

As mina pira no nosso português: análise descritivo-reflexiva da língua, além da variedade padrão, para uma nova práxis pedagógica

The girls get crazy in Portuguese: descriptive and reflective analysis of the language, beyond the standard range, to a new pedagogical praxis

Joane Marieli Pereira Caetano

Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF); Especialista em Letras (UNIFSJ); Professora Celetista (UNIFSJ).
E-mail: joaneiff@gmail.com

Lívia Lessa Vieira de Souza

Graduanda em Pedagogia (UNIRIO); Especialista em Letras (UNIFSJ); Graduada em Letras (UNIFSJ).
E-mail: livialvsouza@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Doutora em Linguística (UFRJ); Professora Associada (UENF).
E-mail: elinafff@gmail.com

Dulce Helena de Pontes Ribeiro

Doutora em Letras (UERJ); Professora Celetista (UNIFSJ).
E-mail: dulcehpontes@gmail.com

Lenise Ribeiro Dutra

Mestra em Letras (CES-JF); Orientadora da pesquisa.
E-mail: lenisedutra@yahoo.com.br

Resumo: Gerações, ao longo do século XX e início deste, mostram-se insatisfeitas com o ensino de Língua Portuguesa. Em meio a esse contexto, urge buscar respostas para a indagação sobre o que esta pesquisa se dedica, a saber: até que ponto a Gramática Normativa ensinada na maioria das escolas tem sido assimilada pelos alunos de modo reflexivo e, por conseguinte, com sentido? A pesquisa tem como base o *corpus* constituído de enunciados vinculados midiaticamente, bem como construções frasais verificadas na oralidade. Conclui-se que se torna necessário conciliar o estudo sistematizado da gramática com o uso linguístico efetivo, tendo como artifício o aluno cientista de sua própria língua, capaz de desenvolver suas habilidades. Autores como Perini (2011), Tarallo (1986) e Bagno (1999) são fonte de leituras básicas para o aprofundamento teórico do texto aqui tecido.

Palavras-chave: Gramática descritiva. Ensino de língua portuguesa. Contradições gramaticais.

Abstract: Generations, throughout the twentieth century and the beginning of this new century, show they are dissatisfied with the teaching of the Portuguese Language. Amid this context, it is urgent to seek answers to the question on which this study focuses: to what

extent Normative Grammar taught in most schools has been assimilated by the students in a reflective way, therefore, with meaning? The research is based on the corpus of utterances linked to the media, and phrasal constructions checked in orality. It can be concluded that it is necessary to reconcile the systematic study of grammar with effective language use, having as its instrument the scientist student in his own language and able to develop his skills. Authors like Perini (2011), Tarallo (1986) and Bagno (1999) are a source of basic readings for the theoretical study of the text presented here.

Keywords: Descriptive Grammar. Portuguese Language Teaching. Grammar Contradictions.

1 Introdução

É recorrente, no discurso de alunos e concluintes de ensino médio, graduação, pós-graduação, a frase “eu não sei português”. Vale pontuar, entretanto, que os que assim se expressam nem sempre são usuários com problemas de comunicação linguística, em especial na modalidade oral. Paira aí uma atmosfera de rejeição à Gramática Normativa (GN), que tem sido acusada de grande vilã da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa (LP).

Em meio a esse contexto, emergem muitas inquietações em uma parcela de professores que atua nessa disciplina e também de estudantes de Letras. Nesse sentido, urge buscar respostas para a indagação sobre a qual esta pesquisa se dedica, a saber: até que ponto a GN ensinada na maioria das escolas tem sido assimilada pelos alunos de modo reflexivo e, por conseguinte, com sentido?

Ao longo do século XX e início deste, gerações mostram-se insatisfeitas com o ensino de LP nas instituições de ensino nos mais variados níveis (básico, médio e superior), o que sugere a necessidade de mudanças conteudísticas e metodológicas, evidenciando-se, dessa forma, a justificativa de uma pesquisa cujo objetivo é apontar caminhos mais eficientes para a abordagem gramatical em sala de aula, seguindo os pressupostos da Gramática Descritiva (GD), de modo que o aluno se comporte como um verdadeiro cientista de sua própria língua.

Para atingi-lo, primeiramente, estabelece-se um paralelo entre GN e GD. Pretende-se, especificamente, averiguar como o ensino de LP tem sido oferecido no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Por fim, propõe-se uma práxis viabilizada pela aglutinação das GN e GD.

