

A (des)padronização no emprego do complemento relativo: ecos da NGB

Brazilian Grammatical Nomenclature; Relative complement; Lack of grammatical standardization

Paula Lustosa¹

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu²

Resumo: A variedade padrão é “uma competência basicamente adquirida pela escola e pela via da leitura” (Azeredo, 2021, p. 27) e deve ser abordada na aula de português na escola. Dito isso, este trabalho revisita um tema que motivou a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1959: “um total conflito no emprego de termos” que prejudicava exclusivamente “o estudante do curso médio (Henriques, 2009, p. 16). O objetivo deste trabalho é problematizar a falta de padronização no emprego do complemento relativo entre o texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, das importantes gramáticas brasileiras contemporâneas e da literatura didática com foco no Ensino Médio em tempos hodiernos. Observou-se a ausência de consenso no tratamento dos complementos verbais preposicionados entre as gramáticas analisadas e os materiais didáticos em tempos atuais. Por conseguinte, constatou-se a necessidade da continuação de debates sobre a possível alteração da Norma Gramatical Brasileira.

Palavras-chave: Nomenclatura Gramatical Brasileira. Complemento relativo. Falta de padronização gramatical.

Abstract: The standard variety is “a skill basically acquired through school and through reading” (Azeredo, 2021, p. 27) and should be covered in Portuguese classes at school. That said, this work revisits a theme that motivated the publication of the Brazilian Grammatical Nomenclature in 1959: “a total conflict in the use of terms” that exclusively harmed “the high school student (Henriques, 2009, p. 16). The objective of this work is to problematize the lack of standardization in the use of the relative complement between the text of the Brazilian Grammatical Nomenclature, important contemporary Brazilian grammars and didactic literature focusing on High School in modern times. The lack of consensus in the treatment of prepositioned verbal complements between the analyzed grammars and teaching materials in current times was observed. Therefore, there was a need to continue debates on the possible change of the Brazilian Grammatical Standard.

Keywords: Brazilian Grammatical Nomenclature. Relative complement. Lack of grammatical standardization.

¹ Doutoranda em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ). E-mail: professorapaulalustosa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4342-6927>.

² Pós- Doutora em Linguística. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) E-mail: teresatedesco@uol.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6493-1627>.

Introdução

A relação entre os fatos gramaticais de nossa língua e a nomenclatura gramatical da NGB ainda inquietam o espírito investigador dos pesquisadores da área de Letras, principalmente daqueles que atuam na Educação Básica. Em tempos de promulgação de novos documentos normativos voltados a esse nível de ensino, curiosa e retrogradamente, a participação dos professores, em efetiva atuação em sala de aulas em escolas brasileiras, ainda é apagada no processo de elaboração de tais documentos. Esse quadro corrobora a contínua necessidade de a educação superior na área de Letras “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica” por meio de pesquisas acadêmicas comprometidas com o desenvolvimento da competência linguística dos indivíduos (Brasil, 1996).

O português é uma língua histórica, “constituída de várias ‘línguas’ mais ou menos próximas”, resultado da rica miscigenação cultural presente no processo de formação da sociedade brasileira. Cada “variedade de língua” funciona efetivamente na interação comunicativa entre “falantes de uma determinada porção da sociedade ou uma certa localidade do país” (Bechara, 2019, p. 25). Por conseguinte, o papel principal do bom professor de língua portuguesa é desenvolver a competência linguística dos falantes considerando todas as variantes linguísticas do Brasil.

O mantra pedagógico dos docentes comprometidos com o desenvolvimento da competência comunicativa se pauta na concepção de que o falante deve “ser um poliglota na própria língua”, isto é, precisa estar “em condições de se expressar adequadamente na sua variedade e entender, e até usar, a variedade em que se expressa a pessoa com quem se comunica” (Bechara, 2019, p. 25).

