

## Ensino de regência verbal: entre o que é e o que deveria ser

Jady Maysa Fernandes Silva<sup>1</sup>

Ana Maria Macedo<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa ocupa-se da análise do segundo caderno do 9º ano, verificando se a abordagem no ensino de língua – e de gramática – é diferente ou não das edições anteriores, considerando-se a língua em uso. Assim, a partir de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, este estudo foi dividido em tópicos, que tratam do ensino de língua materna no Brasil, a gramática, a visão da BNCC sobre ensino de língua e ensino de gramática, e a explicitação do conceito de Regência Verbal, na perspectiva da gramática tradicional e da gramática de cunho linguístico. Numa análise qualitativa da apostila Maxi, adotada no Estado de Mato Grosso, pudemos verificar que o ensino continua pautado na gramática tradicional, desconsiderando-se os usos recentes.

**Palavras-Chave:** Ensino de Língua; Conceito de Gramática; Regência Verbal; Apostila Maxi.

**Abstract:** This research analyzes the second 9th grade text-book, verifying whether or not the approach to teaching language - and grammar - is different or not from previous editions, considering language in use. So, based on exploratory and bibliographical research, this study was divided into topics that dealt with the teaching of mother tongue in Brazil, the grammar, the BNCC's vision of language teaching and grammar teaching, and the explanation of the concept of Verbal Regency, from the perspective of traditional grammar and linguistic grammar. In a qualitative analysis of the Maxi work-book, adopted in the state of Mato Grosso, we were able to verify that the teaching is still based on traditional grammar, disregarding the recent uses.

**Keywords:** Language Teaching; Concept of Grammar; Verbal Regency; Maxi Text-book.

### Introdução

O professor de língua vê-se confrontado com alguns impasses em sala de aula que vão além da somente (in)capacidade cognitiva dos estudantes: ele terá que se comprometer com o projeto de ensino escolar, as ferramentas que acompanham os Parâmetros Curriculares, as diretrizes da BNCC, e com o material didático disponibilizado. Uma via de argumentação possível é tomar o ensino de linguística, considerando a língua, a criança ou até, de maneira geral, o ser humano.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – Campus Universitário de Pontes e Lacerda (UNEMAT), no ano de 2023. Acadêmica do Curso de Bacharel em Direito. *E-mail:* jady.silva@unemat.br

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Letras – UNEMAT/Pontes e Lacerda. *E-mail:* [anamacedo@unemat.br](mailto:anamacedo@unemat.br)

Segundo Possenti (1996), uma simples observação do que as crianças fazem diariamente pode mostrar o quanto algumas concepções a esse respeito estão equivocadas em relação ao modo como elas aprendem a língua.

Assim, o problema não está nos alunos ou nos professores e também não se trata apenas de existir línguas mais fáceis ou mais difíceis. Todas as línguas são igualmente complexas. Por isso, nem todos aprendem da mesma forma, o que nos leva a apostar mais na ideia de que há aprendizados que os seres humanos adquirem de forma criativa. O conhecimento sobre a língua e sobre a gramática pode ser formado não só por via de numerosas repetições, identificações no texto e classificações de orações isoladas, como veremos que é o que se tem praticado quando se trabalha a regência verbal.

Em 2022, as apostilas do Sistema Estruturado de Ensino Maxi foram implantadas nas escolas estaduais de nível Fundamental e Médio do Estado de Mato Grosso. Neste trabalho, buscamos comparar se o novo método de abordagem da língua - e da gramática - é diferente ou não das publicações anteriores, quando a preocupação era com o ensino tradicional, se é mais eficaz na transmissão do conhecimento linguístico, considerando a língua em uso. Neste sentido, buscaremos identificar não apenas qual o tipo de gramática em que se assenta o ensino de língua na apostila, mas também observar se o material proporciona um ensino mais efetivo de gramática sobre regência verbal.

A partir de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, analisaremos por meio de recortes dos conteúdos e das atividades da apostila, como o conceito de regência verbal é apresentado e desenvolvido. Como fundamentação teórica, utilizaremos as concepções de Neves (2008) e Uchôa (2007) para explicarmos as origens do termo gramática e as diferenças entre gramática normativa, gramática descritiva e de gramática de usos. Nosso trabalho também buscará fazer uma exploração do elemento central no estudo de regência verbal, a partir de concepções vistas em Neves (2018), em comparação com as noções de gramática em Napoleão de Almeida (1998) e em Possenti (1996).

