

# POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA GERATIVA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eduardo Kenedy<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo, apresenta-se a proposta de que o ensino de sintaxe na escola básica brasileira, tanto na forma de gramáticas e de livros didáticos quanto em relação a aulas expositivas em sala de aula, seja reformulado de modo a, primeiramente, introduzir a noção de sintagma e, por consequência, simplificar as funções sintáticas em apenas quatro noções: (1) sujeito, (2) predicado, (3) complemento e (4) adjunto. O artigo, por um lado, sustenta suas propostas com base na Teoria X-barra clássica nos estudos formalistas (Chomsky, 1995) e, por outro, discute algumas das consequências da proposta para o ensino de gramática nas aulas de língua materna na escola básica brasileira. O artigo apresenta, também, reflexões a respeito do papel do ensino de gramática, em geral, e do ensino de sintaxe, em particular, no objetivo escolar de promover o aprendizado da produção e da compreensão textual e o domínio da norma padrão brasileira nos estudantes de todas as regiões do país.

**Palavras-chave:** Sintaxe. Teoria X-barra. Ensino de gramática.

## Abstract

In this article, I propose that the teaching of the syntactic component of the Brazilian grammatical nomenclature, on Brazilian elementary schools, must be reformulated in order to, firstly, introduce the notion of phrase and, consequently, reduce the syntactic functions into only four types: (1) subject, (2) predicate, (3) complement and (4) adjunct. These assumptions are supported on the

classic X-bar theory of generative linguistics (Chomsky, 1995) and by taking the educational reality of Brazilian elementary schools into consideration. The article also comes up with some reflections on the consequences of its proposal for a new way of teaching syntax. It not only presents some general considerations upon the role played by the teaching of grammar, but it also focus especially on the teaching of syntax as it aims to promote textual learning and comprehension, and the domain of Brazilian standard language by all the students of every different region throughout the country.

**Keywords:** Syntax, X-bar theory, grammar teaching.

## Introdução

A interpretação da sintaxe como o componente central da gramática de uma língua humana é um dos principais marcos teóricos do gerativismo. Ao longo destes mais de 50 anos de existência da linguística de orientação chomskiana, o estudo da sintaxe atingiu níveis de abstração e sofisticação extremamente avançados. Nos dias de hoje, assistimos a uma profusão de modelos que se autoidentificam como *sintaxe gerativa*. Muitos deles mantêm estreitas relações de interface com outros componentes gramaticais – como a morfologia e a semântica – e também com outras áreas do conhecimento – como a sintaxe experimental, que se relaciona com psicolinguística, e a sintaxe computacional, que se relaciona com as ciências da informática. Entretanto, as contribuições da sintaxe formal para o ensino de gramática na formação de professores e seu respectivo impacto na Educação Básica têm sido ainda muito poucas. No Brasil, são raros os cursos de sintaxe gerativa que reservam alguma carga horária para

<sup>1</sup> Professor Adjunto III de Linguística, da Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ). Jovem Cientista do Nosso Estado (Edital FAPERJ do triênio 2013-2016).

tratar dos aspectos da disciplina que são relevantes para a prática do professor de gramática da língua. Normalmente, o foco principal desses cursos é a formação do sintaticista e são os próprios estudantes que, por si mesmos, acabam eventualmente adaptando algumas de suas lições sobre, por exemplo, Teoria Temática e Teoria X-barrá à sua prática como professores de ensino médio ou fundamental.

Neste artigo, temos a intenção contribuir na elaboração de um esboço para o preenchimento dessa lacuna no trabalho dos sintaticistas. Pretendemos explicitar aspectos da sintaxe gerativa – em sua orientação chomskiana recente (cf. Chomsky, 1995 e posteriores) – que podem auxiliar o estudante brasileiro de graduação na área de Letras em sua compreensão da sintaxe como componente da descrição gramatical da língua. Essa abordagem visa discutir questões problemáticas no ensino de sintaxe na escola básica (ensinos fundamental e médio) e fornecer subsídios elementares para o trabalho do professor de gramática em sala de aula. O plano do artigo é o seguinte. Na seção 1, apresentaremos o contexto do ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica, em que o estudo de gramática descritiva encontra o seu lugar. Discutiremos, na seção 2, os principais aspectos do ensino de sintaxe que se mostram necessários para a constituição de um programa didático sobre a análise sintática coerente e orgânico. O artigo culmina com a seção 3 e suas subseções, em que apresentaremos a proposta de uma nomenclatura gramatical minimalista que possa orientar os estudantes no ensino profícuo de aspectos da sintaxe do português. Concluiremos o artigo resumando o conjunto de reflexões que apresentaremos a respeito de como o ensino de sintaxe pode auxiliar o professor em sua tarefa de promover o letramento entre seus alunos.

