto para legitimar o plebiscito entre o certo e o errado, o argumento de que “a gramática diz assim”. A partir do momento em que as próprias gramáticas tradicionais – que representam o que há de mais estável – passam por mudanças, admitindo a importância dos estudos linguísticos, o ensino também deve ser repensado.

Escolhemos uma gramática de cada autor para analisar o que elas propõem acerca dos chamados verbos problemáticos, no que tange à regência verbal:

- 1) *Nova Gramática do Português Contemporâneo* – Cunha & Cintra (2001);
- 2) *Moderna Gramática Portuguesa* – Evanildo Bechara (2006);
- 3) *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* – José Carlos de Azeredo (2008).

A ordem acima representa, do menor para o maior, o grau de cientificidade de cada gramática.

Para efeito comparativo, e para podermos comprovar o quão arraigada está a gramática escolar¹⁰ à tradicional, selecionamos três gramáticas escolares para entendermos de que maneira a regência verbal tem sido tratada em manuais¹¹ voltados para o ensino. São elas:

- 1) *Aprender e Praticar: Gramática* – Mauro Ferreira (2003);
- 2) *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* – Napoleão Mendes de Almeida (1952);¹²

¹⁰ Consideramos escolares as gramáticas cujos autores as apresentam como materiais de consulta de professores e estudantes. Assim, podemos ter ideia do tipo de suporte às atividades de sala de aula no que tange à regência verbal (teoria e exercícios).

¹¹ Temos consciência de que o número de obras escolares analisadas nesta pesquisa não representa exaustivamente seu universo, mas, sim, constituem indícios recorrentes da maneira como se tem tratado o assunto “regência verbal”.

¹² Consultamos uma edição mais recente, que data de 1995.

3) *Nossa Gramática Completa* – Luiz Antonio Sacconi (2008).

1.1.2 Os livros didáticos

A adoção de livros didáticos para o ensino de língua portuguesa é algo relativamente recente. Os primeiros manuais surgem na década de 1970. Coincidentemente, é nessa década que o professor começa a perder a autonomia em sala de aula.

Segundo Bezerra (2005), até a década de 1950, o professor de língua portuguesa no Brasil tinha como material de apoio somente os manuais de gramática. O público-alvo era a elite nacional, cujos falantes adotavam a norma culta e estavam amplamente inseridos em um ambiente de prática de leitura e escrita. Logo, o foco do ensino era a apreensão das regras da gramática normativa, já que o aluno era altamente letrado e tinha como hábito a leitura e produção de gêneros textuais diversos. Vale ressaltar que o professor também era usuário dessa norma culta e pertencia geralmente à classe média-alta brasileira. Destarte, não havia necessidade de livro didático: todas as atividades eram elaboradas pelo próprio professor.

Seria ingenuidade de nossa parte acreditar que o ensino de língua nesse período era perfeito, já que professor e aluno utilizavam-se, teoricamente, da mesma norma. Embora letrados, os alunos também apresentavam dificuldades de aprendizado, uma vez que o português ensinado em sala de aula era o padrão, próximo ao europeu, que já nessa época apresentava, e ainda apresenta, diferenças significativas com relação à norma culta falada no Brasil.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a educação brasileira passa por profundas – e desordenadas – transformações. Por conta de uma ampla pressão de camadas sociais excluídas do processo educativo, a escola começa a receber alunos e professores de outros níveis sociais, abrindo caminho para que o português falado por essas camadas também se tornasse objeto de estudo da escola – ou melhor, começasse a ser rechaçado oficialmente.

No entanto, o que se viu foi um novo público e um ensino antigo. Em uma mesma sala de aula, alunos de classes sociais distintas e de níveis de letramento também distintos eram submetidos às regras de um português distante da realidade deles. Se, para os alunos mais letrados, esse ensino já apresentava grandes dificuldades, para aqueles que nunca haviam tido contato com os meios escritos era muito pior.

O ensino de massa fez ainda com que o professor começasse a perder prestígio social, já que não necessariamente era mais um profissional altamente capacitado. Nas palavras de Bezerra (2005, p. 42), “com o aumento da população escolar, ampliou-se o número de professores, que agora não pertenciam mais às classes de prestígio, não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua”.

Este hiato criado entre o docente menos qualificado e a prática escolar fez nascer, na década de 1970, o livro didático. Aqui há uma tentativa de se controlar o que o professor faz em sala de aula, dando uniformidade à didática adotada. Assim, diminuiu-se a responsabilidade do professor sobre o conteúdo, pois ele não precisa mais pensar no material a ser utilizado em sala de aula. Consequentemente, sua carga horária aumenta, diminuindo sua remuneração. Exige-se, pois, cada vez menos conhecimento do professor, que se torna menos letrado e mais dependente do livro didático. A desvalorização do profissional de educação se acentua, tendo em vista que

se a fabricação de material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, preparou até as respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade. Some-se a tudo isso e tem-se uma pista para entender-se o desprestígio da profissão.

(BEZERRA, 2005, pp. 42)

Nas décadas de 1980 e 1990, com o avanço das pesquisas sobre língua, ensino-aprendizagem e letramento, o Estado passa a exigir que os livros didáticos apresentem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. No entanto, os textos aparecem apenas como pretexto para o ensino gramatical tradicionalista.

No século XXI, com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das pesquisas linguísticas, tornou-se oficial que o eixo norteador do ensino de língua portuguesa deve ser o acesso aos mais diversos gêneros textuais¹³. Consequentemente, os livros didáticos devem trazer uma abordagem gramatical focada na construção textual.

¹³ “Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2005, pp. 22-23)

Atualmente, há programas de formação continuada com objetivo de atualizar os professores que concluíram seus estudos há muito tempo, para que conheçam os avanços das pesquisas linguísticas e levem esses conhecimentos para sala de aula.¹⁴

Este histórico resumido mostra a importância do livro didático para o professor de língua portuguesa. Esse manual deve trazer uma gama bastante variada de textos para serem lidos e discutidos em sala de aula. E é a partir dos textos que o professor deve explicar as relações gramaticais expostas neles.

Trazemos à baila dois livros didáticos: *Português: Linguagens – Volume Único* (CEREJA & MAGALHÃES, 2003) e *Português: Língua, literatura e produção de textos* (TERRA & NICOLA, 2003). Escolhemos o primeiro, porque é utilizado na escola em que a pesquisa do capítulo 4 foi feita. O segundo porque, em sua “Apresentação”, propõe uma abordagem moderna e mais condizente com o ensino de língua portuguesa do século XXI:

Neste livro, procuramos oferecer um vasto material para que vocês [estudantes] trabalhem e reflitam sobre essas várias linguagens, reflexão que os levará a ter um bom domínio sobre o que falam, para quem e como falam, e tornará mais fácil entender o outro lado da moeda: o que nos falam, quem e como nos falam.

[...]

Nele, você vai encontrar também os mais variados tipos de texto, expressos em diferentes gêneros e linguagens.

(TERRA & NICOLA, 2003, p. 3)

1.1.3 Os dicionários de regência

O terceiro instrumento de consulta para os professores são os dicionários de regência, instrumentos normativos que acabam, de certo modo, tentando frear as mudanças linguísticas, uma vez que os professores e pesquisadores se baseiam neles para tomar decisões de *certo X errado* e congêneres. Por se tratar de uma obra especializada no assunto, espera-se que traga o maior número possível de registros dos verbos. Ao consultar um dicionário de regência, o professor, então, tem a expectativa de encontrar uma visão mais aprofundada, mais científica e crítica, da regência – ou,

14 Citamos, como exemplo, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II), destinado aos professores de Português e Matemática das séries finais do Ensino Fundamental. Conforme Dionei Gomes (cp), em 2008-2010, esse programa representou uma articulação de sucesso entre Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC), Universidade de Brasília (UnB) e secretarias estaduais e municipais de educação de todas as regiões do país. Foram 4000 professores formados diretamente pela UnB e cerca de 80.000 professores formados pelos municípios/estados! O número de alunos atingidos por esse programa sociointeracionista chegou à cifra dos milhões. Em 2010-2011, repetir-se-á o mesmo programa, envolvendo também outras universidades federais como tutoras.

talvez, de maneira simplista, encontrar a regência tida como correta de dado verbo para legitimar a sua reprodução.

O *Dicionário Prático de Regência Verbal* (LUFT, 2008) informa que a obra registra “de forma sintética e globalizante as várias possibilidades regenciais, de acordo com as novas exigências do idioma” (contracapa). E admite que “este Dicionário, embora obviamente dedicado à regência da língua culta, em registro formal, sobretudo na escrita (não necessariamente literária), deu toda a atenção a inovações nesse campo” (p. 16).

A princípio, tais informações representam um avanço, na medida em que um instrumento normativo se propõe a dar voz às inovações que a regência do português contemporâneo apresenta. E, por apresentar, em tese, uma visão diferenciada, o supramencionado dicionário é um dos que são analisados neste trabalho.

Fazendo um contraponto ao *Dicionário Prático de Regência*, analisamos também o *Dicionário de Verbos e Regimes* (FERNANDES, 1951), o qual apresenta uma visão bastante conservadora da regência verbal. Logo na "Apresentação" desse dicionário, temos, no depoimento do ex-ministro da Educação e Saúde Abgar Renault, uma amostra da visão clássica de regência de verbal:

Ninguém que se dê, por gosto ou por obrigação, ao ofício duro de escrever, poderá dispensar o auxílio das páginas preciosas que a sua paciência, o seu senso crítico e a sua lucidez reuniram sobre **o mais difícil dos capítulos da sintaxe da nossa língua – a regência** (grifos nossos).

A partir da comparação entre esses dicionários, pretendemos entender se houve evolução no tratamento dado à regência verbal nos dicionários de regência e de que maneira esse material pode ser explorado pelo professor em sua prática docente.

1.2 Abordagens, metodologias e discursos

1.2.1 As gramáticas tradicionais

No capítulo destinado à regência verbal da *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2006), o leitor é informado de que a discussão acerca do assunto teve início na seção que trata das preposições (p. 566), o que representa um grande avanço,

na medida em que o autor considera que é preciso conhecer primeiramente o conceito de preposição para então entender as relações de regência.

No capítulo em que as preposições são tratadas, há alguns trechos que destacam a importância do valor semântico desses vocábulos:

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.

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.

Os significados ou sentidos contextuais, analisados pela nossa experiência de mundo e saber sobre as coisas (...) nos permitem dar um passo a mais na interpretação e depreender uma acepção secundária.

(BECHARA, 2006, p. 297-298)

Ao admitir que há um sentido básico, primitivo, nas preposições, Bechara reconhece que a relação verbo-preposição não se dá de maneira aleatória, mas, sim, por causa de uma combinação de sentidos do termo regente e do termo regido, o que demonstra que “na relação dos ‘significados’ das preposições, há sempre um significado unitário de língua, que se desdobra em sentidos contextuais a que se chega pelo contexto e pela situação” (BECHARA, 2006, p. 297-298).

Isso implica afirmar que o gramático em estudo nos mostra a relação existente entre preposição-regência-discurso, o que pode servir para uma excelente discussão em sala de aula acerca da regência verbal do PB, desde que o professor formado em nossas universidades tenha tido acesso aos diferentes matizes linguísticos, em termos teóricos e práticos.

Além dessa importante consideração, a *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2006, p. 567 e 568) inova ao propor explicações mais científicas, que extrapolam o mero certo e errado, para algumas regências do uso:

1) ***Pedir para*** – (...) A linguagem coloquial aproximou as idéias de *pedir que algo aconteça* (oração objetiva direta) e *trabalhar para que algo aconteça* (oração adverbial final), passando a usar a preposição *para* a introduzir a oração que seria objeto direto do verbo *pedir* (...)

2) ***Está na hora da onça beber água*** – (...) O problema que, do ponto de vista puramente gramatical, a rigor, termina nessa dupla possibilidade de

emprego; já não se mostra indiferente do ponto de vista da necessidade de proferir o sujeito enunciando-o com maior ou menor realce. Deixa-se o domínio da gramática para se entrar no domínio da estilística, da expressividade. A não combinação da preposição com o sujeito garante o valor expressivo da preposição e a ênfase posta no sujeito: *É tempo de o povo querer melhores escolas*, diferente, sob o aspecto de expressividade, de *É tempo do povo querer melhores escolas*. A simples – e contrária à dupla possibilidade que a tradição literária registra – solução gramatical de rejeitar uma forma com privilégio de outra empobrece os recursos estilísticos da língua.

Percebemos, nesses exemplos, que o gramático legitima essas duas construções, propondo uma explicação de cunho linguístico para elas, embora reduza questões de ordem pragmático-discursiva a questões estilísticas, campo este demasiadamente estético e minimamente ideológico.

O destaque à semântica das preposições nas relações de regência também é encontrado na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (AZEREDO, 2008), a qual considera que o “ponto de vista normativo na abordagem gramatical dedica especial atenção à seleção da preposição que estabelece o elo entre o termo A e o termo B: *ser passível de punição, ter interesse em/por antiguidades, incumbir alguém de uma tarefa*” (AZEREDO, 2008, p. 151 – grifos no original).

Na seção “9.5.3 Verbos Transitivos Relativos (TR)”, Azeredo enfatiza que, nas relações de transitividade, a preposição que liga verbo e complemento pode ser vazia de sentido, estar com seu sentido primitivo enfraquecido ou, ainda, ter pleno sentido. Os exemplos abaixo, retirados da gramática em estudo, ilustram essa relação:

- (7) *Depender da ajuda/ Depender dela.*
- (8) *Insistir em voltar/ Insistir nisso.*
- (9) *Concordar com o adversário/ Concordar com ele.*
- (10) *Morar na casa/ Morar nela.*

Segundo o autor, exemplificam o primeiro caso (vazia de sentido) as sentenças em (7) e (8). O esvaziamento parcial do sentido está representado no exemplo (9), e (10) mostra um caso em que a preposição apresenta sentido pleno.

Em seguida, Azeredo (2008, p. 217) defende que:

O esvaziamento semântico dessas preposições tem favorecido o desaparecimento delas junto a alguns verbos de uso frequente na fala –

ordinariamente os seguidos de *a* – que se tornaram transitivos diretos. São exemplos no português corrente no Brasil: *agradecer*, *agradar*, *assistir*, *obedecer* e *perdoar* (*Agradeça seu irmão por mim*, *Ela teve medo de assistir o final do filme*, *Recusou-se a obedecer as ordens do pai*, *O Papa perdoou seu agressor*).” (grifos e itálicos no original)

Assim como Bechara (2006), Azeredo (2008) também nos mostra que a relação preposição-regência reflete o uso, as situações discursivas: uma vez que não percebe o sentido da preposição nessas construções, e como “tudo na língua é semântico” (BECHARA, 2006, p. 297), o falante altera a forma a partir da pressão do uso: um verbo que antes era transitivo indireto passa agora a ser transitivo direto e vice-versa, o que caracteriza uma mudança sintática.¹⁵

Adotando uma postura um pouco mais conservadora, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA & CINTRA, 2001) relaciona diretamente regência à transitividade, destacando apenas aqueles verbos cuja regência muda conforme a transitividade:

(11) Aspirar [=sorver, respirar] **o ar da montanha.**

(12) Aspirar [=desejar, pretender] **a um alto cargo.**

Diferentemente de Azeredo e Bechara, Cunha & Cintra não relacionam explicitamente regência à semântica das preposições, apesar de tal correlação ser citada no capítulo “Preposições”:

(...) embora as preposições apresentem grande variedade de usos, bastante diferenciados no discurso, é possível estabelecer para cada uma delas uma significação fundamental, marcada pela expressão de movimento ou de situação resultante (ausência de movimento) e aplicável aos campos espacial, temporal e nocional.

(CUNHA & CINTRA, 2001, p. 558)

Diferentemente das outras gramáticas, essa “variedade de usos” é apresentada de maneira negativa. Afinal, os autores não deixam claro em que contextos se dá essa variedade, nem em que tipo de “discurso”. Subentende-se desse fragmento que, apesar de haver “variedades” e “discursos”, há um significado fundamental, determinado pela gramática tradicional, e este é o que deve ser seguido. Logo, ao recomendar um uso em

¹⁵ No capítulo dedicado ao Funcionalismo-Tipológico, discutiremos quais são as motivações para que tal mudança ocorra.

detrimento de outro, atribuindo àquele um valor mais significativo, os autores fogem a uma análise linguística, ficando limitados ao prescritivismo gramatical.

No que tange à regência, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* é a única das três gramáticas normativas aqui analisadas que dá destaque à lista de verbos problemáticos.

Já Azeredo (2008, p.151) justifica que algumas preposições funcionam como uma “espécie de apêndice” do verbo e, por essa razão, as gramáticas tradicionais optam por **listar** os verbos regentes relacionados aos seus termos regidos, com ou sem preposição. O autor reconhece que tal “procedimento tem sérias limitações, já que nenhuma listagem poderá ser exaustiva, mesmo porque não compete à gramática prover informações idiossincráticas sobre o uso da língua” (AZEREDO, 2008, p.151), cabendo este papel aos dicionários.

Já Bechara (2006) nos apresenta uma lista de verbos de maneira bastante simplificada, relacionando apenas verbo e presença ou não de preposições. O autor justifica essa metodologia com a seguinte **nota de rodapé**:

A presente lista não dispensa a consulta ao dicionário, o de regência, uma vez que o emprego do verbo como transitivo (com ou sem preposição) ou intransitivo depende de sua significação. (...) Uma vez a variedade não implica mudança de significado; outras vezes sim. Daí a necessidade de consulta aos dicionários para se ter uma lição mais completa e adequada. O principal objetivo da relação é oferecer ao leitor a preposição que acompanha o verbo, quer no complemento quer no adjunto adverbial.

(BECHARA, 2006, p.572)

Não limitar a regência verbal a uma cansativa e pouco significativa lista de verbos e preposições representa um avanço da *Moderna Gramática Portuguesa* e da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Isso contribui para que o leitor – no nosso caso, o professor de Português Brasileiro – não se limite a xerocar listas e entregá-las a seus alunos. Se ele seguir a orientação desses dois manuais, precisará, pelo menos, fazer uma consulta a um dicionário de regência e, conseqüentemente, terá um estudo mais detalhado do assunto.

Embora tenham trazido esse avanço, as gramáticas apresentam ainda alguns pontos falhos no debate sobre regência. Quando apenas prescreve as regências tidas como mais corretas para os literatos, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, por exemplo, não corresponde ao caráter mais científico de estudo gramatical.

Esperávamos que, por trazer discussões mais contemporâneas acerca do que seja língua, linguagem, discurso, etc., essa gramática debatesse um pouco mais as motivações que interferem nas relações de regência.

A discussão trazida pela gramática de Evanildo Bechara ainda fica no campo “língua coloquial X estilo”, o que pode induzir o professor que dessa explicação se utilize a considerar os casos apresentados como exceções ou como construções que devem ser feitas em ambientes muito restritos, já que tradicionalmente se considera que estilo é objeto de estudo da literatura e que o coloquial não deve ser usado como objeto de pesquisa.

A partir dessa visão, não é dada aos falantes a possibilidade de reconhecer as construções como **naturais** do Português Brasileiro. Afinal, não há, aparentemente, uma discussão mais profunda do porquê de essas construções serem tão recorrentes no dia a dia, tanto nos ambientes mais acadêmicos, como nos familiares.

1.2.2 As gramáticas tradiescolares

Escolhemos, propositalmente, duas gramáticas escolares mais recentes ((1) *Nossa Gramática Completa Sacconi*, de Luiz Antonio Sacconi (2008), e (2) *Aprender e Praticar*, de Mauro Ferreira (2003)) e uma mais antiga ((3) *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (1995 [1952])) para podermos comparar se houve alguma mudança na visão do que seja uma gramática escolar e, principalmente, para sabermos se essa evolução foi implementada nos ensinamentos sobre regência verbal.

A *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* nos fornece uma amostra de como eram vistos o ensino e a gramática escolar nos anos de 1950:

A seriação de textos de ensino admite-se em certas disciplinas, mas somos inteiramente contrários a ela no estudo da gramática portuguesa. Gramática não é Geografia, que se estuda sob aspectos diversos, econômico, político, geral, físico, regional, humano. A gramática, ou seja, o texto, o livro de ensino gramatical deve ser estudado integralmente. Resultado da fragmentação do ensino da Gramática em opúsculos ou em partes que tudo encerram menos método é não encontrarmos aluno do segundo ciclo que saiba flexionar um substantivo composto, que saiba positivamente em que consiste um superlativo, um pronome relativo, um verbo defectivo, uma conjunção subordinativa, um período, que saiba distinguir e definir objeto direto, indicar a diferença entre os pronomes *o* e *lhe*, interpretar um *mo* na frase, conjugar um verbo com segurança, é não encontrarmos estudante que saiba consultar gramática de língua nenhuma, nem da sua própria.

(ALMEIDA, 1995, p.3)

Inferimos dessa citação que o ensino de língua portuguesa não deve priorizar uma reflexão acerca do mundo que está a nossa volta. Muito pelo contrário, crê Almeida que isso é papel de matérias como a Geografia. O “aluno do segundo ciclo” deve se preocupar em saber como flexionar um substantivo composto; em identificar o que é um superlativo, um verbo defectivo, etc.

Acontece, no entanto, que o aluno, quando se utiliza da gramática de sua língua, não o faz de modo fragmentado. Na verdade, é ele, como qualquer falante nativo de uma língua natural, que vai moldar as regras dela a partir do uso, da situação comunicativa. Não adianta, pois, a ele reconhecer um verbo defectivo sem saber em que contexto interacional este verbo será necessário, muito menos saber o valor de um “mo” **inexistente** na língua real, seja ela (o)culta ou não.

A citação acima confirma a nossa ideia sobre as falhas do ensino de língua já em uma época em que a escola era voltada para a elite. Além disso, nos antecipa o tipo de tratamento dado pelo gramático escolar à regência verbal: extremamente prescritivo. Tal hipótese se confirma nos seguintes trechos:

Muitos verbos possuem duas ou mais regências, conservando, em qualquer delas, o mesmo sentido e correção: Puxar *a* espada, *da* espada, ou *pela* espada. Outros, conforme a regência, têm significado especial; está neste caso o verbo *assistir*; com objeto direto significa *prestar socorro, cuidar, tratar*: “O médico *assiste* o enfermo”. Com a preposição *a*, significa *estar presente*: “*Assisti ao* desfecho da questão”, “*assisti a* uma missa”.

(ALMEIDA, 1995, p. 168)

Aqui ofereceremos a regência ou as regências de alguns verbos, mas de antemão avisamos que são dadas as usadas *atualmente*, e sempre apresentadas com a significação ou significações do verbo (...).

(ALMEIDA, 1995, p. 468)

Para o professor que deseja minimamente inserir em sala de aula um trabalho crítico-reflexivo sobre a língua, duas perguntas poderiam ser feitas acerca dessas afirmações: 1) Qual a evidência empírica utilizada pelo autor para afirmar tão categoricamente que as construções “puxar *a* espada”, “puxar *da* espada” e “puxar *pela* espada” conservam o mesmo sentido e correção? 2) Será mesmo que não existe qualquer diferença discursiva entre elas? Se levarmos em consideração que nada na língua ocorre por acaso, e que, por isso, duas construções linguísticas não ocupam o mesmo lugar no espaço, o primeiro passo é *investigar*, com base em dados e evidências, se elas possuem realmente o mesmo significado.

Em seguida, é apresentada a lista dos chamados verbos problemáticos. Caso o professor se baseie nesta gramática escolar para ensinar regência, deverá ter atenção ao seguinte trecho:

O professor deve ser guia seguro, muito senhor da língua; se outra for a orientação de ensino, vamos cair na “língua brasileira”, **refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo**. Conhecer a língua portuguesa não é privilégio dos gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. (grifos nossos)

(ALMEIDA, 1995, p. 7)

A virulência de Almeida representa o que há de mais retrógrado para o ensino de língua ou de qualquer outro assunto! Entendemos deste fragmento que o professor deve ser visto como o conhecedor único e exclusivo da língua e que cabe aos alunos apenas escutar o que o mestre tem a dizer, como se os próprios alunos também não fossem conhecedores de sua língua materna. “Se outra for a orientação de ensino”, ou seja, caso haja pesquisa, reflexão, debate, discussão, a queda será tão grande que nos levará diretamente ao calabouço da “língua brasileira”, a qual não deve ser utilizada por ninguém.

É no mínimo curioso notar como o autor se contradiz no ápice de seu desprezo para com a língua brasileira. Por um lado, ela é “nefasta” e pertence a “homens de cultura falsa e de falso patriotismo”. Ora, se a língua é chamada de **brasileira**, o mínimo que podemos esperar é que ela seja uma língua **do Brasil** e, portanto, represente os nascidos neste país – os **brasileiros**. Por outro, o autor defende que “conhecer a língua **portuguesa**” – a qual nos remete a **Portugal** – é que é sinônimo de dever cívico do **brasileiro**. Para chegar a tais conclusões, é provável que Almeida tenha ignorado conceitos científicos de língua, pátria e nação. E essa ignorância – em todos os sentidos – acaba infelizmente por influenciar professores, alunos e demais usuários de sua obra, fazendo com que eles se sintam alienígenas nefastos de suas próprias línguas – verdadeiros ETs com chicotes na mão a espancar o povo brasileiro e sua língua natural.

A gramática de Almeida parece ter feito escola. As outras gramáticas escolares analisadas também oferecem uma visão prescritiva do conteúdo “regência verbal”:

(1) Regência verbal é a maneira do verbo relacionar-se com seus complementos. A seguir, a regência de alguns verbos importantes. (*sic*)

(SACCONI, 2008, p. 465);

(2) Os mecanismos de regência (...) verbal são, em grande parte, responsáveis pela estruturação lógico-sintática dos enunciados linguísticos. (...) Vamos, agora, estudar a regência dos verbos mais usuais, subdividindo-os em dois grupos. O primeiro grupo é constituído por alguns verbos que apresentam uma determinada regência na língua culta e outra na língua coloquial; o segundo é formado por verbos que apresentam, na norma culta, mais de uma regência.

(FERREIRA, 2003, p. 554 e p.558).

Nessas obras, a discussão acerca de regência verbal fica limitada a uma lista dos chamados “verbos importantes”. Quando tentam justificar o porquê dos estudos de regência, como em (2), as obras escolares restringem-se à “estruturação lógico-sintática”, ou simplesmente põem a culpa na “língua coloquial”, que, segundo Ferreira (2003, p.81), não tem “muita preocupação com as normas”.

A gramática de Sacconi (2008) apresenta um formato mais moderno, colorido e chamativo. Aparentemente, teríamos uma obra inovadora, que proporia discutir a língua de maneira didática, mas sem que isso deixasse de lado reflexões pertinentes ao seu estudo. Infelizmente, basta uma rápida folheada para descobrirmos que a aparência é enganadora.

Na seção denominada “Principais dúvidas e curiosidades sobre o assunto”, o autor tenta reproduzir as dúvidas mais comuns de regência verbal, mas acaba misturando dogmatismo e didatismo, resultando um produto de difícil classificação. Uma das perguntas dessa seção se refere ao motivo pelo qual, no “Brasil, a gente vai no bar, no estádio, no circo” (SACCONI, 2008, p. 475). Como resposta, o autor nos informa que, nestas construções:

(...) a elegância foi para o brejo! Deixe-me dizer algo mais sobre isto. O uso da preposição *em*, nesse caso, é característico da fala brasileira; trata-se, portanto, de um brasileirismo. Nós somos muito dados a ‘ir na escola’, a ‘chegar na escola’, a ‘voltar na escola’, a ‘retornar na escola’, a ‘regressar na escola’, etc., enquanto os portugueses preferem (com alguma razão) ‘ir à escola’, ‘voltar à escola’, ‘retornar à escola’, ‘regressar à escola’, etc. Nós somos muito dados, ainda, a ‘ir na Maria’ (...), mas não queremos de jeito nenhum ‘ir no sucesso’ (...) O brasileiro, enfim, é isto: **um mar de contradições linguísticas, quando se trata de usar verbos dinâmicos. A razão de tamanha discrepância ainda não está muito bem clara.** (grifos nossos)

Assim como Almeida, Sacconi, quase sessenta anos depois e em pleno século XXI, também reconhece, ainda que depreciativamente, a existência de uma língua brasileira. E, do mesmo modo que o outro autor, também cai em contradição. Ele faz

uma mistura de estilos logo no começo de sua explanação: “a gente” – construção mais associada à fala informal – e “Deixa-me dizer”, a qual se mostra mais presente na escrita formal. Este discurso mostra que o autor quer parecer mais natural e, por isso, se aproxima da fala do cotidiano; entretanto, quando quer se colocar como o “guia seguro, muito senhor da língua” (ALMEIDA, 1995, p.7), o gramático faz questão de usar a norma padrão e acaba, conseqüentemente, traindo a si próprio.

Consideramos, assim, que o valor dado ao que os autores consideram como correto está atrelado ao falar do português europeu. E isso, sim, é assumir subserviência e artificialidade em uma língua.

Nos parece óbvio que o Português de Portugal prefira as construções regenciais acima, uma vez que se trata de uma cultura que vê as relações de mundo de uma maneira completamente diferente da cultura brasileira. Se a cultura é diferente, logo a língua, enquanto reflexo dela, também é diferente. Fica então a pergunta: por que deveríamos seguir as normas de Portugal?

Neste caso, Sacconi é que deve ser enquadrado neste “mar de contradições linguísticas”, sendo que “a razão de tamanha discrepância” é o fato de os gramáticos insistirem em afirmar que estamos falando de uma língua só ou pior: que jamais devamos reconhecer uma língua naturalmente falada no Brasil, cujas características parecem ser sistematicamente peculiares ao nosso modo de pensar, agir e se comunicar.

Em outras palavras, o que esses autores fazem é retornar aos métodos de estudos da língua(gem) adotado no século XIX, que se baseava no etnocentrismo europeu. Assim, quando alcunham a língua brasileira de “primitiva”, os autores se entregam “a uma mesma especulação etnocêntrica; dizer, em vez disso, que uma língua é estruturalmente mais simples ou complexa em relação a outra seria como optar por um eufemismo” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 22).

Para resumir o nosso ponto de vista, fazemos eco às palavras de Ferrarezi Jr. (2008, p. 25):

[...] quando estabelecemos uma relação mais nítida entre a língua e a cultura e vislumbramos o espaço interativo que isso gera para os falantes, simplesmente não faz mais sentido dizer que falamos português. Na verdade, falamos **o brasileiro**, um sistema linguístico que funciona na(s) cultura(s) brasileira(s), como espaço interativo de brasileiros. Se o português é o sistema linguístico que permite associar a si sentidos agregados na cultura portuguesa e, assim, funcionar como sistema de representação à moda dos portugueses, segundo a visão de mundo portuguesa, assim também, o brasileiro é o **sistema linguístico** que permite associar a si sentidos gerados na cultura brasileira e funcionar **como sistema de representação do mundo**

à moda dos brasileiros, segundo a visão de mundo brasileira. – grifos
nossos

Nessas palavras, temos o reconhecimento de que a língua brasileira coexiste com a portuguesa, devendo cada qual ser entendida como representativa de culturas distintas. Mais discussões acerca da **língua brasileira X língua portuguesa** serão feitas nos próximos capítulos.

A partir de nossa análise, percebemos que as gramáticas escolares são muito mais normativistas do que as gramáticas tradicionais modernas. Estas, embora ainda tenham muito que evoluir nas discussões sobre língua(gem), já admitem um diálogo maior entre as partes que compõem a gramática da língua, principalmente sintaxe e semântica. As gramáticas escolares, por seu turno, não acompanham esse diálogo e mantêm sob um aspecto jovial um interior retrógrado e repleto de preconceitos.

O professor que dispõe unicamente desse material para tratar regência verbal em sala de aula não tem outra visão a não ser a da Lista de verbos problemáticos...

1.2.2 Os livros didáticos

Os livros didáticos analisados mantêm o mesmo discurso das gramáticas escolares, mas com uma diferença significativa: há um exercício de interpretação de texto antes de se adentrar no conceito de regência propriamente dito.

A princípio, essa diferença pode ser vista de maneira bastante positiva, uma vez que o texto permite que o aluno veja as construções gramaticais sendo produzidas no uso e, por conseguinte, produzindo sentido. Se a gramática é trabalhada dentro do texto, como defendem os PCN, o aluno percebe o caráter funcional delas e evita-se, assim, que decore regras.

Na obra *Português – língua, literatura e produção de textos* (TERRA & NICOLA, 2003, p. 142 e 143), a atividade de interpretação proposta no capítulo que trata de regência verbal procura estabelecer um diálogo com um tema caro a esse assunto: a transitividade:

Quando falamos sobre verbos transitivos, reconhecemos a necessidade de termos integrantes que funcionem como complementos de sua significação. A essa ligação entre um verbo e um complemento (ou mais) chamamos **regência verbal**. Observe as frases abaixo e formule uma proposição sobre regência e sua interferência no sentido. (grifos no original).

A primeira frase foi retirada do texto em análise e outras duas foram criadas para que o aluno refletisse acerca dos diferentes sentidos do verbo “conferir”:

- 1) “O concurso é uma versão moderna daqueles que **conferiram** troféus e mais US\$ 25 mil a projetos que desenvolvessem mecanismos de velocidade e segurança (...)” (grifo no original);
- 2) O concurso é uma versão moderna daqueles que **conferiam** projetos que desenvolvessem mecanismos de velocidade e segurança (...) (grifo no original);
- 3) Os projetos rejeitados não **conferiam** com projetos anteriores que desenvolvessem mecanismos de velocidade e segurança (...) (grifo no original).

(TERRA & NICOLA, 2003, p. 142 e 143)

Neste ponto, os autores trouxeram uma maneira diferente de refletir sobre regência: a partir de um exemplo retirado do texto, ou seja, um exemplo do uso real, eles propuseram ao aluno que formulasse uma hipótese sobre o conceito de regência e, principalmente, discutisse a respeito do **sentido**. Essa atividade faz o aluno se sentir parte da construção do conceito, bem como mostra que as definições são criadas em conjunto, com debate e reflexão. Se o professor souber como trabalhar essa atividade, pode mostrar em sala que os conceitos linguísticos não são prontos, estanques; muito pelo contrário, esses conceitos são construídos em conjunto com os falantes da língua.

No entanto, essa é a única referência a que os autores fazem ao diálogo texto-regência...

Já na obra *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2003), o texto aparece apenas como pano de fundo. A discussão acerca da regência verbal continua restrita a decorar uma lista de verbos:

Há dúvidas em relação à regência de alguns verbos em função de seu **uso popular** estar em desacordo com a norma culta. Além disso, há ainda verbos que possuem mais de um sentido e, conseqüentemente, mais de uma regência.

(TERRA & NICOLA, 2003, p. 144) (grifos nossos)

Eis um quadro com alguns verbos cuja regência costuma suscitar dúvidas.

(CEREJA & MAGALHÃES, 2003, p.422)

Diferentemente do que é trazido pelas gramáticas normativas modernas, a semântica, quando citada, aparece como mais um pretexto para justificar a dificuldade do estudo de regência verbal:

A identificação da regência de alguns verbos costuma apresentar dificuldade, seja devido à informalidade da **língua falada** (...), seja porque muitos verbos têm mais de um **significado** e, quase sempre, mais de uma regência. **Em caso de dúvida, recomenda-se consultar o dicionário.**”

(CEREJA & MAGALHÃES, 2003, p. 421) (grifos nossos).

Esse “significado” não é construído em conjunto com os alunos. Pelo contrário, ele já vem pronto, acabado e, por essa razão, só resta decorá-lo sem saber ao certo como se deu e por que tem de ser assim. Mas, “em caso de dúvida”, é só “consultar o dicionário”...

Tais constatações vão ao encontro da visão de Oliveira & Wilson (2009, p. 239) acerca do livro didático utilizado hoje nas escolas:

Infelizmente, os manuais didáticos, embora já apresentem a preocupação em apontar para os diferentes usos de língua, o fazem, em geral, de forma desvinculada das situações reais de comunicação, isto é, desconsiderando as relações entre língua e homem e entre este e seu meio social. **O material didático disponível no mercado, em geral, ainda mantém a visão uniforme e homogênea da língua, seja na forma de concebê-la, seja no modo com que elabora os enunciados e estrutura as unidades.** (grifos nossos)

Vale ressaltar também que os livros didáticos, à maneira preconceituosa das gramáticas escolares, acabam por reconhecer também a língua brasileira por meio das expressões “uso popular” e “língua falada”.

1.2.3 Os dicionários

Além de um discurso semelhante, as gramáticas tradiescolares e os livros didáticos concordam também em um ponto: ao se estudar regência verbal, é necessário consultar um dicionário de regência.

Essa consulta se justifica, na medida em que os dicionários trazem uma aparente discussão mais aprofundada do tema. A preocupação do dicionário não é a de apenas prescrever um ou outro verbo mais problemático, mas fazer um recorte do maior número de verbos, bem como sua regência em uso. O problema é a visão do senso

comum sobre dicionários ("pai dos burros") e a própria limitação deles, que são mais um recorte normativo que um estudo linguístico sistemático.

Essa regência em uso, aliás, se mostra bastante diferente nos dicionários analisados. Enquanto o *Dicionário de Verbos e Regimes* (FERNANDES, 1951) apresenta como exemplos construções típicas de autores do Português Europeu, Luft (2008), em seu *Dicionário Prático de Regência Verbal*, valoriza os escritores brasileiros e não deixa de comentar sistematicamente acerca da regência utilizada no dia a dia.

O espaço temporal de 57 anos entre um e outro mostra como os estudos linguísticos influenciaram nos debates sobre a língua(gem). O dicionário, instrumento normativo que, tradicionalmente, também procura frear as mudanças na língua e estabelecer um padrão entre certo e errado, **começa** a investigar os motivos que levam o falante a preferir uma regência à outra.

No entanto, e isto deve ficar claro para o professor, o uso de um dicionário de regência mais moderno, por si só, não é suficiente para que o aluno leia e interprete as informações do texto, principalmente se ao dicionário não forem associadas outras ferramentas, como os diversos gêneros textuais.