Autores como Perini (2011), Tarallo (1986), Bagno (1999), Castilho (2002), Mendonça (2006) Linhares & Leal (2002) e Suassuna (1995) são fonte de leituras básicas para o aprofundamento teórico do texto aqui tecido.

2 Gramática normativa, gramática descritiva: um paralelo

Faz-se necessário, de início, estabelecer um paralelo entre as abordagens de ensino propostas pela GN e GD.

Entende-se por GN o conjunto de normas estabelecidas por especialistas com base no uso da língua consagrado pela tradição. A GN posiciona-se como a única forma correta de materialização da língua, enquanto as demais formas, fora das suas

prescrições, são desconsideradas por ela. Por sua vez, sob uma perspectiva reflexiva, “não há a menor base linguística para a distinção entre ‘certo’ e ‘errado’ – o linguista se interessa pela língua como ela é, e não como ela deveria ser” (PERINI, 2011, p. 21).

A GN é, na verdade, um manual ilusório que, em vez de aproximar o falante de sua própria língua, o distancia e ainda causa a ideia de que ele não sabe falar e/ou escrever bem. E como se trata de regras já prontas, não há a necessidade de um estudo ou uma reflexão sobre a língua, utiliza-se apenas a memorização das regras para aplicá-las à fala ou à escrita.

Em contrapartida, tem-se a GD, que descreve a estrutura e o funcionamento da língua, tal como ela é, e, ao contrário da Normativa, não prescreve regras para falar bem e não faz a distinção entre o “certo” e o “errado”, pois essa Gramática tem seu ponto de referência na língua falada, em uso. Considera a heterogeneidade da língua, ou seja, o uso de fato de uma língua real não idealizada. Essa concepção de gramática é de suma importância para uma melhor compreensão da língua, pois, ao deparar com as explicações expostas nela, o falante identifica-se e percebe que conhece, sim, a sua língua.

Castilho (2002, p. 32) confirma: “ora, as regularidades que as gramáticas identificam devem fundamentar-se no uso comum da língua, quando conversamos, quando lemos jornais, como cidadãos de uma democracia”.

É importante ressaltar aqui que a GD não é um manual linguístico em que se “pode tudo”, como muitos ainda pensam, mas apenas defende que o objeto de estudo das gramáticas seja a língua falada e que o uso do português padrão seja restrito à língua escrita, uma vez que é fato a separação existente entre as modalidades escrita e falada. É certo que em situações mais formais, a língua falada procura seguir as prescrições da GN.

Nessa perspectiva, percebe-se que o trabalho com a língua é um trabalho que requer dos alunos reflexão e compreensão, não meramente reprodução de conceitos e regras prontas, pois essa reprodução causa-lhes medo, insegurança e distanciamento de sua própria língua, além de se tornar um trabalho, em muitas vezes, sem sentido. Faz-se necessário, pois, que o professor reflita sobre o ensino, o que ele está passando para seu aluno a respeito de sua língua e, a partir daí, elabore situações que levem o aluno a refletir sobre o que ele está aprendendo sobre sua língua, refletir sobre o uso e a reprodução de diversas regras que, em muitos casos, tornam-se ineficazes, uma vez que é possível constatar diversas incongruências nas regras prescritas pela GN.

3 A gramática ensinada na escola

Não há mais dúvidas de que está ultrapassado trabalhar a língua portuguesa a partir de conceitos simplistas de “certo vs. errado”, “isto pode” ou “isto não pode” e, ainda, valorizando-se a banalização do erro. Está claro que esse tipo de ensino desconsidera as variações linguísticas e, principalmente, afasta o aluno de sua língua. Muitas vezes, o professor transfere a culpa à falta de interesse do aluno, dizendo que ele não aprende porque “não quer nada”, ou coloca a culpa em si mesmo, sentindo-se frustrado e desanimado com o seu trabalho.

Bagno (1999) afirma que o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. Faz-se necessário que o professor trabalhe de maneira reflexiva e que leve seu aluno a também refletir sobre sua língua, a língua que ele fala. Mas será que hoje o ensino de língua materna é realmente eficaz? A língua ensinada nas escolas é realmente a língua materna ou uma língua surreal? Como é o ensino da gramática nas escolas?