## 1. O Objeto de Estudo nas Aulas de Língua Portuguesa

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, institucionalizou-se, de maneira bastante clara, que o ensino normativo da gramática não deve ser o objeto das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Os PCNs deram forma ao que professores e linguistas já vinham indicando há muito tempo: o objeto fundamental do ensino de língua materna na escola brasileira deve ser o texto, tanto do ponto de vista de sua compreensão (escuta e leitura), quanto de sua produção (fala e escrita). Essa reivindicação, contemplada explicitamente nos PCNs, foi motivada pela necessidade de fomentar modificações na tradição escolar no Brasil, que, nas aulas de língua materna, pode ser caracterizada pela “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com consequente preconceito contra as formas de oralidade e variedades não-padrão” (PCNs, 1998: 18). Passados já 15 anos desde

a publicação dos PCNs, é possível dizer que, infelizmente, o ensino bruto da gramática normativa não foi ainda erradicado dos programas escolares ao longo do território nacional. No entanto, os caminhos para tal estão cada vez mais conhecidos e hoje, mais do que nunca, os discursos em favor da utilização do texto como objeto de ensino em Língua Portuguesa são acessíveis aos professores em formação na área de Letras na maioria das universidades do país.

Buscar o texto como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa não significa, contudo, que não haja espaço para o ensino de gramática na Educação Básica. Com efeito, de acordo com os PCNs, o ensino de língua materna deve ser conduzido a partir de dois eixos relacionados, conforme ilustrado a seguir.

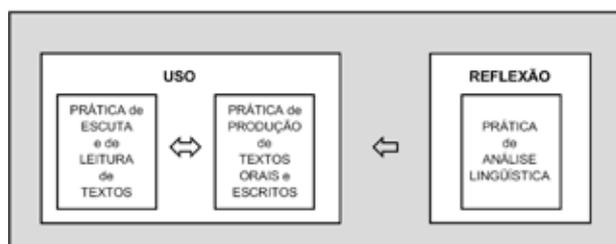


Figura 1: os eixos de *uso* e *reflexão* no ensino do português

Como se pode perceber, o ensino de gramática tem lugar no *eixo de reflexão* sobre a língua, o qual é apresentado como auxiliar ao *eixo de uso* linguístico, em que o estudo do texto, para a produção e a compreensão oral e escrita, é o conteúdo principal. A gramática é apresentada, portanto, como uma ferramenta útil para o ensino dos aspectos relativos ao uso da língua – e não como um fim em si mesmo. Nesse sentido, parece evidente que, na condição de auxiliar ao eixo do uso, a gramática a ser explorada no eixo da reflexão (prática de análise linguística) não pode ser a gramática normativa da tradição escolar brasileira. Segundo os PCNs, as gramáticas normativas, na forma de gramáticas escolares ou de livros didáticos, frequentemente conduzem à “apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada” (PCNs, 1998: 18). Em face disso, o tipo de gramática que mais adequadamente pode cumprir a função de promover reflexões sobre a estrutura da língua é a descritiva, seja a de orientação funcional, seja a de orientação formal.<sup>2</sup>

A gramática descritiva como instrumento de reflexão sobre a língua pode ser útil para a correta compreensão de diversos conceitos linguísticos necessários ao aprendizado de aspectos morfossintáticos da língua portuguesa, como, por exemplo, a concordância verbal e a nominal. A citação desse exemplo não é gratuita, afinal a concordância entre os termos de um sintagma nominal (concordância nominal) e a concordância entre o sujeito e o predicado de uma oração (concordância verbal) são os traços morfossintáticos que mais dramaticamente

<sup>2</sup> Para uma revisão sobre as gramáticas descritivas do português brasileiro, veja Perini (1985, 1995), Moura Neves (2000), Castilho (2010), Perini (2010) e Bagno (2011).

diferenciam a norma padrão brasileira das demais variedades não-padrão do país, sobretudo em relação à gramática natural dos indivíduos com pouca ou nenhuma escolarização (cf. Mollica, 2003). Isso quer dizer que, ao longo da prática de produção e compreensão de textos orais e escritos, a explicitação de aspectos linguísticos relativos à concordância deve ser fundamental para o ensino desse traço da gramática padrão aos estudantes que ainda não o possuem – e tal explicitação deverá ocorrer por meio dos instrumentos descritivos de uma gramática científica. Na prática, o ensino da concordância demandará do estudante o conhecimento metalinguístico de noções descritivas como *sintagma*, *núcleo de sintagma*, *traços de número* e *pessoa* (eventualmente, também de gênero) e expressão morfofonológica. Naturalmente, nas aulas de língua materna esses tipos de conteúdo formal (bem como quaisquer outros) não deverão desvincular-se do eixo dos usos linguísticos, mas a sua abordagem demandará uma metodologia própria, que será conduzida mais apropriadamente a partir de uma abordagem gramatical descritiva, por oposição a uma abordagem tradicional.