Vejamos um exemplo prático da diferença de abordagem entre os dois dicionários. O primeiro verbete foi extraído do *Dicionário Prático de Regência Verbal* (LUFT, 2008), e o segundo, do *Dicionário de Verbos e Regimes* (FERNANDES, 1951):

Perdoar 1. TD(I): *perdoar algo (perdoá-lo) (a alguém); perdoar(-lhe) algo. Absolver; desculpar: Perdoar-lhe a dívida (a culpa, a ofensa, o erro, etc.). “Perdôo-lhe o mal que me fez pelo bem que me sabe” (Prov.). Perdoar ofensas. “Perdoa-se o ódio, nunca o desprezo” (Prov.). // 2. Int ou TI:* *perdoar (a alguém); perdoar(-lhe) (OBS.). Conceder perdão ou desculpa; remir faltas, pecados, erros; Deus lhe perdoe. “Pai, perdoai-lhes, porque eles não sabem o que fazem” (Cristo). “Ao que erra, perdoa-lhe uma vez e não três” (id.). – OBS. Perdoar algo a alguém é a construção primária, com objeto direto de coisa e indireto de pessoa. Mas tb. ocorre objeto direto de pessoa, perdoar alguém (perdoá-lo), construção derivada, nos clássicos antigos e modernos – (...) e é sintaxe usual no port. contemporâneo do Brasil. (...) Essa alteração de regência tem explicação semântica (influência de escusar ou desculpar, e poupar (...)) Não há pois motivo para as gramáticas e dicionários (...) continuarem reprovando essa sintaxe. O que é usual, corrente, é regular (obedece a regra, ainda que desconhecida). (grifos nossos)
(LUFT, 2008, p. 399)*

Perdoar – Transitivo relativo – desculpar-se, remitir, absolver (dívida, pena, culpa): “E, vendo êle a fé dêles, disse-lhe: Homem, os teus pecados te são *perdoados*”. (Almeida, *S. Lucas*, 5. 20). (...) // **Transitivo** – Remitir, desculpar, absolver: “Porque o pecado pode-o *perdoar* a misericórdia”. (Vieira, *Sermões*, XIV, 205) // **Nota.** Nos clássicos antigos é comum encontrar-se o verbo *perdoar* com acusativo de pessoa,

como se vê destes exemplos: “Fizeram petição ao bispo, que os *perdoasse*, sem se assinarem nela”. (Vieira, *Arte de furar*, 260) (...) (grifos no original)

(FERNANDES, 1951, p. 466)

Podemos perceber que o dicionário de Luft, mais moderno e atualizado, procura explicar as diferentes regências a partir de expressões mais cotidianas. Por um lado, isso facilita a consulta, uma vez que o leitor provavelmente tem conhecimento delas e sabe, então, o significado daquela construção. Por outro, mostra-se problemático lançar mão de provérbios e frases prontas, pois, por serem mais fixos, não representam exatamente a construção do uso. Ainda sobre Luft, vale frisar que o autor reconhece um uso linguístico próprio do Brasil: "sintaxe usual no português contemporâneo do Brasil". Além disso, o autor também critica a reprovação que comumente se faz dessa estrutura brasileira.

Já o dicionário de Fernandes, à moda antiga, prende-se aos autores clássicos e, assim, acaba se afastando daquilo que o falante realmente emprega no dia a dia. Não seria, pois, um dicionário cujos exemplos poderiam ser utilizados como modelo em sala, já que os exemplos estão distantes do real emprego dessas regências. Talvez o referido dicionário pudesse ser aproveitado em uma perspectiva diacrônica, para que os alunos entendam o percurso histórico por que a regência verbal passou. Ou ainda, poderia ser aproveitado em aulas de literatura destinadas a discutir os autores classicamente presentes nas obras normativas.

1.3 Resumo do capítulo

Neste capítulo, vimos de que maneira os materiais de apoio ao professor tratam a regência verbal. Por um lado, tivemos uma boa surpresa com as gramáticas tradicionais mais modernas, principalmente a de Evanildo Bechara (2006) e Eduardo Azeredo (2008), e com o *Dicionário Prático de Regência Verbal*, de Celso Pedro Luft. Essas obras propuseram dialogar, de alguma forma, a semântica e a sintaxe e nos mostraram a importância de se conhecer o sentido da combinação verbos-preposições nas construções regenciais. Ainda assim, eles apresentam algumas limitações significativas e, por isso, devem passar por uma revisão crítica do professor. A esses materiais, devem ser somados textos de variados gêneros para que o aluno possa entender como a

regência funciona no uso, na prática, e, assim, utilizar-se desse material como fonte de pesquisa – e não como livros sacros impassíveis de cometerem erros.

Por outro lado, as gramáticas escolares e os manuais didáticos, no que tange à regência, mostraram um discurso mais conservador do que a própria gramática tradicional. Embora tenha havido pequenas alterações, como uma linguagem mais moderna e um aspecto visual mais atrativo, esses materiais não inovaram na maneira de se discutir regência, que continua limitada à famigerada Lista, de que vimos falando.

O que mais chama a atenção nessa discussão é o fato de as gramáticas tradiescolares e os manuais didáticos justificarem a dicotomia “certo” e “errado” nas relações de regência, indicando como leitura adicional os dicionários de regência. Isso é prova de que o ensino ainda não se adaptou ao apregoado nos PCN e está longe de formar bons leitores/escreventes¹⁶.

Ao contrário do dicionário de Fernandes (1951), o qual, como vimos, se encontra completamente desatualizado no que tange aos exemplos dos verbetes, o *Dicionário Prático de Regência Verbal* (LUFT, 2008, p. 399) tem uma visão bem menos assintomática das relações de regência, destacando inclusive que, em construções como *perdoar os inimigos*, “não há [...] motivo para gramáticos e dicionários continuarem reprovando essa sintaxe”.

Esse exemplo mostra como os discursos ainda são contraditórios.

E se o são para os gramáticos, autores e dicionaristas, imagine para o professor.

E se o é para o professor, o que diremos dos alunos...

Sobre a língua brasileira, uma contradição a mais.

Ela é reconhecida e negada ao mesmo tempo.

Reconhecida, porque os puristas precisam de um bode expiatório linguístico para colocar a culpa de suas limitações metodológicas. Dessa forma, tudo aquilo que a gramática da “língua da gramática” não consegue explicar é responsabilidade da língua brasileira, cujo falante, o brasileiro, é “o mar de contradições linguísticas” que insiste em “assassinar o português”. Fica fácil, então, para eles manterem o *status* de donos da gramática-verdade, pois as suas regras são claras, diferentemente das do brasileiro.

Negada, porque, para esses autores, a língua brasileira por ser tão contraditória – que ironia! – não serve para ser estudada, uma vez que ela é vista como “refúgio nefasto” ou “confissão nojenta de um povo sem cultura”.

¹⁶ Utilizamos aqui escrevente com a acepção do “ente que escreve”, cuja existência é permeada pela escrita.

Contraditando ainda mais, aqueles que reconhecem e negam a língua brasileira prestam – sem querer, obviamente – um grande serviço para as pesquisas linguísticas.

É o que mostraremos nos próximos capítulos.

Capítulo 2 – Linguística e Ensino: um diálogo fundamental na busca de sentido para a regência

2.0. Introdução

No capítulo anterior, vimos que as gramáticas tradicionais e escolares, os manuais didáticos e os dicionários de regência não trazem para o professor discussões mais científicas acerca da regência verbal. Esses materiais reforçam, inclusive, a ideia de que regência parece se resumir à mera memorização e que apenas os dicionários podem trazer à luz uma reflexão mais profunda do assunto.

Para o professor que almeja conduzir seus alunos a um “desempenho mais seguro e confortável na atividade de interação linguística” (NEVES, 2010, p.180), esses materiais mostram-se, pois, bastante limitados. E o principal motivo para essa limitação talvez seja a visão de língua que eles, de uma maneira geral, apresentam: um conjunto estruturado e autônomo de regras que são inerentes ao próprio sistema interno, alheio ao uso e ao discurso.

Nesse sentido, regência verbal não poderia ser discutida de outra forma, senão por meio da dicotomia “regência certa X regência errada”, uma vez que, segundo essa visão, há uma língua-modelo cuja gramática deve ser seguida à risca, sendo desprezadas as demais manifestações linguísticas. Como já afirmamos, essa redução traz consequências negativas ao ensino de língua, pois dissocia a intrínseca relação entre língua, gramática e sociedade e, o que é pior, transmite um conceito equivocado de língua, enquanto entidade abstrata, sem motivações semântico-pragmáticas reais e necessárias à sobrevivência em uma sociedade complexamente marcada pela comunicação.

Para mudar esse panorama, e dar sentido aos estudos e à pesquisa sobre regência verbal – e, conseqüentemente, sobre língua –, acreditamos ser fundamental que o professor conheça bem os diversos ramos da Linguística e possa escolher aquele(s) que mais contribui(em) para seu trabalho pedagógico. Aliás, um bom trabalho de ensino de Língua Portuguesa começa, muitas vezes, pela concepção de língua do professor. Essa concepção começa a ser construída no ensino superior, quando o estudante de Letras entra em contato com as diversas correntes linguísticas e pode, assim, selecionar aquela que mais será útil em sua prática pedagógica. Segundo Corôa (2001, p. 134), “os objetivos e atividades de ensino são consequência de como se entende o objeto de

trabalho *Língua Portuguesa*: diferentes concepções resultam diferentes práticas”. E, obviamente, nosso entendimento conceitua um estudante sociointeracionista.

Mais importante até do que conhecer os conceitos e metodologias dessas correntes, o professor precisa associar essa formação teórica a uma prática de pesquisa constante. Dessa forma, poderá levar à sala de aula, de maneira didática, o conhecimento científico aprendido e, ao aplicá-lo, despertar nos alunos o gosto pela pesquisa.¹⁷

O presente capítulo tem como objetivo mostrar de que forma a Linguística pode contribuir para o ensino de língua. Para isso, apresentamos em um primeiro momento três conceitos linguísticos fundamentais para o professor: linguagem, língua e gramática (seção 2.1). Em seguida, traçamos um panorama do modo como as principais correntes linguísticas interpretam esses conceitos e como seria um possível diálogo entre elas e o ensino (seção 2.2). Na sequência, as seções 2.3 e 2.4 discutem, respectivamente, o modo como essas correntes se refletem (ou não) na prática docente e o subaproveitamento de um conceito caro à Linguística: a variação. Finalmente, apresentamos uma micropesquisa feita com professores, cujo objetivo foi o de compreender até que ponto eles conhecem essas correntes e as aplicam em sala de aula (seção 2.5).

2.1 Linguística e ensino

Para Oliveira e Wilson (2009, p. 235), uma maneira de a Linguística trazer um retorno social e, conseqüentemente, adquirir um caráter de maior utilidade pública “é justamente quando [os resultados de suas pesquisas] estão voltados para as questões relativas ao ensino de língua”.

Levar a Linguística para a sala de aula representa tirar a ciência de um pedestal praticamente inacessível e torná-la útil àqueles que contribuem para o seu desenvolvimento: os próprios falantes. Logo, essas pesquisas, se desenvolvidas na escola, podem despertar nos alunos o gosto pelo trabalho científico e, assim, romper a barreira do dogmatismo tradicional, que insiste em substituir o conhecimento linguístico que o falante já possui por outro completamente alienígena.

A linguística moderna trabalha com a hipótese de que “o falante nativo de determinada língua *sabe* sua língua, ponto final. E, além disso, conhece essa língua perfeitamente. Segue-se, então, a ideia de que o/a falante não precisa de nenhuma tutela

17 Foi a nossa proposta de trabalho, a qual será mais bem explicada no capítulo 4.

em termos de língua” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 17). Destarte, não cabe ao educador “ensinar” ao educando a sua própria língua; afinal

qualquer tentativa de ensinar a um nativo sua própria língua consiste ou em franca perda de tempo ou em um ato de agressão abusiva a seus direitos linguísticos, porque o que será ensinado nessas circunstâncias não terá absolutamente nada a ver com propriedades da língua em si (com as quais o então aprendiz tem plena familiaridade, afinal), mas sim com valores associados à estrutura de poder vigente na sociedade em que a língua é falada. Em outras palavras, o ensino da língua (i.e., o ensino de língua materna) é doutrinação política levada a cabo de modo velado, um bom exemplo de como os “aparelhos ideológicos do estado” de Althusser (1996) funcionam no assujeitamento dos indivíduos.

(RAJAGOPALAN, 2008, p.18)

Para dar início ao trabalho científico, o primeiro questionamento a ser respondido pelo professor-pesquisador é: qual a visão de língua, linguagem e gramática que será adotada em sala de aula? Essa pergunta, embora pareça trivial, ainda embaraça a prática docente, uma vez que a resposta não surge precisamente na faculdade – e muito menos nos citados materiais de ensino.

Na próxima seção, apresentamos alguns conceitos propostos pela Linguística sobre língua, linguagem e gramática que podem nortear o professor para dar o pontapé inicial de seu trabalho como pesquisador, identidade necessária ao educador ideal.

2.1.1. Definindo linguagem e língua

A diferença entre os conceitos de linguagem e língua é bastante sutil¹⁸ e nem sempre é definida de forma clara. De uma maneira geral, entende-se linguagem como qualquer mecanismo utilizado para estabelecer comunicação. Assim, quando qualquer ser – seja ele humano ou animal – interage com outro, está se utilizando de linguagem. Nesse sentido, existem diversos tipos de linguagem, como a dos animais, a corporal, a artística, a dos sinais, a escrita, etc.; afinal, todas servem, a seu modo, para que essa interação aconteça. Ainda se levarmos em conta essa definição, as línguas naturais, como o português e o chinês, seriam mais uma forma de se estabelecer comunicação e, portanto, estariam incluídas nos diversos tipos de linguagem.

¹⁸ Para se ter uma ideia, em algumas línguas, como o inglês, há apenas um vocábulo para designar um e outro conceito. No quadro teórico gerativo, a diferença entre *Language* e *language* é relevante, mas não coaduna com o nosso quadro teórico, o funcional-tipológico.

Os linguistas, entretanto, consideram que a linguagem envolve muito mais do que um simples ato comunicativo, sendo, na verdade, uma “capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (CUNHA ET ALII, 2009, p. 15). Nesse sentido, não basta apenas aos indivíduos interagirem; é necessário que exista uma língua – “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” (CUNHA ET ALII, 2009, p.15) que permeie essa interação.

Para Benveniste (2008, p. 60), “aplicada ao mundo animal, a noção de linguagem só tem crédito por um abuso de termos”, uma vez que nenhuma experiência com animais comprovou que eles apresentam “as condições fundamentais de uma comunicação propriamente linguística” (BENVENISTE, 2008, p. 60). O linguista francês cita a experiência pioneira de Karl von Frisch, professor de Zoologia da Universidade de Munique, em observar o comportamento interativo das abelhas, no qual poderia residir, de algum modo, uma linguagem animal. Von Frisch observou que as abelhas localizam o alimento, retornam à colmeia e “avisam” aos demais membros a localização desse alimento. Para isso, elas fazem dois tipos de movimentos rítmicos: uma dança circular, para indicar que a comida se encontra num raio de menos de 75m, e uma agitação violenta do abdome (*wagging-dance*, ou “dança do ventre”), que assinala distâncias maiores. Em outros estudos, Von Frisch detectou a existência de outros sinais mais complexos, como o número de voltas da dança circular para indicar a distância do alimento e a sua direção em relação ao sol.

Como semelhanças entre a linguagem humana e a “linguagem” das abelhas, Benveniste (2008) aponta o fato de esses insetos produzirem e compreenderem uma mensagem, na qual se encerram diversos dados. Isso implica assumir uma “capacidade de formular e interpretar um ‘signo’ que remete a uma certa ‘realidade’, a memória da experiência” (BENVENISTE, 2008, p. 64), sem a qual não é possível estabelecer linguagem. Ademais, há, na interação das abelhas, um simbolismo rudimentar, por meio do qual elas transmitem os dados em gestos formalizados, “que comportam elementos variáveis e de ‘significação’ constante” (BENVENISTE, 2008, p. 64)

Para o autor, as diferenças entre a linguagem humana e a das abelhas são, no entanto, consideráveis. E tais diferenças nos auxiliam a entender como a linguagem humana é complexa e incomparável.

Em primeiro lugar, Benveniste aponta que a linguagem se processa por meio da voz¹⁹ e a qualquer momento – diferentemente das abelhas, que fazem gestos e apenas durante o dia. Além disso, a linguagem humana visa a estabelecer um diálogo, no qual “a referência à experiência objetiva e reação à manifestação linguística se misturam livremente, ao infinito. A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem” (BENVENISTE, 2008, p. 65). Na linguagem, o processo de referenciação é constante, o que permite que a informação seja transmitida ilimitadamente no tempo e no espaço.

Talvez a diferença mais significativa esteja no fato de que “a mensagem das abelhas não se deixa analisar” (BENVENISTE, 2008, p. 66), uma vez que não é possível decompor o conteúdo dela em morfemas, fonemas, etc., como é típico da linguagem humana. Nas palavras de Benveniste (2008, p. 66),

Cada enunciado se reduz a elementos que se deixam combinar livremente segundo regras definidas, de modo que um número bastante reduzido de morfemas permite um número considerável de combinações – de onde nasce a variedade da linguagem humana, que é a capacidade de dizer tudo. Uma análise mais aprofundada da linguagem mostra que esses morfemas, elementos de significação, se resolvem, por sua vez, em fonemas, elementos articulatorios destituídos de significação, ainda menos numerosos, cuja reunião seletiva e distintiva fornece as unidades significantes.

Evans & Levinson (2009) consideram que o fato principal para o entendimento da linguagem é a sua diversidade. As línguas apresentam fonemas distintos, morfemas distintos e padrões sintáticos distintos, os quais são esculpidos pela semântica que, por sua vez, molda o mundo por diversos vieses. Os humanos são a única espécie cujo sistema de comunicação varia fundamentalmente tanto na forma como no conteúdo.

Neste sentido, a linguagem deve ser interpretada também a partir de suas propriedades gramaticais, que a organizam. No entanto, ao contrário do que defende Benveniste, acreditamos que os elementos não são combinados livremente, pois dependem da vontade do falante. É ele que vai escolher, a partir dos elementos sociais que estão inseridos na situação comunicativa, o modo de estabelecer a comunicação. Afinal, “é também a sociedade que é a condição da linguagem” (BENVENISTE, 2008, p. 67). Tanto é assim que, numa sociedade como a das abelhas, há um indício

¹⁹ O autor desconsidera, contudo, a língua dos surdos, que é eminentemente gestual e visual.

rudimentar de comunicação. Se é assim numa sociedade como essa, imagine na humana!

Logo, o trabalho do estudioso da linguagem – e aqui incluímos o professor – está em registrar os mecanismos que fazem parte da utilização da língua(gem) não só como instrumento de comunicação, mas também como “algo que, além de tudo, constrói identidades e faz aderir o sujeito a papéis sociais” (CORÔA, 2001, p. 135). Não basta a esse estudioso, portanto, prescrever somente o conjunto de regras que organizam a língua; pelo contrário, cabe a ele refletir acerca das motivações que levam o ser humano, em um determinado contexto, em uma determinada época, a preferir uma construção em detrimento de outra.

Logo, o trabalho de pesquisa de linguagem não envolve somente aspectos linguísticos, mas também sociológicos, antropológicos, políticos, etc. Já que a linguagem é inerente ao ser humano, é preciso compreender de que maneira esses aspectos interferem na constituição das línguas humanas, e vice-versa.

Por essa razão, é também importante para o estudioso da linguagem observar a estrutura das línguas naturais, pois é por meio dela que ele pode descrever quais as regras que norteiam a utilização da língua, a qual sofre influência também de fatores extralinguísticos.

Utilizar-se da linguagem, portanto, é uma tarefa extremamente minuciosa, pois envolve desde o processo de produção de sons (ou sinais), passando por uma estrutura biológica e cognitiva complexa, até a criação de símbolos e representações de mundo e a percepção do ser humano acerca da sociedade em que ele vive. Cunha *et. alii* (2009) defendem que, para que haja linguagem²⁰, são necessários:

- a) uma técnica articulatória complexa;
- b) uma base neurobiológica composta de centros nervosos que são utilizados na comunicação verbal;
- c) uma base cognitiva, que rege as relações entre o homem e mundo biossocial, o que permite ao primeiro criar símbolos ou representações acerca do segundo em termos linguísticos;
- d) uma base sociocultural para atribuir à linguagem os aspectos de variação que ela apresenta no tempo e no espaço; e

²⁰ Essa discussão será mais aprofundada no próximo capítulo, em que apresentamos um recorte funcionalista da linguagem.

e) uma base comunicativa que fornece os dados que regulam a interação entre os falantes.

Portanto, ao assumir o papel de professor de língua, o estudioso da linguagem precisa mostrar essa complexidade para seu alunado para que, assim, ele entenda a importância de expandir os seus conhecimentos linguísticos.

2.1.2. Definindo gramática

Se perguntarmos a professores e estudantes o que eles entendem por gramática, é bem provável obtermos como resposta alguma alusão à gramática tradicional ensinada na escola. Para eles, portanto, só existe um tipo de gramática e, por conseguinte, apenas uma maneira de entender como a língua funciona. Essa gramática apresenta um recorte bastante limitado, pois se propõe a retratar a maneira como os meios mais letrados a usam, excluindo de uma análise mais minuciosa as regras das línguas que não fazem parte desse meio. Nesse sentido, há uma fusão – equivocada – de que língua e gramática são uma coisa só e, por isso, quem não sabe essa “gramática” conseqüentemente não sabe a língua.

O papel da Linguística, nessa discussão, é mostrar que todos falam suas respectivas línguas de maneira eficaz. Segundo Rajagopalan (2008, pp.16-17),

Em termos de linguagem, não existe diferença entre o poeta e o camponês. O linguista proclama, então, com evidente júbilo, o impacto devastador que esse argumento pode causar (dentre outras coisas) no repertório de ideias dos chamados “gramáticos tradicionais”, seus arquirrivais e adversários preferidos. Na verdade, esse argumento tem sido usado como o trunfo dos linguistas modernos em seu esforço de levar adiante a ideia de que é a sua disciplina que realmente contribui para o espírito da democracia, na medida em que afirma que todos os homens nascem iguais, não apenas em termos de suas habilidades corpóreas básicas e da posse da massa cinzenta em seus crânios, mas também em termos linguísticos.

Para entendermos realmente o conceito de gramática, precisamos responder às seguintes perguntas: 1) Como uma estrutura complexa de sentidos e significações é representada por outra estrutura complexa de fonemas, morfemas, palavras e sentenças? 2) Esses últimos elementos são combinados à revelia ou existem restrições? Se restrições existem, de onde elas vêm? São arbitrárias? São impostas? Elas refletem, de algum modo, o funcionamento natural da mente humana e são, portanto, universais?

Empiricamente, apenas observando a maneira como as pessoas organizam as palavras em unidades maiores, podemos perceber que os falantes não combinam esses elementos de qualquer maneira. Os exemplos abaixo mostram como isso funciona:

- (13) O caçador matou a onça.
- (14) O caçador, ele matou a onça.
- (15) Foi o caçador que matou a onça.
- (16) ? O caçador a onça matou.
- (17) ? Matou a onça o caçador.
- (18) *Onça a caçador o matou.

As três primeiras sentenças são perfeitamente inteligíveis para um falante do Português Brasileiro, cuja estrutura sintática comum/corriqueira é SVO. Assim, a primeira sentença seria a mais comum, por seguir essa ordem. Mesmo sendo aceitáveis, a segunda e a terceira sentenças precisariam de um contexto mais bem definido para acontecer. A quarta e a quinta apresentam ambiguidade, pois não é possível definir qual papel sintático ou semântico cada termo desempenha. Já a última apresenta uma estrutura incompatível com essa língua, uma vez que não é possível pospor o artigo ao substantivo a que se refere.

Logo, existem, sim, regras que coordenam a maneira como combinamos os elementos linguísticos²¹. Segundo Martelotta (2009, p. 44), os falantes “seguem tendências de colocação que parecem estar associadas ao conhecimento geral que possuem de sua própria língua, que lhes permite formular e compreender frases em contextos específicos de comunicação”.

Assim, podemos entender pelo menos dois sentidos para o termo *gramática* (MARTELOTTA, 2009). O primeiro se refere ao mecanismo que designa o funcionamento da língua. Seu objeto de estudo é o conjunto e a natureza dos elementos constitutivos de uma língua, bem como os fatores de limitação que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso. O segundo conceito está relacionado à descrição da natureza dos elementos linguísticos e suas restrições de

²¹ No próximo capítulo, também se encontra uma discussão sobre o que pode motivar essas restrições. As correntes linguísticas de cunho formal defendem que essas regras são inatas ao sistema linguístico, sendo o falante pouco participativo na definição/escolha delas. Já as correntes de caráter funcional defendem que o sistema de regras das línguas é moldado a partir da intenção comunicativa do falante.

combinação. Aqui o objeto de estudo passa a ser os modelos teóricos criados por cientistas com o objetivo de explicar o funcionamento da língua.

Franchi (*apud* MENDONÇA, 2006, p. 238) defende a existência de três conceitos distintos de gramática: a normativa, cuja base está no uso da língua consagrado pelos bons escritores; a descritiva, que se propõe a estudar como é uma língua ou uma variedade e como elas são utilizadas; e a internalizada, a qual “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

Portanto, a gramática tradicional/escolar é apenas mais uma das inúmeras gramáticas existentes: o recorte que ela propõe a fazer permite que alcancemos determinados objetivos, como a unidade na língua escrita formal; entretanto, outros objetivos – e não são poucos – ficam pelo caminho.

2.2 Conhecendo algumas teorias linguísticas

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras opta por transmitir a gramática de uma língua legitimada pelos meios de maior prestígio de nossa sociedade e, conseqüentemente, exclui de seus muros os conhecimentos linguísticos já adquiridos pelo aluno-falante. Essa exclusão educacional implica também exclusão social.

O erro do ensino, no entanto, não reside apenas na opção por ensinar uma língua de maior prestígio. Pelo contrário, ela deve ser discutida em sala de aula, pois é nesse espaço que muitos alunos tomarão conhecimento da existência dela e, assim, entenderão determinadas regras e, sobretudo, determinados textos que aparentemente são ininteligíveis. O problema é considerar essa língua como sendo a única possível de ser falada e escrita em todos os ambientes de interação social. Pior ainda é considerar essa língua como a variedade mais complexa frente à chamada variedade natural brasileira. Duas variantes ou duas línguas? Dois sistemas ou um sistema cindido sociolinguisticamente apenas? A essas perguntas voltaremos oportunamente, à medida que os resultados de nosso trabalho de campo forem sendo apresentados.

Contribuíram diretamente para a criação desse quadro instrumentos legais que datam da década de 1970. Como exemplo, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 5692/1971, que dicotomizou o ensino de língua em Língua e Literatura. Os currículos, que desde as últimas décadas do século XIX contavam com a

disciplina Português, acabaram por transformar Língua em gramática e Literatura em historiografia literária. A disciplina língua portuguesa foi, então, fragmentada em duas áreas aparentemente excludentes: 1) gramática, na qual deveria ser ensinada a variedade da língua tida como norma padrão; e 2) literatura, em que se discutiam os autores clássicos e as características históricas dos períodos em que viviam. E onde ficou a competência comunicativa e letrada do estudante? E sua própria norma linguística? No limbo...

Tal divisão, legitimada há quase trinta anos, continua de certa forma até os dias de hoje, e, como vimos no capítulo anterior, os próprios materiais de ensino, que assumem uma postura moderna apenas na aparência, perpetuam esse modelo de abordagem de língua.

Um passo importante para mudar esse quadro foi a criação da LDB nº 9394/96 e o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental (1998) e Ensino Médio (2000) (doravante PCN), os quais deram “feição oficial e nacional a uma abordagem que já vinha sendo amplamente discutida nas pesquisas linguísticas: considerar o texto como a unidade privilegiada no trabalho pedagógico” (CORÔA, 2005, p. 144). Esses documentos reconheceram o problema clássico no ensino de língua portuguesa, ao afirmar que:

a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa descolada do uso, da função e do texto.

(BRASIL, 2000, p.16)

Ainda de acordo com os PCN, o estudo com base em nomenclaturas gramaticais está presente na vida escolar dos alunos desde a mais tenra idade. Mesmo assim, muitos deles chegam no/ ao final do Ensino Médio sem saber “para que serve” um substantivo, um pronome, um sujeito, uma regência... Os PCN (2000, p. 16) consideram que “a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/ escrever/ ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível”.

E é exatamente neste ponto que a Linguística pode iniciar sua contribuição para o ensino. Para Oliveira & Wilson (2009, p. 235 e 236), “o primeiro desafio a ser superado na abordagem do binômio linguística/ ensino é o de se chegar à resposta da seguinte pergunta: a partir de que concepção de linguagem serão tratadas as questões

linguísticas?”. A escolha da concepção de linguagem mostra-se, pois, fundamental, uma vez que cada concepção dará ao professor um leque de opções para tratar o objeto língua portuguesa.

Ainda segundo as autoras,

ao fazermos a opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente, estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definidos.

(OLIVEIRA & WILSON, 2009, p. 235)

Em outras palavras, ao escolher uma abordagem linguística, o professor define sob que prisma tratará questões como o conceito de língua e o de gramática, bem como a relação entre eles. Bezerra (2005, p. 38) defende que “inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de língua portuguesa”.

Assim, o professor, se quiser ultrapassar a inócua barreira do “certo e errado”, tem em mãos, com o auxílio da Linguística, inúmeras opções de trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, sem se limitar apenas aos manuais didáticos.

Conhecer as teorias linguísticas e, a partir delas, definir os conceitos de língua e gramática é, pois, um passo fundamental na didática do professor. Se quisermos uma educação que propicie aos alunos uma ampla visão acerca de uma língua, não basta se limitar a uma proposta estruturalista, por exemplo, a qual estuda a língua *em si mesma e por si mesma*. Ao contrário, é possível afirmar que quanto mais vasto e amplo for o conhecimento do professor com relação ao código linguístico, mais chances terá o estudante de ter uma visão crítica das relações discursivas que o permeia. Afinal, o signo está sempre carregado de ideologia e acaba por refletir e refratar uma realidade exterior a ele (BAKHTIN, 2004).

O contato com as diversas correntes linguísticas tem início de maneira mais sistemática no Ensino Superior, quando o então estudante de Letras, e futuro professor, é apresentado ao objeto de estudo de cada uma delas. Ao se formar, o ex-aluno de Letras, e agora professor, deve ter esse conceito bastante consolidado para, assim, adentrar (n)a sala de aula e colocar em prática aquilo que aprendeu durante a sua formação.

Para termos uma noção (ainda que simplificada) da diversidade de informações que o futuro professor recebe na graduação, faremos uma breve revisão das correntes linguísticas conhecidas como estruturalismo, gerativismo, sociolinguística, funcionalismo e análise do discurso, tentando mostrar como cada uma trata a língua como objeto de estudo.

Vale reforçar que faremos apenas uma breve explicação das áreas, uma vez que o foco deste trabalho não é fazer uma revisão teórica de cada uma delas e, sim, apresentar por quais trilhas o pesquisador pode percorrer na busca de sentido para a pesquisa e o ensino de língua.

2.2.1 O Estruturalismo

Identificar-se como um estruturalista²² significa assumir, nas palavras de Costa (2009, p. 113), “o reconhecimento de que a língua é uma estrutura, ou sistema, e que é tarefa do linguista analisar a organização e o funcionamento de seus elementos constituintes” exclusivamente.

O precursor do estruturalismo foi o suíço Ferdinand de Saussure, que defendia a língua como um sistema, ou seja, “um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente” (COSTA, 2009, p. 114).

A comunicação, para essa corrente, deriva do conhecimento que o falante tem das regras da gramática da língua. Seguindo a analogia de Saussure a um jogo de xadrez, os falantes se comunicam porque conhecem as peças desse jogo, bem como a possibilidade de movimentá-las, organizá-las e distribuí-las.

Em outras palavras:

[...] a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. É o que chamamos de estudo imanente da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas.
(COSTA, 2009, p.115)

²² Para mais detalhes acerca dessa corrente, são excelentes referências as obras “Curso de Linguística Geral”, de Saussure (1975) e “Princípios de Linguística Geral”, de Câmara Jr. (1977).

Como consequência, ficam de fora as relações entre língua, sociedade, cultura, distribuição geográfica, literatura e qualquer outro elemento que não seja unicamente relacionado à organização interna dos elementos que formam o sistema linguístico²³.

Ao fazer uma retrospectiva histórica entre o objeto língua portuguesa e o ensino-aprendizagem, Corôa (2001) afirma que essa visão de língua foi das primeiras a ser trabalhada nas salas de aula brasileiras. E podemos afirmar categoricamente que ainda é predominante, como pudemos comprovar a partir da análise dos materiais didáticos.

É difícil se pensar um ensino que discuta as prerrogativas dos PCN tendo como base uma teoria estruturalista pura. Embora tratem da dicotomia sincronia X diacronia, a qual aborda as transformações por que a língua passa, os estruturalistas entendem o fenômeno linguístico como algo abstrato, considerando-o objeto único de sua investigação. Aqui não importa a análise *quem, quando, como, quando* ou *para que* (se) faz uso da língua, uma vez que o que está no foco da atenção é tão-somente a própria estrutura linguística, de certa forma *descolada* de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção. (COSTA, 2009)

Segundo Corôa (2001), a visão estruturalista da língua trouxe pelo menos dois problemas para o ensino: 1) a visão do texto apenas como uma ampliação da sentença; e 2) a desconsideração do contexto interacional.

Assim, o professor que adota uma postura estruturalista tende, então, a considerar apenas as regras da gramática ensinada na escola, sem propor uma leitura crítica desse modelo ou seu atrelamento a um ensino pautado no objetivo de desenvolver habilidades elevadas de leitura e escrita.

2.2.2 O Gerativismo

A linguística gerativa²⁴ – também conhecida como *gerativismo* ou *gramática gerativa* – teve início nos Estados Unidos no final da década de 1950. Considera-se o linguista Noam Chomsky o precursor dessa corrente teórica, ao lançar em 1957 a obra *Estruturas Sintáticas*.

De um modo geral, para os gerativistas,

²³ Nos anos de 1920, o estruturalismo proposto por R. Jakobson e outros estudiosos europeus avança para questões extralinguísticas, ampliando a noção de função da linguagem a outras funções que levam em conta os participantes da interação.

²⁴ Para outras referências desse modelo teórico, são relevantes as obras “Syntactic Structures”, de Noam Chomsky (1957); “Sintaxe Gerativa do Português: da Teoria Padrão À Teoria da Regência e Ligação”, de Lúcia Lobato (1986); e “O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem”, de Steven Pinker (2002).

[...] a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior como diriam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/ mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como faculdade da linguagem.

(KENEDY, 2009, P. 129)

Em outras palavras, o gerativista crê que a geração das estruturas linguísticas está relacionada ao funcionamento da mente, funcionamento este já programado geneticamente. Por essa razão, no que diz respeito à aquisição de uma língua, a influência externa é mínima, uma vez que a gramática dessa língua já se encontra em um órgão na mente do falante. À medida que o indivíduo se desenvolve biologicamente, esse órgão também se desenvolve, fazendo que ele aprimore sua competência (conhecimento da língua) e sua performance (aplicação deste conhecimento).

Para Chomsky (*apud* BALTAR 2003, p. 13),

A teoria linguística diz respeito primeiramente a um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de falantes completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e não está afetada por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, distrações, falta de atenção e de interesse, erros fortuitos, etc., ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance atualizada.

Os adeptos da teoria gerativa acreditam, assim, que os dados para análise de uma determinada língua devem ser extraídos de testes de gramaticalidade feitos com um falante ideal, que deve levar em consideração apenas a sua intuição para respondê-los. O pesquisador também pode se colocar como avaliador dessa gramaticalidade, lançando mão de sua própria intuição, já que ele mesmo é falante nativo de sua língua.

No entanto, os conceitos centrais da teoria gerativa de falante ideal, competência como conhecimento gramatical e comunidade linguística homogênea apresentam sérias limitações. Baltar (2003, p. 13) aponta dois problemas fundamentais:

Primeiro, a palavra competência, expressando conhecimento internalizado, sugere que a competência, entenda-se gramática, seja um modelo linguístico-psicológico. Nesta questão Chomsky não logrou êxito, pois a pesquisa em psicolinguística, baseada na premissa de que a gramática transformacional representa a estrutura e a aplicação do conhecimento linguístico, não resistiu

às limitações do modelo, que estava ancorado na sintaxe da língua e apresentou inúmeros problemas quando teve que tratar do nível semântico. Segundo (...) em vez de terem uma competência internalizada, a gramática, os falantes de uma língua, ao interagirem com outros falantes, utilizam-se de várias competências, e não apenas uma, estritamente psicolinguística.

De certo modo, os conceitos gerativistas nos remetem àqueles definidos pela gramática tradicional, uma vez que ambos separam, de maneira bastante rígida, a sintaxe da semântica e, principalmente, da pragmática. Por conseguinte, tanto a gramática tradicional como a gramática gerativa descartam as possíveis influências dos fatores extralinguísticos, como o contexto comunicativo ou as variáveis sociais, no estudo da linguagem.

A partir de uma concepção gerativista, também fica difícil conceber um trabalho pedagógico que extrapole os aspectos meramente linguísticos; afinal essa teoria prioriza o entendimento da estrutura da linguagem humana, não dando o devido destaque aos elementos pragmáticos, que são fundamentais para o estabelecimento da comunicação.

Em termos de ensino, então, assumir uma concepção gerativa:

[...] significa considerar a linguagem como uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. [...] As noções de certo e de errado, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, [...]

(OLIVEIRA & WILSON, 2009, 236).

2.2.3 A Sociolinguística

Os primeiros trabalhos da corrente sociolinguística,²⁵ com esta nomenclatura e metodologia atual, foram desenvolvidos na década de 1960, com os trabalhos do linguista William Labov. Segundo Bagno (2002, p. 43), essa corrente “veio mostrar que toda língua *muda e varia*, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante”.

Dessa forma, e diferentemente das correntes anteriores, a sociolinguística trabalha com a língua em uso, levando em consideração os principais fatores que motivam as diversas realizações dessa língua.

²⁵ Para o leitor que desejar aprofundar suas leituras da Sociolinguística, principalmente no diálogo feito com o ensino, recomendamos a tese de doutorado da pesquisadora Ana Dilma Pereira: “A Educação (Sócio)Linguística no Processo de Formação do Ensino Fundamental”, defendida na UnB em 2008. Além desse, são profícuos os seguintes trabalhos da Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo: “Educação em língua materna – a Sociolinguística na sala de aula” (2004) e “Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação” (2005).

De acordo com Cezario & Votre (2009, p. 141), os estudos sociolinguísticos trazem à baila o “uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. A sociolinguística trabalha a língua como uma instituição social²⁶ e, por esse motivo, sua estrutura não pode ser simplesmente autônoma, arbitrária, independente “do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (CEZARIO & VOTRE, 2009, 141).

Tal concepção vai ao encontro do que os PCN (1998, p. 29) consideram os objetivos do ensino de língua portuguesa:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Pode-se dizer que a sociolinguística abre as portas para um estudo sistemático da variação linguística. Para esta corrente, a variação é inerente à língua e, por isso, deve ser levada em conta na análise linguística. Ao contrário da gramática tradicional, um dos objetivos do sociolinguista é entender que fatores (classe econômica, social; gênero; idade, espaço, tempo, etc.) *motivam* a variação e qual a importância desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável.