A abertura ao estudo da língua trazida pela Linguística não ficou restrita aos seus campos investigativos; as reflexões e os debates que ela suscitou foram penetrando na sala de aula dos cursos de nível superior, de nível médio e, gradativamente, do nível fundamental. Hoje, alguns professores já trabalham com a ideia de que a língua é um processo e não um produto. Mas ainda existem alguns professores que insistem no uso da gramática normativa em suas aulas, estabelecendo, assim, o certo e o errado na escrita e na oralidade de seus alunos.

Esse fato pode ser relacionado a dois aspectos. O primeiro é a falta de conhecimento, por parte do professor, com certa profundidade, de uma gramática que aborda o uso da língua, isto é, aborda a língua como processo. Considerando o segundo aspecto, os professores que conhecem ou, pelo menos, já ouviram falar de outras perspectivas de análise gramatical, tal como a descritivo-reflexiva, não ousam mudar o ensino da gramática tradicional para uma gramática baseada no uso da língua, simplesmente por medo de tentarem algo novo, algo que, até mesmo para eles, é de difícil compreensão, ou, muitas vezes, por já estarem acostumados à gramática normativa. É um costume arraigado à tradição do modelo de ensino de língua portuguesa nas escolas, que sempre foi pautado num princípio pedagógico excludente, isto é, o ensino do “certo” em detrimento do “errado”.

Há também o constante uso do texto como pretexto, com ares de modernidade, para o ensino das regras gramaticais, pautado na análise de fragmentos linguísticos isolados e frases soltas, retiradas dos textos levados para a sala de aula. Porém, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCNEM), essa abordagem linguística deve ser analítica e não apenas classificatória, isto é, leva-se em conta a multiplicidade semântica dos textos, a função dos recursos linguísticos ali aplicados, relacionada ao contexto de uso, de modo que se constitua uma perspectiva sociointeracionista como alicerce do ensino linguístico, juntamente com a leitura e produção de texto. Essa orientação curricular é reafirmada por Mendonça (2006, p. 206).

Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde o sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Surge, então, a proposta da análise linguística, que terá como

objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.

Tal situação nos faz refletir sobre a necessidade de mudança da escola, de troca dos velhos mecanismos de ensino para algo novo. Mesmo trilhando pelo novo caminho, podem ser encontrados traços de semelhança com o já conhecido, o que é conveniente e vantajoso. Afinal, as mudanças não devem ser radicais, mas ocorrerem gradativamente para que as alterações/adaptações não abalem o equilíbrio dos envolvidos na cultura da maioria das escolas, que ainda pressiona para objetivos puramente instrumentais ou de racionalidade instrumental (BULLOUGH, 1987).

Enfim, é necessária a conscientização dos professores para o ensino de gramática. Deve-se instaurar e alimentar, nas escolas, um amplo debate sobre o ensino da língua materna e, a partir daí, novas medidas e estratégias devem ser tomadas para que se mude o olhar para o que e como se ensinar língua portuguesa. Mister se faz a mudança de uma gramática ultrapassada e sem sentido para uma gramática centrada no uso da língua, que faça os alunos pensarem a língua como ela realmente é, ou seja, do jeito que eles a falam.

4 Construção de uma proposta descritivo-reflexiva para o ensino de Português

Após os apontamentos a respeito da crise presenciada pelo ensino de língua portuguesa, torna-se importante agir diante desse cenário e investigar novas possibilidades que amenizem e, sobretudo, tragam resoluções aos problemas diagnosticados. Assim, o presente artigo motiva-se a sugerir pressupostos teórico-metodológicos e estratégias didáticas ancorados na perspectiva descritivo-reflexiva para o ensino de língua materna.

4.1 O aluno enquanto cientista de sua própria língua e a atitude pedagógica frente a esta proposta

Para que se atinja esse ideal de ressignificação das práticas de ensino atuais, o professor como mediador do saber deve estar preparado para fomentar situações de (re)construção ativa e contínua do conhecimento, criando relações dialógicas e colaborativas que estimulem a produção cognitiva autônoma de seus alunos. Ao professor destinam, geralmente, a tarefa de formar a consciência crítica de seus alunos, para que eles não permaneçam inertes perante o conhecimento que lhes é transmitido. “O professor tem que estar em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social [...] para formar estudantes e professores comprometidos com ideias emancipadoras” (LEAL, *apud* LINHARES; LEAL, 2012, p. 153).