É importante ressaltar que, para além da concordância, existe, na verdade, um número muito grande de fenômenos morfossintáticos que poderão ocupar o eixo da reflexão linguística, de modo a conduzir os estudantes ao domínio de aspectos gramaticais da norma padrão brasileira. Dentre tais fenômenos, destacam-se a pronominalização e a cliticização, as orações adjetivas preposicionadas, o encadeamento entre orações subordinadas, coordenadas e principal no período complexo, a regência de certos nomes e verbos. A concordância é, de fato, apenas um exemplo particular na argumentação do presente artigo.

Na dicotomia *gramática* X *texto*, a sintaxe não será um componente distinto dos demais níveis da análise linguística. A frase – limite da análise da sintática –, assim como o sintagma, a palavra, o morfema e o fonema, poderá ser sacada de um contexto maior na hierarquia das grandezas gramaticais, mas a sua análise em si mesma poderá ser feita sem que o recurso a níveis superiores da língua seja imprescindível. Isso significa que, muito embora as frases ocorram dentro de textos, assim como palavras ocorrem dentro frases, morfemas ocorrem dentro de palavras, e fonemas ocorrem dentro de morfemas, uma descrição sintática dificilmente poderá estender-se para além das fronteiras de uma frase. Essa noção da relativa independência da sintaxe como objeto de estudo deve ficar clara para o professor, afinal o uso de textos longos e completos como suporte para a análise sintática pode ser um tanto frustrante, já que aspectos semânticos, pragmáticos e comunicativos de um texto como um todo podem ser irrelevantes para a descrição de um fenômeno morfossintático pontual, como, por exemplo, a concordância. Assim, o eixo da reflexão deve complementar-se ao eixo do uso, em acordo com

a orientação dos PCNs, porém, ao adentrarmos no eixo da reflexão, o recurso à gramática descritiva assume vida própria, cuja conexão com o conteúdo do eixo do uso pode ser apenas indireta.

Por fim, o professor de língua deve manter-se consciente de que a prática da análise linguística, no *eixo da reflexão* nas aulas de português, não deve ser considerada como um fim em si mesmo. O estudo da gramática presta-se a um fim específico, como o aprendizado de aspectos da concordância verbal ou nominal, ou o domínio do uso de clíticos verbais etc. Noutras palavras, os estudantes no nível da Educação Básica não devem ser levados a interpretar que noções como *sujeito*, *predicado*, *morfema* etc. sejam em si o objeto de sua aprendizagem, tal como infelizmente ocorre nos estudos tradicionais da gramática normativa. Na verdade, a nomenclatura gramatical deve ser claramente interpretada apenas como apenas um meio a serviço de um fim bem evidente: o ensino de aspectos gramaticais que conduzem ao aprendizado da norma padrão brasileira. Tal norma, por seu turno, estará a serviço do aprendizado de textos orais e escritos mais formais, que figuram dentre aqueles que a escola deve ensinar a seus alunos.

## 2. Problema no Ensino da Sintaxe

No objetivo de promover a fluência com os textos e o domínio da norma padrão, o ensino escolar de sintaxe no Brasil não tem alcançado sucesso. Essa frustração, muitas vezes, é fruto da própria desorganização científica do ensino escolar de gramática em nosso país. Com efeito, a tradição gramatical brasileira apresenta inúmeros problemas no que diz respeito à correta descrição dos aspectos sintáticos da língua. Como nem sempre tais problemas são explicitamente indicados nos livros didáticos e nas gramáticas descritivas contemporâneas, comentaremos, nesta seção, dois daqueles que consideramos os mais graves erros no ensino de sintaxe em nossa tradição escolar. Tais problemas são *a ausência da noção de sintagma* e *a falta de coerência na descrição linguística*. Apresentaremos a seguir críticas sobre essas duas questões e apontaremos como a sintaxe gerativa pode contribuir ao lançar luz sobre o tema.

### 2.1 A Noção de Sintagma

Nas gramáticas normativas da tradição escolar brasileira, a ausência da noção de sintagma é uma das maiores causas das incorreções e das incoerências da análise sintática em Língua Portuguesa. Numa abordagem tradicional, o estudo da sintaxe esgota-se na classificação da *função* dos “termos da oração”, mas muito raramente se encontram materiais didáticos que descrevam a estrutura e a organização interna desses *termos*. Ora, as funções

sintáticas são desempenhadas por certos sintagmas em relação a outros sintagmas no domínio da frase. Logo, a função de um termo (isto é, a função de um *sintagma*) é, na verdade, uma noção metalinguística secundária, na qual se pressupõe o conhecimento do elemento primitivo: o próprio termo, o sintagma. Identificar, por exemplo, o sujeito e o predicado de uma oração, e dentro do predicado identificar seu eventual complemento, seu respectivo núcleo e assim por diante, é fundamentalmente uma tarefa de identificação de estruturas e de relações entre elas. Tais estruturas são justamente os sintagmas.