Após a consolidação dos trabalhos sociolinguísticos, “ficou difícil aceitar declarações genéricas do tipo: ‘Em português tal coisa se diz assim’. O sociolinguista na mesma hora vai querer saber: mas que português é esse? Falado no Brasil, em Portugal ou em Angola?” (BAGNO, 2002, p. 43).

Um trabalho sociolinguístico em sala de aula seria extremamente útil para mostrar ao aluno que ele é um indivíduo inserido numa comunidade de fala, e que partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Tal consciência é importante para que esse aluno se reconheça como sujeito, como pertencente a uma comunidade, e que sua variedade linguística deve ser respeitada.

²⁶ Sobre isso, conferir o trabalho de Berger & Berger (1977).

2.2.4 Funcionalismo

O funcionalismo²⁷ difere também do estruturalismo e do gerativismo, na medida em que concebe a língua como um instrumento de interação social e se interessa pela investigação linguística além da estrutura gramatical. Para os funcionalistas, é o contexto discursivo que dá a motivação para os fatos da língua.

Nas palavras de Cunha (2009, p. 157):

A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. O funcionalismo admite que um grande conjunto de fenômenos linguísticos é o resultado da adaptação da estrutura gramatical às necessidades comunicativas dos usuários da língua.

Assim, se a função precípua da língua é a interação entre as pessoas, que a todo momento revezam o papel de falante/ouvinte, essa função deve, de algum modo, organizar a forma do código linguístico.

Segundo Cunha (2009, p. 174)

Para essa corrente teórica, os domínios da sintaxe, semântica e pragmática são relacionados e interdependentes. Por um lado, não há estruturas linguísticas que operem independentes do significado; por outro lado, se fatores discursivos contribuem para a codificação sintática, então a pragmática deve ser incorporada à gramática. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas – seus contextos específicos de uso e os propósitos comunicativos dos interlocutores.

Em outras palavras, a maneira como cada falante se expressa possui uma razão de ser: sintaxe, semântica e pragmática caminham juntas na produção de enunciados dentro de um contexto comunicativo. Logo, a forma como o falante se expressa – mesmo diferente daquela prescrita pela gramática tradicional – indica o modo como ele se pretende fazer entender dentro da interação verbal.²⁸

No que tange ao ensino, o professor de visão funcionalista evitaria utilizar sentenças isoladas de contexto, as quais a escola trabalha exaustivamente, para trabalhar a análise gramatical. Isso porque tais sentenças não constituem elementos significativos

²⁷ Por ser o nosso arcabouço teórico básico, trataremos a fundo dos autores e obras no capítulo seguinte.

²⁸ Como veremos no capítulo seguinte, essa metodologia traz grandes benefícios para o ensino de língua portuguesa.

para a comunicação, pois desconsideram os efeitos pragmáticos que podem ser produzidos.

O conteúdo “regência verbal” aparece como um excelente exemplo. Ao invés de apenas prescrever regras, o professor de visão funcionalista pode, em colaboração com seus alunos, investigar as motivações que levam os falantes a preferir uma regência em detrimento de outra. A dinâmica da aula mudaria: primeiro pesquisa, e depois uma discussão coletiva, a partir dos dados coletados, sobre o que uma e outra regência significam.

2.2.5 Análise do Discurso

Se a linguagem for entendida como meio de comunicação por excelência, ela deve perpassar um referente essencialmente social, “uma vez que se evidencia como instrumento viabilizador e incrementador do relacionamento entre os seres humanos” (LABOISSIÈRE E CUNHA, 1996, p. 229).

Nesse diapasão, a linguagem humana é concebida como discurso, ou seja, como prática social. Nas palavras de Possenti (2009, p. 353), a palavra “discurso” denota um ingrediente extra para compreender a maneira como a língua funciona. Esse ingrediente envolve “aspectos históricos, antropológicos, sociológicos, cognitivos etc., entrelaçados com a língua”. Assim, para a análise do discurso²⁹ – AD, a linguagem não pode ser entendida somente em seu caráter estrutural, devendo, então, ser baseada no texto, o qual é a materialização desse discurso.

Segundo Fairclough (2001), a análise deve partir daquilo que as pessoas dizem e do porquê o dizem. Ao se fazer isso, correlaciona-se o discurso com as motivações e intenções comunicativas daqueles que o produziram e, ainda mais, explicam-se essas correlações através de inferências e exploração das condições sociais subjacentes aos desempenhos discursivos e às interpretações (LABOISSIÈRE & CUNHA, 1996).

A língua não pode, pois, ser identificada como um conjunto de signos abstratos e neutros, utilizados pelas pessoas ao se comunicarem; ao contrário, a língua se confunde com a interação em si mesma, como elemento constituidor do processo interativo, situada em um momento histórico-social específico, em que os sujeitos nela envolvidos

²⁹ Para uma leitura mais detalhada da análise do discurso, indicamos as obras “Marxismo e filosofia da linguagem”, de Bakhtin (1929); “As múltiplas faces da linguagem”, de Magalhães *et. alii* (1996); e “Discurso e poder”, de van Dijk (2008).

assumem o seu discurso, de acordo com o *status* que lhes cabe e aos seus interlocutores. (LABOISSIÈRE & CUNHA, 1996).

A AD considera que a língua apresenta um funcionamento *parcialmente* autônomo, pois obedece (a) regras próprias de fonologia, sintaxe, morfologia, etc. No entanto, essas regras só são postas em práticas dentro de um processo discursivo, sendo a semântica externa a essas regras. Numa perspectiva da análise do discurso, então,

a gramática pode ser a mesma (de fato, é a mesma) para diversos enunciadores, mas o sentido do que eles dizem pode não sê-lo, porque esse decorre de fatores que não são da ordem da língua. A mesma palavra ou o mesmo enunciado podem ter sentidos diferentes, se pertencerem a formações discursivas diferentes, sem que essa polissemia se resolva em teorias sobre a ambiguidade, tal como as conhecemos através da sintaxe ou da semântica.

(POSSENTI, 2009, p. 361)

Pensando no ensino como um analista do discurso, o professor privilegiaria o texto como eixo principal para a análise linguística. Por meio do texto, e das vozes que o compõem, é possível entender o papel de cada sujeito dentro desse (con)texto. Assim, o ensino procuraria mostrar como se constroem os papéis sociais e quais as ferramentas que podem ser usadas nesse grande mercado de trocas linguísticas (BOURDIEU, 1983).

2.3 O professor nessa encruzilhada teórica e a escola

Imaginemos agora a seguinte situação hipotética: um jovem (ou velho) professor recém-formado acaba de ingressar em uma escola. Tal escola prega um modelo de língua totalmente voltado para o ensino tradicional. O que fazer neste caso? Jogar fora os quatro, cinco anos de formação em troca da garantia do emprego? Ou tentar inovar e mostrar que é possível uma abordagem mais eficiente do ensino de língua, com base nos conhecimentos da Linguística?

Responder a essas questões é bastante complicado. O professor pode ter sido “fôrmado” por aquele ensino tradicional em sua educação básica e, durante a faculdade, entrou em contato com todas as correntes linguísticas acima descritas. Mas esse contato na faculdade pode ter sido tão desconexo que o professor não sabe agora qual identidade³⁰ deve assumir: do “gramatiquero” ou do “linguista-pesquisador”.

³⁰ “Discutir sobre a *construção de identidades* reveste-se de um duplo valor. Ao mesmo tempo que as identidades são construídas (como quaisquer outras) em espaços ideológicos e sociais afetados pela plurissignificação dos discursos, elas também são tomadas como objeto de um fazer pedagógico – sendo, portanto, identidades construídas a partir de escolhas até certo ponto conscientes” (CORÔA, 2005, p. 144)

Segundo Ilari & Basso (2006), o professor recém-graduado traz conhecimentos que são diretamente relevantes para sua prática pedagógica. De certo modo, ele tem liberdade para trabalhá-los em sala de aula. Mas o que ocorre na prática é que o professor em início de carreira “tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes daquelas que já se aplicam na escola onde conseguiu o emprego” (ILARI & BASSO, 2006, p. 229). Mas, entre quatro paredes, o professor pode ser senhor do seu trabalho, mediador eficaz de um conhecimento múltiplo e infinito...

Quando o professor vai trabalhar em um lugar diferente da sua formação cultural, pode acontecer um choque ainda maior. Se ele não pertencer a esse meio, além de não saber qual prática educativa colocar em ação – por desconhecer a realidade linguística do aluno – pode se utilizar de estratégias discursivas para mitigar o seu *status* aparentemente superior frente aos alunos, facilitando e mesmo efetivando o fluxo interativo, sem o qual não seria possível realizar integralmente os objetivos previstos para aula. (LABOISSIÈRE & CUNHA, 1996).

Então, o que se percebe é que o professor, se não tiver uma linha de trabalho bem clara e fortalecida, acaba se enrolando num novelo de perspectivas teóricas e prática docente. Resolver essa questão não se mostra fácil; ao que parece, apenas o dia a dia é que realmente mostrará quais são as melhores maneiras de se tricotar a melhor saída.

Defendemos aqui que o ensino de língua portuguesa não pode mais se limitar a tratar a língua sob uma perspectiva formal, da qual fazem parte o estruturalismo clássico, o gerativismo e a gramática tradicional. Como apontamos, essa perspectiva tende a tratar o fenômeno linguístico como algo abstrato, considerando-o objeto único de sua investigação. O professor que assim proceder dará uma ênfase maior ao estudo da sentença isolada, desprovida de sentido, e pouco contribuirá para uma educação que dialogue com a construção do Sujeito (não o gramatical!). Em contrapartida, se a escolha for pela perspectiva funcional – e aqui se incluem as demais correntes analisadas –, o objeto de trabalho passa a ser o texto, o que “significa reconhecer não só o uso da língua como construção, mediação simbólica, mas também a educação como processo de uma construção de identidades” (CORÔA, 2001, p. 137).

2.4 A variação linguística: uma discussão subaproveitada

Os professores de língua portuguesa costumam atribuir à Linguística o mérito de trazer para a prática pedagógica debates acerca da variação e da mudança linguística. A respeito disso, são necessárias algumas reflexões.

Em primeiro lugar, um aspecto positivo. A partir do momento em que adentra (n)a sala de aula a noção de que as línguas variam/ mudam conforme idade, gênero, classe social, etc. dos falantes, a escola – instituição social de controle e normatização dos padrões sociais – teoricamente abre espaço para um olhar menos preconceituoso e arbitrário das variedades linguísticas. Desse modo, a abordagem sobre o que seja língua ganha um caráter mais discursivo, uma vez que se percebe que a língua não pode ser dissociada do falante, que a molda conforme as suas necessidades enunciativas. Se essa discussão for efetivamente trabalhada em sala de aula, há uma boa chance de se substituir a dicotomia “certo X errado” por um debate muito mais amplo, que evidencia que a língua(gem) permeia as relações sociais.

Assim, conhecer e compreender a variação linguística **pode** contribuir sobremaneira para essa percepção plena de língua. Por meio da aceitação da variação como fenômeno natural, entende-se a dinamicidade da língua e como tal dinamicidade reflete as constantes mudanças – históricas, sociais – por que o próprio ser humano passa.

A importância da variação passou a ser reconhecida oficialmente a partir de um dos principais documentos da educação brasileira: os PCN (BRASIL, 1998, p. 29), os quais defendem 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 [...].

No entanto, quando pensamos na prática docente – e aqui vem o aspecto negativo da resposta –, percebemos que os conceitos de variação e mudança são tratados apenas como mais um conteúdo a ser dado no início do ano letivo. Como já mostramos, os PCN legitimam as discussões acerca desses conceitos; entretanto, o debate é extremamente superficial. Depois disso, não há diálogo com os demais assuntos da disciplina.

Sob esse prisma, a Linguística contribuiria apenas de maneira superficial, quase inócua, para o ensino. Em outras palavras, os professores se veem obrigados a ensinar variação e mudança, mas não sabem exatamente para quê esse conteúdo vai servir.

Por causa disso, surgem algumas reduções extremamente perigosas de conceitos linguísticos mal interpretados, como, por exemplo, a compreensão do que seja certo e errado para essa ciência. Para a Linguística, de um modo geral, o erro é “o que não ocorre sistematicamente na língua, em nenhuma de suas variedades.” (MENDONÇA, 2006, p. 238).

Trazendo essa definição para o nosso estudo de regência, seria supor, por exemplo, o enunciado “Maria namora de João”, o qual não é registrado em nenhum estudo descritivo do Português no Brasil de que temos conhecimento. Por outro lado, o enunciado “Maria namora com João”, mesmo sendo abominado pela gramática normativa, não seria considerado erro em um estudo descritivo (linguístico, portanto), uma vez que essa construção é encontrada em determinados ambientes linguísticos.

No entanto, esse discurso é ressignificado, e a Linguística, de ciência acadêmica, passa a ser vista como “aquela em que tudo pode, em que o importante é se comunicar”. Novamente, trazemos à baila exemplos retirados da gramática tradiescolar³¹ para mostrar como ela contribui para que tal estigma seja criado ao apresentar um discurso velado de supervalorização da norma padrão em total detrimento das variantes de menor prestígio social.

Ao folhear o índice da gramática tradiescolar analisada, já percebemos qual o foco do material: das 656 páginas, 291 têm como assunto a “sintaxe”. As variações linguísticas serão trabalhadas em pouco mais de quinze páginas. E ainda assim é um trabalho com alguns pontos falhos.

Na introdução aos estudos de variação, o autor explica o porquê de se saber qual o significado delas:

Ter consciência de que a língua apresenta variações possibilita que você se comunique de maneira mais adequada e eficiente; ajuda-o também a deixar de lado possíveis preconceitos linguísticos e, assim respeitar “maneiras de falar” diferentes da sua. (aspas no original)

(FERREIRA, 2003, p. 73)

³¹ FERREIRA, Mauro. *Gramática: Aprender e Praticar*. São Paulo: FTD, 2003.

Em um primeiro momento, essa explicação mostra-se adequada. Há a presença de palavras e expressões significativas para um estudo de variação: “consciência”, “comunique”, “eficiente”, “deixar de lado possíveis preconceitos linguísticos”, “respeito”. Logo, temos a impressão de que, embora sejam poucas páginas, o assunto será trazido de forma reflexiva e crítica, no intuito de enriquecer as discussões de sala de aula.

No entanto, algumas linhas depois, quando o autor aborda a “variação sociocultural”, percebemos o seu real posicionamento com relação à variação linguística:

Sem dúvida, associamos à frase 1 **os falantes de grupos sociais economicamente mais pobres**. Pessoas que, muitas vezes, não frequentaram a escola ou, quando muito, fizeram-no em condições não adequadas. Já a frase 2 é mais comum aos falantes que tiveram possibilidades socioeconômicas melhores e puderam, por isso, ter um contato mais duradouro com a escola, com a leitura, **com pessoas de um nível cultural mais elevado** e, dessa forma, **aperfeiçoaram** seu modo de utilização da língua.

(FERREIRA, 2003, p. 78) (grifos nossos).

A referida frase 2 está redigida de acordo com as normas do Português Padrão: “Obviamente faltou-lhes coragem para enfrentar os ladrões”. A frase 1, não: “Tá na cara que eles não teve peito de encarar os ladrão”.

Quando o autor afirma que uma das formas é utilizada por “pessoas de um nível cultural mais elevado”, pressupõe como inferiores aqueles que fazem uma construção diferente dessa, já que não tiveram oportunidade de “aperfeiçoar” seu modo de utilização da língua. Erro comum: associa-se cultura à dada norma linguística e falta de cultura à outra, que nem norma seria...

Ora, se a variação linguística antes era vista como uma forma consciente de se estudar o sistema linguístico, agora o autor mostra que existem maneiras “mais conscientes”. Em outras palavras, o discurso se caracteriza da seguinte forma: “É importante reconhecer a variação – desde que eu, sujeito, fale da maneira ‘correta’. Ao mesmo tempo, o outro, coitadinho, que não teve chances na vida, pode falar ‘de qualquer jeito’. Nós só precisamos tolerá-los... A língua deles é falha, a nossa foi aperfeiçoada”.

O discurso velado do autor continua nas próximas páginas:

Assim, dizemos que a frase “Eles não teve peito de encarar os ladrão” está linguisticamente correta, já que podemos compreender as idéias que

expressa, mas está gramaticalmente incorreta, pois não obedece aos padrões definidos pela gramática normativa. (FERREIRA, 2003, p. 81).

Como já afirmamos, aqui há uma redução extremamente perigosa: “entendeu, está (ou tá) valendo”. Alguns gramáticos reproduzem esse discurso como sendo um consenso entre os linguistas de que o importante “é se comunicar, não importa como”. Isso, óbvio, está “gramaticalmente (e moralmente) incorreto”.

Como mostramos na seção anterior, as correntes linguísticas se preocupam em explicar, cada qual a sua maneira, como funcionam as línguas, não classificando, portanto, os fenômenos linguísticos em “certos” ou “errados”. Pelo contrário, a preocupação das teorias é tentar explicar por que esses fenômenos acontecem. É um trabalho científico, não dogmático.

Afirmar, então, que uma construção é “linguisticamente correta” só porque a entendemos é um erro grave. Tão grave como dizer que essa mesma construção é “gramaticalmente incorreta” porque não obedece (a) certo padrão. Talvez tenha faltado ao autor conhecimento do que seja, realmente, a gramática da língua. Na gramática que ele se propõe a (pre)descrever, por exemplo, errado seria dizer “Lhes para obviamente coragem enfrentar ladrões os faltou”.

Ilustramos o discurso equivocado e o preconceito do autor com mais dois exemplos:

A **língua coloquial**, por sua vez, é uma variante **mais espontânea**, utilizada nas relações informais entre os falantes. É a língua do cotidiano, **sem muita preocupação com as normas**. O falante, ao utilizá-la, comete **deslizes gramaticais com frequência considerável**.

(...)

Há situações em que a relação entre os interlocutores é mais descontraída, mais informal ou pessoal, caso em que fica mais adequado o emprego de **uma linguagem informal, mais “solta”**. Outras vezes, essa relação é mais impessoal, mais distanciada, o que requer uma **linguagem mais formal, mais “cuidada”**.

(FERREIRA, 2003, pp. 81-82 – grifos nossos).

Por meio desses dois fragmentos, percebemos a farsa da “tolerância linguística” que seria advinda das contribuições da Linguística para o ensino. Após a leitura desses fragmentos, o estudante é induzido a considerar como “melhor”, em qualquer contexto, a chamada língua formal. Afinal, quem quer se manifestar “sem muita preocupação com

as normas”? Quem, em sã consciência, vai cometer “deslizes gramaticais com frequência considerável” e, assim, ser excluído socialmente?

Pensemos, por exemplo, na situação do estudante que faz uso da chamada “linguagem informal”, a qual ele empregou durante toda a sua vida para se comunicar, para interagir com seus pares, demonstrando alegria, tristeza, raiva, alívio, dor, etc. Como será para ele receber a notícia na escola de que o seu modo de falar é “deslizante”³²?

Se não tiver consciência da “falhência” dessas reduções pseudolinguísticas, o professor pode ajudar a consolidar o desinteresse pelo estudo da língua. E o que é pior: a consolidar o preconceito linguístico e o abismo entre a escola e o cotidiano do aluno, excluindo a possibilidade de se estabelecer uma produtiva relação entre análise linguística, variação e gêneros textuais.

2.5 A teoria linguística X a prática docente

Depois de percorrer brevemente esses pressupostos teóricos, consideramos útil para nossa pesquisa dar voz aos professores e entender de que maneira as teorias linguísticas têm adentrado (n)a sala de aula, no sentido de ser uma ferramenta eficiente na prática do professor.

Para isso, elaboramos uma micropesquisa de campo que consistia em uma entrevista estruturada³³ a seis professores da educação básica³⁴ – três de uma mesma escola da rede pública e três de uma mesma escola da rede privada de ensino do Distrito Federal. Optamos por entrevistar somente os professores com graduação, que assumiram não ter feito cursos de formação continuada, nem pós-graduação, após atingirem o grau de licenciados. Nosso intuito era saber exatamente como o professor,

³² E o que talvez seja mais perverso: embora deslizante, é tolerável porque existe a tal “variação linguística”; contudo, em tais condições, esse estudante nunca será ouvido.

³³ “As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir as diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas (LODI, 1974 apud LAKATOS, 1996)” (BONI & QUARESMA, 2005, pp. 73-74).

³⁴ Não distinguimos aqui professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que isso demandaria uma análise bastante minuciosa quanto ao foco do ensino, ao público-alvo, etc. e que, conseqüentemente, extrapolaria os objetivos traçados para essa atividade. Pensamos, contudo, em ampliar essa pesquisa em um doutoramento.

com apenas o curso superior, compreende as teorias linguísticas e, assim, refletir se apenas a graduação é suficiente para formar um professor-pesquisador.

Como o questionário foi aplicado no final do segundo bimestre escolar, tínhamos a consciência de que os professores estariam ocupados com fechamento de notas e preparação para o recesso escolar. Por isso, escolhemos a entrevista estruturada pelo fato de ser mais objetiva e oferecer resultados mais rápidos e precisos (BONI & QUARESMA, 2005). Alguns questionamentos que poderiam contribuir para uma análise mais apurada dos dados (como o tempo de sala de aula, os referenciais teóricos mais utilizados, etc.) infelizmente ficam de fora devido à escassez do tempo.

Todos os seis professores aceitaram prontamente a nossa solicitação, e a eles somos bastante gratos.

Para não haver interferência nas respostas, aplicamos os testes individualmente, sem que os professores pudessem trocar informações acerca das perguntas e das respostas. O questionário era composto por seis perguntas, a saber:

<p>1) Assinale abaixo as correntes linguísticas que você julga conhecer:</p> <p>a) Estruturalismo</p> <p>b) Gerativismo</p> <p>c) Funcionalismo</p> <p>d) Sociolinguística</p> <p>e) Análise do Discurso</p> <p>f) Outra. Qual? _____</p> <p>g) Nenhuma.</p> <p>2) Para você, o que é língua?</p> <p>3) Com base na sua definição acima, o que seria “variação linguística”?</p> <p>4) Você acha válido discutir o problema da variação linguística em sala de aula? Se sim, como você o faz? Se não, por quê?</p> <p>5) As sentenças abaixo foram retiradas de redações de alunos de diversas idades. Assinale com C a (s) construção (ões) que você julgaria estar correta (s) e com E a (s) que você julgaria estar errada (s). Se não souber como julgar, marque com ?.</p> <p>1. () “Na história, eu namorava com a Maria”.</p> <p>2. () “A falta de educação implica em violência.”</p> <p>3. () “Daí ele pensou o motivo de visar o cargo de diretor”.</p> <p>4. () “Por isso que eu digo que prefiro português do que matemática”.</p> <p>5. () “Não sabia que tinha que pagar o leiteiro pelos serviços dele”.</p> <p>6. () “Nunca chego em casa antes das 10hrs”.</p> <p>7. () “Como assim? Assisto em Brasília!?”</p> <p>6) Se você fosse professor (a) desses alunos, qual seria a sua atitude no sentido de corrigir os erros assinalados na questão 5?</p>
--

Tabela 1 – Questionário dos Professores

Por meio desse questionário, poderíamos analisar os seguintes pontos:

- O professor conhece as teorias linguísticas?
- Qual a visão de língua que o professor diz ter?
- O conceito de variação é coerente com sua visão de língua?
- Ele discute a variação em sala de aula?
- Essa discussão é dialogada com outros conteúdos, como regência verbal?
- O que ele entende por “corrigir o aluno”?

A pergunta 1 intencionava fazer o professor refletir sobre aquelas correntes que ele julga conhecer. Com base nesse conhecimento, ele deveria formular um conceito de língua para responder à pergunta 2. Tendo clara a ideia do que é a língua, ele teria condições de dizer o que entendia por “variação linguística” na pergunta 3 e, na sequência, reconhecer que a variação é importante para o trabalho de sala de aula e não deve ser vista como um “problema”.

As questões 5³⁵ e 6 são cruciais para mostrar se o professor realmente trabalha com os conceitos linguísticos ou se se limita ao tradicionalismo. A forma como o professor discute regência verbal, um dos conteúdos em que o abismo entre a teoria e a prática é latente, pode nos ajudar nessa interpretação. Se os professores demonstrassem que todos os exemplos eram construções legítimas da língua portuguesa e não poderiam ser enquadradas simplesmente como “certas” ou “erradas”, como fazem as gramáticas, poder-se-ia afirmar que eles fazem realmente um trabalho crítico-reflexivo sobre o assunto. A “correção” também é importante para entendermos esse trabalho.

Conforme antecipamos no começo desta seção, foram escolhidos seis professores da educação básica, três da rede pública e três da rede privada de ensino do DF. A escola pública fica localizada na Região Administrativa do Paranoá, e a particular, em Brasília.³⁶ Fizemos essa escolha para analisar como o trabalho sobre a variação é feito em cada um desses segmentos.

Outra observação que pretendíamos fazer era o quanto a formação acadêmica influenciava nesse trabalho. Para isso, escolhemos, em cada segmento:

³⁵ Tivemos o cuidado de não informar aos professores de que o foco principal de nossa pesquisa era a regência verbal, para evitar uma possível influência nas respostas. Informamos apenas que era uma sondagem sobre as práticas em sala de aula.

³⁶ Para termos uma ideia da discrepância econômica entre as regiões analisadas, a renda per capita mensal de Brasília, no ano de 2004, era de 6,8 salários mínimos; a do Paranoá, no mesmo período, ficou em torno de 1,2 salários mínimos. Fonte: <http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000327.pdf> - acesso em 15/12/2010.

- Um professor formado por uma universidade federal;
- Um formado por uma particular de prestígio no DF;³⁷
- Um formado por uma particular de menor prestígio no DF.³⁸

Lançamos como hipóteses iniciais as seguintes ideias:

1. O trabalho com variação linguística na rede pública é mais incisivo que na rede privada;
2. Os professores, tanto da rede privada como da rede pública, não têm de forma clara os conceitos de língua e variação linguística, a despeito de onde se formaram.

Na escola da rede pública, encontram-se alunos de baixa renda, que possuem pouco contato com os meios mais letrados e, conseqüentemente, pouco acesso aos textos do Português Padrão – PP. Diferentemente, na escola da rede privada os alunos pertencem à classe média-alta e têm mais oportunidade de entrar em contato com as regras desse Português.

Por esse motivo, acreditamos que os professores da rede pública deveriam fazer um trabalho mais aprofundado sobre as diferenças existentes entre a língua materna dos alunos e a língua da escola, já que elas apresentam diferenças bastante significativas. Na rede privada, o PP está mais próximo dos alunos e, por isso, é provável que os professores não se preocupem tanto em trabalhar com a distinção entre a língua da escola e a língua materna. Há, também, na rede privada, uma maior cobrança para que se ensine “gramática para que o aluno passe no PAS³⁹ e no vestibular” e, portanto, o que é preconizado pelo livro didático deve ser seguido à risca.

³⁷ Consideramos “de prestígio” a faculdade de Letras que obteve, pelo menos, nota 3 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) aplicado em 2008. O Enade, “que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências” (definição retirada da página eletrônica <http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp> - acesso em 18/12/2010).

³⁸ Consideramos “menor prestígio” a faculdade de Letras que obteve nota inferior a 3 no Enade aplicado em 2008. Os resultados foram retirados da página eletrônica <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/09/03/ult1812u197.jhtm> - acesso em 18/12/2010.

³⁹ “Este programa configura-se como uma forma de integração entre os sistemas de educação básica e superior, que inclui a seleção dos futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático. No PAS, o acesso aos cursos da UnB não é o produto de um único e episódico exame seletivo, mas a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio.” Fonte: <http://www.cespe.unb.br/pas/oquepas/principios/principiospas.htm#1> APRESENTAÇÃO – acesso em 14/12/2010. Em um estudo futuro, pretendemos analisar essas provas para entender realmente o que elas cobram quanto aos aspectos gramaticais.

Na graduação, são apresentadas de maneira muito genérica e ampla as diversas correntes linguísticas. Nem sempre o aluno de Letras, e futuro professor, sai da academia com um conceito claro do que seja língua(gem) e gramática. Tal ideia general não é peculiar à universidade pública ou particular. É algo que acompanha o recém-formado de qualquer lugar. Mesmo assim, decidimos dividir os professores quanto à sua formação para ver se essa hipótese inicial poderia estar errada.

2.5.1. Resultados/ discussões da pesquisa

Dos seis professores entrevistados, três admitiram conhecer todas as correntes linguísticas apresentadas; dois desconheciam somente o funcionalismo; e um admitiu desconhecer todas.

Rede Pública			Rede Privada		
Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio	Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio
(X) Estruturalismo (X) Gerativismo (X) Funcionalismo (X) Sociolinguística (X) Análise do Discurso () Outra. Qual?____ () Nenhuma	(X) Estruturalismo (X) Gerativismo (X) Funcionalismo (X) Sociolinguística (X) Análise do Discurso () Outra. Qual?____ () Nenhuma	(X) Estruturalismo (X) Gerativismo () Funcionalismo (X) Sociolinguística (X) Análise do Discurso () Outra. Qual?____ () Nenhuma	(X) Estruturalismo (X) Gerativismo (X) Funcionalismo (X) Sociolinguística (X) Análise do Discurso () Outra. Qual?____ () Nenhuma	(X) Estruturalismo (X) Gerativismo () Funcionalismo (X) Sociolinguística (X) Análise do Discurso () Outra. Qual?____ () Nenhuma	() Estruturalismo () Gerativismo () Funcionalismo () Sociolinguística () Análise do Discurso () Outra. Qual?____ (X) Nenhuma

Tabela 2 – Origem, formação e conhecimento das correntes linguísticas – Professores

Todos os professores da rede privada consideraram língua como sendo um código da comunicação. Os da rede pública apresentaram outros conceitos:

2) Para você, o que é língua?

Rede Pública			Rede Privada		
Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio	Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio
<p>“Língua é um sistema constituído por signos linguísticos, ou seja, elementos constituídos de significante e significado, que permitem a comunicação humana.”</p>	<p>“O conceito de língua varia muito de acordo com a corrente linguística considerada. Parece-me que entender a língua como uma forma de ação sobre o outro permita um entendimento mais preciso de sua funcionalidade. Entendê-la desse modo é supor que a língua é muito mais que um sistema abstrato, ‘um conjunto de possibilidades’. É considerá-la do ponto de vista de seus usos e funções e considerar que sua função básica é muito mais que informar, mas persuadir o outro, provocar uma mudança de comportamento.”</p>	<p>“É o meio pelo qual se manifesta a comunicação. É um sistema de signos vocais específicos de um grupo, por meio do qual as pessoas interagem.”</p>	<p>Todos os professores da rede privada consideraram língua como sendo um código da comunicação</p>		

Tabela 3 – Respostas dos professores à questão 2.

Logo na primeira resposta, já percebemos um conceito estruturalista de língua permeando os professores das escolas particulares: todos afirmaram que língua é “um código da comunicação”. Essa resposta, bastante vaga por sinal, não ilustra a importância dada à língua para a comunicação e interação humana. Podemos inferir, assim, que, se é “um código” – e esse “um” significa algo indefinido – a língua precisa ser decifrada, dissecada, o que implica muita análise gramatical e muita nomenclatura – e, por conseguinte, muita lista/Lista.

Já as respostas dos professores da rede pública indicam um viés mais funcional para a língua. Afinal, segundo eles, a língua permite a “comunicação humana”, representando, por meio de “signos” uma “ação sobre o outro”. Essa definição extrapola os limites do “código” e mostra que, na verdade, não é ela que deve ser decifrada e, sim, o falante. Essa mudança de foco indica, pois, que, para entendermos o que é a língua, devemos antes entender o que é o ser humano.

Com relação ao conceito de variação linguística, obtivemos o seguinte resultado:

3) Com base na sua definição acima, o que seria “variação linguística”?

Rede Pública			Rede Privada		
Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio	Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio
“O sistema linguístico é tão incrível que compreende, ao mesmo tempo, um princípio de regularidade e a possibilidade de manifestações variadas. O espaço, o tempo, o contexto entre outras peculiaridades contribuem para que haja a variação do uso da língua”.	“Implica a coexistência de distintas formas de falar e/ou escrever que dependem do momento histórico, do local, do grupo social a que pertence, do estilo, entre outros fatores”.	“São as alterações que uma língua apresenta conforme as condições sociais, a cultura e a história de cada grupo”.	“É uma forma de expressão da língua dependente da região dos falantes. De acordo com o tempo, região, condição social e outros, a língua apresenta variação”.	“É o uso da língua feito por um determinado grupo de falantes com características particulares. Ex: Diferenças de uso em relação à entonação, ao vocabulário e às expressões coloquiais em determinadas regiões de um país ou região com faltantes de uma mesma língua”.	“Variação linguística é a diversidade de formas usadas para a comunicação que depende da origem e escolaridade do falante”.

Tabela 4 – Respostas dos professores à questão 3.

De uma maneira geral, todos os professores, tanto da particular como da pública, admitiram que a variação depende da condição social do sujeito. Os professores da rede particular ampliaram mais o alcance social da língua, enquanto os da pública mantiveram a coerência com o conceito de língua apresentado.

Sobre o “problema” da variação linguística, afirmaram os professores:

4) Você acha válido discutir o problema da variação linguística em sala de aula?
Se sim, como você o faz? Se não, por quê?

Rede Pública			Rede Privada		
Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio	Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio
<p>“É imprescindível tratar do tema em sala de aula visto que a noção de língua confunde-se com a de gramática. A riqueza dos estudos linguísticos e literários está justamente nas possibilidades de uso. É preciso relacionar uso e contexto para que conceitos errôneos sobre língua não se perpetuem. Além da questão do preconceito linguístico”.</p>	<p>“O ensino de Língua Portuguesa deve permitir que o aluno desenvolva a competência comunicativa, ou seja, que consiga transitar com fluência pelas modalidades oral e escrita e pelos diversos tipos de gênero com que convive. Nessa perspectiva, procuro desenvolver várias reflexões: 1º - a língua é histórica, mutável; 2º - num mesmo período, convivem variedades linguísticas diferentes, com valores sociais diferentes; 3º - é necessário utilizar registros distintos de acordo com a situação comunicativa”.</p>	<p>”Claro que sim. É necessário que o professor discuta esse assunto para que o aluno se sinta valorizado, sinta que seu falar também é valorizado dessa forma, não sinta vergonha de usar no meio ‘culto’ sua própria variedade linguística. Este ano, o motivo que gerou essa discussão em sala de aula foi a poesia de Patativa do Assaré. Suas poesias foram lidas, interpretadas e serão encenadas, numa clara demonstração de que a forma de falar e escrever não compromete a transmissão de emoções repassadas pela poesia de Patativa”.</p>	<p>“Sim. Porque muitas pessoas entendem como errada a expressão linguística de um falante de um determinado contexto sócio-cultural e é preciso abordar a questão do preconceito linguístico”.</p>	<p>“Sim. Mostrando ao aluno a riqueza das variações (vocabulário, expressões populares, entonação da língua) e como esse fato está ligado aos contextos econômico, político e cultural de uma região”.</p>	<p>“É muito importante discutir a variação linguística em sala. Sempre trabalho a variação sob a perspectiva do contexto situacional, ou seja, adequação da fala”.</p>

Tabela 5 – Respostas dos professores à questão 4.

Recebemos as respostas a essa questão com grande contentamento. Todos os professores, sem exceção, reconheceram a importância de discutir a variação linguística em sala de aula, veiculando o uso da língua à comunidade em que o falante está inserido. O professor 3, da rede pública, trouxe inclusive uma experiência bastante válida com as poesias de Patativa do Assaré, o que demonstra um discurso afinado ao do professor 1, também da rede pública: “A riqueza dos estudos linguísticos e literários está justamente nas possibilidades de uso”. Uma constatação nos causou certa apreensão: apenas na pergunta 4 um professor tratou de gêneros textuais.

Empolgados com as respostas da questão 4, criamos boas expectativas para a questão 5, em que os professores deveriam julgar ou não as questões de regência.

No entanto, nossas expectativas foram – infelizmente – frustradas. Dos seis professores, cinco atribuíram julgamentos de valor, ou seja, assinalaram “c” ou “e” para as sentenças. Apenas o professor 2 da rede pública não o fez e se justificou da seguinte maneira:

“Em primeiro lugar, é necessário esclarecer conceitos como ‘correção’ e ‘julgamento’. Como professora de Língua Portuguesa, devo expor aos alunos o conhecimento gramatical historicamente determinado como ‘correto’ e isso implica fazer um julgamento. Nesse sentido, todas as frases apresentadas no item 5 estariam erradas do ponto de vista da regência verbal. Por outro lado, o professor pode e deve contrapor essa informação com a variedade coloquial do Português Brasileiro moderno, principalmente na modalidade oral, em que praticamente todas essas regências já se alteraram.”

O que essas respostas nos mostram é que foi só passar para um tema considerado mais gramatical para que toda a teoria sobre língua e variação linguística fosse por água abaixo. O discurso dos professores, à exceção de um, se afina então ao que os materiais didáticos apregoam: a variação linguística tem de ser vista obrigatoriamente; mas ela não dialoga com os outros conteúdos, servindo muito mais para “coitadizar” aquele que não fala a variação de prestígio, do que para propor uma reflexão acerca do uso. Vale destacar que apenas um professor de seis, dentro do universo analisado, manteve coerentes desde o princípio seus conceitos de língua, variação linguística e “certo” e “errado”, o que, infelizmente, é pouquíssimo.

5) As sentenças abaixo foram retiradas de redações de alunos de diversas idades. Assinale com C a (s) construção (ões) que você julgaria estar correta (s) e com E a (s) que você julgaria estar errada (s). Se não souber como julgar, marque com ?.

1. () “Na história, eu namorava com a Maria”.
2. () “A falta de educação implica em violência.”
3. () “Daí ele pensou o motivo de visar o cargo de diretor”.
4. () “Por isso que eu digo que prefiro português do que matemática”.
5. () “Não sabia que tinha que pagar o leiteiro pelos serviços dele”.
6. () “Nunca chego em casa antes das 10hrs”.
7. () “Como assim? Assisto em Brasília?!”