Tendo esses requisitos como disposições básicas para a função do professor de língua portuguesa, torna-se coerente que o estudo de gramática proceda de forma científica, isto é, no âmbito investigativo, pragmático, de constante revisão. Nessa linha de pensamento, explora-se o campo lingüístico por meio da descrição, interpretação, compreensão dos fatos.

É fundamental também entender que o conhecimento não é algo pronto e acabado, por isso faz sentido exigir dos alunos uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, diferente de tábuas rasas ou de invólucros para depósito de saber.

Tomando por base a linguística como ciência e entendendo a complexidade da língua portuguesa diante de suas variações, propõe-se uma atitude pedagógica voltada para o ensino de gramática como pesquisa: problematizando-a, explicitando os mecanismos linguísticos para, então, estudá-los e analisá-los dentro de seu funcionamento. O aluno encontra-se, nessa condição, definitivamente no centro da aprendizagem, pois, a partir dessa análise descritivo-pragmática da língua, ele observa, formula/testa hipóteses, reflete criticamente, sente-se ativo e participativo, como se contribuísse para a construção do conhecimento.

Ora, em tese, no ensino gramatical vigente, o aluno deve fazer isso, todavia, na realidade, o que ainda se presencia é uma abordagem dogmática e absolutista, valorizando-se concepções de correção (português certo/português errado) e mera assimilação de conteúdos.

O intuito da proposta deste artigo não é um abandono do ensino normativo, mas aproximá-lo às situações realistas atuais. Perini (2011) ressalta outras habilidades desenvolvidas pela perspectiva de ensino gramatical descritivo: “o mínimo que se pode fazer é reconhecer a argumentação que está por trás da descrição proposta; sem isso, não se está estudando gramática. Em outras palavras, não se pode **estudar** gramática sem ao mesmo tempo **fazer** gramática” (PERINI, 2011, p. 32).

Sob essa perspectiva, aproveitam-se os conhecimentos prévios internalizados, adquiridos culturalmente com o objetivo de refletir a gramática, dialogar com a língua e transformar o aluno em um cientista linguístico – como aqui denominamos. Seguindo os pressupostos platônicos, reafirmados com Castilho (2002, p. 11), “como nos diálogos platônicos, devemos fazer com que os alunos se lembrem dessa gramática e a explicitem [...]”. A partir do *corpus* selecionado como exemplificações de situações contraditórias e não explicadas pela GN, propõe-se uma abordagem didática de confronto entre o que se vê na teoria e na prática gramatical, na qual o aluno problematize os conteúdos, interprete-os e refute-os.

4.2 A teoria, o método e o objeto de estudo

Na situação de investigação científica proposta, a teoria e o método de análise estabelecem uma relação lógica, a fim de definir o objeto de estudo. Tendo por base os pressupostos sociolinguísticos, nosso modelo teórico-metodológico parte “do objeto bruto, não-polido, não-aromatizado artificialmente” (TARALLO, 1986, p. 18), isto é, vai além da variedade padrão do português, visto que “a heterogeneidade linguística não é incompatível com a noção de sistema” (TARALLO *apud* SUASSUNA, 1995, p. 103). O objetivo é o de reunirmos, a partir do fato sociolinguístico, material e informações para comprovar ou refutar hipóteses antigas, como também propor novas definições e tentar sistematizá-las. A partir de enunciados coletados de gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, propõe-se uma análise gramatical contextualizada e, por consequência, significativa.

4.3 Análise do corpus

A pesquisa teve como base o *corpus* intitulado “Da mídia à oralidade: enunciados frequentes destoantes das prescrições gramaticais”. O material foi coletado aleatoriamente, levando em conta enunciados presentes tanto na oralidade quanto nos veículos midiáticos, tais como: registros orais de determinados grupos sociais; campanhas publicitárias (Caixa Econômica Federal e Ministério da Saúde); sites de fofoca; Músicas; Revista *Capricho*; Jornais e *Bloggers*. A partir da coleta do *corpus*, averigua-se a necessidade de se trabalhar com adequação linguística ao contexto de uso. Por certo, o material também contradiz ao que realmente se vê aplicado nos compêndios gramaticais e, em alguns casos, não se encaixa nas regras estabelecidas tradicionalmente, pois faltam coerência e clareza nas definições tradicionais.