As palavras de Bechara (2019) sugerem a importância do conhecimento das diferentes variações da língua para o combate ao preconceito linguístico e para a boa adequação do uso da língua nas diferentes situações sociocomunicativas por parte dos usuários. Isso inclui, também, o conhecimento da variedade padrão escrita do português em uso no Brasil que é apenas “uma variedade da língua entre outras” e se distingue das outras por sua “condição de ‘modelo de uso’ (...), por ser uma competência basicamente adquirida pela intervenção da escola e pela via da leitura” (Azeredo, 2021). Reitera-se

que não cabe a demonização do ensino da gramática nas escolas, mas a necessidade de enxergá-lo como instrumento para a aprendizagem crítica e reflexiva do idioma.

A problematização dos fatos gramaticais de nossa língua e a nomenclatura gramatical da NGB é um caminho que precisa ser revisitado na missão de evitar um total conflito de termos em tempos atuais que pode prejudicar a formação dos aprendizes da nossa língua. Não se pode negar a importância de a escola e a universidade proporcionarem a interação dos alunos com as diferentes realidades da língua em um país multilíngue como o Brasil. Na verdade, essa concepção deve incluir o conhecimento da variedade padrão escrita da língua portuguesa, utilizada em situações comunicativas que exigem o grau de formalidade na forma de se expressar, devido não só aos enunciadores e seus propósitos comunicativos, como também o grau de formalidade de dada situação, refletido, evidentemente, no gênero em que o discurso se materializa.

Este trabalho aborda a atual falta de padronização no emprego do complemento relativo por meio da análise do texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, das importantes gramáticas brasileiras e da literatura didática voltada ao Ensino Médio. Há a ausência de consenso no tratamento dos complementos verbais preposicionados-complemento relativo e objeto indireto-, que parece ser uma ressonância temática do principal motivo gerador da publicação da NGB: “um total conflito no emprego de termos” (Henriques, 2009, p. 21).

Há a necessidade de uma denominação específica e unificada do complemento relativo? O livro didático deve estar em consonância com a concepção atual e lúcida de autores de gramáticas referências na sociedade brasileira ou com a NGB de 1959? Há a necessidade de atualizar a NGB? Responder a essas perguntas não é tarefa fácil e imediata, mas é fundamental que os professores em plena atuação nas salas de aula em escolas brasileiras e os pesquisadores da área de Letras comecem a refletir sobre isso com o fito de contribuir para gerar uma mudança na prática.

Problematização do tema

Corroborar-se a noção de que “o mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito e para compreender adequadamente o que ouve ou lê” e que é “por meio de textos que nos fazemos entender e compreender o

que os outros nos comunicam” (Azeredo, 2007, p. 38). O compromisso em trabalhar o desenvolvimento da leitura e da compreensão do texto é tarefa de várias disciplinas, entretanto esse compromisso tem sido continuamente atribuído como tarefa única do professor de língua portuguesa. Aceitável como tarefa exclusiva das aulas de língua portuguesa pode ser o ensino da gramática, sendo necessário que o professor contribua para que o aprendiz aprenda a contextualizar o uso da língua em diferentes situações sociocomunicativas.

A escola é o espaço privilegiado para fomentar o ensino de todas as variações linguísticas, de ordem regional, cultural, social, para que os falantes possam falar e compreender os outros nas diferentes situações languageiras. Travaglia (2009, p. 17) define como competência comunicativa “a capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação”. Sendo assim, não se pode demonizar o ensino da gramática na escola, visto que o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno requer o desenvolvimento articulado das atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas (Travaglia, 2009, p. 34).

Debater sobre o ensino de língua portuguesa requer considerar o ensino da gramática na escola, “e aula de português implica o emprego de termos específicos para quem estuda uma língua. Se o mesmo ocorre nas outras disciplinas, por que com a nossa seria diferente?” (Henriques, 2009, p. 21). O ensino da gramática na instituição escolar precisa ser renovado, considerando, sobretudo, as atividades de reflexão sobre a língua. Isso sugere uma visita crítica ao texto da NGB para contemporizá-lo à realidade de ensino de língua atual e analisar os impasses em termos de conflitos ainda existentes no ensino de gramática.

Na apresentação da NGB, em 1959, a maior preocupação foi a falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso entre os atores da escola e a literatura didática. Essa problemática se estende até os dias atuais: falta de padronização no emprego do complemento relativo entre o texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, das importantes gramáticas brasileiras contemporâneas e da literatura didática com foco no Ensino Médio em tempos hodiernos pode ser indicado como um exemplo. Há a ausência de consenso no tratamento dos complementos verbais preposicionados entre as gramáticas analisadas e os materiais didáticos em tempos atuais.