Nesses termos, este estudo está dividido em quatro seções. Na primeira, discutiremos como era o ensino de língua materna no Brasil antes de a Linguística se tornar arcabouço teórico nos estudos da linguagem, apresentando de que forma se instituiu o lugar da gramática no ensino de línguas. Na segunda seção, discorreremos

sobre o termo gramática, onde surgiu e as questões que envolvem seu ensino. Na terceira seção, buscaremos mostrar como o documento orientativo de ensino (BNCC) aborda o ensino de língua e, por fim, na quarta, buscaremos explicitar o conceito de regência verbal sob duas abordagens diferentes, uma que se aproxima da gramática tradicional e a outra de uma gramática de cunho linguístico, apontando o funcionamento do verbo na oração, o elemento central para a compreensão do conceito de regência.

Nas considerações finais, relembremos os resultados obtidos na análise de dados na apostila e ao que ela mais deu ênfase ao tratar sobre o assunto de regência verbal.

## **1. O que dizem os documentos oficiais sobre ensino de língua**

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), publicada no Brasil numa primeira versão em 2013, surge na esteira dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabelecendo-se em 2018 - sua versão final - como um documento normativo que unificaria o ensino de língua, figurando um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Ela se divide em Áreas do conhecimento, componentes curriculares, que correspondem às disciplinas e segmentos que organizam os Eixos, os Campos de atuação e as Práticas de Linguagem, Objetos do conhecimento, Competências e habilidades a serem destinadas para cada etapa de ensino.

Na área de Língua Portuguesa encontramos as seguintes divisões para a organização do currículo: as Práticas de Linguagem, que comportam os Eixos da leitura/escuta, produção de textos/escrita, oralidade, análise linguística e semiótica, submetidas aos Objetos do conhecimento: circulação e recepção de textos, reconstrução do contexto de produção, reconstrução da textualidade, efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos, relação entre os gêneros em circulação, estudo

ANO XI, n. 13, jan-dez 2024

sobre o gênero jornalístico, mídias e práticas de cultura digital, elementos notacionais da escrita, entre outros. Assim, ela surge como uma proposta de ensino escolar a ser aplicado nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, e, num segundo momento, para o ensino médio. Apresenta-se, então, como uma nova alternativa na melhoria dos conteúdos destinados ao ensino de língua portuguesa, com críticas a um ensino pautado na metalinguagem e ao ensino tradicional, buscando uma abordagem em sala que privilegia a ação-reflexão-ação, já prevista nos PCNs. Nessa perspectiva, a língua é vista como condicionada pelo uso, embalada pelo estudo do gênero, que passou a ser priorizado na escola nos trabalhos com escrita e nos trabalhos com a fala.

Assim, para a disciplina de Língua Portuguesa, o documento declara se aliar a uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, seguindo as orientações dos PCNs de 1997/98, em que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67), atitude que estabelece um diálogo com os documentos que orientaram o ensino de língua portuguesa antes da publicação desta Base Nacional. Segundo o documento, assumir tal concepção significa assumir a “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2018, p. 67) o que leva a um trabalho com a língua que procure sempre relacionar os textos a seus contextos de produção, além do desenvolvimento de habilidades para um uso significativo de linguagem.

Em razão de tal perspectiva, o documento também destaca como os conhecimentos sobre a literatura, sobre a língua, sobre a norma padrão e as outras variedades da língua devem ser retomados em cada um dos eixos, pensando nas questões metodológicas, nos conhecimentos analíticos e pressupostos teóricos que compõe as práticas da linguagem que deverão estar alinhadas ao uso.

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

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

A BNCC se preocupa em desempenhar um trabalho com a língua para ampliar a capacidade de uso dessa língua, tanto por meio de atividades de leitura como por meio de atividades de produção. Entretanto, quando partimos para a análise de suas habilidades, para a descrição de como se deve operar esses estudos de natureza teórica e metalinguística em cada uma das práticas, não é isso o que acontece.

O professor pode/deve aplicar estes conteúdos de maneira a levar os alunos a

- *Conhecer* as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e *analisar* suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
- *Correlacionar* as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
- *Perceber* a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil. (BRASIL, 2018, p.83, grifos nossos)

A parte do documento que traz o conceito de regência bem como as funções sintáticas e semânticas da oração relacionadas a este estudo, utiliza os verbos *conhecer*, *analisar*, *correlacionar* e *perceber* para configurar o modo de tratamento com o ensino de língua e teoria gramatical, sugerindo uma prática que façam os estudantes desenvolverem habilidades para o uso significativo de linguagem. Mas cabe perguntar o que significa uma prática linguística que conduza ao uso efetivo de linguagem?