Rede Pública			Rede Privada		
Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio	Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio
1. (E) 2. (C) 3. (E) 4. (E) 5. (E) 6. (C) 7. (E)	“Em primeiro lugar, é necessário esclarecer conceitos com ‘correção’ e ‘julgamento’. Como professora de Língua Portuguesa, devo expor aos alunos o conhecimento gramatical historicamente determinado como ‘correto’ e isso implica fazer um julgamento. Nesse sentido, todas as frases apresentadas no item 5 estariam erradas do ponto de vista da regência verbal. Por outro lado, o professor pode e deve contrapor essa informação com a variedade coloquial do Português Brasileiro moderno, principalmente na modalidade oral, em que praticamente todas essas regências já se alteraram.”	1. (E) 2. (E) 3. (C) 4. (E) 5. (E) 6. (E) 7. (C)	1. (E) 2. (E) 3. (E) 4. (E) 5. (E) 6. (E) 7. (E)	1.(E) 2. (C) 3. (C) 4. (E) 5. (C) 6. (E) 7. (E)	1. (E) 2. (C) 3. (C) 4. (E) 5. (E) 6. (E) 7. (E)

Tabela 6 – Respostas dos professores à questão 5.

Sobre a “correção” dos erros, os professores confirmaram as nossas constatações feitas acima:

6) Se você fosse professor (a) desses alunos, qual seria a sua atitude no sentido de corrigir os erros assinalados na questão 5?

Rede Pública			Rede Privada		
Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio	Formado em uma faculdade particular de prestígio	Formado em uma faculdade federal	Formado em uma faculdade particular sem prestígio
<p>“Eu diria que, apesar dessas sentenças serem ouvidas e lidas com frequência, em determinadas situações em que a norma padrão fosse exigida, elas seriam consideradas erradas”.</p>	<p>“Nesse caso, discutiria com eles que, segundo os preceitos gramaticais, alguns verbos estabelecem relação de interdependência com outros termos, fenômenos a que chamamos de regência, e que essas relações são determinadas normalmente pelos valores dos verbos. Explicaria ainda que, como é da natureza da língua mudar, muitos desses valores e, conseqüentemente, das regências alteram-se no decorrer do tempo de tal modo que hoje no Brasil convivem formas prescritas pela gramática, estudadas na escola, e o padrão coloquial”.</p>	<p>“Creio que deveria ser discutido o ‘porquê’ de os alunos não empregarem a regência correta dos verbos e nomes. Levá-los a reflexão de que as pessoas quando emitem palavras, não o fazem de maneira isolada, e que o que falamos, na verdade não é construído por nós, e sim, por tudo o que nos tornou o que somos hoje, ou seja, nossa família, onde nascemos, nossa escola, a comunidade onde vivemos, o que lemos, o que assistimos, enfim por todos os fatores que contribuíram para nossa formação hoje. Depois disso, ficaria mais fácil de entender as questões estruturais e sintáticas da língua”.</p>	<p>“Observar que na fala não há problema algum o que escreveram, mas quando se trata de redação oficial, a norma culta deve prevalecer.”</p>	<p>“Ensinar o sentido dos verbos nas orações e a importância das preposições para iniciar um determinado complemento ao verbo.”</p>	<p>“Seria orientá-los a fazer o uso da norma padrão culta na escrita.”</p>

Tabela 7 – Respostas dos professores à questão 6.

A riqueza da variação linguística, da relação sujeito-sociedade-língua, ficou apenas no plano teórico. Na prática docente, as respostas nos levam a crer que os

professores mantêm a dicotomia do “certo” e “errado”. A variação linguística existe, mas desde que nós falemos o “certo”. O outro, coitado, pode continuar falando o “errado”; agora, nós aprendemos a entendê-lo...

2.5.2 Desdobramentos da pesquisa

Esses resultados apontam que as faculdades de Letras mostram aos seus alunos ao menos um panorama das teorias; afinal 50% dos professores admitiram conhecer todas elas – o que não significa dizer que eles conhecem o suficiente de cada uma.

O funcionalismo é uma corrente relativamente nova no meio acadêmico. Embora tenha seus primórdios nos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, de 1926, o Brasil só passou a conhecer os trabalhos funcionalistas a partir da década de 1980, e mesmo assim muitos desses trabalhos não possuem tradução, o que dificulta o acesso a eles.⁴⁰

Um professor admitiu não conhecer corrente alguma. Talvez esse professor possa até ter tido contato com as correntes, mas elas não fazem parte da sua prática docente, muito menos de seu imaginário linguístico-pedagógico.

Ao que parece, os professores da rede privada têm um conceito mais estruturalista do que seja língua, enquanto os da pública mostram definições mais amplas. Isso confirma a afirmação de Corôa (2005): “Diferentes concepções resultam diferentes práticas”.

E tal afirmação justifica o porquê de os professores da escola particular apresentarem conceitos tão conflitantes sobre o que seja a variação linguística. O estruturalismo não tem como missão precípua explicar as condições de produção do discurso e, por isso, a variação linguística não é aprofundada. É provável que esses professores – infelizmente – se limitem às explicações do livro didático sobre o que seja variação. Esse livro geralmente destaca “o vocabulário” (a clássica diferença entre “macaxeira”, “aipim” e “mandioca”) e “as expressões coloquiais” (“oxente”, “véi”, “mano”, etc.), o que não deixa muito claro de que maneira a variação “é uma forma de expressão da língua dependente da região dos falantes” ou ainda por que ela “depende da origem e escolaridade do falante”.

Confirmamos ainda com essa micropesquisa que variação e mudança linguística foram reduzidas a apenas mais um conteúdo, uma vez que, ao tentarmos fazer um simples diálogo entre esses conceitos e regência verbal, vimos que os professores não

⁴⁰ No artigo “Estudos Funcionalistas no Brasil”, Neves (1999) traça um percurso histórico dos primórdios do funcionalismo no Brasil até os dias atuais.

conseguem estabelecer uma ponte unindo esses assuntos. Inferimos do resultado que devemos, sim, aceitar a língua falada pelo outro, pois “na fala não há problema algum o que escreveram, mas quando se trata de redação oficial, a norma culta deve prevalecer”. Em outras palavras, o outro deve saber usar a “nossa” regência, entendendo “o ‘porquê’ de os alunos não empregarem a regência correta dos verbos e nomes”. Assim, “ficaria mais fácil de entender as questões estruturais e sintáticas da língua”.

A partir dos resultados e das conclusões acima, é possível afirmar também que:

1. A graduação, tanto na esfera pública como na privada, não é suficiente para que o estudante de Letras tenha uma noção plena do que sejam língua e variação linguística;
2. Os professores da escola particular apresentaram uma visão mais tradicionalista do ensino de língua, fruto talvez de um ensino mais “engessado” e do uso obrigatório do livro didático;
3. Os professores da rede pública têm mais preocupação em trabalhar a variação linguística em sala.

Por meio desta micropesquisa, foi possível compreender o quanto falta para que os professores efetivamente trabalhem com uma visão científica de língua, linguagem e gramática. A variação linguística, uma discussão que surge a partir desses conceitos, poderia ser um bom começo, se fosse vista como um fenômeno natural da língua, fruto da dinamicidade das constantes mudanças – históricas, sociais, culturais – por que o próprio ser humano passa.

Falta aos professores uma formação mais voltada para a prática docente, na medida em que eles têm o conhecimento das teorias linguísticas, mas muitas vezes não sabem aplicá-las em sala de aula. E o livro didático, se não for bem escolhido, pode acabar prejudicando o professor recém-ingresso no ambiente escolar, já que tal livro será o primeiro apoio desse professor.

Pelo visto, ainda estamos longe de juntar discurso e prática. E o que realmente tem sido feito pelo ensino de língua está apenas no papel.

Definitivamente, esse discurso precisa variar...

2.6. Resumo do capítulo

Neste capítulo, defendemos que, para o professor dar sentido aos estudos de regência, ele precisa ter em mente, de maneira clara e em primeiro lugar, os conceitos de língua, linguagem e gramática. Esses conceitos, porém, não podem se limitar apenas ao que prescreve as gramáticas normativas e os manuais didáticos, pois a maneira como eles definem língua rejeita sobremaneira as outras manifestações linguísticas, estabelecendo conceitos excludentes como o “certo” e o “errado”.

O professor precisa, então, ampliar a sua visão, trazendo à sala de aula alguns conceitos da Linguística. Aplicar conceitos e metodologias dessa ciência implica propor um ensino que priorize a pesquisa e que motive o aluno a pensar a respeito da língua que ele aprende na escola.

Vimos que inúmeras são as correntes linguísticas e que cada uma a seu modo propõe trazer respostas aos questionamentos acima. No entanto, a partir da micropesquisa feita com os professores, percebemos que os conceitos que elas defendem não estão tão claros assim para os docentes, no que se refere à aplicação prática em sala de aula, e isso pode ser reflexo da formação no ensino superior do estudante de Letras, que não o prepara para enfrentar o tradicionalismo arraigado principalmente nas escolas particulares.

No próximo capítulo, nossa busca por sentido para o ensino e a pesquisa de regência verbal receberá um recorte teórico importante: o funcionalismo, com especial destaque ao funcionalismo-tipológico e à semântica cognitiva.

Capítulo 3 – O Funcionalismo-Tipológico e a Semântica Cognitiva: pesquisa e ensino

3.0 Introdução

No capítulo anterior, mostramos algumas contribuições que a ciência da linguagem pode trazer para a sala de aula, bem como a visão que as principais correntes linguísticas têm de conceitos como língua, linguagem e gramática, os quais são o suporte pedagógico inicial do professor-pesquisador. Mostramos ainda a importância de o professor escolher uma corrente que tome “o texto como a unidade privilegiada no trabalho pedagógico” (CORÔA, 2001, p. 134).

Ainda com relação ao capítulo anterior, pudemos perceber, por meio de nossa micropesquisa, que os professores, embora admitam conhecer as principais correntes, apresentam certa dificuldade para aplicar a teoria linguística na prática, o que gera um conflito entre a novidade da pesquisa e a antiguidade dos modelos de ensino com base no tradicionalismo. E, como vimos, a regência verbal fica nesse fogo cruzado, pois o professor não sabe por qual caminho seguir para tratá-la em sala de aula.

Neste capítulo, nossa busca por sentido para a pesquisa e os estudos de regência verbal ganha dois fortes aliados: o funcionalismo-tipológico e a semântica cognitiva. Em um primeiro momento, justificamos a escolha desses dois arcabouços teóricos para serem nossos condutores nesta pesquisa (seção 3.1). Na sequência, apresentamos um breve histórico acerca do(s) funcionalismo(s) (seção 3.2) e alguns princípios dessas teorias que dialogam diretamente com o foco do nosso trabalho: a regência verbal (seções 3.3 e 3.4).

3.1. Justificando o recorte teórico: a significação em primeiro plano

Desde o início de nossa discussão, temos apresentado as razões por que o ensino de língua portuguesa deve expandir seus horizontes e buscar novas respostas para antigas perguntas. Acreditamos que isso só é possível se adotarmos uma prática que aborde a língua como um mecanismo de criação de identidades e não somente como um veículo comunicativo.

O primeiro passo é extrapolar o formalismo linguístico (o mero flexionar de substantivos compostos, o definir sem razão superlativos e conjunções subordinativas, a conjugação estafante de verbos, etc.) e dar ao falante a devida importância, o que

implica afirmar que sua comunidade, suas crenças, seus valores, sua história também estarão no centro das discussões; afinal, a língua permeia tudo isso e é por eles modificada constantemente para que essa importância não se perca.

Tomar esse passo significa adotar uma perspectiva (sócio)interacional ou discursiva de linguagem. Ao fazê-lo, “estaremos considerando que, mais do que tomá-la [a língua] como uma estrutura que serve de veículo comunicativo, tomamo-la como algo que, além de tudo constrói identidades e faz aderir o sujeito a papéis sociais” (CORÔA, 2001, p. 135). Segundo Gnerre (*apud* CORÔA, 2001, p. 135), “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam atos linguísticos”.

Isso quer dizer que o falante, para se reconhecer como parte de uma cultura, de uma sociedade, precisa necessariamente se reconhecer como usuário da língua dessa cultura, dessa sociedade. Logo, e “especialmente se estiver inserido no sistema escolar, [esse usuário] é muito consciente da necessidade e da importância de ser reconhecido como escolarizado no ambiente social em que vive, o que exige adequação a normas de evidência superficial tão forte” (NEVES, 2010, p. 181).

O que temos visto no ensino de língua portuguesa é exatamente o contrário. São frequentes no ambiente escolar comentários como “os alunos não sabem falar português”, “deturpam a língua de Camões”, “o brasileiro é mesmo um mar de contradições linguísticas”. Ora, como motivar os alunos, e os demais falantes brasileiros, a ler e escrever e pesquisar uma língua com a qual eles não se identificam? Como criticá-los quando dizem com sinceridade que “não sabemos para que as aulas de língua portuguesa servem”? Do modo como se tem feito ensino de língua, o estudante não se imagina nem ouvido, nem respeitado e, muito menos, influente no ambiente em que realiza seus atos linguísticos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2000, p. 18),

O processo de ensino/aprendizagem em Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural.

Um dos principais documentos norteadores da educação brasileira indica, então, que a língua deve ser trabalhada na escola como um instrumento de interação social,

que valorize a cultura por ela representada, com base “em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, P.18).

Em nossa análise, vimos que os livros didáticos e as gramáticas escolares, instrumentos que legitimam as práticas do professor em sala de aula, não seguem realmente essas orientações – apesar de terem sido publicados depois dos PCN – e continuam a tratar a língua (e, conseqüentemente, a regência verbal) como uma entidade estanque, “linear, plana (‘chata’) e unidimensional” (BAGNO, 2002, p. 35). Esse tratamento acaba se refletindo na prática pedagógica e trazendo as conseqüências que apontamos acima.

No intuito de dar sentido à pesquisa e aos estudos de regência, e, assim, contribuir para a pesquisa e os estudos de língua, selecionamos, como arcabouço teórico básico para este trabalho, o funcionalismo-tipológico norte-americano e a semântica cognitiva, que enxergam a língua como um instrumento de comunicação e interação social, pragmaticamente motivada e constituída. Dessa forma, afinamos o nosso discurso ao que apregoam os PCN e continuamos a ideia de que, muito mais do que estudar a gramática pela gramática, as aulas de língua portuguesa devem ser um espaço de reflexão do uso, o que implica considerar o (con)texto funcionando como mola-mestra dos estudos gramaticais.

Estudar a regência verbal a partir desses olhares significa, pois, investigar a maneira por que o falante organiza a relação entre os argumentos e o verbo e de que modo essa relação reflete sua visão sobre o mundo e sua intenção comunicativa – ou interativa.

3.2 O(s) Funcionalismo(s)

3.2.1 Uma breve explanação

Diferentemente dos outros pesquisadores, o estudioso da linguagem não escolhe um objeto propriamente dito para fazer a análise. Pelo contrário, a análise é que cria o objeto, uma vez que esse estudioso precisa de seu objeto (a língua(gem)) para falar dele próprio.

Assim, a complexidade dos estudos da linguagem obriga seu estudioso a “estabelecer uma seleção entre os fenômenos a serem descritos” (PEZATTI, 2009, p. 165), pois, nas palavras de Fauconnier (1994, p. xvii),

When language, mind, and culture are the object of scientific study, the investigator is no longer a mere spectator. He or she is one of the actors, part of the phenomenon under study: The thinking and talking that need to be demystified are also the thinking and talking used to carry out the demystification. The investigation that will reveal backstage secrets is also part of the main show, and clearly we are on intellectually perilous ground.

No capítulo 2, demos algumas pistas de como esse objeto pode ser criado e de que maneira ele afeta uma possível aplicação ao ensino. É chegada a hora de definirmos o nosso ponto de vista, e de que maneira ele pode contribuir para a pesquisa e o ensino de regência verbal.

Por considerarmos que as questões discursivas são fundamentais para os estudos de língua(gem) e de gramática, a teoria funcionalista se mostra ideal. Embora considere importante a sintaxe – área na qual as reflexões sobre regência se inserem –, ela, a sintaxe, não é, “para nenhum enfoque funcional, um componente autônomo que possa conter todas as explicações possíveis para todas as formas de organização da linguagem” (PEZATTI, 2009, p. 214). Além disso, o funcionalismo descarta a hipótese de que a sintaxe possa se explicar por si só; na verdade, para os funcionalistas, a sintaxe “justamente por **não** ser autônoma, (...) depende crucialmente das dimensões semânticas e pragmáticas da linguagem” (PEZATTI, 2009, p. 214, grifos nossos).

Para exe(si)mplificarmos essas considerações iniciais, procedemos à análise das seguintes sentenças, retiradas de Cunha (2009):

(19) Você é desonesto.

(20) Desonesto é você.

Analisando a sentença (19) por um viés formal, chegaremos facilmente na conclusão de que “você” ocupa a posição de sujeito e “desonesto”, a de predicativo do sujeito, sendo os dois elementos unidos pelo verbo de ligação “é”. Ademais, pelo fato de haver um predicativo do sujeito e um verbo de ligação, temos um predicado nominal, cujo núcleo é “desonesto”. Essa análise poderia continuar por horas a fio, se decidíssemos tratar da morfologia, da fonética, etc. Já que as palavras utilizadas em (20)

são as mesmas de (19), a análise formal se limitaria a repetir as explicações dadas acima, observando apenas que houve uma permuta entre os termos “você” e “desonesto”.

Por meio dessa análise, atingimos superficialmente a *estrutura* da gramática dessa língua. Conseguimos identificar a função sintática dos elementos e, com um pouco mais de esforço, refletir acerca das propriedades morfofonológicas desses elementos. E é só.

Como já afirmamos algumas vezes neste trabalho, o ensino de língua portuguesa atualmente privilegia esse tipo de análise – estão aí as listas para confirmar! – e considera “bom aluno” aquele que consegue chegar às referidas conclusões.

O problema é que o “bom aluno” só atingiu a ponta do *iceberg* da língua. Ele não passou nem perto, portanto, de todos os outros aspectos discursivos que podem levá-lo a entender realmente o porquê de optar ora por “você é desonesto”, ora por “desonesto é você”.

Se a análise puramente estrutural dessas duas sentenças, que são exemplos simples, já causa dificuldade na compreensão textual, em sentenças mais complexas, inseridas em um contexto mais bem elaborado, tal dificuldade aumentaria consideravelmente.

Expandindo a reflexão linguística sobre (19) e (20), e trazendo para elas um *contexto comunicativo*, percebemos que as duas não são tão semelhantes assim. Embora apresentem os mesmos termos, (19) constitui uma afirmativa, uma constatação a partir da observação do mundo ao redor dos falantes. Por sua vez, (20) apresenta uma “situação comunicativa típica de réplica” (CUNHA, 2009, p. 157), uma vez que “desonesto” vai para o início da sentença. Isso implica afirmar que (20) só faz sentido se houver uma situação em que o interlocutor já tenha feito anteriormente o mesmo insulto. O termo “desonesto” sai, então, de uma posição de foco (informação nova) em (19) para uma posição de tópico (informação já conhecida, compartilhada) em (20). A esse processo, damos o nome de *topicalização*.

Essa expansão abre espaço para inúmeros outros questionamentos: quem são os sujeitos envolvidos nessa situação?; por que ela ocorreu?; quais os possíveis desdobramentos após a ofensa?, entre outros.

Para chegar nas/às respostas, mostra-se insuficiente o domínio somente da estrutura. Ela auxilia a entender que houve um deslocamento na ordem natural da sentença, mas para se compreender o restante do *iceberg* é necessário recorrer a

elementos semânticos e pragmáticos, os quais nos remeterão a aspectos sociológicos, psicológicos, literários, etc. Esse tipo de análise demonstra que o contexto de uso motiva as diferentes estruturas sintáticas.

E é nesse contexto que o funcionalismo pode trazer respostas significativas para o ensino de língua. Ao contrário do estruturalismo, do gerativismo e da gramática tradicional, o funcionalismo “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2009, p.157). Assim, se o professor adotar uma concepção funcionalista de linguagem, poderá discutir em sala a relação entre língua(agem) e sociedade, mostrando que a primeira reflete os modos, costumes, crenças e valores da segunda.

Utilizando uma analogia feita por Dillinger (1991, *apud* PEZATTI, 2009, p. 175) com a linha de montagem de um carro, a linguística formal (da qual fazem parte o estruturalismo, o gerativismo e a gramática tradicional) desmonta “o motor, a direção, os freios, etc. para determinar a estrutura de suas partes”. Já a linguística de cunho funcionalista “leva o carro até a pista de provas para determinar suas características de aceleração, de frenagem, estabilidade, etc. – sua interação com o contexto (a pista, o ar etc.)”.

Assim, cada linha de montagem estuda o mesmo objeto, mas escolhe diferentes fenômenos com base em diferentes perspectivas, sendo que uma não é necessariamente superior à outra.

Para o ensino, no entanto, a análise pura das engrenagens desse objeto não serve mais. Para o ensino, que deve acompanhar a velocidade das transformações do mundo contemporâneo, é muito mais relevante colocar o carro na pista e observar o seu desempenho nas corridas da interação linguística.

Continuando essa analogia, mostra-se muito mais significativo para o aluno-piloto aprender na prática, ou seja, “na pista”, o funcionamento das peças que compõem o carro, do que apenas se as observar imóveis sobre a sua carteira...

3.2.2. Um breve histórico

Os estudos funcionalistas não são recentes. Seus primórdios remontam ao século XIX, com os trabalhos de Whitney, von der Gabelentz e Herman Paul. Segundo Whitney (1877 *apud* PEZATTI, 2009, p. 166),

a linguagem pressupõe certas instrumentalidades mediante as quais os homens consciente e intencionalmente representam seus pensamentos com a

finalidade principal de torná-los conhecidos de outros homens, isto é, a expressão da linguagem deve estar a serviço da comunicação.

Essa constatação representou um grande avanço nos estudos linguísticos, por considerar o papel comunicativo/ interacional da linguagem. Vale destacar que o foco da pesquisa linguística no século XIX se resumia basicamente à chamada gramática histórico-comparativa, cuja finalidade era “comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram” (MARTELOTTA, 2009, p. 47).

Na década de 1920, a Escola Linguística de Praga desenvolveu um trabalho pioneiro ao adotar, em sua metodologia de estudos da linguagem, o princípio de que o componente discursivo ocupa um papel de destaque na gramática de uma língua. A partir dessa constatação, foi possível iniciar os debates que hoje são caros à teoria funcionalista, como a Perspectiva Funcional da Sentença, as noções de dado (tópico) e novo (foco), ponto de vista, fluxo de atenção, transitividade, relevância discursiva, etc.

É dessa Escola um dos expoentes desse período e um dos primeiros funcionalistas do século XX: Roman Jakobson,

que estendeu a noção de função da linguagem, restrita apenas à referencial na teoria estruturalista, a outras funções que levam em conta os participantes da interação, como a emotiva, a conativa e a fática, e outros fatores da comunicação, como a mensagem (função poética) e o próprio código (função metalinguística) (PEZATTI, 2009, p. 166).⁴¹

Nos anos seguintes, os estudos linguísticos foram tomados pelo programa de pesquisa da chamada versão “padrão” da Gramática Transformacional, preconizado por Chomsky na década de 1950 e que defendia a ideia de que a pesquisa linguística deveria considerar a existência de um falante-ouvinte ideal inserido numa comunidade linguística completamente homogênea, fruto de um módulo mental e físico, geneticamente determinado: a faculdade da linguagem. Esse modelo predominava tão fortemente no meio acadêmico que parecia impossível “trabalhar a sintaxe de uma língua fora de seus parâmetros de investigação, ainda que para muitos pesquisadores

⁴¹ Infelizmente, a visão pioneira de Jakobson foi reduzida no ensino ao conteúdo “funções da linguagem”, que, assim como a variação linguística, é ministrado no começo do ano, sem correlações com os demais assuntos. Pior: cabe ao aluno, visto como receptáculo vazio, decorar essas funções da linguagem, associando-se friamente a dadas sentenças...

chamava a atenção o enfoque excessivamente formalista dessa tendência” (PEZATTI, 2009, p. 166). A morfologia e, principalmente, a semântica foram postas de lado.

A partir da década de 1970, os linguistas passam a criticar veementemente esse enfoque e, então, uma abordagem mais funcional da linguagem começa a ganhar espaço novamente. Para Pezatti (2009, p.166),

Aos poucos, a desconsideração da teoria gerativa por questões discursivas provocou na linguística uma reação generalizada que desencadeou o surgimento de várias tendências, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, entre outras. A teoria funcionalista é uma dessas tendências, mas é ilusório pensar que, como elas, seu surgimento tenha sido tão recente. O que houve, na realidade, foi a reatualização de seus princípios. O paradigma funcional ostenta, na verdade, uma história quase tão longa quanto a do paradigma formal, incluindo-se neste o estruturalismo saussuriano.

O funcionalismo-tipológico e a semântica cognitiva são duas dessas tendências. A primeira nasceu na Califórnia, EUA, nos anos de 1970, com os trabalhos de Talmy Givón, Charles Li, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Paul Hopper, Scott DeLancey, John Dubois, entre outros. A segunda também tem seu início nos EUA, mais precisamente em Berkley, com os trabalhos de Lankoff e Langacker.

Essa vertente norte-americana do funcionalismo linguístico rompe com o dogmatismo tradicional, pois descarta o estudo da língua com base em potencialidades do sistema. Além disso, seus autores “advogam a premência dos estudos linguísticos baseados no uso, observando-se as pressões não só do contexto linguístico como também dos fatores sociais e das motivações de ordem cognitiva” (ROSÁRIO, 2007, p.1).

Destacamos aqui que existem inúmeras outras vertentes funcionalistas, muitas vezes com modelos teóricos de certo modo contraditórios. Bates (*apud* NEWMAYER, 2000, p.13), ao propor uma explicação para isso, considerou que “o funcionalismo é como o Protestantismo: um grupo de seitas antagônicas que concordam somente na rejeição ao Papa”.

Essa afirmação é um tanto quanto exagerada, uma vez que atribui à figura de Chomsky uma importância excessiva nos estudos linguísticos. Além disso, as correntes funcionalistas apresentam um fio condutor que reside em considerar (PEZATTI, 2009, p. 168):

- 1) A concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e interação social;
- 2) O estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real, o que significa não admitir separações entre sistema e uso, tal como preconizam tanto o estruturalismo saussuriano, com distinção entre língua e fala, quanto a teoria gerativa, com a distinção entre competência e desempenho.

3.2.3. As contribuições do funcionalismo-tipológico e da semântica cognitiva

Em resumo, o enfoque funcionalista, no qual se incluem as correntes de nosso arcabouço teórico, subordinam o estudo do sistema ao uso. Por essa razão, não basta tratar da forma; ao contrário, é absolutamente necessário “descrever expressões verbais relativamente ao seu funcionamento [do sistema] em contextos sociais específicos” (PEZATTI, 2009, p.169).

Aplicando esses ensinamentos ao estudo de regência verbal, podemos afirmar que a maneira como o verbo do (Português) Brasileiro rege seu complemento é determinado pelo uso. Para exemplificar, vejamos os seguintes exemplos:

- (21) Maria namora João.
- (22) Maria namora com João.
- (23) Vamos ao cinema?
- (24) Vamos no cinema?
- (25) Os filhos obedecem aos pais.
- (26) Os filhos obedecem os pais.

Por meio de uma análise funcional, precisamos buscar a motivação por trás da presença/ ausência da preposição “com”, nos exemplos (21) e (22), respectivamente; da permuta das preposições “a” por “em”, nos exemplos (23) e (24); e a presença/ ausência da preposição “a” em (25) e (26).

Se as unidades estruturais são realmente moldáveis discursivamente, deve haver alguma razão para que as construções (22), (24) e (26) ocorram, apesar de a gramática tradicional insistir em determinar (21), (23) e (25) como os “ideais”.

Para realmente entendermos o que são ou como se dão essas motivações, serão profícuos em nosso estudo os conceitos de valência sintática e semântica (PAYNE (1997), BORBA (1996) e outros) e transitividade (GIVÓN (1984), HOPPER &

THOMPSON (1980), PEZATTI (2009) e CUNHA (2009) e outros), os quais são debatidos pela perspectiva funcional-tipológica; bem como os de espaços mentais (FAUCONIER (1994), CANÇADO (2004), OLIVEIRA (2006) e outros), metáfora (LAKOFF & JOHNSON (1980), CANÇADO (2004), OLIVEIRA (2006)); e protótipo (GIVÓN (1984), LAKOFF & JOHNSON (1980), CANÇADO (2004), OLIVEIRA (2006)), os quais são estudados pela semântica cognitiva.

3.3 O funcionalismo-tipológico

O funcionalismo-tipológico defende que os fatos da língua são motivados, e o são porque 1) refletem a situação comunicativa e 2) não se limitam à estrutura gramatical. A partir desse trabalho, é possível deixar mais claro para o aluno as diferenças existentes entre as regras linguísticas que ele aprende em sua sociedade e aquelas que são aprendidas na escola e em quais contextos elas devem/podem ser utilizadas.

Neves (2010, p. 182) considera que o funcionalismo integra “a semântica na gramática, e, necessariamente, implicada na semântica, a pragmática, a base experiencial da criação do significado”. Logo, não é possível falarmos de gramática sem levarmos em conta o sentido e os efeitos desse sentido no contexto comunicativo. É a partir da semântica e da pragmática que percebemos de que maneira devemos combinar um termo com outro e, assim, determinar a gramática de nossa língua.

Givón (*apud* NEVES, 2010, p. 185) defende que:

(...) a gramática não constitui uma mera lista não ordenada de domínios funcionais não relacionados, mas é internamente estruturada como um organismo, dentro do qual alguns subsistemas são mais proximamente relacionados entre si – tanto em função como estrutura – do que outros, e no qual existe uma organização hierárquica.

Assim, a sintaxe codifica a semântica e a pragmática, o que, na prática, significa afirmar que a comunicação não pode ser estabelecida se uma sentença tiver apenas informação semântica e não desempenhar função pragmática. Sentenças isoladas de contexto, as quais a escola trabalha exaustivamente, não constituem, pois, elementos significativos para a comunicação, já que elas desconsideram os efeitos pragmáticos que podem ser produzidos.

Por essa razão, o trabalho de língua sob uma perspectiva funcional deve se basear em “dados reais de fala ou escrita, retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação” (CUNHA, 2009, p. 158). Logo, deve-se priorizar o enunciado⁴² e a enunciação⁴³ e não a frase.

O conteúdo “regência verbal” aparece como um excelente exemplo. Ao invés de apenas prescrever regras, o professor de visão funcionalista pode, **em colaboração com seus alunos**, investigar as motivações que levam os falantes a preferir uma regência em detrimento de outra. A dinâmica da aula mudaria: primeiro pesquisa, e depois uma discussão coletiva, a partir dos dados coletados, sobre o que uma e outra regência significam.

Isso **significa** também que o professor funcionalista pode trazer à baila conceitos valorosos de semântica, a fim de dar sentido ao estudo de regência verbal. Como defende Luft (2008), são os traços semânticos do verbo que determinarão qual o tipo de complemento de que ele necessita, além, é claro, do valor que passou a ter no uso diário. Tipo de complemento implica transitividade direta ou indireta, ou ambas, e discutir transitividade implica, no Português Brasileiro, investigar a necessidade ou não de dadas preposições. Mais que isso: que efeitos textuais elas, as preposições, ocasionam? Os campos mentais do Brasileiro são os mesmos do Português?

Para entendermos onde se insere o campo de estudo da regência verbal, precisamos, antes, “colocar as entidades verbo transitivo, verbo intransitivo, objeto direto e objeto indireto no capítulo sobre sintaxe e, por outro lado, defini-las, em geral, por critérios semânticos” (NEVES, 2010, p. 181). Tal constatação nos leva a pensar em dois desdobramentos: 1) regência verbal está intrinsecamente relacionada à transitividade do verbo; e 2) tanto regência como transitividade envolvem aspectos não só sintáticos, mas também semânticos e pragmáticos.

Embora pareçam óbvios, esses desdobramentos ainda causam embaraço para o professor, uma vez que o item 2 deixa inúmeras lacunas no aprendizado do aluno – como a clássica diferença entre adjunto e complemento –, que, assim, não consegue

⁴² “‘Porções’ de discurso emitidas pelos sujeitos falantes em determinados contextos discursivos e situacionais. Tais enunciados têm como condições essenciais o conhecimento de uma língua natural por parte dos sujeitos falantes nos seus papéis de locutor, alocutário e ouvinte e a própria actividade linguística, ancorada numa dada situação, definida por coordenadas de tempo e espaço” (MATEUS ET. ALII, 2003, p. 181).

⁴³ “Ato de dirigir a palavra a alguém ou de reconhecer a intenção com que alguém nos dirige a palavra” (AZEREDO, 2008, p.71), em um determinado contexto comunicativo.

estabelecer a relação proposta em 1. Essas lacunas ocorrem principalmente porque há uma sobreposição da sintaxe à semântica, e um abandono dos aspectos pragmáticos envolvidos na transitividade. Na verdade, boa parte dos professores não sabe a distinção entre sintaxe, semântica e pragmática. Pior ainda: não sabem em que medida esses níveis linguísticos guardam interface.

Uma proposta funcionalista de estudo da regência verbal deve admitir, pois, a centralidade da semântica, sendo esta subordinada à pragmática. Essa proposta precisa vencer a barreira imposta pelos estudos tradicionais de que a semântica serve apenas para definir – ainda assim de maneira bastante pobre – conceitos como “polissemia”, “antonímia”, “sinonímia”, etc, e que são os aspectos sintáticos os que realmente merecem ser discutidos.

Segundo Ilari (2001, p. 11), “uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação”. Defende o autor que o tempo gasto⁴⁴ com questões ortográficas e gramaticais (incluindo o aspecto sintático da regência verbal) é muito maior do que o investido no estudo da significação:

Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos. (ILARI, 2001, p. 11)

Nesse sentido, é necessário trazer à baila conceitos como valência verbal (PAYNE (1997) e BORBA (1996)) e transitividade (GIVÓN (1984), HOPPER & THOMPSON (1980), PEZATTI (2009) e CUNHA (2009)). Para esses autores, além dos aspectos semânticos envolvidos na transitividade, é fundamental compreendermos de que modo os aspectos pragmático-discursivos influenciam.

3.3.1 Valência verbal

A teoria das valências, iniciada nos anos de 1950, coloca o verbo como o elemento central na análise de enunciados. De acordo com Marques (2006, p.55), numa

⁴⁴ Consideramos, no entanto, que a questão não é só de tempo, mas de modo: a maneira como esses tópicos é abordada é desgastante e hegemônica frente a outros conteúdos; falta associá-los justamente com o estudo da significação.

gramática de valências, o verbo é estudado como sendo “o centro de onde emanam os controles a cada um de seus argumentos, cujo número varia de acordo com a valência de cada verbo”.

Payne (1997) considera que a valência pode ser entendida sob uma noção semântica, um noção sintática ou, ainda, uma combinação entre as duas. Assim, a valência semântica se refere ao número de participantes que devem estar no palco, na cena expressa pelo verbo. O autor cita o exemplo do verbo **comer** que, em inglês, tem valência semântica 2, já que qualquer cena em que esse verbo esteja há a necessidade de um ‘comedor’ e ‘algo que é comido’.

Payne (1997) define a valência sintática (ou valência gramatical) como a que se refere ao número de argumentos presentes em qualquer oração, sendo o argumento sintático aquele elemento que dá suporte a uma relação gramatical do verbo. Para Borba (1996), a valência gramatical pode variar de 0 a 4, tendo valência 0 os verbos que não aceitam sujeito nem complemento, como é o caso do verbo **trovejar**, em “Ontem trovejou muito”. No outro extremo, a valência 4 se refere a verbos que aceitam até 4 argumentos, como **traduzir**, em “Ele **traduziu** o romance do italiano para o inglês” (MARQUES, 2006).

Assim, ao afirmar que o verbo **amar**, por exemplo, é sempre transitivo, estamos fazendo uma análise da transitividade **semântica** desse verbo. Se considerarmos que tal verbo é ora transitivo, ora intransitivo estamos considerando sua transitividade **sintática**.⁴⁵

Retomando o verbo **comer** como exemplo, Payne (1997) afirma que, no inglês, tal verbo pode ter valência gramatical 1 ou 2. Na sentença “você já comeu”, por exemplo, não há o objeto direto, apenas a pessoa que praticou a ação (valência 1). Ao mesmo tempo, em que “João comeu uma maçã”, o verbo assume valência 2, uma vez que tanto quem come, quanto o que é comido estão presentes na ação.

Destarte, a noção de valência alinha-se à ideia tradicional de transitividade: um verbo transitivo é aquele que descreve uma relação entre, pelo menos, dois participantes, sendo que um atua em direção ao outro; enquanto que o verbo intransitivo

⁴⁵ O que nos diria Mário de Andrade sobre o seu *Amar: verbo intransitivo*? Datado de 1927, "(...) chama a atenção por inúmeros aspectos. O primeiro é a sua linguagem, provavelmente considerada 'errada' na época, pois se afasta do português castiço ao imitar (às vezes de forma eficiente, às vezes não) o padrão coloquial brasileiro. É como se o texto escrito imitasse a maneira de falar do nosso povo. É um livro para se fazer de conta que se está ouvindo e, não, lendo".

(http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/analises_completas/a/amar_verbo_intransitivo, consultado em 27 de dez. de 2010.)

descreve uma propriedade, um estado ou situação envolvendo apenas um participante (PAYNE, 1997).

Vilela e Koch (2001, *apud* MARQUES, 2006, p. 55) apontam que “valência e regência estão intimamente unidas, sendo a segunda a parte linearizada e exterior da primeira, isto é, a regência é ‘a componente sintática e morfossintática da valência’”. Assim, os argumentos expressos por nome ou oração podem ser ou não introduzidos por preposição, e o “mecanismo que atua no esquema superficial controlando o uso, a distribuição e o estatuto das preposições com relação aos verbos da língua” (BORBA, 1996, p. 48) é chamado de **regência** (MARQUES, 2006). Aqui, temos uma visão superficial de regência, limitando-a a um mero aspecto estrutural. O componente semântico foi negligenciado.

Na discussão proposta por Payne (1997, p. 171), são consideradas semânticas as propriedades da representação conceitual das coisas e dos acontecimentos do mundo da mensagem. Por outro lado, são propriedades sintáticas aquelas que se referem aos elementos linguísticos na sentença. Dessa perspectiva, “a valência semântica de um verbo, V, se refere ao número de *participantes* necessários na cena expressa pelo V. A valência sintática, então, é o número de argumentos verbais em uma oração que tem o verbo como o núcleo do predicado”.

Considerando apenas os aspectos sintáticos, não é possível entender as razões que levam um dado verbo a alternar a valência. Na sentença “você já comeu?”, por exemplo, precisamos compreender antes em qual contexto discursivo ela foi enunciada. Já que o objeto comido não foi colocado na cena verbal, é bem provável que o falante queira dar uma ideia geral acerca da ação de ‘comer’, o que implica, neste caso, desconsiderar o alimento e dar mais destaque à ação verbal e àquele que a praticou.