O corpus de análise é composto por três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e por três gramáticas de renomados autores brasileiros: Rocha Lima (1991), Bechara (2019) e Azeredo (2021). Por meio da análise do corpus, evidencia-se a falta de padronização no emprego do complemento relativo entre o texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, das importantes gramáticas brasileiras contemporâneas e da literatura didática com foco no Ensino Médio em tempos hodiernos.

Conflito de termos: o contexto da elaboração da NGB

No final da década de 50, a problemática que motivava a discussão da elaboração da NGB eram as diferentes formas de se classificar um único termo gramatical. Um momento marcante foi a observação das diferentes análises do elemento *bom* na frase “O bom brasileiro zela pelo progresso no Brasil”, em um exame de habilitação para ingressar na Faculdade Nacional de Odontologia da Universidade do Brasil, em 1956, que se transformou mais tarde na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Algumas das 13 respostas apresentadas foram estas: “adjunto atributivo, adjunto restritivo, adjunto limitativo adjetivo (...) complemento atributivo, complemento limitativo, complemento adjetivo” (Chediak, 1960, p-p87-88 apud Henriques, 2009, p.15-16)

Em 1958, período em que se discutia o *Anteprojeto de simplificação e unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*, segundo Henriques (2009, p. 16)

o que havia no ensino da língua no Brasil era um total conflito no emprego de termos. Tal situação só gerava polêmicas e discussões, prejudicando única e exclusivamente o estudante do curso médio, diversas vezes enredado por não saber decifrar a variedade de códigos terminológicos que lhe eram impostos e cobrados em provas e concursos.

Na apresentação da NGB, em 1959, evidencia-se que a maior preocupação era a falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso entre os atores da escola e a literatura didática. Nesse período, muitos representantes do meio intelectual e acadêmico se reuniram para debater essas questões. Várias comissões foram criadas

para tratar de reformas oficiais no ensino da Língua Portuguesa com pouca participação de professores especialistas em língua portuguesa.

Uma dessas comissões criadas foi a COLIP (Comissão para Definição da Política de Ensino-aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa) sobre a qual Henriques (2009, p, 18) tece um questionamento ainda pertinente ao cenário educacional atual: “Será que não existe nenhum professor em efetivo exercício nos níveis fundamental e médio que possa participar de comissões que vão tratar do ensino?”

A COLIP³ (portaria nº 4.056/2005) do MEC considera urgente “a democratização do acesso da população ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para o efetivo desempenho das práticas sociais da escrita e da leitura”. Além disso, assegura que a escola é “uma instituição que deve levar em conta a realidade em que atua”. Dentre algumas das finalidades apresentadas, uma se coaduna com a proposta de problematização deste trabalho:

XI. Incentivar e apoiar projetos de pesquisa nas instituições de ensino superior de métodos pedagógicos para o ensino de língua portuguesa e de atualização de nossas referências normativas, de modo a valorizar a norma padrão real de seu país (BRASIL, 2005).

Nas últimas décadas, muitas abordagens teórico-metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa como forma de produção de sentidos e interação social contribuíram (e tem contribuído) para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos, fornecendo-lhes meios de agirem socialmente por meio das práticas languageiras. Isso contribui para o um ensino de língua menos conteudista e mais comprometido com as práticas sociais de leitura e de escrita. Isso não significa desconsiderar, todavia, a importância do ensino da linguagem metalinguística nas aulas da língua portuguesa, pelo contrário, deve-se ensinar todas as variedades da língua, sobretudo a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil como forma de produção de sentidos.

³ No corpo da portaria 4.056, não consta o ano da publicação, somente a assinatura do Ministro da Educação da época, Fernando Haddad. A informação sobre a data de publicação da portaria é fornecida pelo autor Claudio Cezar Henriques 2005em seu livro “Nomenclatura gramatical Brasileira. 50 anos depois.”