Para Neves (2008) existe ou adequação ao padrão culto ou adequação aos propósitos comunicativos:

o primeiro representa falar e escrever de acordo com a norma-padrão, o que, pela adequação sociocultural dos enunciados obtida, garante aprovação da sociedade, desempenho que pode ser pautado por uma gramática normativa de orientação segura; o segundo, representa falar e escrever com compreensão de modo de organização dos enunciados bem como dos procedimentos que levam a uma adequada obtenção de

sentidos (semanticamente acurados e pragmaticamente eficientes), desempenho que pode ser beneficiado com o procedimento reflexivo a que leva o trabalho com uma gramática de usos teoricamente sustentada. (Neves, 2008, p.114)

A experiência com as habilidades presentes no eixo de análise e reflexão linguística nos aproxima mais da primeira adequação, de modo que as práticas de linguagem são enfaticamente ajustadas para o desempenho da norma padrão, pautado por uma gramática normativa tradicional, reforçada na produção dos materiais didáticos numa metalinguagem taxonômica, mantendo e sustentando as aulas sistemáticas de gramática num caráter ritualístico. Em razão disso, a metalinguagem “sufoca a linguagem, o que é antinatural, e o nível a que se limita a análise (a oração) não é o nível ao qual a linguagem chega (que é o constructo da interação)” (Neves, 2008, p.113).

A BNCC, nas habilidades, limita-se ao oferecimento de esquemas para trabalhar com as unidades gramaticais da língua e para trabalhar as variações que existem na fala e na escrita, nem sempre se aprofundando nas diferenças entre as línguas funcionais, isto é, as modalidades e os modos de expressão existentes numa mesma língua, mesmo determinando que se conheça, analise, correlacione e se perceba<sup>3</sup> isso.

Isso pode ser corroborado com o que é previsto nas habilidades (EF09LP05) e (EF09LP07)<sup>4</sup>, pois ao citar o conceito de regência e fazer menção aos termos sujeito, verbo e predicativo, passa-se somente a identificação e a comparação entre diferenças (no caso, entre a regência verbal e regência nominal).

Questiona-se, portanto, porque as práticas de linguagem dos anos finais do ensino fundamental são as mesmas que as dos anos iniciais, se o documento assinala se tratar de uma ampliação das práticas já iniciadas no fundamental I. Fica a impressão de que seja somente para continuar com a identificação de categorias, o reconhecimento de classes de palavras e sua flexão, reconhecimento de funções sintáticas, classificação dessas entidades, noções de regência e concordância, funcionamento da língua no nível da oração, regras de acentuação e pontuação etc., de modo que o trabalho com a língua se resume ao conhecimento das entidades e à aplicabilidade de regras gramaticais.

---

<sup>3</sup> Lembra-se do que o documento traz nos quadros de “Morfofossintaxe” e “Sintaxe”.

<sup>4</sup> (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo; (EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (BRASIL, 2018, p.189)

## 2. E por falar em regência

Todas as pessoas que fizeram o ensino fundamental em algum ou alguns momentos da vida escolar depararam-se com o assunto de regência verbal e regência nominal. Nesses casos, cabia aos alunos decorar uma lista de verbos e nomes que apareceriam nas provas para que analisassem se o verbo era transitivo direto ou transitivo indireto. Tal modo de trabalho transmite uma noção equivocada do que seja o estudo de regência. Mais do que lista, trabalhar regência é antes um modo de organização da oração, um processo de colocação e subordinação entre os termos que concorre na estrutura sintática para a formação dos períodos compostos e simples.

Antes de tratarmos sobre o conceito de regência verbal faz-se necessário primeiro discorrermos sobre o funcionamento do verbo na oração, o elemento central no estudo da regência. Para tanto, estudaremos o verbo observando a sua predicação, isto é, observando os argumentos que o verbo exige para que se efetive a sua significação no sintagma verbal, pois, quando falamos de regência, falamos numa determinada organização do verbo, nos seus papéis semânticos e nas funções sintáticas que ele desempenha para tornar-se saturado de sentido.

Na Gramática Tradicional, o verbo é toda palavra que indica ação ou resultado de ação (estado).

Não existe ação sem uma causa, então, ao se sentar para tomar o café da manhã, alguém percebe que a sua xícara está quebrada. Ela não amanheceu assim, alguém deveria ter praticado a ação de *quebrar*: ou uma pessoa, ou um animal, ou uma coisa qualquer como o vento quebrou a sua xícara. “Pois bem, essa *pessoa* ou *coisa* que praticou a ação de *quebrar* é em gramática chamada *sujeito* ou *agente da ação verbal*” (Almeida, 1998, p.165, *grifos do autor*). Seguindo com o raciocínio inicial, de que toda ação tem uma causa, também toda ação produz um efeito.