3.3.2 Transitividade verbal

Tradicionalmente, a transitividade é entendida como uma propriedade global da oração inteira, de tal modo que uma atividade é carregada ou transferida de um agente para um paciente. A gramática tradicional classifica como transitivos os verbos que necessitam de objeto direto e/ ou indireto, e de intransitivos aqueles que não aceitam complemento. Essa classificação rígida traz alguns problemas à análise, principalmente porque não deixa claro quando um elemento é objeto e quando é adjunto.

Hopper & Thompson (1980) propõem que a transitividade, por ser influenciada por aspectos discursivos, não deve se limitar a esse binômio transitivo/ intransitivo. Os

autores defendem a tese de que a transitividade é uma “propriedade escalar que focaliza diferentes ângulos da transferência da ação de um agente para um paciente em diferentes porções da oração” (CUNHA, 2009, p. 171). Em outras palavras, existe uma correlação entre o relevo discursivo e o grau de transitividade da sentença, “uma vez que o pensamento e a comunicação humana registram o universo individual como uma hierarquia de graus de centralidade/ perifericidade a fim de facilitar tanto a representação interna quanto sua exteriorização para as pessoas” (PEZATTI, 2009, p. 189).

Ao interagirem, as pessoas escolhem as informações mais relevantes para o contexto discursivo, levando em consideração seus objetivos comunicativos e o que o ouvinte precisa saber para que a interação ocorra. Segundo Pezatti (2009, pp. 189-190), “em qualquer situação de fala, algumas partes do que se diz são mais relevantes do que outras” e, por essa razão, se destacam de um fundo que lhes dá sustentação.

Esse *fundo* é composto pelas informações que não contribuem essencialmente para os objetivos do falante, servindo apenas para ampliar ou comentar o assunto principal, a *figura*. A *figura*, por sua vez, fornece os pontos principais do discurso. Segundo Pezatti (2009, p. 190),

a porção da figura compreende o esqueleto do texto, sua estrutura básica, e, como tal, faz o discurso progredir, enquanto a porção de fundo cobre essa estrutura básica, sem fazer parte da coerência estrutural e, portanto, sem contribuir para a progressão discursiva.

Cada língua apresenta recursos morfossintáticos próprios para deixar claro para o falante/ o ouvinte qual a informação essencial ao contexto discursivo e quais as que conduzem e ampliam tal informação. Tal constatação implica assumir que “o texto apresenta diferentes planos discursivos, que distinguem as informações centrais das periféricas” (CUNHA, 2009, p. 172), como as partículas discursivas e a elaboração de paradigmas verbais (tempo e aspecto) especializados para essa distinção (PEZATTI, 2009).

Se a transitividade reflete a transferência de uma ação de um agente para um paciente, ela deve envolver pelo menos dois participantes e uma ação. Hopper & Thompson (1980) identificaram, além desses elementos, os seguintes parâmetros que estabelecem o grau de transitividade de uma sentença:

Parâmetros		Transitividade Alta	Transitividade Baixa
A	participantes	2 ou mais, A e O ⁴⁶	apenas 1
B	chinesa	ação	não-ação
C	aspecto	télico	atélico
D	pontualidade	pontual	não-pontual
E	controle	controlado	não-controlado
F	polaridade	afirmativo	negativo
G	modo	real	irreal
H	agentividade	A alto em potência	A baixo em potência
I	afetabilidade de O	O totalmente afetado	O não-afetado
J	individação ⁴⁷ de O	O altamente individuado	O não-individuado

Tabela 8 – Escala de Transitividade

Com base nessas escalas, Hopper & Thompson formulam a Hipótese da Transitividade, a qual, vista do modo mais convencional e tradicional possível – ou seja, como uma transferência ou transporte da ação de um participante para outro –, pode ser desmembrada em suas partes componentes, cada qual focando uma faceta diferente dessa transferência, em uma parte diferente da oração. Juntas, elas permitem às sentenças serem caracterizadas como +/- transitivas: quanto mais recursos da coluna 1A-J (participantes, chinesa, aspecto, pontualidade, etc.), maior o seu grau de transitividade.

Pezatti (2009, p. 191) faz a seguinte leitura da Hipótese da Transitividade:

A presença de um **O** manifesto é somente um traço da oração transitiva; essa propriedade coexiste com outras, como agentividade, chinesa. Há, assim, tanto sentenças de alto grau de transitividade com um único participante (como *Susana caiu*) quanto sentenças de baixo grau de transitividade com dois participantes (como *Jeremias ama Sofia*). Orações do tipo *Me dói a cabeça* e construções de antipassiva e incorporação de **O** têm a função de codificar orações tão baixa em transitividade quanto as intransitivas. **A transitividade não é, como se vê, dicotômica mas um continuum; por isso orações sem O manifesto podem situar-se em algum lugar da linha contínua e não necessariamente no extremo intransitivo.** (grifos nossos)

⁴⁶ Os autores seguiram a nomenclatura proposta por Dixon (1979), em que **A** se refere ao sujeito de verbos transitivos, e **O**, ao objeto, aludindo aos dois participantes da oração.

⁴⁷ Conceito criado pelo psicanalista Yung, que se refere ao processo através do qual o ser humano evolui de um estado infantil de identificação para um estado de maior diferenciação, ampliando sua consciência. No caso do parâmetro proposto por Hopper & Thompson (1980), a “individação” revela o quão conhecido é o objeto (cf. Referenciação).

Trazendo a constatação de que a transitividade depende dos efeitos discursivos que o falante deseja provocar, bem como de que as línguas se adaptam para deixar claro quando o agente/ paciente são relevantes para o contexto comunicativo, podemos afirmar que os pares de sentença abaixo não apresentam somente diferença gramatical (transitiva direta/ indireta), mas, sim, discursiva:

- (27) Os filhos obedecem aos pais.
- (28) Os filhos obedecem os pais.
- (29) Eu nunca perdoarei ao Pedro!
- (30) Eu nunca perdoarei o Pedro!
- (31) Mário namora Gisele.
- (32) Mário namora com Gisele.
- (33) Os meninos preferem futebol a basquete.
- (34) Os meninos preferem futebol do que basquete.

Se está relacionada a uma questão discursiva, há algo intrínseco às preposições que pode motivar essa mudança. A partir dessa constatação, devemos questionar: a presença/ ausência das preposições pode motivar um maior ou menor grau de transitividade? Se sim, é possível afirmarmos que os falantes do Português Brasileiro têm diferentes percepções acerca dos pares de sentenças acima? Essa discussão será mais bem explorada na próxima seção, em que nos dedicamos a estudar, a partir dos pressupostos da semântica cognitiva, a maneira como o sujeito relaciona sua experiência com o mundo por meio da língua(gem).

3.4 A Semântica Cognitiva – SC

No decorrer deste trabalho, temos tentado dar sentido aos estudos e à pesquisa de regência verbal. No entanto, “dar sentido” não se mostra uma tarefa fácil, uma vez que, para isso, é necessário estabelecer de que maneira uma cadeia de ruídos passa a influenciar nossas atitudes, emoções, etc. Para tentarmos chegar a essa relação, precisamos recorrer ao ramo da Linguística que se dedica fortemente ao estudo dos significados: a Semântica. O trabalho dessa ciência não se limita às palavras, buscando na espinhosa relação linguagem e mundo a fonte para suas respostas (OLIVEIRA, 2006).

Existem diversas semânticas,⁴⁸ e “cada uma elege sua noção particular de significado, responde diferentemente à questão da relação linguagem e mundo e constitui, até certo ponto, um modelo fechado e incomunicável com o outro” (OLIVEIRA, 2006, p. 18). Assim, o significado de uma mesma construção terá interpretações distintas a partir do modelo semântico adotado. Como se pode perceber, a tarefa é árdua.

Pelo fato de considerarmos o significado como central nas investigações sobre a linguagem, selecionamos a Semântica Cognitiva para nos dar os sentidos que procuramos para o estudo e a pesquisa de regência verbal.

3.4.1. Apresentando o metafórico e prototípico mundo da SC

Nas Listas de verbos problemáticos trazidas pelos manuais didáticos e gramáticas escolares, percebemos que as regências aí apresentadas diferem das do uso real por conta da presença ou não de preposições, principalmente “a”, “em” e “com”.

Um questionamento possível é: será que o falante entende de maneira diferente construções como:

- (35) Assistimos ao filme.
- (36) Assistimos o filme.
- (37) Vamos ao cinema hoje?
- (38) Vamos no cinema hoje?
- (39) Chegamos ao cinema.
- (40) Chegamos no cinema.
- (41) Eu namoro Gisele.
- (42) Eu namoro com Gisele.

Na seção anterior, começamos a responder a esse questionamento com os conceitos de valência e transitividade. Como defendem Payne (1997) e Hopper & Thompson (1980), o modo como o falante organiza os argumentos do verbo tem motivação discursiva. Por essa razão, o falante retira/ acrescenta, centraliza/ “periferiza” personagens à/na cena comunicativa, dependendo da sua intenção e daquilo que ele espera que seu ouvinte compreenda. Logo, uma construção como “Os filhos obedecem

⁴⁸ Para o leitor que quiser se aprofundar nas leituras sobre Semântica, recomendamos os trabalhos de Cançado (2008) e Oliveira (2006).

os pais” não ocorre por “rebeldia” ou “má formação linguística” do falante. Essa construção deve se relacionar a algum aspecto discursivo a que a construção “Os filhos obedecem aos pais” não remete.

Para expandirmos essa análise, recorremos à semântica de base cognitiva (doravante SC), a qual defende que “o significado se constrói a partir de nossas interações físicas, corpóreas, com o meio ambiente em que vivemos, e, por isso, é natural e experiencial e, enquanto corpóreo, não é nem exclusiva, nem prioritariamente linguístico” (OLIVEIRA, 2006, p. 33).

A SC teve início na década de 1980, a partir dos trabalhos de dissidentes da semântica gerativa (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 1987; FAUCONNIER, 1994, entre outros). A SC se caracteriza pela oposição à sintaxe gerativa e à semântica formal, uma vez que concebe a relação da língua com uma representação mental do mundo. Nesse sentido, “a semântica cognitiva acredita que o pensamento é estruturado por esquemas de imagens, mapeando domínios conceituais distintos. Assume-se a extensão de conceitos temporais/ espaciais para outros campos semânticos em uma expansão metafórica” (CANÇADO, 2008, p. 143).

Outro ponto de oposição à sintaxe gerativa e à semântica formal é o abandono de uma estrutura sintática autônoma. Lakoff (1987 *apud* CANÇADO, 2008, p. 143) defende que uma abordagem de cunho formal posiciona a imaginação de maneira periférica, considerando a metáfora, por exemplo, apenas como um desvio marginal da linguagem. Numa proposta cognitivista, a metáfora e a metonímia estão no centro do processo cognitivo e nos permitem entender expressões banais do dia a dia, como “hoje estou para baixo”; “Maria atacou meus pontos de vista” e “o estádio veio abaixo com o gol do jogador”.

Além disso, a SC apresenta uma abordagem diferente acerca das categorias. Segundo a noção tradicional das categorias, as coisas pertencem a determinadas classes se apresentarem condições necessárias e suficientes, as quais não dependem de motivação psicológica para tal. Para Lakoff, contudo, nós “categorizamos as coisas através de protótipos, membros centrais da categoria, com os quais outros membros mantêm relação de semelhança” (CANÇADO, 2008, pp. 143-144).⁴⁹

⁴⁹ Dionei Gomes (cp) nos informa que é conceito central na teoria do Protótipos o chamado "Ar de Família ou Semelhança de Família. Esse conceito caracteriza um conjunto de semelhanças entre os diferentes casos de uma mesma família. Tais semelhanças são propriedades que não necessitam ser compartilhadas por todos os membros, mas que ao menos se encontrem em dois deles".

A seguir, traremos mais detalhadamente os conceitos de esquemas imagéticos, metáfora, categoria, protótipo e espaços mentais, os quais são amplamente debatidos na SC e que podem lançar luz à discussão da regência verbal.

3.4.2 Os esquemas imagéticos

A Semântica Cognitiva, cujos fundamentos se baseiam em uma visão funcional da linguagem, demonstra que “a forma deriva da significação porque é a partir da construção de significados que aprendemos, inclusive, a lógica e a linguagem” (OLIVEIRA, 2006, p. 33).

Os significados, segundo a SC, não representam uma relação direta entre língua e mundo. Pelo contrário, construímos o significado a partir de nossas experiências corpóreas e das analogias que fazemos a partir dessas experiências. O significado, então, não se constrói individualmente, na medida em que emerge de dentro para fora, sendo, portanto, motivado pelas nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio [físico, social e cultural] que nos circunda (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Na visão da SC, a busca pela significação do mundo inicia-se ainda na infância, quando a criança aprende esquemas de movimento e categorias de nível básico. O referencial da criança é “um esquema imagético cinestésico (uma memória de movimento), em que há um ponto de partida do movimento, um percurso e um ponto de chegada” (OLIVEIRA, 2006, p. 34). Nesse deslocar de um lugar para outro, a criança desenvolve esquemas imagéticos espaciais (OLIVEIRA, 2006), os quais serão futuramente “traduzidos” pelos signos linguísticos. Em outras palavras, a primitiva experiência espacial é tão significativa para o ser humano que se tornará o primeiro referencial para interpretarmos linguisticamente o mundo ao nosso redor. A essa experiência espacial não poderíamos deixar de associar a experiência temporal, uma vez que somos os únicos seres capazes de pensar sobre o passado e sobre o futuro. Isso é a base de nosso simbolismo complexo, representado e construído pela e na linguagem.

Lakoff denomina o esquema imagético espacial de CAMINHO⁵⁰ e Oliveira (2006, p. 35) o esquematiza da seguinte forma:

A (fonte do movimento) ----- > B (alvo do movimento)

⁵⁰ Na Semântica Cognitiva, os conceitos e esquemas são sempre representados em caixa alta.

Além desse esquema, existem outros que derivam diretamente de nossas experiências corpóreas no mundo. Em várias situações, apresentamos nosso corpo como sendo um RECIPIENTE, o que nos leva à noção de dentro, fora, ao lado, etc. Com a experiência de ficar em pé, adotamos o esquema BALANÇO. Os exemplos abaixo, retirados de Oliveira (2006), ajudam a ilustrar esses conceitos:

(43) Fui do quarto para a sala.

(44) Vim de São Paulo.

(45) Estou em Florianópolis.

(46) Nasceu no Brasil.

Em (43) e (44), temos o esquema imagético CAMINHO, em (45) e (46), o esquema RECIPIENTE. Aqui já podemos antecipar a importância das preposições na construção desses esquemas. Segundo Castilho (2003, p. 8), as preposições integram a classe dos nexos gramaticais, ligando palavras e sentenças. Elas diferem das conjunções pelo fato de posicionarem “no ESPAÇO os referentes dos termos que relacionam”. Mas não se deve negligenciar o seu valor semântico, ampliando sua função.

As preposições, então, auxiliam a materializar linguisticamente a noção primitiva de deslocamento corpóreo, o qual cria os esquemas imagéticos a que nos referimos. À medida que o ser humano adquire mais consciência acerca de seu estar no mundo, esses esquemas vão ganhando noções mais abstratas, que se distanciam do conceito original, mas que com ele ainda mantém uma relação de sentido. Essa abstração também é foco de estudo da SC por meio dos conceitos de *metáfora* e *metonímia*.⁵¹

3.4.3. A metafórica vida cotidiana

Para chegarmos ao conceito de metáfora, vamos partir do seguinte exemplo:

(47) Para chegarmos ao conceito de metáfora, vamos partir do seguinte exemplo.

⁵¹ Por não ser o foco de nossa pesquisa, não aprofundaremos a discussão sobre *metonímia*. Caso o leitor tenha interesse em saber mais sobre esse conceito, recomendamos os trabalhos de Cançado (2008) e Oliveira (2006).

Parece estranho termos repetido a abertura dessa seção no próprio exemplo, mas esse jogo nos será bastante útil para explicarmos dois pressupostos da metáfora: 1) sua base conceitual são os esquemas imagéticos de que falamos há pouco; 2) ela faz parte do nosso dia a dia.

Em (47), observamos que o nosso conceito de “compreensão de uma ideia” se estrutura via o esquema espacial do CAMINHO. Nesse sentido, o nosso exemplo é metafórico, uma vez que a compreensão é vista como um percurso a ser cumprido, tendo inclusive “uma partida” e “um ponto de chegada”. Nessa relação, seguimos uma orientação teórica (o “guia da viagem”), fazemos pesquisas em diversas obras (as “paradas da viagem”) até conseguirmos compreender o significado de tudo isso (a “chegada”).

Por outro lado, as metáforas são tão comuns em nosso dia a dia que as utilizamos às vezes sem nem ter consciência. E por isso é provável que o leitor nem tenha se dado conta de que a abertura desta seção tenha sido feita de maneira metafórica, até a colocarmos como tal.

Segundo Lakoff & Johnson (1980), muitas pessoas acreditam que a metáfora se limita apenas ao campo dos estudos literários e, por essa razão, creem que podem viver muito bem sem ela. No entanto, a metáfora perpassa o nosso dia a dia, sendo impossível vivermos sem ela; afinal, nosso sistema conceitual ordinário é fundamentalmente metafórico.

Após essas considerações, podemos definir a metáfora como sendo “o mapa (um conjunto de correspondências matemáticas e não matemáticas) entre um domínio da experiência e outro domínio” (OLIVEIRA, 2006, p. 35). Desta forma, para a SC, “a metáfora é um processo cognitivo que permite mapearmos esquemas, aprendidos diretamente pelo nosso corpo, em domínios mais abstratos, cuja experimentação é indireta.” (OLIVEIRA, 2006, p. 36). É por essa razão que o exemplo (47) pode ser classificado como metafórico. Nele há o mapeamento de um domínio mais concreto da experiência, o domínio organizado pelo esquema imagético CAMINHO, na conceituação de um domínio da experiência mais abstrato, a compreensão. Esse mesmo esquema cria também outros domínios, como o tempo, o estado de saúde, a posse.

Pelo fato de a metáfora expandir os conceitos, o ser humano se vê obrigado a categorizar as coisas. E tal tarefa também não se mostra fácil...

3.4.4. Categorização, protótipo e espaço mental

Se os conceitos são tão variados – pois variadas são as culturas e os modos de enxergar o mundo – como podemos descrever precisamente o que é *neve*, por exemplo?

Os significados se constroem em grandes categorias, cujas representações são compartilhadas pelo fato de os falantes conviverem no mesmo ambiente, na mesma época, na mesma cultura, etc. Quanto menos diferenças tivermos dessas representações de mundo, mais fácil será a comunicação. Por exemplo, culturas que necessitam mais da neve terão uma imagem mental do termo “neve” bastante diferente daquelas que têm pouco contato com a neve.

Nesse sentido, mostra-se essencial para a ciência cognitiva estudar a diversidade linguística, na medida em que tal diversidade reflete o modo como os seres humanos de diferentes culturas interpretam o mundo. Na concepção de Evans & Levinson (2009, p. 5),

Why should the cognitive sciences care about language diversity, apart from their stake in evolutionary questions? First, a proper appreciation of the diversity completely alters the psycholinguistic picture: What kind of language processing machine can handle all this variation? Not the conventional one, built to handle the parsing of European sound systems and the limited morphological and syntactic structures of familiar languages. Imagine a language where instead of saying ‘This woman caught that huge butterfly’ one says something like ‘THATobject THISsubject HUGEobject CAUGHT WOMANsubject BUTTERFLYobject’ – such languages exist (...). The parsing system for English can’t be remotely like the one for such a language: what then is constant about the neural implementation of language processing across speakers of two different languages? Second, how do children learn languages of such different structure, indeed languages that vary in every possible dimension? Can there really be a fixed ‘Language Acquisition Device’? These are the classic questions about how languages capacities are implemented in the mind and in the brain, and the ballgame is fundamentally changed when the full range of language diversity is appreciated.

O nosso sistema conceptual organiza-se, pois, a partir de uma abstração do conceito. Em outras palavras, criamos parâmetros para dizer se um objeto é uma mesa, uma cadeira, etc. O elemento da categoria que mais se aproxima desses parâmetros é o que os autores chamam de **protótipo**, que se configura como um modelo, um representante dessa classe no senso comum.

Segundo Fauconnier (1994), para se constituir um protótipo, precisamos ter ciência do mapa mental em que estamos circulando. Se estivermos falando de salada de fruta no Brasil, dificilmente associaremos como protótipo o tomate. Entretanto, se

falarmos de uma salada de frutas salgadas, é bem provável que o tomate seja o escolhido para ser o protótipo. Esse espaço mental é construído discursivamente, pois fazemos uma associação entre elementos linguísticos e conhecimento de mundo.

Voltando à discussão de regência verbal, podemos levantar a hipótese de que a relação semântica das preposições com os verbos no Português Brasileiro indica que as construções “Maria perdoou o João” e “Maria perdoou ao João” ocupam espaços mentais distintos, graças à preposição “a”, que, neste contexto, muda o foco do verbo “perdoar”, porque reconfigura as relações com o mundo de outra maneira.

Acontece que os mapas mentais não são estáticos, tendo em vista a existência de elementos que podem transitar entre dois ou mais mapas. É o que acontece no exemplo abaixo, retirado de Cançado (2008):

(48) João gastou seu tempo.

Nesta sentença, temos a “manifestação de um mapa cognitivo que transporta a noção do tempo para uma noção de objetos consumíveis no tempo” (CANÇADO, 2008, p. 143), ou seja, há uma extensão do sentido original de “tempo” que se mistura ao de “consumo”, formando um terceiro quadro (“O tempo, assim um objeto de consumo, pode ser gasto por alguém”). Como vimos, essas extensões de sentido são resultado dos processos metafóricos.

Cançado (2008, p. 143) afirma que “a metáfora é um processo cognitivo central que está no entendimento de expressões banais como *a primavera começa semana que vem*” (itálico no original). Neste mesmo sentido, Lakoff e Johnson (1980) apontam que o homem organiza o mundo por meio das metáforas, embora algumas sejam imperceptíveis. Elas são um processo de transferência de significado.⁵²

Admitindo-se que o significado se constrói a partir de estruturas convencionalizadas, e as categorias mentais das pessoas se formam a partir de sua experiência sobre o mundo, a metáfora se torna então um elemento vital para categorizar o mundo, bem como para organizar os processos mentais (CANÇADO, 2006).

⁵² A Gramática Tradicional diferencia “metáfora” de “comparação”, considerando a primeira uma comparação implícita, e a segunda, explícita. Para a Semântica Cognitiva, no entanto, é irrelevante classificar “estou no fundo do poço” e “estou como se estivesse no fundo do poço”, em que, tradicionalmente, a primeira é considerada metáfora e a segunda, comparação. Isso acontece porque, para os cognitivistas, em qualquer uma das formas há transferência de significado.

Sweetser (*apud* CANÇADO, 2006) afirma que a metáfora na mente dos indivíduos influencia uma série de eventos linguísticos. Um deles é a associação feita entre corpo e mente, a qual é fundamental para o desenvolvimento de outros conceitos linguísticos, como a polissemia e as palavras cognatas:

(49) Deixa eu ver se eu entendi (ver (físico) → entender (mental))

(50) Você não me escuta... (ouvir (físico)/ obedecer (mental)).

(51) Suas palavras me tocaram. (tocar (físico)/ emocionar (mental)).

Dentro dos estudos sobre polissemia, há uma discussão que muito nos interessa: o aspecto polissêmico das preposições. Esses vocábulos podem ser utilizados “de várias maneiras distintas, embora relacionadas” (CANÇADO, 2006, p. 105). A preposição “em”, por exemplo, pode indicar localização, posse, permanência, etc. Esses sentidos são produzidos “pela expansão metafórica dos significados de origem central”, ou seja, “cada um desses sentidos, então, é estruturado como uma categoria radial com expansões de um protótipo central” (CANÇADO, 2006, p. 107).

Em outras palavras, as preposições também apresentam um sentido primário, central, prototípico, mas que é expandido metaforicamente.⁵³

Encerrando os aspectos teóricos da SC, poderíamos resumir seus princípios básicos da seguinte maneira: “o significado está no corpo que vive, que se move, que está em várias relações com o meio e não na correspondência entre as palavras e coisas” (OLIVEIRA, 2006, p. 43). O significado está na vida, nos usos, no meio social, no meio físico, no meio cultural, enfim...

3.5. Resumo do capítulo

Neste capítulo, delimitamos o nosso arcabouço teórico e apresentamos seus principais focos de discussão. Justificamos a escola do funcionalismo-tipológico e da semântica cognitiva pelo fato de ambos trabalharem com a língua em uso, centralizando a semântica e a pragmática nos estudos gramaticais.

Com os conceitos de valência e transitividade, o funcionalismo-tipológico nos conduz à reflexão de que o verbo ocupa posição de destaque nos estudos gramaticais,

⁵³ Em seu artigo "Homonímia e Polissemia no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Michaelis)*" (inédito), Dionei Gomes conduz suas reflexões a partir da relação entre polissemia e a Teoria do Protótipos.

mas os argumentos que serão adicionados a ele dependem da vontade do falante inserido em um contexto discursivo e **real**. Assim, sentenças isoladas de contexto, as quais a escola tradicional e algumas correntes linguísticas trabalham exaustivamente, não constituem, pois, elementos significativos para a comunicação, pois elas desconsideram os efeitos pragmáticos que podem ser produzidos. Para que os alunos possam entender efetivamente regência e transitividade, sem obrigatoriamente decorá-los, o trabalho deve iniciar nos dados reais de fala, com uma investigação acerca das motivações que levam os falantes a preferir uma regência/ transitividade em detrimento de outra.

Já os princípios da semântica cognitiva (metáfora, protótipo, categoria, etc.) auxiliariam o professor nas discussões acerca dos efeitos semântico-pragmáticos que as preposições podem criar em duas construções tidas, pela gramática tradicional, como sendo semanticamente iguais, com a diferença de uma é a “certa” e a outra a “errada”.

Em comum, as duas linhas teóricas instigam o professor-pesquisador a “iniciar seu trabalho a partir dos usos de seus alunos, incorporando e valorizando essa expressão em suas aulas” (OLIVEIRA & WILSON, 2009, p.235). Se o trabalho pedagógico tiver início com essa valorização, é possível levar à sala de aula a ideia de que existem maneiras distintas da norma padrão, mas que são igualmente eficientes, pois a questão não se restringe aos dogmas tradicionais: as escolhas do falante levam em consideração a maneira como ele interpreta o mundo que está ao seu redor.

Oliveira & Wilson (2009, p. 239) citam dois pressupostos básicos orientadores da abordagem funcionalista que podem ser considerados valiosos para a atividade de ensino de língua:

a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão; b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções.

Falar de “usos linguísticos” implica considerar o texto como a mola-mestra dos estudos gramaticais. Afinal, é a partir dele que as situações comunicativas são sistematizadas nos referidos padrões convencionais de expressão. O que precisa ficar claro para o estudante-falante – e também para o professor-falante – é que essa sistematização não se estagna, muito pelo contrário: está a todo momento sendo

modificada, na medida em que os seres humanos, a todo momento, ressignificam o modo como interpretam o mundo e são interpretados por ele.

No capítulo seguinte, apresentamos uma pesquisa de campo piloto feita com os alunos e discutimos as implicações linguístico-educacionais que seus resultados nos despertaram.

Capítulo 4 – Preferindo a pesquisa do que (à) decoreba: as relações de regência sendo construídas em sala de aula

4.0. Introdução

Estendendo o foco agora do campo teórico para um exemplo prático, apresentamos como trabalhar em conjunto aspectos funcionais-cognitivos e o conteúdo “regência verbal”.

Vimos, no capítulo anterior, que o sentido não é construído somente a partir do nosso conhecimento linguístico, afinal, segundo Breal (1992, p. 123), “não há dúvida de que a linguagem designa as coisas de modo incompleto e inexato”. Por essa razão, há fatores extralinguísticos envolvidos na construção da significação, e a semântica cognitiva defende que tais fatores estão intrinsecamente ligados à nossa representação de mundo. O funcionalismo-tipológico, por sua vez, percebe a importância da semântica e da pragmática para moldar a gramática da língua. Com ambos, podemos traçar um novo rumo para as discussões de regência verbal em sala de aula.

Como mencionamos no capítulo 2, o professor precisa definir qual corrente linguística vai nortear os seus ensinamentos e consideramos que as duas abordagens acima são ideais para o trabalho docente, pois, a partir de seu aparato teórico, o professor tem condições de assumir o papel

de leitor/ (co)produtor de saberes, estudando e pesquisando, atualizando-se nas novas pesquisas que envolvem o seu trabalho a fim de optar por concepções de língua e gramática afinadas teórica e metodologicamente com os avanços científicos produzidos para, assim, desenvolver práticas de ensino transformadoras.

(OLIVEIRA & WILSON, 2009, p. 241)

Neste capítulo, nossa busca por sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal chega à/ na sala de aula. Apresentamos aqui uma pesquisa etnográfica colaborativa realizada com alunos de uma escola pública do Distrito Federal, cujo foco foi entender de que maneira esses falantes percebem a regência prescrita pela gramática tradicional e contrastar com a regência que eles utilizam no dia a dia. A partir dessa comparação, pretendemos entender melhor quais as razões de haver tanta diferença entre as duas.

Dividimos o presente capítulo em cinco partes. Na primeira, apresentamos a importância do professor-pesquisador e retomamos a contribuição que a Linguística

pode oferecer ao ensino. Na segunda, apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa etnográfica e justificamos a sua escolha para nos guiar na pesquisa. Na terceira, são apresentados os sujeitos e a metodologia empregada. Na quarta, mostramos os resultados obtidos e, na quinta e última (?), as conclusões e desdobramentos a que nossa pesquisa nos conduziu/ tem conduzido.

4.1 Trabalho de Campo

No capítulo 1, ao fazermos um breve histórico do livro didático no Brasil, vimos que o perfil do professor mudou bastante dos anos de 1950 até os anos 2000. Se antes tínhamos uma figura autoritária, centralizadora e altamente conhecedora do conteúdo formal a ser ministrado, hoje o perfil é bem diferente. A escola passou por um processo de democratização e, conseqüentemente, essa figura centralizadora acabou sendo preterida. O que a sociedade brasileira reivindica hoje é uma perspectiva também democrática de ensino, que conduza o aluno a ser um coprodutor do saber. No que tange ao ensino de língua portuguesa, isso implica mudar o conceito de língua homogênea e modelo linguístico idealizado, uma vez que a escola abarca estudantes de todas as classes sociais – e todas querem ter suas escolhas linguísticas respeitadas. Assim, “é preciso haver espaço possível para a circulação de formas plurais de conhecimento e, conseqüentemente, de linguagem e de tantas competências pragmático-discursivas para quantas manifestações de comunicação e expressão houver” (OLIVEIRA & WILSON, 2009, p. 241).

Nesse sentido, “a função principal da escola, além de transmitir alguns conceitos básicos, instrumentais, é ajudar o estudante a produzir seu próprio conhecimento” (BAGNO, 2002, p. 57). No lugar de reproduzir velhos dogmas e paradigmas, a escola precisa incentivar a pesquisa para que o estudante não se restrinja a apenas uma visão de mundo e possa, assim, estabelecer um elo entre a teoria aprendida na escola e a prática diária. Em outras palavras, “é investigando, explorando, pesquisando a realidade dos fatos que nós podemos construir, produzir nosso próprio conhecimento, descobrir o verdadeiro funcionamento das coisas, que muitas vezes poderá ser diferente daquilo que a tradição nos ensinou” (BAGNO, 2002, p. 57).

Pereira (2008), citando Bortoni-Ricardo (2006a, p. 27), considera que

o professor que consegue associar ao seu fazer pedagógico um trabalho de pesquisa, tornando-se um professor pesquisador, estará no caminho de aperfeiçoar-se como professor e de desenvolver uma melhor compreensão de

suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com seus alunos.

Já que um dos objetivos neste trabalho é o aperfeiçoamento da relação professor-pesquisador, procuramos desenvolver uma metodologia que nos auxiliasse nessa finalidade. Para tanto, selecionamos a etnografia colaborativa, pelo fato de considerar que “a) a melhoria pedagógica está necessariamente atrelada ao compromisso social e b) desta forma, urge fazer uma revisão dos conceitos de ensino e aprendizagem, tomados até então como assimilação, e não construção e acesso ao saber” (SOUZA, 2006, p. 489).

4.1.1. A pesquisa etnográfica colaborativa

Etimologicamente, *etnografia* (*ἔθνος*, *ethno* - nação, povo e *γράφειν*, *graphein* – escrever) significa *escrever sobre os outros*. A palavra foi criada no início do século XX para caracterizar cientificamente relatos de narrativas sobre os modos de vida de povos não-ocidentais. O primeiro trabalho de cunho etnográfico, “Argonautas do Pacífico Ocidental”, foi escrito por Malinowski, que investigou a ação verbal e não-verbal em situação de uso.

A partir desse trabalho, ficou claro que

A ida ao campo é indispensável para se conhecer a realidade do outro, do distante, do diferente. É preciso, tanto para o linguista de campo quanto para o antropólogo, descobrir como o outro pensa, como ele vê a realidade, como se estruturam suas relações sociais e acima de tudo, como todos nós concordamos em relação às línguas, não se avaliar aquela sociedade como boa ou ruim. Isto é, não se devem emitir juízos de valores, por mais que nos choquem certos hábitos e costumes. O exercício do trabalho de campo é ambíguo, pois enquanto você procura descobrir o outro, naquela situação, naquele grupo, naquele território é o pesquisador que é o outro, o de fora, o estranho que acaba descobrindo a si mesmo.

(LEITE, 2009, p. 52)

Aplicando essas palavras ao trabalho do professor-pesquisador, para que ele possa compreender a realidade linguística de seus estudantes, não basta apenas idealizar a sua comunidade linguística, como o fazem os livros didáticos e as gramáticas tradiescolares.⁵⁴ Partindo desse pressuposto, a escola precisa considerar “os usos

⁵⁴ Apenas retomando o que vimos no capítulo 1, esses materiais reconhecem a existência de uma língua brasileira, mas, pelo fato de ela não ser usada pelos meios mais “acadêmicos” (tidos como superiores),

linguísticos desses alunos como formas genuínas de expressão da língua portuguesa, convenientes e adequadas à sua inserção social” (OLIVEIRA & WILSON, 2009, p. 239) e, assim, compreender que ela é que é o outro no que se refere ao conhecimento linguístico. Essa mudança de visão fará que a escola se livre “do forte preconceito de que o ‘bom uso’ da língua é privilégio de uma elite, enquanto o povo, a maioria, a usa mal e sem ‘bom gosto’” (FRANCHI, 2002, p. 46).

Daí a importância de o professor e os alunos irem a campo, de refletirem acerca da realidade linguística em que estão imersos e daquela que a escola propõe. E a pesquisa etnográfica contribui bastante para essa descoberta, uma vez que as pessoas nela envolvida se tornam “*interlocutores* reais uns dos outros. Sem esse espaço de interlocução, em condições de efetiva interação pessoal (mais que formal ou ‘institucional’), como pensar a linguagem?” (FRANCHI, 2002, p. 2).

Assim, em uma pesquisa colaborativa, não contamos com *informantes*, que apenas trazem os dados e não recebem qualquer retorno por parte do pesquisador. Temos *colaboradores*, que participam ativamente da pesquisa e contribuem para a análise e a interpretação dos dados, desvelando, dessa forma, o que “está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (PEREIRA, 2008, p. 29).

As palavras de Pereira se encaixam perfeitamente com o que queremos. No nosso caso, a “caixa-preta” a ser revelada são os usos de regência verbal que os estudantes empregam, levando-os a refletir acerca de construções tão rotineiras que às vezes passam despercebidas. Só não podemos considerar que são “invisíveis” porque o prescritivismo gramatical, a todo momento, faz questão de apontar – de maneira preconceituosa e equivocada – que a regência do uso fere a pureza da língua. Como afirmamos no capítulo 1, essa postura radical motiva os verdadeiros pesquisadores linguísticos a buscar uma resposta racional aos “problemas” levantados. É uma prestação de serviço às avessas.

4.1.2. Os sujeitos da pesquisa

Escolhemos como sujeitos nossos próprios alunos, do segundo ano de uma escola de Ensino Médio regular, localizada na periferia do Distrito Federal. Os

deve ficar recolhida a ambientes mais “soltos” (tidos como inferiores), que não têm “preocupações com a norma”.

estudantes encontravam-se na faixa etária entre dezesseis e dezenove anos, e muitos já apresentavam algum histórico de repetência escolar. No começo do ano, poucos alunos sabiam o que era o PAS e outros poucos pretendiam fazer vestibular depois do terceiro ano. No começo do ano, havia cerca de cem alunos matriculados, divididos em três turmas. Quando a pesquisa começou a ser desenvolvida, no começo do segundo bimestre de 2010, esse número já havia se reduzido para 67.

Já que a etnografia documenta o que as pessoas realmente fazem ao falar e descreve, de modo muito específico, a fala e as situações de uso, o professor tem condições de conhecer bem, durante o ano letivo, os seus alunos-colaboradores e, ao lançar mão da observação participante,⁵⁵ pode retirar dados das atividades diárias de sala de aula e, assim, discutir com eles os resultados.

No nosso caso especificamente, ter esses alunos como Sujeitos-colaboradores foi bastante significativo, pois eles não tiveram um ensino/treino tão fortemente voltado para os padrões da gramática tradicional e, por isso, tendem a utilizar mais o conhecimento linguístico natural, sem grandes interferências do chamado Português Padrão. Assim, os dados que eles forneceram revelam, em um primeiro momento, um foco particular, de estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública do DF. Entretanto, esses dados podem servir como um trampolim para uma visão mais geral, holística,⁵⁶ do que está acontecendo com a regência verbal do Português Brasileiro, embora concordemos que

o ideal do holismo na descrição etnográfica nunca é completamente alcançado. Existe uma tensão inevitável entre extensão e profundidade na descrição, entre escopo maior e especificidade. Além disso, nas sociedades pluralistas modernas (e de acordo com alguns críticos, mesmo em sociedades tradicionais de pequena escala) torna-se muito difícil identificar uma “maneira completa de vida”, do mesmo modo como é também muito difícil identificar uma comunidade limitada e uma cultura limitada.

(ERICKSON, 1988, p. 3)

⁵⁵ “A observação participante é o meio pelo qual o pesquisador apreende os [detalhes] específicos do desempenho situado e, em trabalhos mais recentes, a observação é frequentemente combinada com gravações de áudio e vídeo”. (ERICKSON, 1988, p. 2)

⁵⁶ “O holismo se refere a um interesse em se descrever completamente o caso em estudo. A etnografia geral, como encontrada na monografia etnográfica típica, é uma tentativa sistemática de descrever e relatar analiticamente todo o modo de vida do grupo humano estudado; sua economia, a lei, o sistema de família, a religião, a tecnologia, a cosmologia, o ritual mágico e as artes, bem como a linguagem.” (ERICKSON, 1988, p. 3)

Ainda assim, os dados que os colaboradores fornecem já são suficientes para refletirmos acerca do (Português) Brasileiro, bem como para repensarmos o ensino de língua portuguesa.