Todos os conteúdos disciplinares apresentam uma linguagem própria característica das suas áreas, isto é, apresentam conceitos e nomenclaturas fundamentais para a compreensão de um determinado domínio de conhecimento: Biologia, Geografia Química etc. O mesmo acontece com o ensino de gramática que deve ser considerado, repaginado e fundamentado nas atividades de reflexão sobre a língua em função das necessidades apresentadas pelos discentes nas atividades de produção, leitura e escrita na escola. O questionamento de Henriques (2009, p. 21) corrobora para a validação da necessidade de uma terminologia específica para o ensino de língua: “Estamos falando de aulas de português na escola, e aula de português implica o emprego de termos específicos para quem estuda uma língua. Se o mesmo ocorre nas outras disciplinas, por que com a nossa seria diferente?”.

O problema da falta de padronização da nomenclatura gramatical na literatura didática ascendeu amplos debates e comissões formadas por renomados educadores brasileiros na década de 50-século XX. Nesse cenário, emergiu o documento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) que entrou em vigor por meio da portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, após a análise da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957 (Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira).

Após 64 anos da existência da NGB, os professores ainda convivem com problemas relacionados às terminologias gramaticais no ensino de língua na Educação Básica. Há também o apagamento do ensino da gramática por parte de muitos educadores sem considerar a importância do ensino dela como meio para a reflexão crítica e reflexiva do uso do nosso idioma em situações languageiras da vida real.

Em tempos pós-modernos, a falta de padronização de alguns termos gramaticais continua. Há não só a necessidade da unificação de uma terminologia para a oferta de um ensino de gramática produtivo na escola, mas, sobretudo, um consenso didático entre o que dizem as gramáticas de referências brasileiras e o que é proposto no ensino da língua, em especial nos livros didáticos brasileiros. Essa postura visa a propiciar um aprendizado efetivo da língua em uso, o que significa vê-la em seus diferentes aspectos no uso pleno de suas possibilidades em diferentes textos. Desta forma, a gramática deve ser vista, estudada, apreendida, como instrumental para o projeto de dizer do enunciador.

A falta de padronização no tratamento do complemento relativo

“A tradição gramatical, confirmada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), chama o objeto indireto a todo complemento verbal introduzido por preposição necessária” (Bechara, 2019, p. 55), entretanto a língua parece indicar dois tipos de complementos verbais diferentes: *o complemento relativo e o objeto direto*. (BECHARA, 2019, p. 55). A perspectiva dos livros didáticos se coaduna com a perspectiva da NGB publicada em 1959: não consideram o complemento relativo, diferentemente das concepções apresentadas pelos autores Rocha Lima (1991), Bechara (2019), Azeredo (2021) em suas gramáticas.

O Complemento relativo nas gramáticas

Delimita-se a análise dos complementos verbais preposicionados, o objeto indireto e o complemento relativo, em três gramáticas brasileiras, uma do autor Rocha Lima (1991), as outras duas mais recentes: Bechara (2019) e Azeredo (2021). A gramática do Bechara (2019) foi elaborada para pessoas que se preparam para ingressar em diferentes processos seletivos- informação já apresentada na capa dela: concursos, Enem, vestibulares e todo tipo de prova de Língua Portuguesa.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959) considera em sua terceira parte (Sintaxe) o seguinte em relação à análise sintática da oração: “(d) predicação verbal: verbo de ligação; verbo intransitivo; verbo transitivo (direto, indireto).” Em relação ao item “(d) predicação verbal: verbo de ligação; verbo intransitivo; verbo transitivo (direto, indireto)” (Henriques, p. 157).

Em uma seção de sua gramática cujo título é “Classificações do verbo quantos aos complementos”, Rocha Lima (1991) p. 340 considera que “o complemento forma com o verbo uma expressão de tal sorte que a sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissivo ou incompleto.” Classifica os verbos transitivos indiretos como aqueles “que pedem a presença de um objeto indireto”. O autor declara que os transitivos relativos “apresentam um complemento preposicional, chamado relativo”. Considerando, assim, que “quando um verbo transitivo se pronominaliza, o seu objeto direto se faz reger de preposição, tomando a FORMA de complemento relativo: *admirar o talento de alguém: admirar-se do talento de alguém*” (Rocha Lima, 1991).