Para citarmos um rápido exemplo, bastante conhecido nas aulas de gramática descritiva desde o primeiro período dos cursos universitários de Letras, pense-se na definição tradicional da categoria *pronome pessoal*. Autores normativos como Sacconi definem esses pronomes como “palavra que substitui um nome” (1990: 171). Se confiarmos nessa definição, deveremos então entender que, em (1b), [ele] é um pronome em virtude de substituir o nome [João], presente em (1a).

(1a) [João] saiu cedo de casa.

(1b) [Ele] saiu cedo de casa.

No entanto, quando comparamos as frases (2b) e (2a), logo perceberemos que o pronome [ele] é, na verdade, um constituinte equivalente a todo o sintagma [o irmão de João] – e não somente ao nome [João].

(2a) [O irmão de João] saiu cedo de casa.

(2b) [Ele] saiu cedo de casa.

Vemos, por conseguinte, que um pronome pessoal é na verdade uma categoria gramatical estruturalmente equivalente a um sintagma de valor nominal – e não “uma palavra que substitui um nome”. A percepção de que um pronome equivale a um nome é, de fato, uma ilusão provocada pela falta de conhecimento da noção de sintagma, particularmente de *sintagma nominal*. O conceito de sintagma é didaticamente essencial em todos os domínios das aulas de sintaxe, razão por que sua ausência como noção básica já ao início da formação escolar é bastante problemática.

Formalmente, entendemos os sintagmas como os constituintes de uma frase que juntos formam uma unidade estrutural. Esses constituintes são palavras, conjuntos de palavras, outros sintagmas ou orações. Sabemos que os sintagmas são uma unidade estrutural porque as operações da sintaxe aplicam-se sobre os sintagmas, e não sobre itens não estruturados. Por exemplo, vimos em (2) que a pronominalização aplicou-se sobre um sintagma. A propósito, os exemplos em (1) ilustram o caso de pronominalização aplicada sobre *uma única palavra*. De

fato, os sintagmas, tal como os *conjuntos* da Matemática, podem ser constituídos por um só elemento (os conjuntos/sintagmas unitários). Mais do que isso, assim como existem conjuntos vazios, os sintagmas podem também ser nulos, isto é, não preenchidos por elemento pronunciado, como acontece com o sujeito nulo em (3), representado por  $\emptyset$ .

(3) [ $\emptyset$ ] saiu de casa cedo.

Operações sintáticas como a pronominalização, e também a elipse, a interrogação com elementos *qu-* (isto é, itens como *quando, qual, quem* etc.), a topicalização, a clivagem e outras são um excelente exercício didático para desenvolver nos estudantes a percepção mais intuitiva e menos acadêmica da noção de sintagma.<sup>3</sup> No exemplo arbóreo que se segue, são destacados três sintagmas (no que pese o fato de um oração ser também um sintagma).

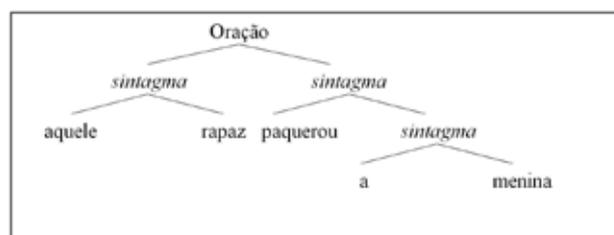


Figura 2: a noção de sintagma

Em termos mais abstratos, o conceito de sintagma está relacionado à noção de núcleo de constituinte. Um sintagma, como unidade estrutural endocêntrica, organiza-se a partir de um núcleo e é em torno desse que os demais constituintes de um dado sintagma encontram-se distribuídos. O núcleo é, inclusive, responsável pelo rótulo que podemos dar aos sintagmas, quando quisermos lhes fazer referências mais específicas. Assim, quando pensamos nas categorias lexicais da língua, um item nominal N, referido tradicionalmente como *substantivo*, é o núcleo de um SN (sintagma nominal), ao passo que um verbo V estrutura um SV (sintagma verbal), um adjetivo A nucleia um SA (sintagma adjetivo) e a preposição P é o centro de um SP (sintagma preposicionado).