Na frase “*Pedro escreveu uma carta*” atribuímos a causa a Pedro, assim como a ação de escrever também produziu um efeito, pois, qual o resultado da ação que Pedro praticou, isto é, que é que Pedro escreveu? A resposta é *uma carta*. Contudo, em relação ao verbo e à predicação que ele desempenha na estrutura oracional, encontramos diferentes acepções (significados) em um único verbo, o que permite diferentes tipos semânticos, e, por conseguinte, diferentes tipos de predicados.

Em “*O pássaro voou*”, por exemplo, não perguntamos “Que é que ele voou?” da mesma forma em que Pedro *escreveu*. Isso significa que no exemplo dado, a ação ficou toda no sujeito do verbo, não produziu resultado algum. Logo, *escrever* é verbo de *predicação incompleta*, porque ele predica uma ação a alguma pessoa ou coisa e que *voar* é verbo de *predicação completa*, porque a ação fica toda no sujeito, recai-se sobre ele, sem que haja a necessidade de um complemento. Por fim, “a pessoa ou coisa que se acrescenta ao verbo para lhe completar a significação, ou seja, o *complemento*, o *recipiente da ação verbal* chama-se *OBJETO*” (Almeida, 1998, p.165, *grifos do autor*).

Em uma gramática mais focada no uso, o verbo é apresentado como classe de palavra voltada a construir o núcleo do predicado da oração, e a classificação dos predicados (dos verbos) das orações baseiam-se nas diferentes unidades semânticas presentes em cada verbo. A noção da categoria verbal do ponto de vista da gramática de cunho linguístico é discutida a partir de Neves (2018).

A letra da conhecida canção “A tua presença morena”, de Caetano Veloso, é um texto privilegiado para que PREDICADOS sejam observados destacadamente, em articulação com seu sujeito. Nesse texto o autor mantém sempre como sujeito das orações a mesma expressão a tua presença, enquanto OS PREDICADOS (OS VERBOS) vão sendo alterados seguidamente.

Assim começa o texto

A tua presença

*entra pelos sete buracos da minha cabeça* (MPB)

E esse mesmo sujeito vai sendo repetido para um sem-número de variados PREDICADOS, de que são exemplos os três seguintes:

[A tua presença]

*paralisa* meu momento em que tudo começa;

*é* branca verde, vermelha azul e amarela;

*transborda* pelas portas e pelas janelas.

(Neves, 2018, p.152-153, *grifos da autora*)

A autora mostra que existem diferentes predicados desempenhados pela palavra verbal, já que são diferentes as acepções que cada verbo traz. Do ponto de vista do significado, podemos tomar como principais três classes de verbos formadoras de predicados em orações, dos quais: a) De ação ou atividade com causatividade: “genericamente, eles dizem o que alguém (um agente) faz ou o que algo (um causativo) causa” (Neves, 2018, p.153); b) De processo: “genericamente, eles dizem o que acontece” (2018, p.153); c) De estado: “genericamente (e numa indicação negativa), eles não dizem nem o que alguém faz nem o que acontece” (2018, p.153).

Entretanto, é sempre necessário apontar no estudo de regência que um único verbo, a depender de como ele se relaciona com os outros participantes da predicação,



aparece de forma distinta em duas orações diferentes. Em “O coração lhe *pulara* no peito” (Neves, 2018, p.154, *grifo da autora*) o verbo pular foi empregado enquanto de processo, descrevendo o que acontecia com o coração dentro do peito enquanto que em “Conceição *pulara* de alegria” (2018, p.154, *grifo da autora*) pular expressa o que Conceição fez ao sentir tamanha alegria, ou o que a alegria causada a ela fez com que ela fizesse (a ação de pular), nos levando então a defini-lo como verbo do tipo a).

Existem orações sem verbo como núcleo de seu predicado, figurando-se entre os predicados não verbais que têm como núcleo uma forma nominal, não verbal. Tais categorias são marcadas pelo uso de um adjetivo, um substantivo ou um pronome. Nesses casos só funcionarão os verbos de ligação, que irão desempenhar na oração a ligação entre o sujeito e esse núcleo nominal do predicado, passando a definir-se como Predicativo do sujeito. Entre as ocorrências que mais costumam ocorrer neste tipo de construção, os adjetivos são os que mais aparecem formando os predicados nominais, trazendo com eles os verbos de ligação. A frase “De fato, teria *sido* penoso *ficar* sentado, num vagão, sob os olhos curiosos de estranhos. (LA-TR)” (Neves, 2018.p.156, *grifo da autora*) extraída da gramática de Neves nos mostra como se dá a construção desses predicados nominais, onde os adjetivos *penoso* e *sentado* estão como núcleo das formas verbais *sido* e *ficar*, nos quais o emprego verbal funciona como cópula, isto é, como a ligação entre o sujeito da oração (num vagão) e seu predicativo (teria sido penoso ficar).