Rocha Lima (1991) já apresentava uma concepção um pouco diferente da apresentada no documento da NGB em relação à classificação dos complementos verbais. A NGB considera só os dois complementos verbais (direto, indireto) como termos integrantes da oração que exigem complementos. Entretanto, há 21 anos o autor já contemplava em sua gramática outro complemento preposicionado além do objeto indireto: o relativo.

Bechara (2019, p. 55) apresenta o complemento relativo como um complemento verbal que pode ser acompanhado “por qualquer preposição exigida pela significação do verbo: de em *gostar de* indica ‘a origem’ do afeto; a em *assistir a* indica ‘direção’ ao ser visualizado; em indica ‘lugar’ no exemplo *Marcelinho pôs o livro em cima da mesa.*” Além disso, concebe a impossibilidade “de se substituir o complemento preposicionado pelo pronome pessoal átono *lhe*”. Em “Diva gosta de Teresópolis”, por exemplo, o *de Teresópolis* somente poderá ser substituído dela (da cidade): “Diva gosta de dela (da cidade”, jamais pode ocorrer esta substituição: “Diva gosta-lhe” (Bechara, 2019, p. 56).

Azeredo (2021, p. 242) concebe que os verbos transitivos seguidos de um termo adjacente são chamados de transitivos objetivos: transitivos diretos, transitivos indiretos (acompanhados de objeto indireto) e transitivos relativos (acompanhados de complementos relativos). Assim como o Bechara (2019), o autor considera que os complementos dos verbos transitivos indiretos (TI) são chamados de objetos indiretos e “se unem ao verbo por meio da preposição *a*; substituídos por pronomes átonos, estes assumem a forma dativa, que na terceira pessoa tem forma especial: *lhe/lhes*” (Azeredo, 2021, p. 242).

Em relação aos verbos transitivos relativos, Azeredo (2021, p. 242) considera que as relações são mediadas por preposições em exigência do verbo, mesmo quando representados por preposição. Exemplos de sentenças como os verbos transitivos relativos apresentam os pronomes mediados por preposição em situações em que não é possível substituir o complemento relativo pelo pronome átono *lhe/lhes*: “(a) Dependendo da ajuda/Depender dela. (b) Insistir em voltar/Insistir nisso.

Rocha Lima (1991), Bechara (2019) e Azeredo (2021) consideram outro complemento preposicionado além do objeto indireto: o complemento relativo. Bechara

(2019) e Azeredo (2021) apresentam a mesma perspectiva sobre o emprego do complemento relativo: não podem ser substituídos pelo pronome átono -lhe/lhes.

A ausência do complemento relativo no livro didático

Após verificar que renomados gramáticos brasileiros consideram a existência de dois complementos verbais regidos por preposição na língua portuguesa, o complemento relativo e o objeto indireto, analisam-se como e quais são os complementos preposicionados abordados nos livros didáticos. O corpus de análise é formado pelos seguintes materiais didáticos: “Enem. Pré-vestibular. Língua Portuguesa e Literatura” (Reigota, 2020⁴) da Editora Divulgação Cultural; “Gramática em textos” (Sarmiento, 2012), da editora Moderna; gramática reflexiva. Texto Semântica e interação (Cereja; Cochar, 2009), da Atual editora.

No ano 2020 e de 2022, a SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) ofereceu às turmas do Ensino Médio das escolas estaduais um kit com vários livros das diferentes áreas. Na *Coleção pré-vestibular Enem: Língua Portuguesa e Literatura* (2020, p. 67), a explicação sobre o verbo transitivo indireto é a seguinte: “quando a ação expressa pelo verbo se transmite ao complemento de modo indireto, por meio de uma preposição. O complemento do verbo indireto é o objeto indireto. Exemplo: Roberto gosta de Mariana (Reigota, 2020, p. 68).

O termo “de Mariana” (Reigota, 2020, p. 68) é apontado como objeto indireto, sem nenhuma referência à preposição utilizada, tampouco sobre a impossibilidade de se substituída pelo pronome oblíquo átono -lhe. O objeto indireto apresentado seria considerado complemento relativo sob a ótica de Bechara (2019) e Azeredo (2021). Não aparece a menção do complemento relativo; aborda-se, assim, a noção apresentada pela NGB. Além disso, evidencia-se a ausência de preocupação em apresentar um exemplo com um complemento verbal preposicionado que não considerado é objeto indireto pelos principais gramáticos brasileiros.