A proposta de construção de uma nova práxis pedagógica refere-se a uma desvinculação do puro tradicionalismo linguístico, sendo necessário tomar ciência dos preceitos dogmáticos, mas também entender as motivações e funcionalidades dos desvios. Trata-se de sugestões de discussões para demonstrar a necessidade de uma análise linguística cada vez mais global dos fenômenos, integrando investigações não só de cunho morfossintático, mas também de leituras aprofundadas da pragmática envolvida nos enunciados, ou seja, das intenções para aplicabilidade, os contextos de produção e os agentes envolvidos.

4.3.1 Discussão a partir do *corpus*: o redundante português

Coletou-se o título de uma música sertaneja “As mina pira”, composta por Gabriel Valim e Alex Gerrari, interpretada por Gustavo Lima, a fim de realizar a primeira discussão.

Na construção apresentada, “As mina pira”, conforme os pressupostos tradicionais, há erros de concordância verbo-nominal, uma vez que a forma verbal *pira* deveria concordar com o sujeito *As mina*, assim como esse sintagma nominal deveria estar flexionado da mesma maneira quanto à pessoa e ao número gramaticais.

Entretanto, partindo das abordagens da Gramática Normativa e da Descritiva, pode-se formular, na concepção de cada uma delas, regras de funcionamento para concordância verbo-nominal dos enunciados mencionados. Do ponto de vista descritivo, admitiu-se que o verbo não tem necessariamente que concordar com o sujeito. A marcação do plural foi feita anteriormente no determinante “As”. Tarallo (1986, p. 86) destaca que “no português falado do Brasil, a marcação de plural no sintagma nominal [...] encontra-se em estado de variação”, isto é, no português falado, evitam-se inúmeras repetições de marcação do plural ao longo da construção, ao contrário do português padrão, no qual o plural é marcado redundantemente em toda oração (no sujeito, no predicado, nos sintagmas que se correspondam etc.). Esse estado de variação apresenta, basicamente, duas variantes, uma caracterizada pela presença do elemento fônico /s/ e outra evidenciada pela ausência desse elemento (sem marcação, ou seja, morfema zero). Do exemplo analisado, percebe-se essa variação:

As minas pira.
As minas pira^Φ.
As mina^Φ pira^Φ.

4.3.2 Discussão a partir do *corpus*: o fenômeno da concordância verbo-nominal

Listam-se, a seguir, o slogan publicitário da Caixa Econômica Federal (cujo cartaz promocional está disponível em seu site oficial) e a propaganda governamental do Ministério da Saúde (campanha de 1993, coletada no Site YouTube):

- (1) Vem pra Caixa você também. Vem!
- (2) Se você não se cuidar, a AIDS vai te pegar.

Luiz Antônio Sacconi (1999, p. 128), em sua *Gramática Essencial*, revista e ampliada, prescreve acerca da concordância entre verbos e pronomes: “Nos pronomes pessoais de caso reto, o verbo concorda com o pronome”. Todavia, os enunciados publicitários destacados contradizem essa prescrição. Em (1), a forma verbal *Vem* (2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo do verbo *vir*) não estabelece relação de concordância com o pronome *você* (tradicionalmente definido como referente à 3ª pessoa do singular). É bem provável que a escolha dessa substituição do pronome do caso reto *tu* pelo pronome de tratamento *você* seja movida por questões comunicativas, a fim de maior proximidade com o interlocutor, isto é, com o público consumidor alvo do produto, visto que nas variedades de menor prestígio social (variante popular) a equivalência de *tu* por *você* e vice-versa é um fato frequente.

A construção (2) apresenta uma situação semelhante. Entretanto, nesse caso, trata-se de uma relação de referência mal estabelecida, em outras palavras, *te* (o pronome oblíquo de 2ª pessoa do singular) tem como função retomar o pronome de tratamento *você*, que se refere à 3ª pessoa do singular. Não há coesão entre as orações. Sendo assim, segundo os pressupostos tradicionais, substitui-se *te* pelo pronome *lhe*, visto que este pertence à 3ª pessoa do singular.

A análise descritivo-reflexiva mediante ao uso em (1) e (2) deve resgatar nos alunos a construção dialógica do pensamento crítico sobre a língua, os quais devem averiguar se as instâncias apontadas adequam-se à função comunicativa, à condição de produção dos textos e efeitos de sentido gerados.