4.1.3. Metodologia

No começo do ano, trouxemos à sala de aula, de maneira bastante incipiente, as definições dos conceitos de língua, linguagem, gramática e variação linguística. Reservamos para isso três aulas, em que utilizamos a *Aula 8* do caderno AAA1 do Gestar II (conferir anexo A). A partir dos textos e das atividades propostas nessa *Aula*, fizemos um grande debate em todas as turmas e incentivamos os alunos a expressar o seu ponto de vista sobre as noções de “certo” e “errado”, língua, gramática entre outros, sem, contudo, intervir com muitos aspectos teóricos. Deixamos para o início do segundo bimestre para retomar esse assunto, trazendo à baila a regência verbal.

Entregamos aos alunos um questionário fechado – doravante Q1 – em que colocamos em contraste a regência apregoada pelas obras normativistas e a regência do uso, e pedimos aos alunos que marcassem, em cada par, a construção que eles achassem mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais frequente em seus modos de falar e de seus familiares (conferir apêndice A). Essa metodologia foi inspirada em Bagno (2002) e nos foi extremamente útil, na medida em que forneceu dados quantitativos sobre a regência verbal mais natural⁵⁷ para os informantes, levando em conta o que eles aprenderam na escola e o contexto em que usam aquelas construções. A partir desses dados, pudemos comparar o conhecimento linguístico natural dos estudantes no uso da gramática de sua língua materna com os usos do Português Padrão e, assim, focamos o que acontece especificamente “nos detalhes do desempenho situado, tal como ocorre naturalmente nas interações da vida diária” (ERICKSON, 1988, p. 2). Ao mesmo tempo, pudemos relacionar o que ficou do conteúdo trabalhado no primeiro bimestre.

⁵⁷ Bagno (2002) prefere o termo “intuitivo”; entretanto, consideramos que “a intuição não nos diz tudo; particularmente, não nos permite encontrar as razões mais internas ao próprio processo de redigir dos alunos, aspectos relativos à própria estruturação do texto, certamente relevantes para instruir e informar a seleção dos objetivos e estratégias no planejamento curricular.” (FRANCHI, 2002, p. 45). Se, além disso, tomarmos o termo “intuição” em seu sentido referencial básico, chegaremos a um conceito completamente acientífico: “faculdade ou ato de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio ou de análise” (Dic. Houaiss Eletrônico, v. 3.0).

O Q1 contou com trinta pares de sentenças⁵⁸, por meio das quais pretendíamos analisar os chamados verbos problemáticos como *agradar*, *aspirar* (nos sentidos de limpar e desejar), *assistir* (no sentido de ver), *atender*, *chamar*, *lembrar/ esquecer*, *implicar*, *informar*, *chegar/ ir*, *namorar*, *obedecer/ desobedecer*, *pagar*, *perdoar*, *pisar*, *preferir*, entre outros. Todos esses verbos aparecem regularmente na famigerada Lista das gramáticas tradiescolares e manuais didáticos, e, conforme vimos nos capítulos anteriores, “os manuais normativos, em geral, tratam esses verbos numa visão horizontal, passando igualmente, de modo superficial, por todas as possíveis acepções e os possíveis empregos” (NEVES, 2010, p. 187).

No Q1, tomamos o cuidado de colocar a construção do Português Padrão ora na letra (a), ora na letra (b), para que nossos colaboradores não fossem induzidos a marcar apenas aquela opção que eles considerassem correta de acordo com a Gramática Tradicional. Na análise de dados, no entanto, colocamos o Português Padrão na letra (b) e o Português Brasileiro na letra (a) para facilitar a nossa leitura aqui.

Solicitamos aos alunos que, durante a aplicação do Q1, não conversassem para que não houvesse interferência nas respostas.

No total, foram aplicados 67 questionários, e os resultados⁵⁹ foram os seguintes:

Dados quantitativos			
Verbo	Exemplo	Número de Ocorrências	Valor Percentual
OBEDECER	Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.	48	71%
	Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.	19	29%
ASPIRAR (no sentido de desejar)	O empregado aspirava o cargo.	49	73%
	O empregado aspirava ao cargo.	18	27%

Tabela 9 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos *obedecer* e *aspirar* (=desejar)

⁵⁸ Os exemplos foram retirados de situações diárias, mas reconhecemos que o ideal é que eles sejam de gêneros textuais reais, o que faremos em pesquisa maior futuramente.

⁵⁹ Os resultados dos demais verbos podem ser encontrados no apêndice A.

Dados quantitativos			
Verbo	Exemplo	Número de Ocorrências	Valor Percentual
PAGAR	Meu pai já pagou o vendedor.	61	91%
	Meu pai já pagou ao vendedor.	6	9%
PREFERIR	Os meninos preferem futebol do que basquete.	64	96%
	Os meninos preferem futebol a basquete.	3	4%
IR/ CHEGAR	Cheguei/ Fui em casa.	65	97%
	Cheguei/ Fui a casa.	2	3%
NAMORAR	Mário namora com Gisele.	52	77%
	Mário namora Gisele.	15	23%
PERDOAR	Eu nunca perdorei o Pedro!	65	95%
	Eu nunca perdorei ao Pedro!	2	3%
ASSISTIR (=ver)	João assistiu o filme.	61	91%
	João assistiu ao filme.	6	9%

Tabela 10 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos *pagar, preferir, ir/ chegar, namorar, perdoar e assistir (=ver)*.

Apesar de servirem apenas de norteadores para a reflexão qualitativa, de uma maneira geral, os dados nos mostram que a imensa maioria dos informantes não usa, em seu dia a dia, a regência prescrita pela norma padrão. Os verbos *assistir, perdoar, ir/ chegar* e *pagar* apresentaram as diferenças mais significativas: mais de 90% dos informantes preferem utilizar a regência não-padrão. Os demais verbos, principalmente o *namorar*, talvez tenham passado por um processo maior de hipercorreção e, por isso, apresentam resultados menos expressivos que os primeiros – apesar de, ainda assim, a regência não-padrão estar evidente aí também.

Depois da coleta desses dados, entregamos aos alunos na aula seguinte um segundo questionário – Q2 – com os pares de perguntas, escolhidos aleatoriamente, dos verbos *perdoar, chegar/ ir, pisar, comer, assistir* (nas acepções de “ver” e “auxiliar”), *namorar* e *aspirar* (no sentido de “inalar”). Solicitamos a eles que explicassem, por escrito, se havia alguma diferença de *sentido* entre as construções. Essa metodologia foi

utilizada porque desejávamos “obter o maior número possível de informações sobre o tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão”. (MINAYO *apud* BONI & QUARESMA, 2005, p. 74) (cf. apêndice B).

Após uma análise preliminar do Q2, constatamos a recorrência de determinadas respostas, principalmente com relação aos sentidos da preposição *a*. Para confirmarmos essa recorrência, aplicamos na aula seguinte mais um questionário – Q3 – em que demos destaque apenas aos verbos que apresentam “problema” com essa preposição. No Q3, escolhemos os verbos *obedecer/ desobedecer, ir, pagar, preferir, visar, aspirar* (no sentido de “desejar”) e *querer*.

A única alteração que fizemos foi com relação à sentença envolvendo o verbo *ir/ chegar*. Da maneira como essa sentença foi construída, o aluno poderia ter dificuldade em interpretar, principalmente na construção padrão, a presença ou ausência de preposição na regência desses verbos. Preferimos, assim, trocá-la pela sentença “Você quer ir no/ ao cinema comigo?”, que soa, inclusive, mais natural para o aluno-falante (cf. apêndice C).

Durante a análise dos resultados de Q2 e Q3, percebemos que não haveria tempo suficiente para fazer uma discussão mais aprofundada de todos os verbos e, por isso, decidimos focar no estudo daqueles verbos que apresentavam um resultado mais discrepante entre a língua padrão e o Português Brasileiro. Tais verbos foram: *assistir, aspirar, ir/chegar, namorar, obedecer, pagar, perdoar e preferir*.⁶⁰

Por meio desse exercício, obtivemos dados mais qualitativos do uso das regências, pois os alunos tinham total liberdade para interpretar as sentenças. Nossa intenção era averiguar se os alunos conheciam os diversos usos de regência apregoados pela norma padrão ou se uma e outra sentença eram interpretadas de maneira diferente.

Solicitamos aos alunos que também não conversassem enquanto estivessem fazendo os testes para que não houvesse influência nas respostas. Cada aluno respondeu, então, se percebia/reconhecia alguma diferença de sentido entre as construções. Se visse, ele deveria explicar qual era essa diferença. Caso não houvesse, o aluno responderia simplesmente “têm o mesmo sentido”. Desconsideramos algumas respostas que fugiram totalmente ao propósito aqui estabelecido e, por essa razão, o número de questionários válidos foi menor do que o anterior. Com relação à tabulação,

⁶⁰ Em fases futuras de pesquisa, como o doutorado, por exemplo, pretendemos voltar a todos os verbos.

mantivemos o mesmo padrão utilizado na análise anterior: o enunciado típico do PB ficou na letra (a) e o do PP, na letra (b).

Eis os resultados:

Dados Qualitativos				
Verbo	Exemplo	Número de Casos com o Mesmo Sentido	Casos com Sentidos Diferentes	
			Sentido	Número de Casos
OBEDECER	a) Os meninos sempre obedecem os pais! b) Os meninos sempre obedecem aos pais!	4	a) Pais determinados/definidos b) Pais indeterminados/indefinidos	31
			a) + Definidos (pai e mãe) b) – Definido (pai, mãe, avô, responsável...)	5
			a) Pais indeterminados/indefinidos b) Pais determinados/definidos	11

Tabela 11 – Dados qualitativos – Alunos – Verbo *obedecer*.

Dados Qualitativos				
Verbo	Exemplo	Número de Casos com o Mesmo Sentido	Casos com Sentidos Diferentes	
			Sentido	Número de Casos
ASPIRAR (=desejar)	a) O empregado aspirava o cargo. b) O empregado aspirava ao cargo.	13	a) Desejava um cargo b) Desejava um cargo mais alto	12
			a) Cargo específico b) Qualquer cargo	12
			a) Ação em um determinado momento b) Ação distante do presente (passado/futuro)	5
			a) Limpar/ tirar poeira b) Desejar/ almejar	1
			a) Sentido figurado b) Desejar	1
PAGAR	a) Meu pai já pagou o vendedor. b) Meu pai já pagou ao vendedor.	7	a) Vendedor definido b) Vendedor indefinido	28
			a) Vendedor “beneficiário indireto” b) Vendedor “beneficiário direto”	9
			a) Certeza quanto ao destino do pagamento b) Incerteza quanto ao destino do pagamento	8

Tabela 12 – Dados qualitativos – Alunos – Verbos *aspirar* (=desejar) e *pagar*.

Dados Qualitativos				
Verbo	Exemplo	Número de Casos com o Mesmo Sentido	Casos com Sentidos Diferentes	
			Sentido	Número de Casos
PREFERIR	a) Os meninos preferem futebol do que basquete. b) Os meninos preferem futebol a basquete.	10	a) O esporte preferido está definido (futebol) b) O esporte preferido está indefinido (desde o futebol até o basquete)	22
			a) Prefere em um momento específico b) Prefere em todos os momentos	8
			a) Jogar b) Assistir (ver)	4
IR	a) Você quer ir no cinema comigo? b) Você quer ir ao cinema comigo?	5	a) Cinema definido b) Cinema indefinido	18
			a) Pergunta (presente) b) Convite (futuro)	10
			a) Programa já definido b) Programa em processo, os falantes ainda estão combinando	2
			a) Cinema perto b) Cinema longe	1
			a) Cinema – Meio de transporte b) Cinema – lugar	2
			a) Cinema indefinido b) Cinema definido	14
			a) Foco no lugar b) Foco em quem fez a pergunta	1

Tabela 13 – Dados qualitativos – Alunos – Verbos *preferir* e *ir*.

Dados Qualitativos				
Verbo	Exemplo	Número de Casos com o Mesmo Sentido	Casos com Sentidos Diferentes	
			Sentido	Número de casos
NAMORAR	a) Mário namora com Gisele. b) Mário namora Gisele.	28	a) Gisele definida b) Várias “Giseles”/ Várias mulheres, entre elas uma Gisele	10
			a) Namoram juntos, mas não entre si b) São namorados	5
			Gisele conhecida do ouvinte b) Gisele desconhecida do ouvinte	3
			a) “Ficando” b) Relacionamento sério	3
			a) Certo tempo de namoro b) Início de namoro	2
			a) Mais certeza b) Menos certeza (“Olha com intenções”/ “vontade de namorar”)	1
			a) Relacionamento sério b) “Só pega”	1
			a) Imposição no diálogo b) Fala natural, espontânea	1

Tabela 14 – Dados qualitativos – Alunos – Verbo *namorar*.

Dados Qualitativos				
Verbo	Exemplo	Número de Casos com o Mesmo Sentido	Casos com Sentidos Diferentes	
			Sentido	Número de casos
PERDOAR	a) Eu nunca perdoarei o Pedro! b) Eu nunca perdoarei ao Pedro!	28	a) Pedro conhecido b) Pedro des conhecido	7
			a) Concreta b) Abstrata	6
			a) Fato b) Pessoa	5
			a) Desculpar b) Pedir desculpas	2
			a) Desculpará logo b) Desculpará um dia	2
			a) Nunca vai perdoar b) Nunca perdoaria	1
			a) Pedro des conhecido b) Pedro conhecido	1
			a) Acabou de acontecer b) Acabou faz tempo	1
			a) Não realizado b) Realizado	1
ASSISTIR (=VER)	a) João assistiu o filme. b) João assistiu ao filme.	39	a) Um filme b) Vários filmes/ filme específico	9
			a) Qualquer filme b) Filme específico	3
			a) Não se sabe qual filme nem quando foi assistido b) O filme começou a ser assistido, mas não acabou	2
			a) Sentido direto b) Sentido indireto (ouviu falar do filme)	2
			a) Queria ver o filme b) Queria muito ver o filme	1
			a) Já assistiu b) Vai assistir	1

Tabela 15 – Dados qualitativos – Alunos – Verbos *perdoar* e *assistir* (=ver).

As respostas deste questionário apresentaram uma **regularidade** impressionante. Os colaboradores que consideraram haver diferença entre as respostas afirmaram que há um traço semântico que diferencia uma de outra: em geral, quando há a presença da preposição “a”, o sentido da sentença passa a indicar [-] certeza, [-] controle da ação, [-] concretude, [-] humano, etc.; a preposição “em”, por seu turno, tende a expressar [+] certeza, [+] definitude, assim como a preposição “com”. Na seção seguinte, fazemos a análise completa dos dados.

Esses resultados só foram reapresentados aos alunos no terceiro bimestre. Quisemos com isso propor uma reflexão acerca de língua, linguagem e gramática – e, claro, regência verbal – que permeasse todo o ano letivo, e não apenas ficasse restrita ao primeiro bimestre, como se vê em muitas escolas. A cada bimestre, abríamos a discussão e dávamos tempo para os alunos fazerem suas leituras e refletirem acerca das atividades.

A experiência parece ter funcionado, pois, após o debate sobre os resultados qualitativos, um grupo de treze estudantes, por livre iniciativa, resolveu responder por escrito a duas perguntas que fizemos no começo da aula-debate: por que devemos aprender gramática na escola? E qual é a língua que eu falo?

Mais detalhes acerca dessa experiência também estão na seção seguinte. As respostas se encontram no apêndice D.

4.2 Análise dos dados

Vimos no capítulo anterior que, para a semântica cognitiva, o significado linguístico não é arbitrário, porque deriva de esquemas sensório-motores. São, portanto, as nossas ações no mundo que nos permitem apreender diretamente esquemas imagéticos espaciais e são esses esquemas que dão significado às nossas expressões linguísticas. Por outro lado, a transitividade e a valência de um verbo são manipuladas pelo contexto discursivo e, assim, o falante elimina, centraliza, periferiza os elementos que fazem parte da cena discursiva, de acordo com a sua intenção comunicativa.

Essa explicação é uma boa pista para explicarmos o que os resultados qualitativos de nossa pesquisa nos revelaram. Para facilitar a leitura dos dados, agruparemos os verbos da nossa lista⁶¹ a partir do modo como eles são relacionados com a preposição *a*, que, como o leitor deve ter percebido, se transforma em um

⁶¹ Com letra minúscula, porque temos humildade em reconhecer que ela está longe de ser um constructo fechado, como a Lista da gramática quer parecer ser.

“boneco de massa” nas mãos (ou na língua) do falante: ora ela desaparece, ora é trocada por outra preposição. A preposição *com*, que “aparece” no verbo *namorar* também é analisada.

4.2.1. O desaparecimento da preposição *a*: verbos *obedecer/ desobedecer; pagar/perdoar; aspirar* (= desejar) e *assistir* (=ver)

Nesta subseção, indicamos a regência apregoada pelas gramáticas tradiescolares e manuais didáticos analisados e comparamos com a regência do uso, revelada pelos testes qualitativos. Assim, mostramos mais uma vez como eles são limitados para a discussão de regência verbal.

Com relação aos verbos **obedecer** e **desobedecer**, todos esses materiais apontam que tais verbos *exigem* a preposição *a* para introduzir complemento indireto. Ferreira (2003), Terra & Nicola (2003) e Almeida (1995) ressaltam uma *particularidade* importante desses verbos: “embora sejam transitivos indiretos, eles podem, mesmo na norma culta, ser usados na voz passiva” (FERREIRA, 2003, p. 560). E essas colocações são, no mínimo, curiosas. Em primeiro lugar, dizer que o verbo “exige” alguma coisa é o mesmo que dar a ele um *status* de entidade autônoma e independente, que se autogoverna sem a influência do falante. No entanto, embora exigentes, esses verbos são, ao mesmo tempo, “caridosos”, já que podem ser usados na voz passiva. Em linguística funcional-tipológica, a análise é bem mais real: o verbo passa à voz passiva por ter um argumento objeto direto disponível para avançar para a posição sintática de sujeito. Pragmaticamente, na voz passiva o ocupante da posição de objeto é elevado ao *status* de tópico e passa a ocupar o primeiro plano da cena discursiva. Logo, estamos, sim, diante de verbos transitivos diretos e não mais diante de verbos transitivos indiretos, cujos argumentos não dispõem de *status* gramatical e social para se tornar sujeito/tópico.

Os nossos alunos-colaboradores, por sua vez, mostraram que “obedecer/desobedecer o” se relaciona a uma cena discursiva e “obedecer/desobedecer ao” nos remete à outra. Trata-se, pois, de verbos iguais, mas diferentes? Não antecipemos as conclusões. Vejamos o que os outros verbos têm a nos mostrar.

No que se refere a **pagar** e **perdoar**, os manuais didáticos e gramáticas tradiescolares são novamente uníssonos: nos dois casos, o complemento direto deve ser a *coisa* paga/ perdoada e o indireto, introduzido pela preposição *a*, a *pessoa* paga/ perdoada. Também curioso observar que esses verbos não são tão bondosos quanto

obedecer/ desobedecer, ou seja, nenhum deles **teoricamente** admite construções como “Meu irmão foi perdoado” e “Meu irmão foi pago”.

Novamente, os colaboradores indicam que há algo além da mera *exigência* gramatical. Primeiramente, porque usam (e abusam) do verbo *pagar* no sentido transitivo para pessoa (91%), bem como do *perdoar* (95%) nessa mesma acepção. Em segundo lugar, porque na análise qualitativa também demonstram que as construções “pagar o/ perdoar o” e “pagar ao/ perdoar ao” remontam a sentidos bem diferentes.

Os verbos **aspirar** (=desejar) e **assistir** (=ver) também apresentam um só discurso nas obras analisadas: *exigem* preposição *a* por serem transitivos indiretos. Terra & Nicola (2003, p. 147) fazem questão de ressaltar que “os verbos transitivos indiretos (exceção feita ao verbo **obedecer** e seu antônimo, **desobedecer**) não admitem voz passiva”, mas não fazem tanta questão assim de explicar o porquê de isso acontecer, limitando-se a classificar como *inaceitáveis* construções como “o filme foi assistido pelos alunos” e “o cargo era visado pelos funcionários”.⁶²

Novamente os estudantes-colaboradores se mostram mais coerentes do que os próprios autores. Para não perder o costume, usam (e abusam) da transitividade direta para as duas acepções (73%, para *aspirar*, e 91%, para *assistir*) e dão explicações distintas para construções com e sem a preposição *a*.

Com essa análise, chegamos à conclusão de que, nesses verbos, a preposição *a* não se faz mais necessária no (P)B para ligar o termo regente ao termo regido, uma vez que as relações estabelecidas por eles são altamente transitivas, isto é, ocupam o mais alto grau na escala de transitividade de Hopper & Thompson (1980): há dois participantes (um agente e um paciente); o verbo indica ação; há um aspecto durativo mais definido; o agente tem mais controle sobre a ação, que é real; o objeto é conhecido e altamente afetado pelo agente. Quando a preposição *a* está presente, o aspecto durativo é menos definido; o agente não tem tanto controle assim; a ação tende a ser hipotética e mais durativa; e o objeto não é tão conhecido e/ou afetado pelo agente.

Podemos perceber aqui como a análise “listal” dos verbos problemáticos exclui uma série de informações interessantes que podem efetivamente conduzir o aluno a dar sentido à regência verbal. Afinal, os estudantes-colaboradores estão nos mostrando que as relações de regência não são construídas aleatoriamente e que é possível buscarmos explicações mais científicas para seu entendimento.

⁶² O que, convenhamos, é muito mais cômodo do que buscar uma explicação científica para o caso.

4.2.2. A permuta da preposição *a*: verbos *ir* e *preferir*

Nesse grupo, temos construções em que a preposição *a*, antes *exigida* pelo verbo, é preterida por outra. No caso de *ir*, o falante seleciona a preposição *em*; já para *preferir*, temos a expressão *do que*.

A presença do verbo **ir** nas Listas de Regência, por si só, já é problemática. Almeida (1995, p. 167) considera que regência só se refere “a verbos de predicação incompleta, pois que os intransitivos, sendo completos, não regem palavra alguma”. Ora, se *ir* é um verbo intransitivo, ele não deveria figurar nessas Listas. O fato é que ele não só figura, como também figura *exigindo* preposição *a* quando indica lugar. Nas gramáticas tradiescolares e manuais didáticos analisados, a confusão está formada: Terra & Nicola (2003, p. 148), para justificar a presença de *ir* e *chegar* na Lista, informam que

alguns verbos intransitivos, sozinhos, não possuem sentido completo; exigem um adjunto adverbial, chamado por alguns gramáticos de **complemento circunstancial**, uma vez que tais adjuntos integram o sentido do verbo, indicando a eles uma circunstância (geralmente de lugar). (grifos no original)

Por sua vez, Ferreira (2003, p. 559) ensina que os verbos *ir* e *chegar* “exigem preposição *a* introduzindo o adjunto adverbial de lugar”, mesma explicação dada por Cereja & Magalhães (2003).

Essas definições remetem as discussões de regência e transitividade à era do “adjunto é termo acessório e pode ser eliminado” e à do “complemento é integrante e não pode sair”. A confusão ocorre porque no caso específico dos verbos *ir* e *chegar* os gramáticos procuram explicações para suas limitações metodológicas onde raramente pedem auxílio: na semântica – embora, como vimos, é ela quem comanda a sintaxe, sendo ambas subordinadas à pragmática. Assim, fica difícil explicar ao aluno que na sentença “vamos ao cinema”, o sintagma “ao cinema” possa ser eliminado sem qualquer prejuízo. Se adotarmos o conceito de valência semântica anteriormente apresentado, chegaremos facilmente à conclusão de que o verbo *ir* pede, semanticamente, dois argumentos semânticos, embora um deles seja, sintaticamente, apenas um adjunto; mas quem disse que tem de ser a sintaxe a determinar a semântica? É justamente o contrário...

Voltando aos resultados, nossos alunos-colaboradores mostram que a preposição *a* já não é tão eficaz na regência do PB, uma vez que 97% deles preferem construir a relação “ir em”. A regência “ir a”, ao que parece, os conduz para outras interpretações.

No caso de **preferir**, menos polêmico que **ir**, as gramáticas tradiescolares e os manuais didáticos nos ensinam que ele também é exigente e cobra a preposição *a* para o complemento preterido e a transitividade direta para o complemento preferido. Novamente, a expressão “preferir algo do que alguma coisa” é totalmente ignorada.

E, novamente, os dados qualitativos nos conduzem a uma interpretação diversa: *do que* nos remete a significados diferentes do que *a*.

4.2.3. O aparecimento da preposição *com*: verbo *namorar*

O último verbo de nossa lista também é tratado unissonamente nas gramáticas tradiescolares e manuais didáticos analisados: transitivo direto. Sacconi (2009, p. 470) tenta explicar a presença da preposição *com* – e obviamente não convence:

No português do Brasil, porém, usa-se esse verbo como transitivo indireto, à moda do italiano: namorar **com** alguém. Por que, afinal, nós, brasileiros, usamos namorar **com**? Porque a língua nos permite estar **de** namoro **com**. O povo usa namorar **com** não só por analogia com tal construção, mas também porque se diz corretamente **casar com** e **noivar com**. Então, o homem do povo, com certa lógica, raciocina assim: **Se eu posso noivar com ela e até casar com ela, por que é que não posso namorar com ela?** E vai namorando **com** ela...⁶³ (grifos no original)

Novamente os dados mostram uma relação diferente entre “namorar alguém” e “namorar com alguém”, e a preposição *com* é, talvez, a grande responsável por essa mudança de interpretação.

4.3. As preposições

Castilho (2003, p. 16) considera que as preposições “têm um sentido prototípico, dado pelas categorias e subcategorias cognitivas, que se desdobram por processos vários em traços semânticos derivados”.

Tanto os dados quantitativos como os qualitativos nos levam a discutir a importância do papel das preposições nas relações de construção de sentidos e sintaxe.

⁶³ Se tivéssemos oportunidade, gostaríamos de perguntar ao autor como o lógico “homem do povo” consegue raciocinar à moda do italiano e, simplesmente, ignora o raciocinar à moda do brasileiro... Mais ainda: perguntaríamos o que ele quis dizer com “certa lógica”. Já sabemos a resposta: “certa lógica” implica “meia burrice”. A explicação do autor, sim, tem “certa lógica”!

Pela análise, vemos que a preposição *a* tem sido preterida, enquanto outras, como *em* e *com*, ganham força. Por que isso acontece? É o que tentaremos explicar abaixo.

Segundo Martelotta & Palomanes (2009, p. 187), as preposições, que em nível estrutural assumem papel de conectivos, ativam os espaços mentais. Dessa forma, relacionamos as preposições a determinadas imagens que se associam às nossas representações sensório-motoras. Nesse sentido, Castilho (2003, p. 16) considera que “os sentidos prototípicos das preposições correspondem às categorias semântico-cognitivas de POSIÇÃO NO ESPAÇO, DESLOCAMENTO NO ESPAÇO, DISTÂNCIA NO ESPAÇO e MOVIMENTO”. O autor sintetiza essa explicação no seguinte quadro:

CATEGORIAS COGNITIVAS DE BASE	CATEGORIAS COGNITIVAS DERIVADAS	CATEGORIAS SEMÂNTICAS	TRAÇOS E PAPEIS SEMÂNTICOS
VISÃO	FIGURA FUNDO PERSPECTIVA, etc.	Aspecto	/imperfectivo/ /perfectivo/ /iterativo/
OBJETO	CONCRETO ABSTRATO	Quantidade	/contável/ /não-contável/, etc.
		Qualidade	/causa/, /modo/, /posse/, /matéria/, /instrumento/, /condição/, /finalidade/, /meio/, /beneficiário/, etc.
EVENTO	DELIMITAÇÃO DE ENTIDADES, DINAMISMO, etc.	Télico Atélico	/agentivo/ /passivo/ /médio/
		Tempo	/presente/, /passado/, /futuro/
		Relação	/coordenação/, /subordinação/, /correlação/
ESPAÇO	POSIÇÃO NO ESPAÇO	Eixo horizontal	/origem/, /meta/
		Eixo vertical	/superior/, inferior/
		Eixo transversal	/anterior/, posterior/
	MOVIMENTO NO ESPAÇO	Real Imaginário	/dinâmico/ /estático/
	PROXIMIDADE NO ESPAÇO		/proximal/ /distal/
CONTEÚDO / CONTINENTE		/dentro/ /fora/	

Tabela 16 - Categorias cognitivas, traços e papéis semânticos.

Desse modo, “entre a linguagem e o mundo físico ou objetivo há um nível intermediário que nós chamamos ‘cognição’” (SVOROU, 1993, *apud* CASTILHO, 2003, p. 17).

A preposição “a”, por exemplo, indica inicialmente a noção concreta de deslocamento, de sair de um lugar e se dirigir a outro; em contrapartida, “em” representa a imagem da localização física do corpo e, por isso, indica mais certeza quanto à definição dos objetos. Isso confirma a hipótese de Castilho (2003, p. 17), que considera que “a criatividade humana intervém aí de diferentes modos, promovendo alterações nos sentidos prototípicos, de que derivam Aspecto, Tempo, Quantidade e Qualidade”.

Omitir preposições (como em “assistir o filme”, em contrapartida a “assistir ao filme”), permutá-las (“ir no cinema” no lugar de “ir ao cinema”) ou fazê-las “aparecer” (“namora com Gisele”) nos mostra como as preposições podem ter seus sentidos esvaziados ou ampliados metaforicamente a partir das representações mentais que fazemos do mundo: “Assistir o filme” e “assistir ao filme” apresentam sentidos semelhantes (“ver”), mas diferem quanto à finalidade: o primeiro foi reportado como indicando mais certeza, mais concretude, mais definitude da ação; o segundo indicaria menos certeza, menos concretude, mais abstração por conta da presença da preposição “a”, que, no sentido primeiro, representava deslocamento físico e agora tem seu sentido ampliado metaforicamente: quanto mais se distanciaria de uma ação, menos certeza se teria do seu acontecimento, conseqüentemente mais abstrata ela ficaria.

E como explicar que, em alguns verbos, a preposição “a” simplesmente desaparece? Pode ser que esse sentido (incerteza, abstração, etc.) esteja tão distante (que ironia!) da preposição que o falante prefira fazer uma construção sem ela e fazer uso de outros elementos linguísticos mais significativos, como advérbios, substantivos, etc., para expressar o que a preposição outrora representava.

Além disso, o objeto direto pode ser mais facilmente topicalizado, enquanto que o indireto não. Em termos discursivos, topicalizar representa uma oportunidade a mais para estabelecer uma interação, como mostra o exemplo (54) abaixo:

(52) Eu assisti o filme.

(53) O filme foi assistido por mim.

(54) O filme, eu assisti ele.

(55) Ao filme, eu assisti (?).

Percebemos, portanto, que o uso linguístico interfere nas regras gramaticais, moldando-as ao que o falante deseja expressar. Se houve um tempo em que a regência

de “perdoar”, no dia a dia, era “perdoar a”, ao que parece isso hoje está se perdendo, na medida em que a preposição “a” deixa de fazer sentido nesta construção e é preterida pelo falante. Se ele prefere usar uma regência em detrimento da outra, é sinal de que, pragmaticamente, a regência favorita encontra mais respaldo e, por essa razão, ela continuará a ser utilizada – apesar da insistência do ensino tradicional.

Assim, podemos concluir preliminarmente que, a partir de nossos dados:

1. As preposições tendem a expressar relações cognitivas específicas;
2. A preposição “a” provavelmente teve seu sentido inicial bastante esvaziado e, por isso, não aparece com tanta frequência no uso diário, tendendo até mesmo a desaparecer em alguns casos.

4.4. De volta à sala de aula para, novamente, sair para o mundo

Na subseção 4.1.3, informamos que os resultados finais dos questionários só foram levados à sala de aula no terceiro bimestre. Dessa forma, mantivemos as discussões sobre língua(gem), gramática, variação linguística e regência verbal, de certo modo, interligadas. A melhor parte ficou reservada para a última aula em que discutimos os resultados.

No começo da aula, entregamos os questionários aos alunos e pedimos para que eles os relessem e refletissem acerca das respostas dadas há alguns meses. Em seguida, fizemos as seguintes perguntas: por que aprender gramática na escola? E qual é a língua que eu falo? Demos mais um tempo para eles pensarem e, então, iniciamos o debate.

Primeiramente, perguntamos aleatoriamente quais as respostas que eles marcaram no questionário quantitativo, focando os verbos que foram analisados nos testes qualitativos. À medida que eles iam respondendo, assinalávamos no quadro negro qual a resposta tida como correta pela gramática normativa. Ao final, chegamos à conclusão de que as regras da gramática eram completamente diferentes das do dia a dia.

Depois, fizemos as considerações acerca do questionário qualitativo e discutimos de maneira mais aprofundada as relações entre verbos e preposições. Ao final da aula, um grupo de cinco alunos de uma determinada turma parece ter se empolgado com a discussão e pediu para escrever, o que tinham entendido da discussão. Essa iniciativa contagiou outros alunos que também resolveram contar a sua versão.

Antes de lermos as suas respostas (cf. apêndice D), voltemos ao mundo. E o que de mais profundo os resultados dos dados nos trouxeram: a diglossia⁶⁴ no Brasil.

4.5 Português Padrão X (Português) Brasileiro: duas línguas?

Neste trabalho, a pesquisa sobre regência verbal nos mostrou que o abismo entre a teoria escolar e a prática linguística é imenso. E esse abismo se dá porque o ensino tradicional insiste em dizer que o nosso país é monolíngue, com muitas variedades linguísticas de um português que já não é tão europeu, mas está longe de ser brasileiro. Como vimos no capítulo 2, esse discurso só serve para *coitadizar* aqueles que não falam a variante de prestígio. Em outras palavras, a língua padrão reconhece a existência dessa variante, mas elas não podem ter o mesmo prestígio social.

Daí, a miscelânea de conceitos e procedimentos por parte dos professores. O conceito de variação e mudança linguística adotado nas escolas é insuficiente para dar conta do que realmente acontece hoje com o sistema educacional brasileiro: o português utilizado nas escolas está longe de ser o mesmo que falamos no cotidiano. E a escola, enquanto insistir que falamos a mesma língua com variantes, segregará ainda mais a relação entre teoria linguística e prática pedagógica.

Utilizando as palavras de Bagno (2002, p. 164),

Falamos o português do Brasil, com suas múltiplas variedades, mas não reconhecemos valor à nossa língua materna, consideramos ela inferior à língua dos portugueses. Por isso, na hora de escrever, tentamos [...] obedecer regras que não têm correspondência em nossa gramática [...] de *falantes nativos* do português do Brasil. (itálico no original).

Além de considerar ideal o português falado na Europa, existe uma “tentativa de descrever *o português do Brasil* com o aparato conceitual usado para estudar a gramática do *português de Portugal*” (BAGNO, 2002, P. 164). Assim, não tem como não nos afogarmos no “mar de contradições linguísticas”, pois o que a escola nos propõe é a sobreposição da visão de mundo que temos, enquanto brasileiros, por aquela que os portugueses adotam. E isso é absolutamente impossível!

Por apresentarem regras gramaticais muitas vezes antagônicas – como são as de regência –, o português ensinado na escola segue uma tendência de uso que não se

⁶⁴ Diglossia vem do grego e significa “duas línguas”. Segundo Bagno (2002, p. 163), “empregamos esse termo em Linguística para designar uma situação em que duas línguas são usadas ao mesmo tempo por uma mesma comunidade de falantes, sendo que uma delas em geral tem um *status* sociocultural mais prestigioso que outra”.

enquadra nos ambientes que os estudantes frequentam em seu cotidiano. Dessa forma, fazemos os seguintes questionamentos: se são tão diferentes, devemos continuar considerando que o português do dia a dia é uma variante do português da escola? Não é possível considerar que se trata de dois sistemas linguísticos distintos?

Para Martelotta (2009, p. 47),

não há como negar que existe uma influência dos padrões de correção impostos pela gramática [tradiescolar] sobre as restrições de combinação dos elementos linguísticos, que tende a crescer à medida que aumenta o nível de escolaridade do falante ou o grau de formalidade exigido pelo contexto de uso. Entretanto, propor que as restrições de combinação se explicam basicamente pelos ideais de correção não parece ser uma boa estratégia, já que todas as línguas do mundo apresentam, em número extremamente elevado, construções alternativas aos padrões gramaticais, como é o caso de construções portuguesas como “A gente vamos lá”, “Eu vi ele”, “Isso é pra mim fazer”, entre outras que são combatidas pelas normas gramaticais. Isso significa que o uso da língua não está regido, pelo menos em sua essência, pelos padrões de correção.

As regras prescritas pela gramática tradiescolar servem, pois, para explicar o funcionamento de uma língua que está longe de ser aquela utilizada pelo falante no seu dia a dia. Ela se restringe a contextos mais formais em que determinadas construções não são aceitas. Por essa razão, não é possível considerar essa gramática, cujos parâmetros se limitam ao certo e ao errado, como sendo a única capaz de definir as regras de combinação de elementos linguísticos.

Por conta de seu destaque nos meios mais letrados de nossa sociedade, e, conseqüentemente, no sistema educacional brasileiro, as regras da gramática tradiescolar, a qual governa o Português Padrão – PP, acabam influenciando diretamente a gramática do falante do (Português) Brasileiro – (P)B, causando-lhe algumas alterações superficiais. Quanto mais conhecedor das regras da gramática tradiescolar, mais bem aceito o falante é nos meios mais letrados da sociedade, que “falam” Português Padrão.

O que o ensino de gramática, infelizmente, faz é transmitir a ideia de que o falante, para ser um bom usuário de língua, deve abandonar os conhecimentos já adquiridos em sua língua materna e ficar apenas com as regras da gramática tradiescolar, que não trata de sua língua materna. O que dificilmente fica claro para o alunado é que a gramática tradiescolar regula as regras do PP, língua idealizada para servir de instrumento único de comunicação nos meios mais formais; e que a língua

materna desse alunado é regulada por outra gramática, com regras diferentes daquelas que ele deveria aprender na escola. Por essas e outras razões, “português é tão difícil”.

Mais uma vez, aproveitamos dos lúcidos ensinamentos de Bagno (2002, p. 166):

É essa distância entre o que a tradição gramatical e o ensino conservador chama de “português” – um conjunto de regras voltadas essencialmente para determinados usos *escritos* da língua – e a língua que os brasileiros realmente falam (e escrevem em situações em que não estão sob o olhar policial da tradição e da escola), é essa *esquizofrenia linguística*, esse dilema que temos de enfrentar diariamente – é tudo isso que constitui o tipo especial de *diglossia* que temos no Brasil.

