

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

*Looking for direction for
study and research of verbal
regency: a cognitive-
functional approach*

Tiago de Aguiar Rodrigues

Resumo: O conteúdo "regência verbal" tem sido trabalhado 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, argumentando que isso é necessário para obter sucesso nos concursos e vestibulares. Regência torna-se, então, sinônimo de decoreba, pois parece não ter outra finalidade. Assim, consolida-se um abismo entre a teoria escolar e a prática estudantil, porque a primeira não traz conhecimentos linguísticos que sejam úteis à segunda. Para mudar esse quadro, necessita-se extrapolar os limites da análise sintática tradicional e inserir às discussões de regência aspectos semântico-pragmáticos. O presente trabalho propõe, então, debater a regência verbal sob um olhar do funcionalismo-tipológico norte-americano (GIVÓN et al, 1984) e da semântica cognitiva (LAKOFF E JOHNSON, 1987), com o escopo de 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/ presença de determinadas preposições. Outro objetivo é demonstrar que o trabalho de regência verbal em sala de aula, sob esses olhares, faz o aluno pensar as relações gramaticais da língua como algo motivado, e não apenas como simples decoreba.

Palavras-chave: Regência. Funcionalismo. Semântica. Ensino.

Abstract: The content "verbal regency" has been 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 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. To change this frame, we must extrapolate the boundaries of

traditional syntactic analysis and insert to discussions of regency semantic-pragmatic aspects. This work proposes then discuss the verbal regency under the American typological-functionalism (GIVÓN (1984) and others) and cognitive semantics view (LAKOFF & JOHNSON (1987) and others), with the objective of understanding 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. Thus, the present work tries 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.

Keywords: *Verbal regency. Functionalism. Semantics. Teaching.*

1 Introdução

O conteúdo "regência verbal" tem sido trabalhado sistematicamente em sala de aula como uma simples repetição de regras. Para convencer o aluno a estudar regência, o professor o 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 (1987) já defendia que a semântica está no centro da relação verbo-complemento e, por isso, não pode ser desprezada nessa discussão.

O presente trabalho¹ propõe, então, debater a regência verbal sob um olhar do funcionalismo-tipológico norte-americano (GIVÓN, 1984; HOPPER E THOMPSON, 1980; , NEVES, 2004; CUNHA,2009) e da semântica cognitiva (LAKOFF E JOHNSON, 1987; OLIVEIRA, 2001; CANÇADO, 2008), os quais estudam a língua como um instrumento de comunicação e interação social, pragmaticamente motivada e constituída. Estudar a regência verbal

¹ Este trabalho faz parte dos meus estudos no mestrado sobre o assunto regência verbal, cujo projeto maior é descrever o Português do Brasil a partir de dados reais.

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 objetivo principal 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 objetivo secundário 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.

2 Assistindo (a) uma aula de regência verbal

Se voltássemos alguns poucos anos no tempo e nos colocássemos novamente nos bancos escolares, imaginariamos o professor ministrando o conteúdo “regência verbal” da seguinte maneira:

“A regência se dá quando o termo regente é um verbo, e este se liga a seu termo regido por uma preposição ou não. Aqui é fundamental o conhecimento da transitividade verbal. Vou entregar para vocês uma lista com os verbos mais ‘problemáticos’. Decorem esses verbos porque caem no PAS e no Vestibular.”

Após receber a lista com um sem-número de verbos de regências exógenas, teríamos de memorizá-las e, em seguida, resolver exercícios mecanicamente. Entretanto, ao sairmos de sala, continuaríamos a usar as mesmas regências que iam de encontro às (ou seria “ao encontro das”?) normas da lista.

Essa metodologia – utilizada até hoje no ensino tradicional – apresenta, pelo menos, três problemas.

O primeiro é a mecanização do uso das preposições, que se tornam letras sem valor. Infere-se da explicação do professor que a preposição é apenas um mero elo mecânico entre o verbo e seu complemento, não desempenhando qualquer outra função. A partir dessa visão

simplificada, é criada a ideia de que basta decorar os verbos e suas respectivas preposições para entender regência.

O segundo problema está em relacionar, ao acaso, regência verbal e transitividade. Os dois assuntos geralmente são trabalhados de maneira separada, sem diálogo, o que dificulta ao estudante estabelecer uma relação de sentido entre ambos. Os exemplos clássicos são o do verbo “assistir”, no sentido de “ver”, e o do verbo “obedecer”: as gramáticas normativas os classificam como transitivos indiretos, apesar de ambos aceitarem voz passiva:

- (1) Muitos fãs assistiram ao filme.
- (2) O filme foi assistido por muitos fãs.
- (3) Os cidadãos sempre obedecem às leis.
- (4) As leis são obedecidas pelos cidadãos.