No estudo de regência, faz-se necessário que o professor explique a existência de palavras na língua que possuem a função específica de operar por si mesmas um processo de subordinação, de dependência entre os termos, caso de sucesso entre preposições, conjunções subordinativas e pronomes relativos. Contudo não existe subordinação só quando há palavra gramatical (termos) que desempenhe essa função subordinadora. Podemos considerar que outros termos da oração – que são núcleos – subordinam outros termos – que são subordinados – pela colocação e pela regência, isso sem que haja necessariamente algum elemento gramatical intermediário que se possa apontar como responsável pela subordinação.

Assim a regência verbal está fortemente relacionada ao princípio de *valência verbal*, princípio que apela para a noção de que há termos necessários à predicação do

verbo. Com efeito, na definição de Neves (2018) os verbos, como núcleos do predicado, têm a propriedade de abrir casas que venham a ser ocupadas por outros termos na formação da oração, ajudando a compor a cena que se representa na estrutura oracional. A esses verbos que necessitam de um complemento chamamos *transitivos*. De todo modo, o princípio também não exclui aqueles que por natureza semântica não necessitam de complemento, isto é, aqueles que não compõem o núcleo do predicado, mas se junta a um outro verbo que é núcleo. Por isso, a valência de cada verbo pode ser medida em termos numéricos: “a) valência zero: o verbo tem em si a predicação completa; b) valência 1: o verbo precisa de apenas um termo para que a predicação se complete; c) valência 2: o verbo precisa de dois termos; d) valência 3: o verbo precisa de três termos” (Neves, 2018, p.121).

Esses termos determinados pela valência e imbuídos por um papel semântico exercem uma função sintática em relação à palavra verbal. Assim, o verbo assume a posição de sujeito da oração porque o sentido por ele expresso não completa a sua colocação no enunciado. Podemos exemplificar isso pelas frases: “O mercado *ficou nervoso*. A bolsa *despencou*. As reservas *encolheram*. O dólar *disparou*. As reservas *se volatizaram*. (Ruy Castro)” (Neves, 2018, p.122, *grifos da autora*) em que as formas verbais *ficou*, *despencou*, *encolheram*, *disparou* e *volatizaram*, exercem a função de sujeito para os quais os termos *mercado*, *bolsa*, *reservas* e *dólar* funcionam e adquirem um papel semântico para que o verbo complete a ação - significado - de ficar, despencar, encolher, disparar, volatizar.

Se nossos professores partissem dos registros que se dão na fala, seja na “fala vulgar” seja na “fala culta”, comparando-as, fazendo os alunos perceberem os resultados de sentido que são obtidos por meio delas a partir da escolha e do arranjo que os participantes realizam no ato comunicativo, os alunos notariam como elas foram acolhidas pela estrutura. O professor explicaria que nelas estão os elementos gramaticais que habilitam os falantes a produzirem textos ou sequências de palavras com sentido/significado, de tal forma que sejam compreensíveis e reconhecidas por eles como pertencentes a uma língua, a deles próprio. Para isso o conhecimento sobre o termo gramática deve ser bem explicitado assim como as relações e os processos discursivos envolvidos neste conceito, sem esquecer que essas relações ultrapassam o estudo das regras e apropriação das normas para a construção de estruturas (enunciados) – palavra ou frase.

São estreitas as relações que existem em descrever uma língua e descobrir a sua gramática. Diante disso, o que precisa ser buscado é um esclarecimento quanto a esses conceitos para aí se chegar à discussão sobre os métodos, entendendo, conforme Possenti (1996) que o conceito de gramática não é unívoco, “assim como também os conceitos de regra, de língua e de erro não o são” (1996, p.73). Trabalhar com gramática torna-se mais vantajoso e positivo quanto mais ela for capaz de revelar o que os falantes já sabem, fazendo da gramática descritiva – conjunto de regras que são seguidas, as de fato utilizadas pelos falantes - um retrato da internalização.