4.3.3 Discussões a partir do *corpus*: o contexto extralinguístico como modelador do discurso

Na língua falada, por exemplo, em variedades populares de menor prestígio social, podemos encontrar enunciados como:

- (3) Mãe, estou meia cansada de estudar. (fala tipicamente identificada em faixa etária adolescente)
- (4) A Bianca foi flagrado com Ronaldinho. (Fala de um/uma travesti em referência a outra/outro travesti)

Em (3), sabe-se, segundo a classificação tradicional, que “meia” equivalendo a “um pouco” tem função de advérbio, logo, conforme os pressupostos gramaticais tradicionais, é invariável. No entanto, nas relações cotidianas, principalmente por conta

da intensa informalidade, podem-se notar casos como esses que fogem à regra padrão. Observando a sentença, percebe-se que a palavra “meia” concorda (gênero e número) com a palavra mais próxima, à qual se refere (cansada), pois foi reinterpretada como adjetivo.

Já em (4), evidencia-se a significância dos fatores extratextuais para a escolha paradigmática dos constituintes de uma oração, em que se revela a intencionalidade por trás do discurso. Pode-se dizer que há uma “transversalidade do gênero gramatical”, isto é, a relação de concordância estabelecida vai além da forma padrão de feminino ou masculino e registra, diante da diversidade ilocucional, como o falante (se) vê e (se) identifica diante das polêmicas classificações de gênero.

4.3.4 Discussão a partir do *corpus*: transitividade

A seguir, apresentam-se enunciados coletados em sites da Web:

- (5) “Você tem dormido um sono tranquilo”. (Reportagem retirada do site da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein).
- (6) “Felipe Mello, o público quer saber se você realmente cuspiu no... De volta a redação do Yahoo!...” (Charge de Alpino, divulgada em seu site)
- (7) “BBB 13: Alterada pelas bebidas da festa, Kamilla cospe refrigerante em André.” (Reportagem do site de jornalismo da TV Globo, o G1)

O fenômeno da Regência se apresenta em três casos, dentre eles, pela Transitividade. Tradicionalmente, postula-se que “os intransitivos expressam uma ideia completa” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 531), enquanto “os transitivos, mais numerosos, exigem sempre o acompanhamento de uma palavra de valor substantivo (objeto direto ou indireto) para integrá-los o sentido” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 531).

Todavia, o enunciado (5) contradiz Cunha & Cintra (2008) em suas definições, pois se vê a utilização do verbo *dormir*, tradicionalmente classificado como intransitivo, funcionando como verbo transitivo, desse modo, acompanhado por complemento verbal direto.

Partindo das considerações de Bechara (2009), em sua Moderna Gramática do Português, os verbos transitivos exigem a presença de um complemento que lhes integre o significado. Os verbos intransitivos recusam a presença de complemento. Dentre os transitivos, os complementos dos verbos transitivos diretos recebem o nome de objeto direto (isto é, complemento não encabeçado por preposição necessária), já os complementos dos verbos transitivos indiretos recebem o nome de objeto indireto (isto é, complemento encabeçado por preposição necessária).

Na revista adolescente *Capricho* (2007), box “Dúvida da leitora”, encontrou-se a seguinte pergunta enviada:

- (8) “Engoli. Posso engravidar?”

Expõem-se claramente nessas definições que, ao haver um verbo transitivo na oração, tem-se necessariamente um objeto direto (OD) ou indireto (OI). E quando se tratar de um verbo intransitivo, torna-se incompatível a presença de um complemento verbal. Até nesse ponto, parece estar tudo bem. Porém, ao depararmos com

construções como as de (08), o verbo *engolir* foi reinterpretado como verbo intransitivo e sem causar inaceitabilidade, portanto, “expressa uma ideia completa”.

Perante essas exemplificações, ressalta-se o que já foi dito com relação às incoerências presentes nos compêndios gramaticais e à falta de organização sistemática dessas ocorrências. Como se esses verbos que possuem várias funcionalidades (presença ou ausência de OD à vontade) não existissem. Perini (2011) defende a equivalência entre “ser transitivo” e “ocorrer com OD”, em que, além de se utilizar noções de exigência e recusa, acrescenta-se uma nova noção, a de “aceitação livre” (L-OD). Seguindo essa análise, os verbos *comer* e *engolir* aceitam livremente o objeto direto. O pesquisador Barros (1993, *apud* PERINI, 2011, p. 133) apresenta:

o levantamento [...] mostra que as duas principais situações reconhecidas pela classificação tradicional, a saber, exigência de OD ([Ex-OD]) e recusa de OD ([Rec-OD]), são minoritárias na língua; a maior parte dos verbos é marcada [L-OD], não tendo assim lugar na classificação tradicional. Tendo examinado cerca de 550 verbos, Barros apurou que 58,9% deles são marcados [L-OD]; 31,5% são marcados [Ex-OD]; e apenas 9,6% são marcados [Rec-OD].