Quando o aluno questiona esses casos, recebe do professor respostas como “são exceções”, ou “o português é difícil mesmo”, ou ainda “você é que não sabe falar direito”.

O terceiro é, na verdade, o resultado da soma dos dois problemas anteriores: a concretização do estigma de que regência verbal, assim como outros tantos conteúdos de língua portuguesa, não passa de mera memorização, e, portanto, não servem para absolutamente nada na prática. A consequência disso é a perda do valor de ensino para capacitação comunicativa/letramento do aluno.

Essa discussão limitada talvez explique as razões por que os capítulos de regência verbal nas gramáticas escolares e manuais didáticos são tão enxutos. Em geral, nos livros didáticos, apresenta-se, no capítulo dedicado à “sintaxe” ou à “gramática”, o conceito de regência e, logo em seguida, uma lista infinta de verbos considerados problemáticos – a mesma que o professor entrega.

Neste trabalho, para exemplificarmos esse tratamento, consultamos três obras escolares publicadas recentemente² – duas gramáticas; (1) **Nossa Gramática Completa Sacconi**, de Luiz Antonio Sacconi, e (2) **Aprender e Praticar**, de Mauro Ferreira, e um manual didático (3)

² A primeira obra foi escolhida por ser bastante recente. A segunda e a terceira são adotadas nas escolas em que fizemos a pesquisa para a dissertação de mestrado.

Português: Linguagens, de William Cereja e Thereza Magalhães – e descobrimos que todos apresentaram a mesma abordagem quanto ao tratamento da regência verbal.

Vejamos:

(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);

(3) Eis um quadro com alguns verbos cuja regência costuma suscitar dúvidas (CEREJA E MAGALHÃES, 2003, p. 422).

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 escolares³ restringem-se à “estruturação lógico-sintático” ou simplesmente põem a culpa na “língua coloquial”, que, segundo Ferreira (2003), não tem “muita preocupação com as normas” (p.81).

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 E MAGALHÃES, 2003, p. 421).

³ 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”.

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”...

Os fatos apresentados nesta seção talvez expliquem os motivos por que ouvimos os alunos afirmar constantemente que “regência não faz o menor sentido...”

3 Buscando sentido para os estudos de regência

Já que os manuais didáticos e as gramáticas escolares não contribuem de maneira eficiente para os estudos da língua, o professor necessita buscar respostas em fontes mais científicas.

A escolha da fonte é vital, pois “os objetivos e atividades de ensino são consequência de como se entende o objeto de trabalho *Língua Portuguesa*: diferentes concepções resultam diferentes práticas”. (CORÓIA, 2001)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – 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 em sala de aula 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” (*idem*).

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 (mormente a regência verbal) como algo estanque, “linear, plana (‘chata’) e unidimensional” (BAGNO, 2002, p. 35).

No afã de tentar dar sentido aos estudos de regência e levando em conta o que apregoam os PCN, selecionamos como arcabouço teórico para este trabalho, a semântica cognitiva e o funcionalismo-tipológico norte-americano, que enxergam a língua como um instrumento de comunicação e interação social, pragmaticamente motivada e constituída.

Estudar a regência verbal a partir desses olhares implica, pois, 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 – ou interativa.

3.1 O Funcionalismo-Tipológico e a Semântica Semântica Cognitiva em prol do ensino

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 gasto com questões ortográficas e gramaticais (incluindo 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. (idem)

É defendido, 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.

A saída para esses problemas não é tão simples, mas o começo talvez seja assumir a importância dos estudos linguísticos tanto na formação de professores de língua quanto no seu trabalho diário em sala de aula. Não sugerimos, entretanto, transposição literal dos estudos científicos sobre a língua(gem), mas sua devida apropriação didática.

3.1.1 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. Se o professor adotar uma concepção funcionalista de linguagem, poderá discutir em sala a relação entre língua(gem) e sociedade, mostrando que a primeira reflete os modos, costumes, crenças e valores da segunda. 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 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, pois 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, 2009:158). Logo, deve-se priorizar o enunciado e a enunciação 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 (1987), são os traços semânticos do verbo que determinarão qual o tipo de complemento de que ele necessita. 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.

3.1.2 A Semântica Cognitiva

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:

- (5a) Assistimos ao filme.
- (5b) Assistimos o filme.
- (6a) Maria perdoou ao João.
- (6b) Maria perdoou o João.
- (7a) Chegamos ao cinema.
- (7b) Chegamos no cinema.
- (8a) Eu namoro Gisele.
- (8b) Eu namoro com Gisele.

Para responder a isso, recorreremos 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).