⁴ Na coleção apresentada, não há referência somente a um autor específico como produtor da obra. Entretanto, Sandra Reigota é apontada como a produtora do conteúdo na parte interna do livro ao lado de outros nomes responsáveis pela direção, pela coordenação editorial, pela leitura crítica e pela revisão do material didático citado.

Sarmiento (2012, p. 364) apresenta o objeto indireto como o “complemento que se liga ao verbo transitivo indireto” por meio de preposição. Exemplifica-o por meio dos seguintes exemplos: “Os maiores acabam tropeçando *neles*” e “Param *de fingir*”. Ainda sobre o mesmo assunto, apresenta mais dois exemplos: “Os Estados Unidos resistem à *crise econômica*” e “A empresa enviou uma mensagem *aos clientes*” (Sarmiento, 2012, p. 372). Não há a tessitura de nenhum comentário sobre os tipos de preposição e possíveis substituição; na verdade, observa-se também pouca atenção aos objetos indiretos. Contudo, há a menção de exemplos de objetos indiretos introduzidos pela preposição *de*, por elementos preposicionados (*neles*) e por expressões que exprimem direcionamento a destinatários que podem ser substituídas pelo pronome oblíquo átono *lhes*. Ou seja, classifica todos os complementos preposicionados como objetos indiretos.

De acordo Cereja e Cochar (2009, p. 234-235), o objeto indireto é um termo que se liga indiretamente a um verbo transitivo por meio de uma preposição. No livro, há apresentação do objeto indireto ora ligado pela preposição *a/ao*, ora ligado pelas preposições *da, em*, por meio dos exemplos apresentados: “A elite assiste ao desmatamento; A canção agradou ao público; O resto da nobreza gostou da ideia; ela não acredita em desculpas tolas; Os meninos entretiveram-se com os brinquedos”.

Nos livros didáticos do Ensino Médio analisados, não se apresenta o complemento relativo. Toda descrição gramatical considera os objetos indiretos como complementos verbais dos verbos transitivos indiretos regidos pelas diferentes preposições e elementos preposicionados: *de, da, lhe, em, neste, à, aos, com* etc.

Considerações finais

Bechara (2021) considera a existência de dois complementos verbais preposicionados na língua- o relativo e o objeto indireto- e apresenta a distinção entre os dois em explicações bastante esclarecedoras em um capítulo de sua gramática destinada aos alunos do Ensino Médio e concurseiros. Entretanto, em seguida, afirma que “em provas de concurso, normalmente não aparece a distinção que fazemos entre o objeto indireto e complemento relativo entre os complementos verbais, chamando a ambos os objetos indiretos.” (Bechara, 2019, p. 56). Essa declaração fortalece a principal problemática abordada neste artigo: a atual falta de padronização no emprego do

complemento relativo entre a literatura didática e as importantes gramáticas contemporâneas e o texto da NGB.

À medida que Bechara (2020) elucida a diferença entre o complemento relativo e objeto indireto numa explicação bastante didática em uma gramática voltada, sobretudo, para alunos em fase de conclusão da última etapa do Ensino Médio, também aponta a realidade sobre a não cobrança em processos seletivos voltados também para candidatos dessa etapa. Trata-se de uma importante distinção sobre os complementos preposicionados, apresentada em uma gramática de referência no Brasil não contemplada nos processos seletivos, cuja abordagem em livros didáticos não é identificada, não tendo sido considerada pelo texto da NGB. Portanto, há de se pensar na necessidade de se estabelecer um fio condutor para tecer o tratamento do complemento relativo na literatura didática, nas gramáticas e, sobretudo, na NGB.

As gramáticas são objetos de estudo de diferentes estudiosos: professores da rede pública, discentes do Ensino Médio, pessoas que se preparam para diferentes processos seletivos, alunos de pós-graduação, pesquisadores da área de língua portuguesa ou de outras áreas. Na gramática de Bechara (2019), apresenta-se aos leitores a existência do complemento relativo-assim como nas dos autores Rocha Lima (1991) e Azeredo (2021) - uma informação lúcida e importante para o conhecimento dos complementos preposicionados.