Constata-se que OD ou complemento verbal direto é uma função que deve ser bastante estudada em língua, haja vista as inúmeras situações diversificadas de sua ocorrência. E, ainda, pela pesquisa de Barros (1993), comprovam-se as lacunas deixadas pelo sistema classificatório tradicional em relação a um vasto grupo de verbos: aqueles que aceitam livremente OD.

A partir dos exemplos (6) e (7), vale questionar se a transitividade seria uma propriedade do contexto, pois a ausência de OD, em (6), foi condicionada por vários fatores: sintático, o verbo *cuspir* aceita livremente a presença de complemento verbal direto; semântico e contextual, porque se entende, por meio do conhecimento de mundo, que o que se cospe é o cuspe, portanto, a informação apresenta-se tão óbvia e determinada que não se teve necessidade de explicitá-la, já se estabelece uma relação de sintático-semântica entre o sentido atribuído ao verbo e a função executada no enunciado.

Dos enunciados (5), (6), (7) e (8) pode-se constatar a interdependência entre Sintaxe e Semântica, uma vez que, para construir suas definições, a GN intercruza justificativas de natureza sintática, muitas vezes, sob um viés semântico.

5 Conclusão

A Gramática Normativa, além de apresentar incoerências em algumas definições, não dá conta de diversos fenômenos linguísticos, como pode ser identificado a partir de enunciados coletados em diversos gêneros textuais de uso cotidiano. Diante disso, torna-se necessário conciliar o estudo sistematizado da gramática com o uso linguístico efetivo, tendo como artifício o aluno cientista de sua própria língua e capaz de desenvolver suas habilidades.

Há, na verdade, a necessidade de uma revisão de atitudes diante da diversidade linguística, tanto por parte dos alunos entre si, como por parte do

professor, enquanto motivador e mediador do conhecimento. Propõe-se, assim, uma práxis pedagógica pautada em atitudes linguísticas, isto é, que os conteúdos abordados reconheçam o caleidoscópio de nuances da língua, sobretudo, considerem discutir a funcionalidade dessas transformações, os contextos aplicabilidade dos fenômenos e as intencionalidades no processo de emissão e recepção dos enunciados.

Espera-se, assim, um estudo de língua problematizado, em consonância com a heterogeneidade linguística possivelmente verificada na realidade do alunado, a fim de que se compreenda a língua como um sistema vivo, dinâmico e plural.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BULLOUGH, Edward. *O serviço civil e línguas modernas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CARTUNISTA ALPINO. Blog do Alpino. Disponível em:
<<http://br.noticias.yahoo.com/blogs/alpino>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A língua falada no ensino de Português. São Paulo: Contexto, 1998 apud DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 83-105.

CUNHA, C.& CINTRA, L.. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O FUXICO. *BBB13: Alterada pelas bebidas da festa, Kamilla cospe refrigerante em André*. Disponível em: <www.ofuxico.com.br/bbb13/noticias/bbb13-alterada-pelas-bebidas-da-festa-kamilla-cospe-refrigerante-em-andre/2013/02/20-163820.html>. Acesso em: 04 abr. 2015.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

REVISTA *Capricho*. São Paulo: Abril. Edição 1033, ano 56, n°152, 9 dez. 2007.

SACCONI, Luiz Antonio. *Gramática essencial ilustrada*. 18. ed. São Paulo: Atual, 1999.

SOCIEDADE BENEFICENTE ISRAELITA BRASILEIRA ALBERT EINSTEIN. Você tem dormido um sono tranquilo? Disponível em: <www.einstein.br/einstein-saude/bem-estar-e-qualidade-de-vida/Paginas/voce-tem-dormido-um-sono-tranquilo.asp>.

Acesso em: 04 abr. 2015.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VAGALUME. *As mina pira*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/gusttavo-lima/as-mina-pira.html>>. Acesso em: 04 abr. 2015.