Pelo que foi dito, a primeira e mais urgente tarefa no ensino da análise sintática é introduzir a noção de sintagma e praticar exaustivamente a identificação sintagmática em determinadas orações. Com essa abordagem, o estudante aprenderá a reconhecer os limites entre constituintes sintagmáticos, o que, além de facilitar a sua compreensão da futura noção de *função sintática*, auxiliará também na percepção de inúmeras relações linguísticas que têm lugar no domínio da frase, tal como a já citada concordância verbal e nominal. Todavia, somente a introdução da noção de sintagma na vida escolar não resolve tudo. Há em nossa tradição de ensino gramatical outros problemas igualmente graves que precisam ser

<sup>3</sup> Para uma revisão sobre os testes de identificação de sintagmas, ver Kenedy (no prelo).

corrigidos, tais como a profusão de termos metalinguísticos de maneira desnecessária e incoerente. Na seção que se segue, veremos alguns aspectos dessa falta de coerência descritiva.

## 2.2 Falta de Coerência na Descrição Linguística

Nas aulas de Língua Portuguesa, quando passamos a analisar as funções sintáticas estabelecidas entre sintagmas e/ou entre os constituintes internos de um dado sintagma, começamos a utilizar uma nomenclatura específica, diferente daquela que usamos para descrever os sintagmas isoladamente. Essa nova metalinguagem corresponde à noção de *função sintática*, que praticamente ocupa a totalidade das aulas de sintaxe sob uma orientação tradicional. Também aqui, no domínio das funções desempenhadas por constituintes, nossa tradição normativa é bastante precária e insuficiente. Quando levamos em consideração os termos utilizados para a descrição das funções sintáticas – sem entrar no mérito da correção descritiva a que esses termos se prestam –, nossas gramáticas e livros escolares já revelam incoerências de diversos tipos. Por exemplo, aprendemos na escola um número grande de termos que, na verdade, descrevem um mesmo tipo de relação sintática e, ao mesmo tempo, usamos um mesmo termo para descrever relações sintáticas de diferentes naturezas. Vejamos exemplos disso.

Objetos diretos, objetos indiretos e, em alguns casos, adjuntos adverbiais são diferentes termos prescritos pela tradição escolar para a identificação de uma mesma função sintática: a de *complemento verbal*. Assim, nas aulas de gramática tradicional aprendemos que o SN complemento de “ver” em “João viu [SN o jogo]”, o SP complemento de “assistir” em “João assistiu [SP ao jogo]”, o SP complemento de “ir” em “João foi [SP ao jogo]” são denominados objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial, respectivamente. Três nomes, mas uma mesma função: complemento de um núcleo verbal. Ora, a opção por esses três nomes não parece ser derivada de nenhum princípio relevante para a identificação de uma função sintática. No caso, o fato de o complemento apresentar-se como SN ou SP – o que distingue, na ordem, objeto direto e objeto indireto – é um fator idiossincrático variável de verbo a verbo e que, em alguns casos, pode inclusive flutuar estilisticamente, tal como ocorre em “Amo [SP a Deus]”, em que o complemento é um SP, quando normalmente seria um SN (fenômeno estranhamente batizado como *objeto direto preposicionado*): “Amo [SN livros]”. Da mesma forma, o fato de um complemento apresentar uma noção semântica *locativa*, como acontece com o SP relacionado ao verbo “ir”, em nada justifica

sua classificação como adjunto adverbial, afinal o SP selecionado por “ir” é tão *complemento verbal* quanto o são o SN que complementa “ver” e o SP requisitado por “assistir”. Com esses breves exemplos, já se torna possível entender que a utilização de três termos para descrever a complementação verbal parece não só desnecessária, mas sobretudo contraproducente para o estudo da sintaxe, já que lança mais confusão do que luz sobre o fenômeno da complementação verbal.<sup>4</sup>

Agora pense no seguinte: na escola básica precisamos realmente distinguir sistematicamente a função de complemento verbal da de complemento nominal? Na verdade, a diferença entre os chamados “complemento nominal”, “o objeto indireto” ou outro complemento qualquer não é a função que eles desempenham – que é sempre a de *complemento*. A diferença está na categoria lexical do núcleo sintagmático que seleciona tal complemento: os complementos nominais são selecionados por um núcleo N e os objetos (bem como alguns adjuntos adverbiais) são selecionados por um núcleo V. Assim, complemento nominal, objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial (especificamente os adjuntos selecionados por verbos de movimento, como “ir”, “chegar” – chamados por Bechara (1999) de *complementos circunstanciais*) podem ser caracterizados simplesmente como *complementos*. Naturalmente, poderá haver na descrição linguística uma subespecificação para o termo “complemento”, usando-se os compostos *complemento verbal* ou *complemento nominal* (mais corretamente, complemento verbal ou complemento não-verbal, como veremos mais à frente) quando houver a intenção de aludir ao tipo lexical do núcleo que o seleciona. Mas a sistematização dessas diferenças particulares pode ser um empecilho ao objetivo geral da disciplina, que é ensinar o estudante a identificar as estruturas sintáticas no domínio da oração e as funções desempenhadas no interior dessas estruturas.