Trazendo essas constatações para a regência verbal, podemos citar os seguintes exemplos:

(56) O aluno assistiu o filme. (assistiu = viu).

(57) O aluno assistiu ao filme.

(58) Maria namora com João.

(59) Maria namora João.

(60) Eu cheguei no clube.

(61) Eu cheguei ao clube.

Para o Português Padrão, as sentenças (56), (58) e (60) estariam erradas, uma vez que, para a sua gramática, o verbo “assistir”, no sentido de “ver”, é transitivo indireto – caso seja utilizado como transitivo direto fica no sentido de “ajudar”, “auxiliar”. O verbo “namorar” é transitivo direto. Já o verbo “chegar” rege a preposição “a” e não “em”.

Já para o (Português) Brasileiro, todas as construções acima são gramaticais. As sentenças (56), (58) e (60) são naturais dessa língua, uma vez que, para os contextos comunicativos em que ela ocorre, são perfeitamente aceitáveis. Já as construções (57), (59) e (61) seriam empréstimos do Português Padrão, o que mostra que o PB sofre influência direta do PP.

Isso mostra que (o Português do) Brasil e (o Português de) Portugal chegaram a/ em um ponto em que suas diferenças suplantam as semelhanças, principalmente nos aspectos semântico-pragmáticos, como pudemos ver no uso das preposições. Bagno (2002, p. 173) propõe uma saída para essa diferença linguística com a qual concordamos totalmente:

O reconhecimento das diferenças entre o Português Brasileiro e o português europeu, [...] a convicção de que são duas línguas diferentes – ainda que muito aparentadas [...] – permitirá criar, no Brasil, um ambiente linguístico muito mais respirável, tornando o ensino de língua mais democrático e realista, deixando para trás o peso da carga colonial, que é tão forte na nossa cultura.

Novamente, os resultados que nós obtivemos em nossa pesquisa comprovam essas afirmações. Ao admitirmos as diferenças entre as línguas, admitiremos também que a cultura brasileira e a portuguesa são diferentes e, como tal, não há de se falar em língua melhor ou superior à outra.

4.6. Nossos colaboradores parecem ter entendido o recado, mas ainda há muito que melhorar...

Esta seção será construída em conjunto com as palavras dos estudantes. Se isso é possível, é sinal de que a pesquisa etnográfica colaborativa surtiu efeito, e nós conseguimos fazê-los verdadeiros construtores do conhecimento!

“Existem dois tipos de língua(gem) na sociedade [brasileira]. A primeira o indivíduo aprende em casa com seus familiares e no convívio com os mesmos. [...] A segunda, ele aprende ao ingressar na escola. [...] [A língua da escola] é exigida pelo mercado de trabalho.” Nesse sentido, “aprendemos a gramática na escola para sabermos como nos expressar, como falar em diferentes locais [...] Com isso tudo, estamos aptos a passarmos em uma entrevista de emprego”. Além disso “a gramática da escola nos ensina a melhorar a nossa linguagem, em todos os sentidos, como na escrita, na literatura e na gramática. A gramática que utilizamos em casa não é a mesma que utilizamos na escola ou em um ambiente de trabalho”.

No quesito identificação, no entanto, “prefiro a língua materna, pois me identifico mais a ela e é a mais ‘correta’ a ser utilizada, tanto que em nossa sociedade o que mais ouço é a linguagem materna”. Essa língua materna é a que “meus pais usam” e que “aprendi ao decorrer do meu crescimento”.

Infelizmente, a pesquisa piloto desenvolvida não conseguiu apagar algumas chagas que os colaboradores carregam desde a mais tenra idade escolar. Muitos ainda consideram como “mais formal”, “mais certo”, o Português Padrão, enquanto o (P)B é visto como “uma língua mais vulgar”.

Como foi uma pesquisa piloto, reconhecemos que houve algumas limitações que impediram melhores resultados, principalmente no retorno dos dados para os colaboradores. Reconhecemos que a utilização apenas de sentenças também limita a análise, pois não abre espaço para enxergarmos as relações textuais.

O que nos deixa esperançosos para os trabalhos futuros é que conseguimos levar a pesquisa para a sala de aula e provocar nos colaboradores, de algum modo, uma reflexão mais científica acerca de língua(gem) e gramática. Com isso, esperamos ter mostrado que é possível, sim, trabalhar regência verbal sem recorrer à decoreba, buscando envolver, além dos aspectos sintáticos, a semântica e a pragmática a fim de compreender o que motiva aquela comunidade a fazer uso de uma determinada construção em detrimento de outra.

4.7. Resumo do capítulo

No presente capítulo, apresentamos uma pesquisa de campo feita com alunos de uma escola de Ensino Médio localizada na periferia do Distrito Federal. Apresentamos alguns conceitos da etnografia colaborativa e justificamos sua escolha. A partir dos resultados quantitativos e qualitativos apresentados, vimos que há uma enorme diferença entre a gramática da língua falada na escola (a qual chamamos Português Padrão – PP) e a da língua do dia a dia (o (Português) Brasileiro – (P)B). A partir dessa diferença, fizemos eco às palavras de Bagno (2002) e sugerimos tratar a realidade linguística brasileira como uma diglossia, e não somente um monolinguismo com inúmeras variantes. Finalmente, mostramos as boas respostas obtidas dos colaboradores e comprovamos que, felizmente, existe vida além da Lista de verbos problemáticos.

Considerações finais - (A)onde chegamos e para onde pretendemos ir

Sala de aula. Dia da aplicação do Q3. Uma aluna levanta a mão e me chama em sua mesa.

– Professor, me tira uma dúvida...

– Pois não.

– Nesses questionários que você entregou pra gente, eu percebi que as frases são meio que iguais. Só que tem uma diferença...

– É? E qual é?

– Depois do verbo tem uma palavra pequena que aparece e depois não aparece mais... Qual o nome dela mesmo?

– Preposição.

– É, isso. Aí eu pensei que, tipo, nessa frase: “Meu pai já pagou ao vendedor”. Esse *a* que aparece – porque em “meu pai já pagou o vendedor” não tem – é o mesmo que a gente usa no caso de “O carro está indo a 20km/h?” ou “De Brasília a Goiânia são tantos quilômetros?”

– É, é essa mesma preposição.

– Hum. Tá, valeu!

Depois que a aula acabou, a mesma aluna me entrega o questionário. E agora pergunta:

– Então, professor, essa tal de prespo... como é o nome mesmo?

– Preposição.

– É... isso... deixa eu te explicar do jeito que eu pensei pra você dizer se minha resposta tá certa.

– Tá.

– Essa preposição *a*, nos exemplos que eu te falei... Ela quer dizer alguma coisa de distância, não é? Tipo, “indo a 20km/h” e “Brasília a Goiânia”.

– Aham, parece que sim...

– Então, aí... olha só. Se tá distante, a gente nem pode ter muita certeza, né?

– Como assim?

– Tipo, tá longe... a gente não vê... se não vê, não tem certeza que tá acontecendo. A gente meio que imagina, sacou?

– Saquei.

– Então, se meu pai pagou *ao* vendedor, esse vendedor não é muito certo... Assim, certo que eu sei quem ele é... Pode ser, tipo, qualquer vendedor... Porque a palavra *a* é a mesma, é preposo... prepost...

– Preposição?

– É! Que nome difícil! Que que você acha, professor? Tem alguma coisa a ver?

– Bem...

– Ah, sim! E na outra frase, não tem ela. Então é mais certo, é um vendedor específico. Porque não tem a preposição – acertei! – porque não tem a preposição que diz que o outro tá longe. E se ele não tá longe, tá perto... Ai, acho que viajei bonito!

– (Risos). Sim... uma bela viagem de Brasília À terra do Português Brasileiro!

– E isso é bom?!

– É ótimo! Sinal que você está refletindo sobre a sua língua!

– Nossa, que massa! E eu achando que Português era só decorar... Agora fico pensando: uma palavra tão pequenininha pode mudar o sentido todo! Que coisa... Depois a gente fala mais. Deixa eu ir que hoje é galinhada! Boa noite, fessor!

– Boa noite!

Na Introdução, citei duas experiências pessoais marcantes, que foram vividas na época em que ainda era estudante da educação básica. Nessas experiências, percebi que havia alguma coisa errada com o ensino de Língua Portuguesa, pois não fazia sentido, para os meus colegas e para mim, sermos guiados, manobrados e *procustinados*⁶⁵ por uma série de Listas, que não representavam de forma alguma o modo de falar do meio sociocultural em que estávamos inseridos.

Foram essas – e outras experiências negativas – que me levaram a buscar um sentido além dos meros “é assim que está na gramática. Assim que é o certo.”, “Aprende para passar no PAS/ Vestibular”. E o ponto de partida não poderia ser outro, senão aquele tema que só era (mal) tratado por meio de Listas: a regência verbal.

Depois da conversa narrada acima, me enchi de esperança para uma nova etapa nos estudos de língua(gem) e gramática na escola. Diferentemente do que aconteceu comigo quando era estudante, a aluna parece ter entendido que existe um *sentido* na relação entre verbos e preposições e que, dependendo de como o falante os organiza, o enunciado (o qual ela ainda chama de “frase”) passa a expressar contextos diferentes. E o melhor: tudo isso sem recorrer a nomenclaturas nem à decoreba.

Conforme as discussões levantadas neste trabalho, parece existir uma relação direta entre as preposições e a significação de mundo, uma vez que elas nos remetem a construções mentais bastante específicas. A preposição *a*, por exemplo, introduz uma relação de menos certeza, menos concretude e mais abstração pelo fato de que, em sentido primeiro, essa preposição representava deslocamento físico e agora tem seu sentido ampliado metaforicamente: quanto mais se distancia de uma ação, menos certeza se tem do seu acontecimento, e, conseqüentemente, mais abstrata a ação fica. Assim, o “aparecimento”, “surgimento” e “permuta” de preposições não têm nada que ver com “rebeldia do falante”, mas sim com a maneira pela qual ele interpreta o mundo através da língua(gem).

Os dados desta pesquisa mostraram indícios fortes de que as construções regenciais do PP e as do (P)B, além de diferentes em termos estruturais, conduzem o falante a interpretações completamente diferentes umas das outras. Nesse sentido, mostra-se bastante razoável considerarmos que o (P)B não é apenas uma variação de

⁶⁵ O termo se refere ao mito grego de Procasto, gigante que controlava o portão de entrada de Atenas e que convidava os viajantes para dormir em sua cama. Por trás dessa hospitalidade, havia uma armadilha: o gigante insistia que os viajantes coubessem perfeitamente em sua cama. Assim, se eram muito baixos, Procasto os esticava; se eram altos, cortava suas pernas. É mais ou menos isso que o ensino de Língua Portuguesa, com suas regras de gramática listadas, tenta fazer: moldar o falante, a todo custo e sem explicação, às suas regras. Quem não se adapta, deve ser “cortado” ou “esticado”.

menos prestígio em relação ao PP; e sim uma língua natural, do uso, do dia a dia de milhões de brasileiros. Como toda língua natural, o (P)B recebe influência de outras línguas e de outras *variantes* e, assim, vai sendo moldada, transformada, pelos Sujeitos que dela se utilizam para expressar seus sentimentos, emoções, ideias, etc.

Neste trabalho, por uma questão de tempo, ficamos limitados a enunciados reais, mas, de certo modo, descontextualizados. Apesar dessa limitação, isso nos permitiu deslocar o centro das atenções da língua estrutural para o falante **real**, construído e reconstruído o tempo todo pela língua.

Em pesquisas futuras, pretendemos ampliar o nosso raio de ação e investigar as relações de regência verbal funcionando nos **gêneros textuais**; afinal, são eles que permeiam as interações linguísticas e sociais. Investigar o que *motiva* a relação verbo-preposição-discurso põe no centro da discussão as “regras que governam a produção apropriada desses atos linguísticos, lembrando que esses atos devem satisfazer certas condições de emprego para se tornar apropriados” (CÔROA, 2006, p. 148). Nesse sentido, os estudos gramaticais são um *aperfeiçoamento* da compreensão textual, não devendo, portanto, ser vistos como o foco principal do ensino.

Essa investigação pode ser o pontapé inicial para entendermos o que o aluno-falante do (P)B realmente interpreta quando lê um texto escrito em PP. Se os espaços mentais dessas duas línguas são construídos diferentemente, então a interpretação/compreensão textual insuficiente dos estudantes – atestada por exames como o PISA⁶⁶, o ENADE, etc. – pode estar intrinsecamente relacionada à sobreposição de línguas que a escola insiste em adotar – modernamente com o conteúdo “variação linguística”. Assim, mais do que nunca, faz-se necessário separar as duas línguas e deixar bem claro para todos os brasileiros em quais contextos elas devem ser empregadas.

E se essa constatação for realmente comprovada, ela só reforçaria o que já começamos a mostrar neste trabalho: a escola precisa se reformular no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

Caso continue afirmando que o (P)B é uma mera variação do PP, a escola seguirá contribuindo para que o processo de “coitadização” se perpetue e que “esses coitados” (que, de um modo geral, somos todos nós, brasileiros) não tenham identidade

⁶⁶ “O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”. Fonte: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> . Acesso em 17/2/2011.

com a sua própria língua natural⁶⁷ e se sintam desestimulados a ampliar seu universo de leitura e escrita. Esse universo mais amplo de leitura e escrita se refere àqueles textos com os quais não estamos acostumados no nosso dia a dia, ou seja, àqueles que muitas vezes só entram em nossa vida por meio da escola. Para que conquistemos tal universo, é preciso saber interpretar fluentemente uma notícia, uma reportagem, um documento oficial, um artigo científico, um poema, um romance, entre outros. E para que essa interpretação fluente se concretize, é necessário dominarmos também as regras do PP, aprendido na escola, o que demonstra que essa língua também é **absolutamente necessária** para o nosso dia a dia. Logo, tanto o (P)B como o PP são necessários para a sociedade brasileira, haja vista que cada um ocupa funções sociais distintas. O que deve ser repensado, urgentemente, é a **hegemonia** do PP frente ao (P)B.

Por ora, fiquemos com uma vitória significativa: a comprovação de que há vida além da Lista de verbos problemáticos trazida pelas gramáticas tradiescolares e pelos manuais didáticos.

Espero que esta dissertação tenha mostrado que o conteúdo “regência verbal” deve se situar no centro das discussões sobre língua, uma vez que é por meio da regência que os termos se subordinam e, assim, entendemos se determinado verbo necessita ou prescinde de elementos nominais para completar sua estrutura significativa (LUFT, 2008). Dessa forma, mais do que decorar a relação entre verbos e preposições, o falante precisa *tomar consciência* da importância dessa relação, pois ela reflete a intenção comunicativa na busca pela construção dos *sentidos*.

Por ora, nossa busca por sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal chega no fim. Mas esperamos retomá-la o mais breve possível.

Nos assistiremos no doutorado!

Agradecemos pel(a) preferência!

⁶⁷ Além de abrir espaço para que psdeugramáticos aproveitadores lucrem à custa da pretensa falta de conhecimento linguístico dos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1995 [1952].
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BALTAR, M. A. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Monografia de Pós-graduação. Porto Alegre: 2003.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. Vol. 1. São Paulo: Pontes, 2008.
- BERGER, P. L. & BERGER, B. O que é uma instituição social? In : FORACCHI, M. M., MARTINS, J.S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p. 193-199.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.
- BONI, V. & QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. nº 1 (3)**. p. 68-80. Janeiro-julho/ 2005.
- BORBA, F. S. **Uma gramática de valências para o Português**. São Paulo: Ática, 1996.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna – a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO FUNDESCOLA. **Linguagem e cultura – AAA1**. GESTAR. Brasília, 2002.

BREAL, M. **Ensaio de Semântica**. São Paulo: Educ e Pontes, 1992.

CÂMARA Jr, J. M. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2ª Ed. Revisada. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTILHO, A. T. **Análise multissistêmica das preposições do eixo transversal no Português Brasileiro**. São Paulo: USP, 2003. Fonte: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000034-5b8195f68c/gramaticaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20preposi%C3%A7%C3%B5es%20no%20portugu%C3%AAs%20-%20Castilho.pdf> – acesso em 27/12/2010.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, C. M. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

CEZÁRIO, M. M. & VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. *et alii*, **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Haia: Mouton, 1957.

CORÔA, M. L. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. **Revista do GELNE: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 2001. p. 45-48.

CORÔA, M. L. O Ensino de Língua Portuguesa e a Construção de Identidades. In: RAJAGOPALAN, K. & FERREIRA, D. M. M (ORGS.). **Políticas em Linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2005. p. 143-166.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. *et alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-126.

CUNHA, A. F. *et alii*. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. *et alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. *et alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ERICKSON, F. **Sociolinguistics**. Berlin e New York: Walter de Gruyter, 1988.

EVANS, N. & LEVINSON, S. The myth of language universals: language diversity and its importance for cognitive science. **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge University Press, 2009. No prelo.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge e Melbourne: Cambridge University Press, 1994.

FERNANDES, F. **Dicionário de Verbos e Regimes**. Rio de Janeiro: Globo, 1951.

FERRAREZI Jr, C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, M. **Gramática: Aprender e Praticar**. São Paulo: FTD, 2003.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIVÓN, T. **Syntax: a funcional-typological introduction**. Volume I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.

HOPPER, P. & THOMPSON, S. A. **Transitivity in grammar and discourse**. Baltimore: *Language*, v. 56, n. 2, 1980. p. 251-299.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, R. & BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

ILARI, R. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.

KENEDY, E. **Gerativismo**. In: MARTELOTTA, M. E. *et. alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

LABOISSIÈRE E CUNHA, M. O discurso do professor: uma questão de poder e solidariedade. In: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora UnB, 1996. p. 229-237.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1987. (Volume 1: Theoretical prerequisites).

LEITE, Y. As time goes by: as relações entre linguística e antropologia. **Revista da ABRALIN: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 37-57.

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LUFT, C. P. **Dicionário Prático de Regência Verbal**. São Paulo: Ática, 2008.

MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora UnB, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARQUES, V. C. **Um estudo de regência verbal na primeira metade do século XX – a tensão entre prescrição normativa e uso real**. 2006. 318 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

MARTELOTTA, M. E. & PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. *et. alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 177-192.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de Gramática. In: MARTELOTTA, M. E. *et. alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 43-70.

MATEUS *et. alii*. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística 2 – domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 233-264.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Unesp, 1999.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de Língua e Vivência de Linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. M. Estudos funcionalistas no Brasil. **Revista DELTA, vol. 15, edição especial**. p. São Paulo, 1999. Capturado em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300004&script=sci_arttext – acesso em 31/12/ 2010.

OLIVEIRA, M. R., & WILSON, V. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, M. E. *et. alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística 2 – domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-46.

PAYNE, T. E. **Describing Morphosyntax: a guide for field linguists**. New York: Cambridge University Press, 1997.

PEREIRA, A. D. A. **A educação (sócio)linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental**. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística 3 – fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 165-218.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística 3 – fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 353-392.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem – O Santo Graal da Linguística. In: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 15-38.

ROSÁRIO, I. C. **Gramaticalização de até: usos na linguagem padrão dos séculos XIX e XX**. 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

SACCONI, L.A. **Nossa Gramática Completa Sacconi**. São Paulo: Nova Geração, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SOUZA, M. R. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação, ano/ vol. 11, número 033**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. p. 487-496.

TERRA, E. & NICOLA, J. **Português: Língua, literatura e produção de textos – volume 3**. São Paulo: Scipione, 2003.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

APÊNDICE A - Questionário 1 e RESULTADOS – Alunos

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|---|---|
| 1) <input checked="" type="radio"/> a) O pai agradou o filho. | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| b) O pai agradou ao filho. | |
| 2) <input checked="" type="radio"/> a) O empregado aspirava o cargo. | 10) <input checked="" type="radio"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) <input checked="" type="radio"/> a) O empregado aspirava o pó. | 11) <input checked="" type="radio"/> a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | b) Mário namora com Gisele. |
| 4) <input checked="" type="radio"/> a) João assistiu o filme. | 12) <input checked="" type="radio"/> a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| b) João assistiu ao filme. | b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | |
| <input checked="" type="radio"/> b) Eu sempre atendo aos pedidos. | |
| 6) <input checked="" type="radio"/> a) A mãe chama o filho. | 13) <input checked="" type="radio"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| b) A mãe chama pelo filho. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 7) <input checked="" type="radio"/> a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 14) <input checked="" type="radio"/> a) Eu nunca perdorei o Pedro. |
| b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Eu nunca perdorei ao Pedro. |
| 8) <input checked="" type="radio"/> a) Este fato implica em mudanças. | 15) <input checked="" type="radio"/> a) Não pise na grama! |
| b) Este fato implica mudanças. | b) Não pise a grama! |
| 9) <input checked="" type="radio"/> a) O professor informou os alunos da prova. | 16) <input checked="" type="radio"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
 b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | | |
|---|--|---|
| 1) <input checked="" type="radio"/> a) O pai agradou o filho. | <input type="radio"/> b) O pai agradou ao filho. | <input type="radio"/> c) O professor informou aos alunos da prova. |
| 2) <input checked="" type="radio"/> a) O empregado aspirava o cargo. | <input type="radio"/> b) O empregado aspirava ao cargo. | 10) <input checked="" type="radio"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| 3) <input checked="" type="radio"/> a) O empregado aspirava o pó. | <input type="radio"/> b) O empregado aspirava ao pó. | <input type="radio"/> b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 4) <input checked="" type="radio"/> a) João assistiu o filme. | <input type="radio"/> b) João assistiu ao filme. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | <input checked="" type="radio"/> b) Eu sempre atendo aos pedidos. | <input type="radio"/> c) Mário namora com Gisele. |
| 6) <input checked="" type="radio"/> a) A mãe chama o filho. | <input type="radio"/> b) A mãe chama pelo filho. | 12) <input checked="" type="radio"/> a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | <input checked="" type="radio"/> b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | <input type="radio"/> b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 8) <input checked="" type="radio"/> a) Este fato implica em mudanças. | <input type="radio"/> b) Este fato implica mudanças. | 13) <input checked="" type="radio"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. | | <input type="radio"/> b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| | | 14) <input checked="" type="radio"/> a) Eu nunca perderei o Pedro. |
| | | <input type="radio"/> b) Eu nunca perderei ao Pedro. |
| | | 15) <input checked="" type="radio"/> a) Não pise na grama! |
| | | <input type="radio"/> b) Não pise a grama! |
| | | 16) <input checked="" type="radio"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| | | <input type="radio"/> b) Os meninos preferem futebol a basquete. |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
 b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
 b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
 b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
 b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
 b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
 b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|--|---|
| 1) <input checked="" type="checkbox"/> a) O pai agradou o filho. | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| b) O pai agradou ao filho. | |
| 2) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o cargo. | 10) <input checked="" type="checkbox"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o pó. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | <input checked="" type="checkbox"/> b) Mário namora com Gisele. |
| 4) <input checked="" type="checkbox"/> a) João assistiu o filme. | 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| b) João assistiu ao filme. | <input checked="" type="checkbox"/> b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) <input checked="" type="checkbox"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) <input checked="" type="checkbox"/> a) A mãe chama o filho. | 14) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu nunca perdorei o Pedro. |
| b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdorei ao Pedro. |
| 7) <input checked="" type="checkbox"/> a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) <input checked="" type="checkbox"/> a) Não pise na grama! |
| b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) a) Este fato implica em mudanças. | 16) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) <input checked="" type="checkbox"/> a) O professor informou os alunos da prova. | |

- 17) ~~a)~~ O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) ~~a)~~ Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
~~b)~~ Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) ~~a)~~ Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) ~~a)~~ Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) ~~a)~~ Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) ~~a)~~ O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) ~~a)~~ Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) ~~a)~~ A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
~~b)~~ O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) ~~a)~~ O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) ~~a)~~ Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
~~b)~~ Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
~~b)~~ Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|---|--|
| 1) a) O pai agradou o filho. | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) O pai agradou ao filho. | |
| 2) a) O empregado aspirava o cargo. | 10) a) Cheguei/ Fui em casa. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) a) O empregado aspirava o pó. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) O empregado aspirava ao pó. | b) Mário namora com Gisele. |
| 4) a) João assistiu o filme. | 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) João assistiu ao filme. | b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) a) A mãe chama o filho. | 14) a) Eu nunca perdoarei o Pedro. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdoarei ao Pedro. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) a) Não pise na grama! |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) a) Este fato implica em mudanças. | 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. | |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|--|--|
| 1) <input checked="" type="checkbox"/> a) O pai agradou o filho. | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| 2) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o cargo. | 10) <input checked="" type="checkbox"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| 3) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o pó. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| 4) <input checked="" type="checkbox"/> a) João assistiu o filme. | 12) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| 5) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) <input checked="" type="checkbox"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| 6) <input checked="" type="checkbox"/> a) A mãe chama o filho. | 14) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu nunca perdorei o Pedro. |
| 7) <input checked="" type="checkbox"/> a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) <input checked="" type="checkbox"/> a) Não pise na grama! |
| 8) a) Este fato implica em mudanças. | 16) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| 9) <input checked="" type="checkbox"/> a) O professor informou os alunos da prova. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
 b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
 b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
 b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
 b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
 b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
 b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
 b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- 1) a) O pai agradou o filho:
b) O pai agradou ao filho.
- 2) a) O empregado aspirava o cargo.
b) O empregado aspirava ao cargo.
- 3) a) O empregado aspirava o pó:
b) O empregado aspirava ao pó.
- 4) a) João assistiu o filme.
b) João assistiu ao filme.
- 5) a) Eu sempre atendo os pedidos.
 b) Eu sempre atendo aos pedidos.
- 6) a) A mãe chama o filho.
 b) A mãe chama pelo filho.
- 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema.
b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema.
- 8) a) Este fato implica em mudanças.
 b) Este fato implica mudanças.
- 9) a) O professor informou os alunos da prova.
b) O professor informou aos alunos da prova.
- 10) a) Cheguei/ Fui em casa.
b) Cheguei/ Fui a casa.
- 11) a) Mário namora Gisele.
 b) Mário namora com Gisele.
- 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.
b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.
- 13) a) Meu pai já pagou o vendedor.
b) Meu pai já pagou ao vendedor.
- 14) a) Eu nunca perdoarei o Pedro.
b) Eu nunca perdoarei ao Pedro.
- 15) a) Não pise na grama!
 b) Não pise a grama!
- 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.
b) Os meninos preferem futebol a basquete.

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | | |
|---|--|--|
| 1) <input checked="" type="radio"/> a) O pai agradeceu o filho. | <input checked="" type="radio"/> b) O pai agradeceu ao filho. | <input checked="" type="radio"/> c) O professor informou aos alunos da prova. |
| 2) <input checked="" type="radio"/> a) O empregado aspirava o cargo. | <input type="radio"/> b) O empregado aspirava ao cargo. | 10) <input checked="" type="radio"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| 3) <input checked="" type="radio"/> a) O empregado aspirava o pó. | <input type="radio"/> b) O empregado aspirava ao pó. | <input type="radio"/> b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 4) a) João assistiu o filme. | <input checked="" type="radio"/> b) João assistiu ao filme. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | <input checked="" type="radio"/> b) Eu sempre atendo aos pedidos. | <input checked="" type="radio"/> c) Mário namora com Gisele. |
| 6) <input checked="" type="radio"/> a) A mãe chama o filho. | <input type="radio"/> b) A mãe chama pelo filho. | 12) <input checked="" type="radio"/> a) Os filhos sempre obedecem/desobedecem os pais. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | <input checked="" type="radio"/> b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | <input type="radio"/> b) Os filhos sempre obedecem/desobedecem aos pais. |
| 8) <input checked="" type="radio"/> a) Este fato implica em mudanças. | <input type="radio"/> b) Este fato implica mudanças. | 13) <input checked="" type="radio"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. | | <input type="radio"/> b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| | | 14) <input checked="" type="radio"/> a) Eu nunca perderei o Pedro. |
| | | <input type="radio"/> b) Eu nunca perderei ao Pedro. |
| | | 15) <input checked="" type="radio"/> a) Não pise na grama! |
| | | <input type="radio"/> b) Não pise a grama! |
| | | 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| | | <input checked="" type="radio"/> b) Os meninos preferem futebol a basquete. |

- 17) a) O menino queria o pai.
 b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
 b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
 b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
 b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
 b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
 b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
 b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
 b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
 b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
 b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
 b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
 b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
 b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
 b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|--|--|
| 1) a) O pai agradeceu o filho. | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| b) O pai agradeceu ao filho. | |
| 2) a) O empregado aspirava o cargo. | 10) a) Cheguei/ Fui em casa. |
| b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) a) O empregado aspirava o pó. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | b) Mário namora com Gisele. |
| 4) a) João assistiu o filme. | 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| b) João assistiu ao filme. | b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) a) A mãe chama o filho. | 14) a) Eu nunca perdoarei o Pedro. |
| b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdoarei ao Pedro. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) a) Não pise na grama! |
| b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) a) Este fato implica em mudanças. | 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. | |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- 1) a) O pai agradou o filho.
b) O pai agradou ao filho.
- 2) a) O empregado aspirava o cargo.
b) O empregado aspirava ao cargo.
- 3) a) O empregado aspirava o pó.
b) O empregado aspirava ao pó.
- 4) a) João assistiu o filme.
b) João assistiu ao filme.
- 5) a) Eu sempre atendo os pedidos.
b) Eu sempre atendo aos pedidos.
- 6) a) A mãe chama o filho.
b) A mãe chama pelo filho.
- 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema.
b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema.
- 8) a) Este fato implica em mudanças.
b) Este fato implica mudanças.
- 9) a) O professor informou os alunos da prova.
b) O professor informou aos alunos da prova.
- 10) a) Cheguei/ Fui em casa.
b) Cheguei/ Fui a casa.
- 11) a) Mário namora Gisele.
b) Mário namora com Gisele.
- 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.
b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.
- 13) a) Meu pai já pagou o vendedor.
b) Meu pai já pagou ao vendedor.
- 14) a) Eu nunca perdoarei o Pedro.
b) Eu nunca perdoarei ao Pedro.
- 15) a) Não pise na grama!
b) Não pise a grama!
- 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.
b) Os meninos preferem futebol a basquete.

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|--|--|
| 1) a) O pai agradou o filho. <input checked="" type="checkbox"/> | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| b) O pai agradou ao filho. | |
| 2) a) O empregado aspirava o cargo. <input checked="" type="checkbox"/> | 10) a) Cheguei/ Fui em casa. <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) a) O empregado aspirava o pó. <input checked="" type="checkbox"/> | 11) a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | b) Mário namora com Gisele. <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4) a) João assistiu o filme. <input checked="" type="checkbox"/> | 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) João assistiu ao filme. | b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. <input checked="" type="checkbox"/> | 13) a) Meu pai já pagou o vendedor. <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) a) A mãe chama o filho. <input checked="" type="checkbox"/> | 14) a) Eu nunca perdoarei o Pedro. <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdoarei ao Pedro. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. <input checked="" type="checkbox"/> | 15) a) Não pise na grama! <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) a) Este fato implica em mudanças. <input checked="" type="checkbox"/> | 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete. <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. <input checked="" type="checkbox"/> | |

- 17) a) O menino queria o pai. ✗
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor. ✗
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz? ✗
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso. ✗
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo. ✗
- 22) a) Isso me cheira problema. ✗
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo. ✗
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico. ✗
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado. ✗
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina. ✗
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna. ✗
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência! ✗
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio? ✗
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado. ✗

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|---|---|
| 1) <input checked="" type="checkbox"/> a) O pai agradou o filho. | <input checked="" type="checkbox"/> b) O professor informou aos alunos da prova. |
| 2) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o cargo. | 10) <input checked="" type="checkbox"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o pó. | 11) <input checked="" type="checkbox"/> a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | b) Mário namora com Gisele. |
| 4) <input checked="" type="checkbox"/> a) João assistiu o filme. | 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| b) João assistiu ao filme. | <input checked="" type="checkbox"/> b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) <input checked="" type="checkbox"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) a) A mãe chama o filho. | 14) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu nunca perdorei o Pedro. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdorei ao Pedro. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) <input checked="" type="checkbox"/> a) Não pise na grama! |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) <input checked="" type="checkbox"/> a) Este fato implica em mudanças. | 16) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. | |

- 17) a) O menino queria o pai.
 b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
 b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
 b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
 b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
 b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
 b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
 b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
 b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|---|--|
| 1) <input checked="" type="checkbox"/> a) O pai agradou o filho. | <input checked="" type="checkbox"/> b) O professor informou aos alunos da prova. |
| b) O pai agradou ao filho. | |
| 2) a) O empregado aspirava o cargo. | 10) <input checked="" type="checkbox"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o pó. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | <input checked="" type="checkbox"/> b) Mário namora com Gisele. |
| 4) <input checked="" type="checkbox"/> a) João assistiu o filme. | 12) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| b) João assistiu ao filme. | b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) <input checked="" type="checkbox"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) <input checked="" type="checkbox"/> a) A mãe chama o filho. | 14) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu nunca perdoarei o Pedro. |
| b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdoarei ao Pedro. |
| 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) <input checked="" type="checkbox"/> a) Não pise na grama! |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) a) Este fato implica em mudanças. | 16) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) a) O professor informou os alunos da prova. | |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
 b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
 b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
 b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
 b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
 b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
 b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
 b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- 1) a) O pai agradou o filho.
b) O pai agradou ao filho.
- 2) a) O empregado aspirava o cargo.
b) O empregado aspirava ao cargo.
- 3) a) O empregado aspirava o pó.
b) O empregado aspirava ao pó.
- 4) a) João assistiu o filme.
b) João assistiu ao filme.
- 5) a) Eu sempre atendo os pedidos.
b) Eu sempre atendo aos pedidos.
- 6) a) A mãe chama o filho.
b) A mãe chama pelo filho.
- 7) a) Ele lembrou/ esqueceu do problema.
b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema.
- 8) a) Este fato implica em mudanças.
b) Este fato implica mudanças.
- 9) a) O professor informou os alunos da prova.
b) O professor informou aos alunos da prova.
- 10) a) Cheguei/ Fui em casa.
b) Cheguei/ Fui a casa.
- 11) a) Mário namora Gisele.
b) Mário namora com Gisele.
- 12) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.
b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.
- 13) a) Meu pai já pagou o vendedor.
b) Meu pai já pagou ao vendedor.
- 14) a) Eu nunca perdorei o Pedro.
b) Eu nunca perdorei ao Pedro.
- 15) a) Não pise na grama!
b) Não pise a grama!
- 16) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.
b) Os meninos preferem futebol a basquete.

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Questionários

Grupo 1) Assinale abaixo a opção que você considere mais *normal*, mais *fácil* de ser entendida e mais *frequente* no seu modo de falar e de seus familiares.

- | | |
|--|--|
| 1) <input checked="" type="checkbox"/> a) O pai agradou o filho. | b) O professor informou aos alunos da prova. |
| b) O pai agradou ao filho. | |
| 2) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o cargo. | 10) <input checked="" type="checkbox"/> a) Cheguei/ Fui em casa. |
| b) O empregado aspirava ao cargo. | b) Cheguei/ Fui a casa. |
| 3) <input checked="" type="checkbox"/> a) O empregado aspirava o pó. | 11) a) Mário namora Gisele. |
| b) O empregado aspirava ao pó. | b) Mário namora com Gisele. |
| 4) <input checked="" type="checkbox"/> a) João assistiu o filme. | 12) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais. |
| b) João assistiu ao filme. | b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais. |
| 5) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu sempre atendo os pedidos. | 13) <input checked="" type="checkbox"/> a) Meu pai já pagou o vendedor. |
| b) Eu sempre atendo aos pedidos. | b) Meu pai já pagou ao vendedor. |
| 6) <input checked="" type="checkbox"/> a) A mãe chama o filho. | 14) <input checked="" type="checkbox"/> a) Eu nunca perdoarei o Pedro. |
| b) A mãe chama pelo filho. | b) Eu nunca perdoarei ao Pedro. |
| 7) <input checked="" type="checkbox"/> a) Ele lembrou/ esqueceu do problema. | 15) <input checked="" type="checkbox"/> a) Não pise na grama! |
| b) Ele se lembrou/ se esqueceu do problema. | b) Não pise a grama! |
| 8) <input checked="" type="checkbox"/> a) Este fato implica em mudanças. | 16) <input checked="" type="checkbox"/> a) Os meninos preferem futebol do que basquete. |
| b) Este fato implica mudanças. | b) Os meninos preferem futebol a basquete. |
| 9) <input checked="" type="checkbox"/> a) O professor informou os alunos da prova. | |

- 17) a) O menino queria o pai.
b) O menino queria ao pai.
- 18) a) Você não respondeu o professor.
b) Você não respondeu ao professor.
- 19) a) Você simpatiza com aquele rapaz?
b) Você se simpatiza com aquele rapaz?
- 20) a) Os candidatos visaram o concurso.
b) Os candidatos visaram ao concurso.
- 21) a) Comi o bolo.
 b) Comi do bolo.
- 22) a) Isso me cheira problema.
b) Isso me cheira a problema.
- 23) a) O povo comenta sobre o escândalo.
 b) O povo comenta o escândalo.
- 24) a) Eu me consulto sempre com um bom médico.
b) Eu consulto sempre um bom médico.
- 25) a) A mãe encarregou a filha para levar o recado.
b) A mãe encarregou a filha de levar o recado.
- 26) a) O Brasil perdeu da Argentina.
b) O Brasil perdeu para a Argentina.
- 27) a) O jogador deixou o campo puxando a perna.
b) O jogador deixou o campo puxando da perna.
- 28) a) Agradecemos pela preferência!
 b) Agradecemos a preferência!
- 29) a) Vocês entregam a domicílio?
 b) Vocês entregam em domicílio?
- 30) a) Joana foi de encontro ao seu namorado.
 b) Joana foi ao encontro de seu namorado.

Dados Quantitativos – Q1			
Verbo	Exemplo	Número de Ocorrências	Valor Percentual
AGRADAR	O pai agradou o filho.	58	85%
	O pai agradou ao filho.	9	15%
ASPIRAR (no sentido de inalar)	O empregado aspirava o pó.	64	96%
	O empregado aspirava ao pó.	3	4%
CHAMAR	A mãe chama o filho.	25	37%
	A mãe chama pelo filho.	42	63%
LEMBRAR-SE/ ESQUECER-SE	Ele lembrou/ esqueceu do problema.	29	43%
	Ele se lembrou/ se esqueceu do problema.	38	57%
IMPLICAR (=Acarretar)	Este fato implica em mudanças.	18	27%
	Este fato implica mudanças.	49	73%
INFORMAR	O professor informou aos alunos da prova.	32	47%
	Mário namora Gisele.	35	53%
PISAR	Não pise na grama!	65	97%
	Não pise a grama!	2	3%

Tabela 17 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos *agradar*, *aspirar* (=desejar), *chamar*, *lembra-se/esquecer-se*, *implicar* (=acarretar), *informar* e *pisar*.