Essa coerência nas concepções sobre o emprego do complemento relativo por parte de tais gramáticos funciona como um argumento de autoridade para a necessidade de se refletir sobre a postura incoerente da literatura didática contemporânea que promove o apagamento desse outro complemento verbal preposicionado, sem diferenciá-lo do objeto indireto. Muitos livros didáticos contemporâneos apresentam tais gramáticos em suas referências bibliográficas, contudo se respaldam no texto da NGB, produzido há 64 anos.

Henriques (2009) aponta a pouca participação de professores em efetiva atuação em escolas brasileiras na produção do texto da NGB, realidade ainda existente nos dias de hoje. Ainda assim, felizmente, nota-se o crescente debate sobre a necessidade de aproximar os estudos acadêmicos da área de Letras ao ensino da língua das escolas brasileiras da educação básica.

Muitos docentes de língua portuguesa-estudantes de pós-graduação ou não, em pleno exercício da função em escolas do ensino médio têm conhecimento das diferenças entre o objeto indireto e o complemento relativo, mas se encontram em uma verdadeira “encruzilhada” ao ensinar o objeto indireto como único complemento verbal preposicionado. Eis os questionamentos que surgem aos professores durante esse caminho: o que se ensina deve estar coerente com algumas das importantes gramáticas brasileiras ou não? Deve estar coerente com o que eles acreditam ou não? Eles devem ignorar as dúvidas dos alunos ou não? Devem seguir a cartilha confusa referente ao tratamento dos complementos verbais de alguns livros didáticos ou não? Deve a NGB de 1959 continuar ditando regras no emprego de termos ou não? O total conflito de termos prejudicava exclusivamente “o estudante do curso médio (Henriques, 2009, p. 16)” na época da produção da NGB, mas os problemas ainda continuam contemporaneamente.

Na análise do corpus, observa-se que o complemento relativo se distingue do objeto indireto, pois não representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação. Além disso, o complemento relativo não pode ser substituído pelos pronomes *lhe*, *lhes*. O ensino de língua portuguesa atual deve estar comprometido com o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz que inclui, também, a aprendizagem da metalinguagem abordada em diferentes tipos de textos e gêneros textuais em situações de interação social. Abordar a diferenciação entre o complemento relativo e o objeto indireto na literatura didática pode contribuir para abordar as relações gramaticais mediadas por preposições, para analisar casos em que a preposição esteja semanticamente vazia, do ponto de vista do sentido, ou semanticamente plena.

Verificou-se a ausência de padronização no emprego do complemento relativo por meio da análise do texto da NGB, das importantes gramáticas brasileiras e da literatura didática voltada ao Ensino Médio. Nota-se, assim, que a NGB tentou simplificar a classificação dos termos gramaticais, mas ainda há uma falta de consenso sobre os fatos gramaticais de nossa língua em tempos hodiernos. Há a necessidade de uma denominação unificada do complemento verbal preposicionado. Há a necessidade de os livros didáticos contemplarem a visão dos gramáticos que abordam o complemento relativo. A literatura didática considera necessário estar de acordo com a NGB. Portanto,

há a necessidade de se continuar discutindo a possível atualização da NGB para além dos limites deste ponto final.

Referências

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

AZEREDO, J. C. *A quem cabe ensinar a leitura e escrita?* In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso. Reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BECHARA, E. *Bechara para concursos*. Enem, vestibular e todo tipo de prova de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CEREJA, W. COCHAR, T. *Gramática reflexiva*. Texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 2009.

HENRIQUES, C. C. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. *Coleção pré-vestibular ENEM: Língua portuguesa e literatura*. Curitiba: Divulgação cultural, 2020.

SARMENTO, L. L. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA-ALVES, J. E. do N.; FELIPE, M. da G. S.; CAMARA, T. M. N. de L.; MONTEIRO, L. A. C.i. (orgs.). *Evanildo Bechara e os bastidores da NGB*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta sobre o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009