Por outro lado, nossa tradição escolar é simplista demais ao identificar os especificadores de núcleos lexicais e os sintagmas que se adjungem a outros sintagmas com uma mesma nomenclatura: adjunto. Especificador é o termo usado na teoria linguística para fazer referência a adjuntos de núcleos. A lógica da combinação sintática entre um núcleo X qualquer (que poderá assumir o valor de V, N, A ou P num exemplo específico), seu complemento e seu especificador é ilustrada a seguir.

<sup>4</sup> No estudo de frases complexas, isto é, aquelas formadas por mais de uma oração, a inflação dos termos tradicionalmente usados para descrever os complementos verbais atingirá o limite do desperdício, com a proliferação de longas definições como “oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de particípio”. Esses termos complicados se prestam a fazer referência a complementos verbais em forma de oração, cujo verbo se encontra numa forma nominal. Pela lógica do que se expõe neste artigo, a explicitação dessas configurações morfossintáticas mais específicas, quando necessária, deve ficar a cargo da análise linguística e não precisa ser capturada por um termo padronizado particular.

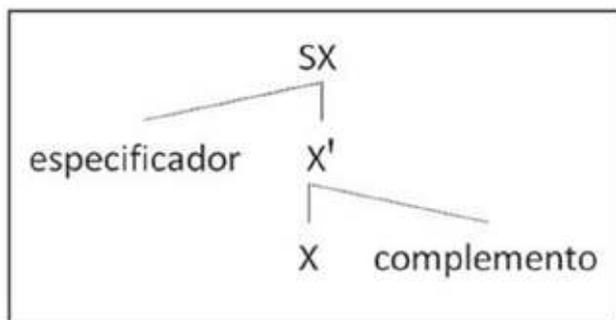


Figura 3: um núcleo qualquer, seu complemento e seu especificador.

Como já vimos, um núcleo sintagmático poder ser nulo ou figurar sozinho, caracterizando respectivamente os sintagmas vazios e unitários. Além disso, como é indicado na Figura 3, um núcleo pode selecionar um complemento, ou selecionar um especificador, ou ainda selecionar ambos complemento e especificador. Nesse caso, a dupla seleção é indicada com a *barra* ou *linha* justaposta ao núcleo repetido, tal como se utiliza na Teoria X-barra (cf. Miotto, Silva e Lopes, 2013). A adjunção pode ocorrer não apenas na relação “especificador  $\diamond$  núcleo”. Ela ocorre também entre sintagmas ou mesmo entre orações. Por exemplo, o item [que] é um especificador de núcleo no sintagma [que livro], enquanto o sintagma preposicionado [de sintaxe gerativa] é um adjunto na construção [que livro [de sintaxe gerativa]]. Da mesma forma, [não] é um especificador verbal no sintagma [não leio] e a oração [quando a luz está fraca] é um adjunto verbal na frase [não leio [quando a luz está fraca]].

O recurso ao termo *especificador* pode ser útil para distinguirmos os casos de adjunção que ocorrem entre uma palavra e um núcleo de sintagma, por oposição a adjunções que acontecem entre sintagmas e entre orações. Note-se que, em nome da simplicidade, a subespecificação do tipo de adjunção (se verbal ou não-verbal) é uma informação secundária, relativa ao tipo de sintagma que recebe o adjunto. Dessa forma, dado o seu caráter secundário, devemos fazer com a distinção entre os tipos de adjunção o mesmo que já propusemos para a distinção entre os tipos de complementação: evitar a inflação dos termos descritivos e buscar aquilo que seja absolutamente essencial e minimalista para o aprendizado da sintaxe básica.

Na seção a seguir, formalizaremos uma proposta de nomenclatura minimalista para o ensino de sintaxe nos ensinos fundamental e médio brasileiros.

### 3. Uma Nomenclatura Mínima para o Estudo de Sintaxe

A partir da noção de sintagma, uma nomenclatura

sintática enxuta e útil para a escola básica brasileira poderá conter apenas quatro funções fundamentais. São elas:

SUJEITO,  
 PREDICADO,  
 COMPLEMENTO,  
 ADJUNTO.

As frases da língua portuguesa, ou de qualquer outra língua humana, são consideradas entidades *bimembres*. Isso é dito em função de elas sempre se organizarem em torno de duas unidades fundamentais: *sujeito e predicado*. Esses são os dois grandes constituintes da frase, os dois maiores sintagmas de uma oração qualquer. É no interior do sujeito e do predicado que todos os demais sintagmas de uma frase são estruturados e que todas as demais funções sintáticas são estabelecidas. Vejamos detalhes das quatro noções fundamentais aqui propostas.