Verbo	Exemplo	Número de Ocorrências	Valor Percentual
QUERER (=gostar)	O menino queria o pai.	61	91%
	O menino queria ao pai.	6	9%
RESPONDER	Você não respondeu o professor.	42	62%
	Você não respondeu ao professor.	25	38%
SIMPATIZAR	Você se simpatiza com aquele rapaz?	32	48%
	Você simpatiza com aquele rapaz?	35	52%
VISAR (=almejar)	Os candidatos visaram o concurso.	55	82%
	Os candidatos visaram ao concurso.	12	18%
COMER	Comi do bolo.	34	51%
	Comi o bolo.	33	49%
CHEIRAR	Isso me cheira problema.	42	62%
	Isso me cheira a problema.	25	38%
COMENTAR	O povo comenta sobre o escândalo.	36	54%
	O povo comenta o escândalo.	31	46%

Tabela 18 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos *querer* (=gostar), *responder*, *simpatizar*, *visar* (=almejar), *comer*, *cheirar* e *comentar*.

Verbo	Exemplo	Número de Ocorrências	Valor Percentual
CONSULTAR	Eu me consulto sempre com um bom médico.	55	83%
	Eu consulto sempre um bom médico!	12	17%
ENCARREGAR	A mãe encarregou a filha para levar o recado.	23	34%
	A mãe encarregou a filha de levar o recado.	44	66%
PERDER	O Brasil perdeu para a Argentina.	15	22%
	O Brasil perdeu da Argentina.	52	78%
PUXAR	O jogador deixou o campo puxando a perna.	48	71%
	O jogador deixou o campo puxando da perna.	19	29%
AGRADECER	Agradecemos pela preferência!	42	63%
	Agradecemos a preferência!	25	37%
ENTREGAR	Vocês entregam a domicílio?	29	44%
	Vocês entregam em domicílio?	38	56%
IR DE ENCONTRO A	Joana foi ao encontro de seu namorado.	50	74%
	Joana foi de encontro a seu namorado.	17	26%

Tabela 19 – Dados quantitativos – Alunos – Verbos *consultar, encarregar, perder, puxar, agradecer, entregar e ir de encontro a*.

APÊNDICE B - Questionário 2 – Alunos

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

a) não perdoreia o pedro em si

b) não perdoreia o que ele fez.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

não tem o mesmo sentido
a) significa que fui a minha casa

b) significa que fui a qualquer casa

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

os dois entregam em alguma casa.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

os dois significa não pisar na grama.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

a) Parecia algo já marcado.

b) algo não planejado, como se ele já estivesse a caminho.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

a) significa que comeu o bolo todo

b) Significa que comeu só um pedaço

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

a) significa que assistiu ~~ao filme~~ a qualquer filme

b) significa que assistiu algum filme indicado.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

As duas tem o mesmo sentido por que está ~~apresentando~~ afirmando que Mário tem gisele como namorada

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

~~Segu~~ ambas significa que o paciente foi assistido antes de morrer.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

ambas tem o mesmo sentido por que aspirar o pó da impressão que o pó está sendo aspirado pelo empregado e a b) está usando algo para aspirar o pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

Têm o mesmo sentido o Pedro e ao Pedro está dizendo que ele perdorei aquela pessoa que é o Pedro.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

Fui em casa deixa claro que eu cheguei em minha casa. Fui a casa pode ser que eu fui a casa de qualquer pessoa.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

O mesmo sentido eles entregam a domicílio e o mesmo que eles entregam em domicílio.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

Quando diz não pise na grama está especificando a aquela grama, e não pise no gram está falando de qualquer grama que não pode ser pisada como um aviso.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

ao encontro de seu namorado ela foi até este lugar para encontrá-lo. De encontro ao seu namorado pode ser por exemplo como se eles viessem correndo e se abraçarem.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

Comi o bolo e como se o pessoal comesse o bolo todo. Comi do bolo quer dizer que o pessoal apenas comeu parte do bolo e não ele todo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

assistiu o filme está especificando a aquele filme ou filme quer dizer a qualquer filme que não está especificado qual é.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

namora com gisele está se referindo a aquela menina cujo nome é gisele. namora gisele quer dizer que ele namora em gisele.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

Significa a mesma coisa. Ele ficou vendo o paciente morrer.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Têm o mesmo sentido ele aspira o pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdooarei o Pedro!

b) Eu nunca perdoarei ao Pedro!

Nenhum sentido, não desculpa o Pedro.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

Na primeira frase entende-se que ele foi a casa dele já na segunda entende-se que ele foi a uma casa diferente do dele.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

mesmo sentido, pergunta se eles entregam em casa.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

Frases A fala para não pisar no grama de um determinado lugar. Na frase B fala para não pisar no grama de modo geral, ou seja em qualquer uma.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

Na primeira frase significa que Joana foi ao encontro que seu namorado procurava. Na frase B significa que Joana foi de encontro com seu namorado sem saber.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

Frase A significa que a pessoa comeu todo o bolo.
 Frase B significa que ela comeu apenas uma parte.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

mesmo sentido, significa que ele viu o filme.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

mesmo sentido, significa um relacionamento entre eles.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

mesmo sentido, que significa que o médico viu o paciente morrer.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Na frase A significa que o empregado estava aspirando o pó de um determinado lugar. Na frase B significa que o empregado está aspirando contra o pó que está no ambiente.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

AS DUAS TEM O MESMO SENTIDO, NÃO SERÁ PERDORADO DE FORMA ALGUMA.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

A LETRA (a) QUER DIZER MINHA CASA; A LETRA (b) QUER DIZER A UMA CASA QUALQUER.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

AMBAS COM O MESMO SENTIDO, ENTREGA NA CASA DA PESSOA.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

NA LETRA (a) É EM DETERMINADA GRAMA, EM DETERMINADO LOCAL; NA LETRA (b) DIZ PARA NÃO PISAR EM NENHUMA GRAMA.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

A LETRA (a) DIZ QUE ELA FOI AO ENCONTRO DO SEU PRÓPRIO NAMORADO; A LETRA (b) DIZ QUE ELA FOI AO ENCONTRO DO NAMORADO DE OUTRA.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

A LETRA (a) FALA DE UM BOLO ESPECÍFICO; A LETRA (b) FALA DO BOLO DE UM FOR-
MA EM GERAL.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

ELAS TEM O MESMO SENTIDO, ASSISTIR / VER

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

ELAS TEM O MESMO SENTIDO, NAMORAR EJA.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

A LETRA (a) ESPECIFICA QUAL PACIENTE; A LETRA (b) FALA DE QUALQUER PACIENTE.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

O MESMO SENTIDO, ASPIRAR QUALQUER PÓ.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perderei o Pedro!

b) Eu nunca perderei ao Pedro!

~~Eu acho que as duas frases tem o mesmo sentido.~~

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

Eu acho que a frase a) tem um sentido diferente do que a b). Porque a frase a) significa que cheguei na minha casa. E a b) significa que cheguei na casa de qualquer pessoa.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

Acredito que a frase a) significa entregar a uma casa específica. E a b) significa entregar em várias casas.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

Acredito que a frase a) significa para todos não pisarem na grama. E a b) significa para a pessoa não pisar na grama.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

Nas duas frases tem sentido diferente. A frase a) significa que Joana encontrou seu namorado. E a b) significa que os dois se conheceram.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

Eu acho que a frase A significa que eu comi o bolo inteiro. E a B significa que eu comi um pedaço do bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

Acredito que os dois tem mesmo sentido

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

Acredito que tem mesmo sentido

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

Acredito que tem mesmo sentido

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Acho que a frase A significa que o empregado cheirava o pó. E a B significa que o empregado limpava o pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

A quer dizer que ela não vai perdoar uma pessoa e na B diz que não vai perdoar ao Pedro que no caso pode ser qualquer Pedro.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

A foi para a casa dele e a B que ele chegou e foi para qualquer outra casa na específica a casa que ele foi.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

Tem o mesmo sentido. Que eles entregam em domicílio.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

A está especificando para não pisar na grama e o outro diz para não pisar a grama, não especifica em qual grama.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

Que a forma foi de encontro do namorado dela em um lugar especificado e na outra não diz onde o namorado dela está.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

Que ele comeu o bolo, na outra que ele comeu um pedaço do bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

mesmo sentido. Que João assistiu o filme.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

Que especifica com quem ele namora e a outra diz que pode ser com qualquer Gisele.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

Tem o mesmo sentido, que o médico assistiu o paciente morrendo.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Os dois tem o mesmo sentido, os dois que o empregado estava aspirando o pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

a) Nunca vai perdorear o fato acontecido
b) Nunca vai perdorear a pessoa

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

Cheguei/ Fui em em casa, isto significa que fui na minha casa / Cheguei/ Fui a casa / que ele foi a casa de alguém.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

Vocês entregam a domicílio? em uma casa só.
Vocês entregam em domicílio? em várias casas.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

mesmo sentido

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

a) Joana tinha um encontro marcado com seu namorado.
b) Como se ele tivesse voltado de viagem e ele fosse ao encontro dele.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

a) comeu o bolo Todo

b) comu um pedaco do bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

mesmo sentido

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

mesmo sentido

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

a)

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdoarei o Pedro!

b) Eu nunca perdoarei ao Pedro!

mesmo sentido de desculpar.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

a) Fui em minha própria casa

b) Posso ter ido em qualquer casa.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

a) Se entrega em casa.

b) Se entrega em todas as casas.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

a) especificando aquela grama

b) especificando no mundo inteiro

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

a) só os dois vão se encontrar

b) Pode ser mais de uma pessoa que

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

a) Comi o bolo inteiro.

b) Comi um pedaço do bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

a) Assistiu um filme.

b) Assistiu vários filmes.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

a) Aquela Gisele.

b) Pode ser várias Giseles.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

a) Um paciente.

b) Pode ser vários pacientes.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

as duas tem sentidos iguais
os dois falam sobre perdoar
Pedro

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

que na 1ª eu fui em casa ~~na~~ na minha casa
e na 2ª eu fui a casa pode ser qualquer
casa, a casa de um amigo etc...

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

tem sentidos iguais

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

~~tem sentidos iguais~~ 1ª fala para não
andar na grama, 2ª tem de ~~marcar~~ massa
a grama

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

~~tem sentidos iguais~~ 1ª que ele marcou
o encontro e ela foi, 2ª que eles se
encontram.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

Quando fala Comi o bolo, te fazendo o bolo todo, e Comi do bolo, faz um pedaço de bolo

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

Sentidos iguais ele de qualquer forma assistiu o filme

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

1º - tem um sentido com mais de uma garota com Gisele, com Luana etc... 2º - que ele só namora a Gisele.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

tem sentidos iguais o paciente morreu de qualquer jeito. e ~~paciente morre~~

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

1º - que ele está aspirando o pó como marujos 2º - que ele está aspirando com os dedos de pó

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

No primeiro o mesmo que o Pedro e nunca de ser perdoreado

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

No primeiro do a entender que eu sou sua casa e no segundo como casa qualquer

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

No primeiro significa que em uma casa qualquer e no segundo significa em seu domicílio

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

No primeiro significa que não pise a grama e no segundo significa que não pise a grama

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

No primeiro significa que ela foi ao encontro e no segundo significa que ela foi de encontro com seu namorado.

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

No primeiro significo que comi o bolo
inteiro e na segunda significo que
me presenei o bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

Sim ele que João assistiu
o filme

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

Sim de que Mário namora
Gisele

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

Mão e não sei explicar

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Sim de que o pó foi aspirado
pelo empregado.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

A letra "o" parece que "ão Pedro" não é uma pessoa, e sim algo.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

a) a letra "a" parece se referir a qualquer outra casa e que não seja a dele.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

não há diferença e funciona do mesmo jeito.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

a) pisar com o pé.

b) Amassar saçar com algo.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

a) Encontro inspirado.

b) marcado

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

~~mesmo sentido.~~
 a) comi o bolo inteiro
 b) uma parte do bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

~~mesmo sentido.~~
 a) ~~o filme todo~~
 b) não se como distinguir.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

a) já tem ela como namorada
 b) dá com intensão.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

a) só dá sem ver a morte
 b) observou o paciente que iria morrer.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

a) com a boca
 b) alguma limpeza

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

Sim, as duas tem significados diferentes, ou seja, tem sentidos opostos. a) perdoar a pessoa b) perdoar aquela pessoa

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

Sim, as duas tem sentidos diferentes. a) chegou a propria casa b) chegou em qualquer casa.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

tem sentidos diferentes. a) entrega a uma casa qualquer. b) entrega na propria.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

tem significados diferentes. a) É um aviso de preservação de um patrimônio. b) A grama não deve ser pisada. ex: pilão

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

tem sentidos opostos. a) Encontrar a pessoa amada, ou seja, ele e ela. b) Encontro de vários namorados e delas e de amigos

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

Sentido diferentes.

a) Comi o bolo que sua mãe fez. b) Comi o bolo de um aniversário.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

Sentido e significados diferentes.

a) assistiu um filme específico. b) assistiu qualquer filme.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

Significados diferentes.

a) Namora com uma pessoa íni- que ama. b) Namora a pessoa, que existe várias, com o mesmo nome.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

Sentidos e significados. a) Ver o paciente morrendo.

b) antes viu outro paciente morrendo. uma dis- ta.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

Sentidos diferentes. a) cheirava um pó. Pó de quê?

b) tinha vontade de cheirar

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

diferente a) Se refere à uma pessoa qualquer com o nome de Pedro; b) Se refere especificamente a um única pessoa

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

diferente a) Quer dizer que a pessoa chegou especificamente em sua casa; b) A pessoa chegou a uma casa qualquer.

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

Mesmo sentido, pois a e b se referem ao sentido de entrega de algo a alguma casa, sendo ela, específica ou não.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

diferente a) Para não pisar com o pé; b) Para não machucar e tornar a grama inteira em uma grama amassada.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

diferente a) Se refere ^{que} tal pessoa foi a um encontro que não era seu; b) Se refere que tal pessoa foi a um encontro planejado com a outra pessoa,

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

sentido diferente a) significa que a pessoa comeu todo o bolo; b) Que a pessoa comeu uma parte do bolo.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

diferente a) Um filme observado especificamente; b) Qualquer filme.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

diferente a) A pessoa namora uma Gisele específica; b) O nomeio pode ser com qualquer pessoa denominada Gisele.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

diferente; a) Referência a um paciente qualquer; b) Um paciente específico.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

diferente a) Remoção do pó (sujeira) de tal lugar; b) Dessejava o pó.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe alguma diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Eu nunca perdorei o Pedro!

b) Eu nunca perdorei ao Pedro!

eu uso a letra a, mais do que a letra b. sentido e que ele está muito imagoado com Pedro. mais eu uso as duas.

2) a) Cheguei/ Fui em casa.

b) Cheguei/ Fui a casa.

a) está mais complexa e dá para entender. e uma casa definida.

b) explica que ele chegou e foi a casa e mãe explica que isso se foi dele ou de outra pessoa?

3) a) Vocês entregam a domicílio?

b) Vocês entregam em domicílio?

usamos mais a letra b, mais do que a letra a porque a letra b usamos mais e é mais prática o sentido e da pessoa mesmo entregar o produto ou etc, pra casa da pessoa que comprou.

4) a) Não pise na grama!

b) Não pise a grama!

a) está mandando um recado para não pisar.

outra eu mãe usaria um meu dia-a-dia.

5) a) Joana foi ao encontro de seu namorado.

b) Joana foi de encontro ao seu namorado.

eu usaria letra a porque toda hora entender mais que b b

6) a) Comi o bolo.

b) Comi do bolo.

significa que ele comeu o bolo todo sentido de
come

que ele só comeu um pedaço do bolo. sentido
de come a metade.

7) a) João assistiu o filme.

b) João assistiu ao filme.

os dois significa a mesma coisa
que João assistiu o filme. sentido de
assistir ao filme.

8) a) Mário namora com Gisele.

b) Mário namora Gisele.

os dois faz o mesmo sentido
porque eles tem o relacionamento
de namora com Gisele.

9) a) O médico assistiu o paciente antes do paciente morrer.

b) O médico assistiu ao paciente antes do paciente morrer.

a letra a tá sentido dela e b tá
a letra b não faz sentido para mim.

10) a) O empregado aspirava o pó.

b) O empregado aspirava ao pó.

eu usaria a letra a porque a
letra b não usariam no
meu dia-a-dia.

APÊNDICE C - Questionário 3 – Alunos

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

obedecem/desobedecem os pais, e para obedecer seus pais, obedecem/desobedecem aos pais e para obedecer todos pais umqual

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

ir ao cinema comigo e um amigo e ir no cinema comigo e que ele está interessado ai ao cinema

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

pagou o vendedor e se ele pagou e pagou ao vendedor e que ele já pagou o vendedor pessoalmente

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

Os dois tem o mesmo sentido que os meninos preferem futebol do

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

Os dois tem o mesmo sentido que os candidatos visaram ao concurso

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

ele tem o mesmo sentido que o empregado aspira ao cargo

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

queria o pai e que ele queria ficar com seu pai
queria ao pai e queria estar ao lado do pai

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

a) Os filhos obedecem os pais deles.

b) Os filhos obedecem todos o pai.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

a) Você quer ir em qualquer cinema comigo.

b) Você pode escolher no cinema que você quiser.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

mesmo sentido.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

a) Os meninos preferem o futebol do outro esporte.

b) Os meninos gostam de todos esportes.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

a) concurso específico

b) pode ser qualquer concurso.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

a) aspirava um cargo.

b) aspirava qualquer cargo.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

a) o menino queria seu pai biológico.

b) queria a pessoa que ele considerava como o pai.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

1ª A = (Os pais, se referem háos pais específicos)
2ª B = Refere-se aos pais no geral.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

1ª A = está perguntando se "quero" ir ao cinema no geral
2ª B = já tem um "cinema" em mente.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

1ª a, diz que pagou "o", que no caso o vendedor.
2ª B, refere-se a categoria dos vendedores no geral.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

1ª A Diz que há competência

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

1ª a) Visaram o concurso no presente
2ª b) Visaram ao concurso no futuro próximo

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

1ª a) Ele pretendia um cargo específico
2ª b) Diz que "emprego" queria um cargo acima da sua categoria.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

1ª a) O menino queria seu pai
2ª b) O menino queria um pai, para suprir suas necessidades de filho

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

A letra a está especificando que eles obedecem os pais eles tem os pais especificado deles e a letra b pode ser um monte de filhos que obedecem os pais sem especificar quem.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

Eu acho a mais certa a a letra b porque tem especificado a palavra certa e no lugar certo.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

Quer dizer que ele tem um vendedor específico, e a letra b não tem certeza qual é o vendedor.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

Quer dizer que eles preferem o futebol do que basquete, e a letra b não está especificando do que eles realmente querem de verdade.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

A letra b está bem certa do que eles estão querendo visarem, e a letra a eles não se preocuparam bem quanto a letra b.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

A letra a é a mais correta, e a letra b não está bem clara, eu não acho a letra b correta.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

Quer dizer que ele queria o pai dele, a letra b não sabe quem é o pai dele e o certo quem ele queria.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

OS PAIS QUE DIZEM RESPEITA SEU PAI E MÃE E AOS PAIS RESPEITA NUMA MANEIRA GERAL.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

ESTA FAZENDO UMA PERGUNTA SE QUER IR AO CINEMA PODERIA SER QUALQUER OUTRO LUGAR E NO CINEMA ESTA ESPECIFICANDO O LUGAR CONCRETO.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

"O" VENDEDOR NESTA IMPLÍCITO.
AO VENDEDOR REFERE-SE A CATEGORIA DOS VENDEDORES.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

MESMO SENTIDO

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

V. MESMO SENTIDO. O PRIMEIRO É ESPECÍFICO.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

ELE PRETENDE UM CARGO ESPECÍFICO -
ELE PRETENDE TER UM CARGO SUPERIOR AO DELE.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

O MENINO QUERIA O PAI DELE. E AO PAI PODERIA SER OUTRO PAI QUE ESTIVESSE ALI NAQUELA OCASIÃO.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

Sim, na frase A tem o sentido individual que eles obedecem os pais deles, na frase B o sentido amplo, que é dizer que eles também obedecem a outros pais.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

Sim, na frase A do sentido de lugar que eles vão, na frase B do sentido de modo que eles vão.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

Sim, na frase A do sentido de um vendedor específico, na frase B do sentido de vendedor qualquer.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

Não tem diferença

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

Sim, na frase A tem sentido de que eles criticaram o concurso, na frase B tem sentido de que eles estudaram, se interessaram pelo concurso.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

Sim, na frase A do sentido que ele aspira um cargo específico, na frase B de aspira o cargo com mais intensidade.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

Não tem diferença

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

"OS PAIS" É ESPECÍFICO A UMA PESSOA E "AOS PAIS" É FORMA GERAL.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

"AO CINEMA" ESPECÍFICO E "NO CINEMA" É DE UMA FORMA GERAL.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

"O VENDEDOR" É UMA PESSOA ESPECÍFICA E "AO VENDEDOR" É DE FORMA GERAL.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

"FUTEBOL DO QUE BASQUETE" QUER DIZER QUE PREFERE O FUTEBOL E "FUTEBOL A BASQUETE" TANTO FAZ.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

"O CONCURSO" É ESPECÍFICO E "AO CONCURSO" É NO GERAL.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

"O CARGO" É ESPECÍFICO E "AO CARGO" É A FORMA GERAL.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

"O PAI" É ESPECÍFICO E "AO PAI" É NO GERAL.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

Na letra A o sentido é que obedecem os pais deles e na B é que obedecem os pais em geral.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

Na letra A o sentido é não tem preferência de ir no cinema. E na B tem uma preferência de ir no cinema.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

As duas frases tem o mesmo sentido.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

Na letra A é que os meninos preferem os dois esportes mas preferem futebol. Na B os meninos preferem os dois.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

Na letra A o sentido é visaram o concurso específico e na B visaram vários concursos.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

Na letra A o sentido é que deseja aquele cargo. E na B deseja vários cargos.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

Na letra A o sentido é que o menino queria o pai dele (específico) e na B queria ao pai qualquer pai.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

a) o sentido é que os filhos devem obedecer os pais sempre desobedecem no sentido de desobedecer sempre afinal eles o pai e mãe
b) este sentido específico - se igual a 1º mas como se desobedeceram todos os pais como se fosse todos em geral.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

a) específica - se como se estiver ainda combinando para ir no cinema que não tem nada programado ainda.
b) sim tem as mesmas características mas já está tudo programado de ir no cinema.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

a) as diferenças são mínimas o vendedor está explicando de especificamente de.
b) não - são vendedores um sabe qual dos vendedores.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

a) diferenças que os meninos estão decidindo de futebol e basquete que os meninos estão decidindo qual os jogam.

b) diferença - de que para os meninos tanto jogarem o futebol e o basquete.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

a) o concurso está especificado

b) o concurso não está especificado

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

a) as duas têm o mesmo sentido

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

a) o menino queria o seu pai

b) o menino queria qualquer pai

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

a) Este referindo ao pai dele.

b) Este referindo todos os pais

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

a) "Ao" que dizer em qualquer cinema

b) "no" que dizer no cinema que eles escolheram

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

a) O vendedor específico

b) Pode ser qualquer vendedor

4) a) Os meninos preferem fitebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

a) Que eles gostam do futebol, futebol etc

b) Que o esporte preferido é o futebol

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

a) concurso específico

b) Pode ser qualquer concurso.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

a) aspirava um cargo

b) aspirava qualquer cargo.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

a) queria seu pai biológico

b) queria a pessoa que ele considera como pai.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe diferença de sentido entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

a) Obedecem o pai, representam a todos os pais
b) Obedecem ao pai, representam seus pais.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

a) Vou cinema o- um determinado cinema
b) no cinema e em qualquer um.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

a) O pai deveria para o vendedor
b) Ele pagou ao vendedor entregou o dinheiro para o vendedor que tem a dever de apenas receber.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

a) Sua maior preferência é o futebol
não tem o costume de chegar mas
se for jogar gosta pelo futebol.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

a) visaram o curso um concurso determina de um colégio
b) visaram ao concurso um concurso que optaram apenas como opção

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

Um o mesmo sentido por o menino
tem apenas um pai não tem a opção de
você ter outro

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

os pais ~~quer~~ ^{usa} ~~referindo~~ ^{os pais dele}
 os pais está se referindo aos
 pais de uma maneira em geral

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

ir ao cinema a pessoa está vindo
 a um lugar ir no cinema é como
 de ônibus ~~no~~ usando o como meio de
 transporte.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

pagou o vendedor está se referindo
 a um vendedor específico e ao
 vendedor está se referindo a outro
 vendedor

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

futebol do que basquete significa que eles
 preferem mais o ~~bas~~ futebol e prefe-
 rim futebol a basquete está dizendo
 que ele preferiu o futebol ao basquete.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

visaram o concurso está se referindo a
 um concurso específico e visaram ao
 concurso está falando de um concurso
 que talvez ainda não esteja pronto.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

na letra a o empregado estava aspirando
 o cargo. Na letra b o empregado estava
 aspirando ao cargo que talvez iria
 ocupar.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

a) ele queria o seu pai um pai específico.
 b) o menino queria o pai que ele
 viveu sobre quem é.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

No primeiro os filhos respeitam os pais significa que desde os filhos sabem respeitar os pais e no segundo significa que o filho respeita os pais o seu pai.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

No primeiro ressalta a presença de quem faz o convite e no segundo o local do passeio, o cinema o lugar.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

No primeiro dá a impressão que o vendedor foi pago por algo que foi pago para fazer algo, e no segundo dá a impressão de que ele deu a dinheiro para o vendedor.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

No primeiro significa que ele jogou basquete e futebol e optou pelo futebol e no outro diz que ele prefere o futebol sem jogar basquete.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

No primeiro significa que os candidatos tentaram o concurso e no segundo que eles pensaram em fazer o concurso.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

No primeiro significa que ele queria trabalhar, no segundo significa que ele trabalhava e queria um cargo melhor.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

No primeiro quer dizer que ele quer o seu pai por não ter em e no outro significa que ele quer a ter a presença a figura de seu pai.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

a) Sentido de uma situação de uma família específica.

b) Sentido de ser qualquer família.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

a) Sentido de um convite, com uma generalização de dívida.

b) Sentido de que essa pessoa vai ao lugar determinado.

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

a) Sentido de um pagamento de uma dívida.

b) Sentido de pagar alguém para fazer alguma coisa.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

a) Sentido de preferência, de um esporte para o outro.

b) Sentido de jogar futebol com a bola de Basquete.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

a) Sentido de comentar, desejar.

b) Sentido de visualizar, olhar.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

a) Sentido de desejar a que cargo ele vai fazer no cargo.

b) Sentido de pensar qual o cargo mais adequado.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

a) Sentido de preferir o pai, amar.

b) Sentido de querer ir a algum lugar com o pai.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

a) representa de modo geral que os filhos obedecem/desobedecem os pais, b) representa que especificamente tais filhos obedecem/desobedecem seus específicos pais.

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

a) refere-se a um determinado e escolhido cinema, b) refere-se a um cinema qualquer que ainda será escolhido pelo sujeito(o).

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

a) refere-se um sujeito pagando um vendedor subentendido, b) refere-se a um sujeito pagando um distribuidor de alguma coisa.

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

a) Quer, em geral, os meninos tem preferência pelo futebol do que pelo basquete.
b) refere-se a preferência de jogar futebol parecendo com basquete.

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

a) Que tais sujeitos se interessaram por tal concurso; b) Que tais sujeitos escolheram tal concurso.

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

a) O sujeito cheirava o cargo no sentido figurado.
b) O sujeito desejava tal cargo.

7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

a) refere-se que o sujeito queria estar com o pai em tal momento; b) O sentido de que o sujeito queria ir ao algum lugar com o pai.

Grupo 2) Nos exemplos abaixo, você percebe **diferença de sentido** entre as sentenças de cada par? Se sim, qual?

1) a) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem os pais.

b) Os filhos sempre obedecem/ desobedecem aos pais.

obedecem/desobedecem os pais, e para obedecer seus pais, obedecem/desobedecem aos pais e para obedecer todos pais um igual

2) a) Você quer ir ao cinema comigo?

b) Você quer ir no cinema comigo?

ir ao cinema comigo e um amigo e ir no cinema comigo e que ele está interessado ai ao cinema

3) a) Meu pai já pagou o vendedor.

b) Meu pai já pagou ao vendedor.

pagou o vendedor e se ele pagou o pai ao vendedor e que ele já pagou o vendedor de pessoalmente

4) a) Os meninos preferem futebol do que basquete.

b) Os meninos preferem futebol a basquete.

Os dois tem o mesmo sentido que os meninos preferem futebol a

5) a) Os candidatos visaram o concurso.

b) Os candidatos visaram ao concurso.

Os dois tem o mesmo sentido que os candidatos visaram ao concurso

6) a) O empregado aspirava o cargo.

b) O empregado aspirava ao cargo.

ele tem o mesmo sentido que o empregado queria ele tenha o esse cargo

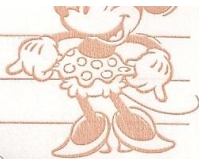
7) a) O menino queria o pai.

b) O menino queria ao pai.

queria o pai e que ele queria ficar com seu pai
queria ao pai e queria estar ao lado do pai

APÊNDICE D - TEXTOS – Alunos

Português



1- Por que aprender gramática na escola? Para podermos dialogar melhor com as pessoas de maneira correta, e no mercado de trabalho também necessitamos da gramática, pois nos ajuda a falar melhor com os clientes, pois quando as pessoas percebem que não sabemos a gramática, elas não possuem vontade.

2- Qual é a língua que eu falo? Eu falo a língua materna, pois foi ela que aprendi em casa.

1- Porque aprender Gramática na Escola?
 É que ao aprender a gramática, aprendemos a nos comunicar melhor, de uma maneira correta, e com a gramática aprendemos a falar diferente do jeito que falamos em casa.

2 - Qual é a língua que falo?
 A língua materna, que aprendi em casa.

- 1º - pra que aprender gramática na Escola
- 2º - Qual a linguagem que eu falo

Resposta...

1º) Na minha opinião para obter uma linguagem formal a mais apresentável gramática está no nosso cotidiano tudo que falamos é gramática.

2º) materna, a gramática da Escola pois maturou e fora da Escola aquilo que usamos nós mesmos nos usamos nós mesmos a ^{gramática} da Escola a linguagem formal e adequada.

1- Por que aprender gramática na Escola? Para ter um bom e certo vocabulário, assim tendo mais chances e maiores oportunidades no mercado de trabalho, e para não falar por fora errado como no mundo lá fora.

2- Qual a linguagem que eu falo? A linguagem "materna" da qual eu comecei desde o meu primeiro momento de vida e aprendi a falar.

- Porque aprender gramática na escola?
- Qual língua que falo?



Porque a gramática na escola nos ajuda a melhorar a nossa linguagem, em todos os sentidos como na escrita, na literatura e na gramática. A gramática que usamos em nossa casa não é a mesma que utilizamos na escola ou em um ambiente de trabalho.

Pensamos que a gramática que utilizamos na casa está correta, pois foi a primeira língua que ouvimos, então, a escola está corrigindo a nossa gramática.

No meu ponto de vista prefiro a língua materna, pois me identifiquei mais a ela e é a mais "correta" a ser utilizada tanto que em nossa sociedade o que mais se usa é esta a linguagem materna e uma variedade quando se usa uma gramática complexa.

Por que aprender gramática na escola?

Para aprender a gramática na escola e ver a diferença e comparar a forma que falamos em casa com a forma da gramática.

Qual a língua que eu falo?

Eu falo a língua que eu aprendo em casa ou seja eu falo a língua materna.

Porque aprende Gramática na Escola?

Existem dois tipos de linguagem na sociedade, a primeira o indivíduo aprende em casa com seus familiares e seu seu conviviu com os mesmos, conhecida como linguagem Materna, a segunda ele aprende na escola conhecida como linguagem gramatical onde ele aprende as regras de português.

A linguagem gramatical é mais formal e por isso é exigida pelo mercado de trabalho que não perdona excluindo uma boa parte de pessoas que não apresentam o padrão exigido. Por isso aprender a Gramática.

Qual linguagem eu falo?

A linguagem que eu falo é a materna, pois é mais fácil para eu comunicar, e é a que eu mais me identifico.

* porque aprender gramática na escola?

para que não passar de comunicador na sociedade com mais facilidade.

* Qual o língua que eu falo?

Eu falo o o língua materna porque é o língua mais fácil de falar e se comunicar, e é o língua que eu aprendo em casa e na roda de amigos.

Porque aprender a gramática na Escola?

Para aprender as regras e me aperceber para o futuro, pois não se pode esperar isso para mim numa procura de emprego, por exemplo. É na vida real se destaca e amplia o meu conhecimento em relação a língua que falo.

Qual a língua que eu falo?

É falo um mistura de línguas, pois aprendo com a sociedade de meu país que é bastante diversificada. Mas no geral falo a língua Portuguesa, pois isso para uma conversa mais formal.

1) Por que aprender gramática na escola?

R= Para adquirir mais conhecimento e ter uma linguagem mais padrão para que a pessoa possa entender melhor o jeito de se comunicar com facilidade.

2) Qual a língua que eu falo?

R= Uma língua mais vulgar que vem da língua materna que não tem uma linguagem padrão que todo mundo fala do jeito que eu quero me expressar melhor.

1) Por que aprender gramática na escola? Para aprofundar mais uma comunicação culta, para passarmos uma boa aparência, por que não podemos falar "nóis" em uma entrevista de emprego.

2) Qual a língua que eu falo? minha materna, que aprendi ao decorrer de meu crescimento.

Aprendemos a gramática na escola para sabermos como nos expressar, como falar em diferentes locais. A gramática nos ensina os termos mais aptos para utilizarmos e também no tempo que devemos colocar as palavras, para que fique mais fácil a quem está nos observando nos ~~nos~~ ~~no~~ dia-a-dia e nos entendermos, com isso tudo estamos aptos a passarmos em um entrevista de ~~emprego~~ emprego, e como nos comportar em lugares sociais e como falar.

A linguagem que eu falo é a materna, pois eu fui criada com meus pais e com o tempo eu também fui aprendendo, e que quando entrei na escola percebi que havia muitos termos que de acordo com a gramática não é muito apropriado.

ANEXO A – AULA GESTAR II

Aula 8 Existe linguagem “errada”?

O título da matéria de capa da revista *Educação*, publicada em março de 2003, é o seguinte:

O PORTUGUÊS DE LULA É UM MAU EXEMPLO?

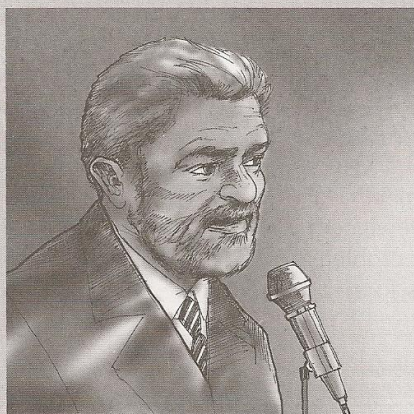
O texto é de Josué Machado. Ele comenta a polêmica sobre o mau exemplo que Lula poderia representar para o ensino de língua em nossas escolas. Ao longo do seu texto, o autor recorre a depoimentos tanto de professores, gramáticos e outros profissionais que atuam principalmente na pesquisa ou ensino da língua quanto de empresários.

Você vai ler agora alguns desses depoimentos.

Procure observar com atenção o que pensa cada um dos entrevistados e quais são as justificativas que eles usam para suas opiniões.

a)

Falar mal, o caminho da exclusão



Aceitar os erros de português, valorizando os usos e costumes orais, é justificável academicamente – e, no caso brasileiro, tornou-se uma questão da esfera politicamente correta desde que Luiz Inácio Lula da Silva virou presidente da República, sem deixar de tropeçar em concordâncias gramaticais.

Pega mal – muito mal, aliás – abordar criticamente os deslizes primários de Lula na norma culta. Rebatem-se as críticas em considerações sobre o preconceito, falta de respeito com o “povo”, insensibilidade social. O problema é que, para o cidadão comum, não existe anistia gramatical; o mercado profissional e o ambiente educacional não perdoam.

Goste-se ou não, para prosperar num emprego, o indivíduo é obrigado a falar corretamente, pelo menos sem erros vexaminosos; é algo parecido com se vestir adequadamente. Já na seleção profissional, os entrevistadores medem o candidato pela capacidade de articulação e expressão. É o primeiro quesito eliminatório.

(...)

Não falar bem, escorregando em normas básicas, é uma defasagem aos olhos de quem emprega e de quem aprova nos testes escolares. É tão grave, na lógica do mercado, quanto não lidar com os códigos culturais e digitais contemporâneos. Faz parte do caminho da exclusão.

Gilberto Dimenstein, jornalista e membro do Conselho Editorial da *Folha de S.Paulo*.

Existe linguagem "errada"?

Aula 8

b)

"Ninguém fala errado, todo mundo fala o idioma usado em sua comunidade. Lula usava uma linguagem informal dependendo de seu público. E mudava esse nível quando falava para auditórios. Não vai haver mudança no ensino da língua com o Lula ou qualquer outro presidente, de maior ou menor bagagem intelectual. O Lula, se não atingiu esse conhecimento pela escolaridade, o fez pelo contato. Pode-se questionar o conteúdo do que ele fala, não a forma."

Evanildo Bechara, professor, membro da Academia Brasileira de Letras

c)

"Lula já cometeu mais deslizes, ainda comete alguns, que professores também cometem. FHC, que usava um registro mais formal teria, então, influenciado crianças de Norte a Sul do país. Xuxa falava tudo com "x" – mães e educadores ficaram preocupados, mas não houve interferência nenhuma. Não votei no Lula, não sou do PT, posso falar com tranquilidade. A linguagem é algo em constante transformação, não um apanhado de exemplos."

Maria Thereza Fraga Rocco, vice-diretora executiva da Fuvest e professora de português da USP.

62

d)

"O estudante precisa ter uma preocupação muito grande com a maneira como ele fala. Acho que depende da empresa. Se for em uma área mais rebuscada, talvez houvesse uma certa dificuldade na contratação de alguém que fale como Lula. Se for uma empresa de comunicação informal, não há problema. Mas ele não seria aceito em qualquer empresa. É diferente do FHC, mais formal, mais distante. O Lula é da massa, é um português para o povo."

Márcia Regina Hipólito, coordenadora institucional da central de estágios Gelre



Atividade 1

Qual dos quatro comentários expressa uma opinião mais próxima da sua? Por quê?