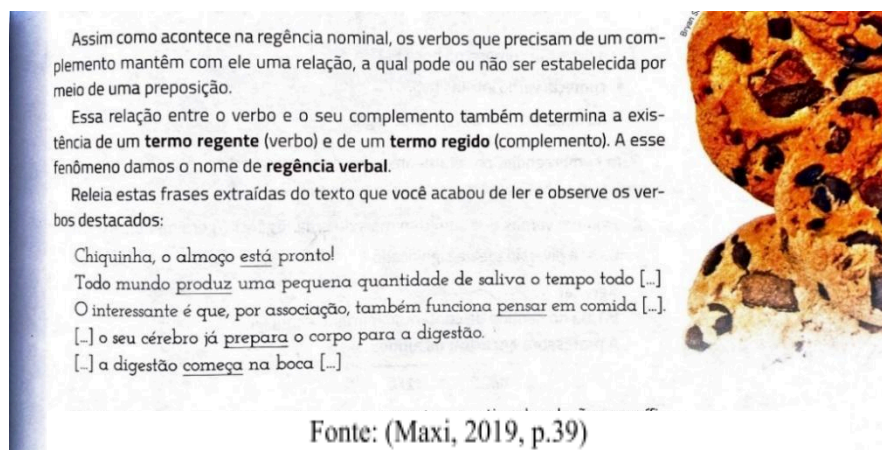
### 3. Análise

Passamos agora à discussão sobre que tipo de gramática encontramos na apostila. Antes disso, compreende destacarmos a posição do objeto analisado – regência verbal – no material estruturado que compõe o segundo caderno da turma do 9º ano do Fundamental II.

Num primeiro momento, a unidade traz dois textos para discutir sobre o gênero visado (Textos expositivos e argumentativos), levando o aluno a mapear a sua estrutura e a identificar suas características por meio da interpretação e resolução de atividades. A seção que apresenta o conceito de regência também inicia com a leitura de um texto (Por que sentimos água na boca? *Entenda a importância da nossa saliva na hora de comer*) e o que se segue depois são quatro páginas de discussão em torno deste. Nelas aparecem sublinhados em algumas frases alguns verbos extraídos do texto (*estar, produzir, pensar, preparar, começar*), e, após, se classificam os seus complementos e se tecem algumas considerações sobre a regência de outros verbos, os quais aprofundaremos a seguir.

Ao analisarmos a forma como este ensino é apresentado na apostila, vemos que a abordagem dá-se de forma prescritiva, seguida pela tradição normativa, de tal forma que vemos em destaque as palavras “termo regente” para referir-se à classificação do verbo e “termo regido” para referir-se ao complemento verbal, conforme se observa na imagem abaixo:

**Imagem 1 – Apresentando o conceito de regência – *Trabalhando a língua***

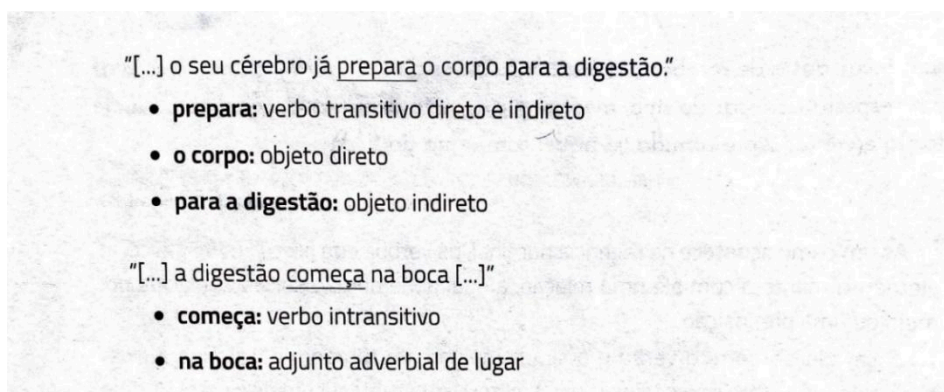


Tal noção do verbo e da relação que desempenha com o complemento também é vista na gramática de Cunha e Cintra (2017), aliada a uma perspectiva mais normativista de abordagem, estabelecendo que a regência se faz como uma relação necessária entre a palavra regente e a palavra regida, aproximando-se da definição que vimos na apostila, postulando que:

Em geral, as palavras de uma oração são interdependentes, isto é, relacionam-se entre si para formar um todo significativo. Essa relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra, é o que se chama REGÊNCIA. A palavra dependente denomina-se REGIDA, e o termo a que ela se subordina, REGENTE. As relações de REGÊNCIA podem ser indicadas:

- a) pela ordem por que se dispõem os termos na oração;
- b) pelas preposições, cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexos de dependência; (Cunha e Cintra, 2017, p.530)