Assim como o funcionalismo, a SC acredita que “a forma deriva da significação porque é a partir da construção de significados que aprendemos, inclusive, a lógica e a linguagem.” (idem)

Os significados, segundo a SC, são construídos a partir de espaços mentais. Oliveira (2006) exemplifica que a pessoa só vai saber o que é mesa a partir do momento em que vivenciar alguma experiência com esse objeto. O ser humano tem uma necessidade biológica de se movimentar, de tocar, de experimentar aquilo que está a seu redor. A partir do momento em que ele experiencia algo de maneira recorrente, contínua, cria espaços mentais⁴ que serão traduzidos por meio das expressões linguísticas. A formação de um conceito dependerá, por conseguinte, do meio em que o indivíduo estiver inserido, já que “mesa” varia de cultura para cultura. Termos abstratos ou conceituais, como “saudades”, “alegria”, variam ainda mais.

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 uma *mesa*?

Os significados se constroem em grandes categorias, cujas representações são partilhadas pelo fato de os falantes conviverem no mesmo ambiente, na mesma época 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.

O espaço mental 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 aproximar 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 espaço 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

4 Esse termo é utilizado por Fauconnier (1994). Cançado (2008) utiliza a expressão “esquemas imagéticos”. No presente trabalho, preferimos utilizar o termo cunhado por Fauconnier.

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):

(9) João gastou seu tempo.

Nessa 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”). A essas extensões de sentido é que a SC denomina metáfora.

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). Nesse 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 significado⁵.

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).

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:

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

⁵ 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.

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

(12) 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.

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).

4 Trabalho de Campo

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 na seção 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.

Como mencionamos na seção 3.0, 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.

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

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 de nossos objetivos neste trabalho é o aperfeiçoamento enquanto professor-pesquisador, procuramos desenvolver uma metodologia que nos auxiliasse nesse escopo.

Escolhemos como sujeitos nossos próprios alunos, do segundo ano de uma escola de Ensino Médio regular localizada na periferia de Brasília. Tê-los como sujeitos colaboradores foi bastante significativo, pois eles não tiveram um ensino tão voltado para os padrões da gramática tradicional e, por isso, usam mais o conhecimento linguístico natural, sem grandes interferências do chamado português padrão. Dessa forma, pudemos ter noção do uso que esse grupo, enquanto legítimos falantes do português do Brasil – PB, faz da regência verbal e, conseqüentemente, analisar o quão próximo/ distante o português do uso está do português padrão. Aqui usamos uma metodologia que integra o sujeito da pesquisa e traz dados reais para uma descrição do PB.

O ponto de partida para o levantamento dos dados foi a análise das três obras que já citamos anteriormente. Por meio dessa análise, levantamos os verbos mais frequentes na lista dos verbos ditos problemáticos. Foram eles: *assistir*, *aspirar*, *ir*, *namorar*, *obedecer*, *pagar*, *perdoar* e *preferir*.

Com esses verbos, elaboramos um questionário fechado, 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. Tomamos o cuidado de colocar esta construção ora na letra (a), ora na letra (b), para que os nossos colaboradores não fossem induzidos a marcar apenas aquela opção que eles considerassem correta de acordo com a Gramática Tradicional.

Essa metodologia foi inspirada em Bagno (2001) e nos foi extremamente útil, na medida em que forneceu dados quantitativos sobre a regência verbal mais natural para os informantes, levando em conta o que eles aprenderam na escola e o contexto em que usam aquelas construções. No total, foram aplicados 67 questionários, e os resultados foram os seguintes:

Quadro 1 - 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%
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	Você quer ir ao cinema comigo?	2	3%
	Você quer ir no cinema comigo?	65	97%
NAMORAR	Mário namora com Gisele.	52	77%
	Mário namora Gisele.	15	23%
PERDOAR	Eu nunca perdoarei o Pedro!	65	95%
	Eu nunca perdoarei ao Pedro!	2	3%
ASSISTIR (=ver)	João assistiu o filme.	61	91%
	João assistiu ao filme.	6	9%

Fonte: Dados coletados pelo autor.

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” 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 os mesmos pares de perguntas, mas agora 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 E QUARESMA, 2005, p. 74).

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 maneiras diferentes.

Solicitamos aos alunos que não conversassem enquanto estivessem fazendo os testes para que não houvesse influência nas respostas. Cada aluno respondeu, então, se enxergava 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”. Algumas respostas foram desconsideradas e, por essa razão, o número de questionários válidos foi menor do que o anterior.