#### 3.1 Sujeito

As subclassificações da função sujeito características de nossa tradição gramatical (tais como *simples, composto, oculto, indeterminado, inexistente* etc.) devem ser abandonadas numa proposta minimalista de estudo de sintaxe básica. Esse abandono é motivado pelo fato de que tais termos não capturam nenhum valor sintático da *função sujeito*.<sup>5</sup> As únicas subespecificações cabíveis para a categoria de sujeito numa abordagem enxuta são: sujeito preenchido X sujeito nulo, isto é, sujeito realizado foneticamente X sujeito não realizado foneticamente. Deste modo, em frases como “Paulo saiu”, “Paulo e Maria casaram-se”, “Navegar é preciso”, o termo destacado pode ser caracterizado simplesmente como *sujeito*, ou *sujeito preenchido*.

O fato de o sujeito de uma oração qualquer ser estruturado por apenas um sintagma (simples), ou mais de um (composto), ou ainda por uma oração (sujeito em forma de oração) não é fato relevante para receber uma nomenclatura especial a ser sistematizada com os estudantes. A coordenação de sintagmas na função de sujeito e sua repercussão na sintaxe da frase (como a concordância) são temas de reflexão para a análise sintagmática das orações, que não necessitam de um conjunto de termos numa nomenclatura particular. Atente-se para o fato de que uma nomenclatura muito complicada para fazer referência à noção de sujeito em forma de oração – ou simplesmente *sujeito oracional* – é algo desnecessário e indesejável. Dessa forma, termos como *oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo*, para identificar o sujeito em “Navegar é preciso”, é algo inaceitável numa concepção de ensino

<sup>5</sup> Sobre essa problemática específica, ver Perini (1985) e (1995).

<sup>6</sup> Como já dissemos, condenamos o uso de uma forma composta padronizada para fazer referência a configurações morfosintáticas específicas. No caso, a percepção de que se trata de um sujeito oracional cujo verbo é ou não uma forma nominal pode ser o tema de uma análise estrutural, mas não algo a ser memorizado na forma de uma expressão complexa e longa.

de sintaxe simples e claro.<sup>6</sup> Por sua vez, em frases como “Ø comprei um livro”, “Ø assaltaram aquela loja” e “Ø faz muito calor no Rio de Janeiro”, os respectivos sujeitos não são preenchidos foneticamente, conforme se indica com “Ø”. Devemos, portanto, classificar todos eles como *sujeito nulo*. Note-se que há diferenças semânticas e pragmáticas nos empregos possíveis do sujeito nulo. O sujeito nulo pode ser indeterminativo (“Ø assaltaram aquela loja”), referencial (“Ø comprei um livro”) ou não-referencial (“Ø faz muito calor no Rio de Janeiro”), mas, novamente, esses são detalhes que não precisam ser sistematizados numa nomenclatura específica e devem ser explorados na prática de análise linguística, no caso, na interface entre sintaxe, semântica de pragmática.

### 3.2 Predicado

As subclassificações da função *predicado* propostas pelas gramáticas e livros escolares tradicionais podem ser simplificadas para as noções de *predicado verbal* e *predicado não-verbal*. Não devemos nos esquecer de que, numa mesma oração, é possível ocorrer simultaneamente esses dois tipos de predicado. Nesse caso, diremos que há na oração um predicado verbal e não-verbal.

A natureza particular de um predicado é determinada pelo núcleo lexical que desempenha o papel de predicador numa dada oração.<sup>7</sup> Assim, se o predicador é V, teremos o predicado verbal: “Paulo ama Maria”. Se a oração possui qualquer outro tipo de predicador (N, A ou P), então o predicado será não-verbal: “Ele é um amor”, “Ele está doente” e “Ele está em casa”.<sup>8</sup> Note-se que a predicação em “Ele está em casa” é desempenhada pela preposição, que localizada uma entidade ou objeto num espaço físico ou virtual. O verbo “estar” caracteriza-se, portanto, como verbo não-lexical, isto é, como verbo flexional, tradicionalmente denominado *verbo de ligação*.

### 3.3 Complementos

Aos complementos, cabe, como já dissemos, a subespecificação de *complementos verbais* e *complementos não-verbais*. Mais uma vez, o que define a natureza dessa subclassificação é o tipo de núcleo que seleciona o complemento. Para o núcleo V, teremos complementos verbais: “Ele leu muitos livros”, “Ele assistiu a muitas peças”, “Ele chegou em casa”. Para os núcleos N, A e P, teremos complementos não-verbais: “ida ao Japão”, “consciente dos problemas”, “para você e seus amigos”. O termo “não-verbal”, assim como no caso dos tipos de predicado, é particularmente mais claro que o seu quase-sinônimo “nominal”, afinal N, A e P são núcleos não-verbais, mas não são necessariamente nominais.