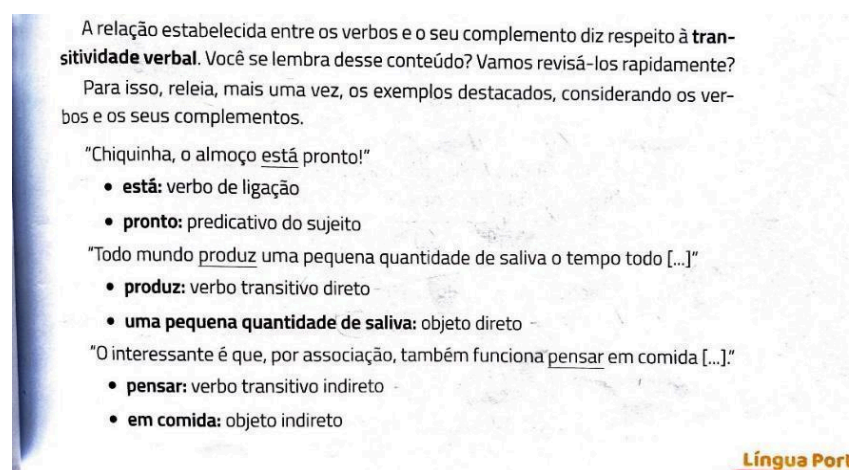
Nesse sentido, é importante notarmos como a linguagem técnica apresentada na apostila e na gramática se assemelham, levando o aluno a entender que se ele quiser usufruir desses recursos de linguagem, basta que compreenda as relações entre os verbos e os seus complementos, indicadas ou não por preposição (“*a qual pode ou não ser estabelecida por meio de uma preposição*” na apostila) e também, pela ordem com que se encontram os termos nas frases (“*pela ordem por que se dispõem os termos na oração*” na gramática), sem se abrir a outros tipos de construções que surgem a partir dos usos.



Depois de  
citar  
algumas  
frases do  
texto de  
abertura  
da sessão,

o caderno analisa os verbos que as constituem, entre eles *estar*, *produzir*, *pensar*, *preparar* e *começar*, apresentado uma revisão quanto à transitividade dos verbos inseridos naquele contexto, definindo-os ora como verbos de ligação, ora como transitivos diretos ou indiretos e classificam seus objetos:

**Imagem 2** - Apresentando o conceito: análise dos verbos *estar*, *produzir*, *pensar*



Fonte: (Maxi, 2019, p.39)

**Imagem 3** - Apresentando o conceito: análise dos verbos *preparar* e *começar*

Fonte: (Maxi, 2019, p.40)

De acordo com a apostila, para compreender corretamente a regência dos verbos e saber como ela acontece, há quatro questões que devem ser consideradas importantes. A primeira, existem verbos que admitem mais de uma regência em função da diversidade de significado, como por exemplo com o verbo *Agradar* - com Verbo Transitivo Direto em “A professora agradou os alunos.” (Maxi, 2019, p.40, grifos do ANO XI, n. 13, jan-dez 2024

autor) e com Verbo Transitivo Indireto em “A informação sobre a importância da saliva agradou aos alunos.” (Maxi, 2019, p.40). Segundo, os verbos intransitivos não necessitam de complementação, uma vez que sozinhos indicam a ação (ou o fato) sobre o sujeito, como no verbo *Nascer* – V.I. em “A pesquisadora Suzana Herculano-Houzel nasceu no Rio de Janeiro.” (Maxi, 2019, p.40, *grifos do autor*).

Todavia há verbos que admitem duas construções - uma transitiva direta, outra indireta – sem que haja nisso modificações de sentido, como em *Abdicar* – sendo V.T.D. em “Depois da notícia, abdicou o cargo” (Maxi, 2019, p.40, *grifos do autor*), V.T.I com a preposição - de em “Depois da notícia, abdicou do cargo.” (Maxi, 2019, p.40) e, também, V.I. em “Depois da notícia, abdicou.” (Maxi, 2019, p.40). Por último, alguns apresentam diferenças na regência na variedade-padrão, como em “Eu fui ao centro de pesquisa mês passado.” (Maxi, 2019, p.41, *grifos do autor*) e na variedade-coloquial como em “Eu fui no psicólogo ontem.” (Maxi, 2019, p.41).

Após relacionarmos as construções presentes no caderno com as apresentadas na gramática de Moura Neves, notamos que cumprem aquele roteiro apontado por ela na *Que gramática estudar na escola?* (2008), sobre o caráter do ensino gramatical que vemos funcionar nas aulas de português, no qual primeiro se juntam atividades de simples rotulação para o reconhecimento das classes e das funções, já definidas previamente e apresentadas como fixas e acabadas. Nesse sentido, as atividades do material estruturado apresentam construções que possam ser abrigadas somente na definição oferecida, entendendo que o estudo de gramática serve apenas para enquadrar essas entidades em “orações artificiais especialmente construídas para tal exercitação” (2008, p.116), alheias aos usos da linguagem, dos atos que se fazem na interação linguística e dos significados que se obtêm no discurso.