Eis os resultados:

Quadro 2 - Dados quantitativos

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!	4	a) Pais determinados/ definidos b) Pais indeterminados/ indefinidos	31
	b) Os meninos sempre obedecem aos pais!		a) + Definidos (pai e mãe) b) – Definido (pai, mãe, avô, responsável...)	5

			a) Pais indeterminados/ indefinidos b) Pais determinados/ definidos	11
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
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 ao cinema comigo? b) Você quer ir no cinema comigo?	5	a) Cinema indefinido b) Cinema definido	18
			a) Convite (futuro) b) Pergunta (presente)	10
			a) Programa em processo, os falantes ainda estão combinando b) Programa já definido	2
			a) Cinema longe b) Cinema perto	1
			a) Cinema – Lugar b) Cinema – Meio de transporte	2
			a) Cinema definido b) Cinema indefinido	14
			a) Foco em quem fez a pergunta b) Foco no lugar	1
			NAMORAR	a) Mário namora com Gisele. b) Mário namora Gisele.
a) Namoram juntos, mas não entre si b) São namorados	5			
Gisele conhecida do ouvinte b) Gisele desconhecida do ouvinte	3			
“Ficando” b) Relacionamento sério	3			
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
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	2

			b) O filme começou a ser assistido, mas não acabou	
			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

Fonte: Dados coletados pelo autor.

As respostas deste questionário apresentaram uma regularidade impressionante. Os informantes 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”.

5 Análise dos dados

Vimos na seção dedicada à semântica cognitiva que 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.

Essa explicação é uma boa pista para explicarmos o que os resultados qualitativos de nossa pesquisa nos revelaram.

Relacionamos as preposições a determinadas imagens que se associam às nossas representações sensório-motoras. 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.

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.

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 preliminarmente⁶ que, a partir de nossos dados:

1. As preposições tendem a interferir nas relações cognitivas dos verbos analisados;
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;
3. É possível trabalhar regência verbal sem se recorrer à decoreba.

⁶ Um estudo mais aprofundado sobre o assunto deste artigo tem lugar na dissertação de mestrado de título homônimo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB em fevereiro de 2011.

6 (A) Onde chegamos?

Se admitirmos que a língua representa a cultura, podemos assumir que a língua ensinada na escola – pelo menos na escola dos nossos informantes – não representa a cultura que nela ingressa, haja vista que a língua ensinada na escola cria espaços mentais completamente diferentes daqueles que foram criados por meio da língua do uso, do dia a dia do falante. Talvez seja por isso que o falante tenha tanta resistência em aprender as regras de regência da gramática normativa: esta exige que ele sobreponha espaços mentais de compreensão do mundo.

E como o falante vai fazer isso se ele não vivenciou situações em que aquela regência fez que ele pensasse o espaço mental que ela queria que ele pensasse? Por isso, não podemos dizer com certeza que a língua aprendida na escola e a língua falada no dia a dia sejam as mesmas: são duas na verdade, pois cada uma cria os seus próprios espaços mentais. Mas essa é uma discussão muito maior, que envolve questões linguísticas, políticas e educacionais, e por isso ainda não podem ser abordadas aqui neste espaço.

A escola, então, não deve ensinar a norma padrão, já que o aluno “não a aprende mesmo”?

Não é bem assim. A norma padrão deve ser ensinada, mas devem ficar claros para o alunado os contextos em que ela deve/pode ser usada. Sabendo disso, o aluno, quando se deparar com uma situação que exija a língua “da escola” (textos acadêmicos, jornalísticos, etc.) saberá que precisará raciocinar naquela língua e criar as imagens mentais que aquela língua, naquele contexto, quer que ele crie.

Esperamos que este trabalho, com uma pequena pesquisa de campo, tenha mostrado a riqueza de se fazer ciência linguística e motive professores e alunos a continuá-lo para que mais contribuições sejam dadas ao tema.

E assim continuemos com a ideia de que é melhor pesquisar do que decorar...

Agradecemos (a) pela preferência!

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BONI, V. & QUARESMA, S. J. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”. In: **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC - vol. 2 n. 1(3), janeiro-julho/ 2005, p. 68-80**. Disponível em www.emtese.ufsc.br
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2000.
- BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.
- CORÔA, M.L.M.S. **Diferentes concepções de língua na prática pedagógica**. Universidade de Brasília. (s/d).
- CUNHA, A. F. “Funcionalismo”. In: Martelotta, M. E. *et alii*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FAUCONNIER, G. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Local: Cambridge University Press, 1994.
- FERREIRA, Mauro. **Gramática: Aprender e Praticar**. São Paulo: FTD, 2003.
- ILARI, R. **Introdução à Semântica – brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LUFT, C. P. **Dicionário Prático de Regência Verbal**. São Paulo: Ática, 2008.
- OLIVEIRA, R. P. “Semântica”. In: Mussalín, F. & Bentes, A. C. (org.). **Introdução à Linguística – vol. 2**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, M. H. de M. **Ensino de Língua e Vivência de Linguagem: temas em confronto**. São Paulo, Contexto: 2010.
- PEREIRA, A. D. de A. **A educação (sócio)linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental**. Tese de doutorado. UnB, DF, 2008.
- SACCONI, L.A. **Nossa Gramática Completa Sacconi**. São Paulo: Nova Geração, 2008.