Vimos que um sujeito em forma de oração

pode ser denominado simplesmente de sujeito, com a possibilidade de professores e estudantes nomearem tal termo como *sujeito oracional*. Da mesma forma, um complemento em forma de oração pode ser denominado simplesmente *complemento*, e, assim como é possível subespecificá-lo em verbal ou não-verbal, pode-se chamá-lo de *complemento oracional* ou *complemento em forma de oração* quando quisermos realçar que se trata de uma oração-complemento e não apenas um complemento sintagmático simples. Essa nomenclatura mínima tornará dispensáveis termos muito longos e obscuros, como aqueles propagados pela Nomenclatura Gramatical Brasileira oficial.

### 3.4 Adjuntos

Assim como os predicados e complementos, os adjuntos podem distinguir-se em verbais e não-verbais. Essa distinção deve ser feita de acordo com a natureza do núcleo do sintagma que recebe a adjunção. Se quem recebe o adjunto é V ou SV, então o adjunto é verbal: “não sai”, “sai quando o sol nasceu”. Já se quem recebe o adjunto é qualquer outra categoria (N, A ou P), então será o caso de um adjunto não-verbal: “casa bonita”, “muito inteligente”, “quase sem”.

Além disso, tal e qual vimos em relação a sujeitos e complementos, os adjuntos podem também ocorrer em forma de oração, o que significa que podemos classificá-los com os termos simples *adjunto oracional* ou *adjunto em forma de oração* – evitando, mais uma vez, nomes mais extensos e complicados que inflacionem desnecessariamente o estudo da sintaxe. Logo, numa frase como “O livro que lemos era muito bom”, chamaremos o item destacado de adjunto não-verbal (e oracional, se quisermos), em vez de *oração subordinada adjetiva restritiva desenvolvida*. Da mesma forma, numa frase como “Saímos quando o sol estava nascendo” diremos que ocorre um adjunto verbal (e oracional/em forma de oração, se precisarmos fazer essa especificação), tornando desnecessário o uso de uma descrição inutilmente longa, como *oração subordinada adverbial temporal desenvolvida*.

### Concluindo

Na literatura especializada, existem muitas reflexões a respeito do papel do ensino de gramática na escola brasileira, em sua função precípua de promover o letramento dos estudantes, por meio de sua inserção plenamente funcional no mundo da escrita e da leitura e o consequente domínio da norma padrão, em todas as suas nuances de gêneros e de situação. Algumas podem ser consideradas propostas radicalmente inovadoras,

<sup>7</sup> Para uma revisão das noções de *predicador* e *predicação* ver Kenedy (2012).

<sup>8</sup> Ao “predicado verbal” deve opor-se o “predicado não-verbal”, e não o “predicado nominal”, já que o predicado não-verbal por ser nucleado por categorias diferentes da nominal, como a adjetival e a preposicional.

como a de Assis Rocha (2007), que propõe a supressão completa do ensino de gramática na escola. Nesse caso, as aulas de português seriam dedicadas exclusivamente ao cultivo do texto, para as habilidades de leitura e produção textuais, nas modalidades oral e escrita, sem qualquer recurso a noções gramaticais explícitas e, muito menos, a lições normativas. Outras buscam atualizar-se e adaptar-se à modernidade, mas são ainda abordagens conservadoras que perpetuam a malsucedida tradição normativa brasileira (cf. Bechara, 2010). No meio-termo de tais propostas, encontram-se as que levam em conta as orientações dos PCNs, isto é, encontram-se aquelas que sustentam ser necessário cultivar o eixo da prática de análise linguística como ferramenta auxiliar no ensino da prática de leitura/audição e fala/escrita de textos. De nossa parte, entendemos a motivação de propostas no estilo da de Assis Rocha e ficamos entusiasmados em tentar adotá-las. Todavia, não acreditamos que seja possível ensinar noções linguísticas fundamentais para o domínio da sintaxe padrão do português – como, para citar apenas um exemplo, a *concordância* – sem a utilização de um arsenal metalinguístico mínimo. Imagine-se como seria difícil tentar ensinar *concordância* sem fazer uso do termo “concordância”. É justamente a necessidade de uma gramática escolar coerente e mínima, enxuta e funcional que motiva a discussão do presente artigo. Procuramos aqui sustentar que a abordagem gerativa, fundamentada nas noções clássicas da Teoria Temática e da Teoria X-barra, seja uma estratégia descrita útil para a formação dos novos professores de gramática que ensinarão sintaxe nas escolas brasileiras.

## Referências

ASSIS ROCHA, L. C. *Gramática nunca mais* – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. SP: Martins Fontes, 2007.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. SP: Parábola, 2011.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. RJ: Lucerna, 1999.

BECHARA, E. *Gramática escolar portuguesa*. SP: Nova Fronteira, 2010.

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. SP: Contexto, 2010.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.