Sendo assim, o tratamento dado à gramática na apostila se finda na limitação ao oferecimento de esquemas, a gramática é vista e estudada para um fim em si mesma, os conteúdos são transmitidos como uma exposição das regras contempladas somente no nível da oração, afastando-se de um trabalho que leve à compreensão da língua e seu funcionamento, pois, “desconhece-se que a gramática da língua particular (do português, no caso) deriva de uma capacidade natural” (NEVES, 2008, p.113) que se efetiva no uso a partir de situações que os falantes desenvolvem numa relação interlocutiva, que se forma não só em orações mas também em textos.

#### 4. Considerações finais

Com a implementação em 2022 das apostilas do Sistema Estruturado de Ensino organizadas e distribuídas pelo Sistema Maxi de Ensino, viu-se a necessidade de conhecer a natureza do ensino de gramática que se fazia presente nelas, dadas as mudanças ocorridas na Educação do Estado de Mato Grosso. Em razão disso, nesta pesquisa buscamos mostrar por meio da análise de recortes dos conteúdos e das atividades da apostila como o conceito de regência verbal é apresentado e como se desenvolveu a abordagem deste ensino. Para compreendermos o que a apostila deu ênfase ao discutir o conceito e como esta abordagem fora construída, buscamos conhecer e explorar as reflexões em torno do ensino de língua materna, refletindo sobre o conceito de gramática e gramática tradicional, bem como sobre o lugar da gramática no ensino de línguas, antes de nos aprofundarmos no conceito de regência verbal, e neste sentido, estudamos Neves (2008) e Uchôa (2007) para nos auxiliar. Buscamos também analisar e identificar qual o tipo de gramática utilizada em sala de aula e para isso utilizamos as gramáticas de Neves *A gramática do português revelada em textos* (2018) e a Cunha e Cintra *Nova gramática do português contemporâneo* (2017), para compará-las e notar em qual delas a apostila mais se aproximava.

O objetivo deste estudo foi analisar não apenas qual o tipo de gramática que se assenta no ensino de língua portuguesa nas escolas do Estado, mas sim, o de observar, a partir da apostila, se o material proporciona um ensino mais efetivo de gramática. Desta maneira, verificamos que o foco da apostila nas relações de regência destina-se ao reconhecimento das funções sintáticas relacionadas em alguns verbos, apenas em contraposição à regência nominal, e à classificação desses poucos verbos, e que, portanto, o ensino de gramática corrente no material estava atrelado à perspectiva da gramática normativa. Este dado, comparado ao da teoria primordial da BNCC, que discutimos no segundo tópico, desconsidera o estudo da língua em uso, afugentando-se sobre a base de um ensino focado em uma língua imutável e homogênea, não levando em conta a natureza heterogênea das línguas.

Em síntese, o que observamos neste trabalho é que a abordagem acima do estudo de regência verbal nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, não pode ser

aplicada apenas a partir do conteúdo da apostila, porque falta “conteúdo” sobre este conceito que é essencial na formulação de frases e na produção de textos, sejam os falados ou os escritos. O que se sugere, nesse sentido, é a consumação entre a gramática descritiva e a gramática de usos, não em detrimento e exclusão da gramática normativa, mas sim ao lado dela, por meio de um *continuum*, que primeiro se utiliza a gramática descritiva para o conhecimento das estruturas, depois a gramática de usos para saber quais estruturas são utilizadas normalmente pelas pessoas, elegendo as mais produtivas e terceiro, uma gramática que nos levaria a escrita dessas estruturas, registrando-as, sendo esse o papel desempenhado pela gramática normativa.

### Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo. Editora Saraiva, 1998.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 12ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

MAXI. *Ensino fundamental 2: português: 6º ao 9º ano: cadernos 1 a 4: professor /obra coletiva: responsável Thais Ginicolo Cabral*. 1. ed. São Paulo: Maxiprint, 2019.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e Ensino da Língua Portuguesa Como Língua Materna. Museu da Língua Portuguesa*. São Paulo, 2017. Pg. 27. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Normas e usos do português*. 3ª. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.



NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo- SP: Editora UNESP, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceito, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *2º Ciclo de Conferências – “A linguística na gramática”*. Academia Brasileira de Letras, 10 de Abril de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6w3UWaOEjHo>>. Acesso em: 25/05/2023.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.