



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p129>

DOI: 10.5007/1984-8420.2017v18n2p129

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2017 by Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/Programa de Pós-Graduação em Linguística. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

CONSTITUÊNCIA SINTÁTICA, AMBIGUIDADE ESTRUTURAL E AULA DE PORTUGUÊS: O LUGAR DA TEORIA GRAMATICAL NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR*

SYNTACTIC CONSTITUENCY, STRUCTURAL AMBIGUITY AND PORTUGUESE CLASSES: THE PLACE OF THE GRAMMATICAL THEORY IN EDUCATION AND PORTUGUESE TEACHER TRAINING

Aquiles Tescari Neto | [Lattes](mailto:tescari@iel.unicamp.br) | tescari@iel.unicamp.br
Universidade Estadual de Campinas | FAPESP

Resumo: O artigo elege um tópico de teoria sintática – a constituição sintática –, tal qual abordada, por exemplo, em manuais introdutórios de Gramática Gerativa, para justificar a importância do ensino de gramática na educação básica bem como na formação do professor de português. Para tanto, parte de uma revisão de cinco testes de constituição sintática, utilizados no âmbito da teoria Gerativa, para identificar constituintes sujeitos a determinadas operações. Sugere-se que tais testes podem ser utilizados na desambiguação de sentenças estruturalmente ambíguas, o que se revela como importante recurso na construção de textos, servindo, por isso mesmo, à construção de diferentes sentidos. O corolário das reflexões aqui propostas é o reconhecimento do lugar e da importância do ensino de gramática – com contribuições advindas da *démarche* própria da Gramática Gerativa.

Palavras-chave: Constituição sintática; Ambiguidade estrutural; Teoria gramatical; Ensino de gramática; Formação do professor.

* Durante os últimos quatro anos, tenho recebido contribuições de muitas pessoas em relação a pontos específicos da proposta detalhada neste artigo. Gostaria de agradecer a meus ex-alunos das disciplinas de “Morfo sintaxe” (2014/2015), dos tempos da UFRJ, com os quais problematizei muitos dos problemas discutidos aqui; aos alunos da disciplina “Introdução à Sintaxe”, do programa de Pós-graduação em Linguística, da UNICAMP – primeiro semestre de 2017 –, com os quais também discuti possíveis direcionamentos da questão da constituição sintática no ensino e na formação do professorado, embora não fosse aquele o objetivo da disciplina. Aos alunos das disciplinas de “Estágio Supervisionado” (turmas A e C, 2º semestre de 2017), da UNICAMP, que leram o texto e expressaram suas reações a pontos específicos da discussão, vai um agradecimento especial. Agradeço também aos professores que fizeram o curso de Extensão “Sintaxe e a Formação do Professor de Português” – que ofereci, pela EXTECAMP, no IEL/UNICAMP, no primeiro semestre de 2017 –, que não só leram um primeiro rascunho deste texto, como também problematizaram questões que incorporei aqui. Um agradecimento respeitoso ao Sírio Possenti, por sugestões e questionamentos feitos na arguição do meu memorial e projeto de pesquisa, em meu concurso para ingresso no Departamento de Linguística da UNICAMP, questionamentos esses que iluminaram algumas das ideias avançadas aqui. Agradeço também aos dois pareceristas anônimos da revista *Working Papers em Linguística* pela leitura atenciosa e pelos comentários feitos que, certamente, terão feito o texto ganhar em qualidade. *Last, but not least*, agradeço imensamente a leitura bastante atenta, os comentários enriquecedores e os questionamentos mais do que pertinentes, da Rosana Rogeri, a uma primeira versão do texto. Naturalmente, os equívocos remanescentes são de minha responsabilidade. E-mail: .

Abstract: This paper discusses how syntactic constituency is handled in Generative Grammar handbooks to justify the importance of Grammar teaching in Basic Education as well as in Portuguese teacher training. To do so, it reviews five constituency tests widely used in Generative Syntax papers to identify syntactic constituents subject to certain syntactic operations. It is suggested these tests can be used in the disambiguation of structurally ambiguous sentences, which proves to be an important tool for constructing texts and different meanings. The corollary of the proposed ideas is the acknowledgment of the place and importance of Grammar teaching – with methodological contributions from the Generative Grammar.

Key-words: Syntactic constituency; Structural ambiguity; Grammatical theory; Grammar teaching; Teacher training.

1 Introdução

A proposta deste número da *Working Papers em Linguística* vai ao encontro de um conjunto de reflexões sobre o ensino de gramática (ou – para usar o termo do trabalho seminal de Geraldi (1984) – sobre práticas de *análise linguística* ou gramatical, na educação básica), na medida em que propõe repaginar, naturalmente com o olhar de diferentes teorias gramaticais ou mesmo de teorias linguísticas (não necessariamente gramaticais), o lugar da análise gramatical na educação básica e na formação e atualização dos professores de língua portuguesa.

Os anos 1980 assistiram a uma série de reflexões, feitas por linguistas de várias escolas teóricas, relativamente ao lugar da reflexão gramatical na escola. Assim, os trabalhos de Geraldi (1984), Possenti (1984, 1996), Kato (1986), Ilari e Possenti (1989), Castilho (1990), dentre outros, propuseram uma reflexão não só sobre qual gramática ensinar, como também sobre o que ensinar, e com qual propósito. Reconhecendo a importância do texto como unidade de análise – que toma forma nos mais variados gêneros –, esses trabalhos não só sugeriram um olhar reflexivo nas práticas de análise gramatical, como também reconheceram a importância de essas atividades serem realizadas em harmonia com as atividades de leitura e produção textual, dado o fato óbvio de nos comunicarmos por meio de textos.^{1,2}

¹ Há que se ressaltar aqui, conforme me lembrou Rosana Rogeri (comunicação pessoal), a importância que a discussão sobre o lugar da oralidade no ensino de língua materna teve no alvorecer das discussões de muitos linguistas na década de 1990 e seguintes. Ver, a esse propósito, em particular, os já citados Geraldi (1984), Kato (1986) e Castilho (2000). Fávero et al. (2000) e Marcuschi (2002, 2003) são também referências importantes neste contexto.

² Ganhou lugar também, no conjunto das reflexões desses estudiosos, uma discussão sobre o conceito mesmo de *língua (materna)* e do papel da escola nas aulas de língua portuguesa (KATO, 1986, 2005, 2013; ILARI; POSSENTI, 1989; POSSENTI, 1996). O alunado traz para a escola uma gramática internalizada – no sentido de Chomsky (1986) – que não corresponde àquela veiculada/ensinada nas aulas de gramática normativa, gerando, em alguns casos, uma situação de diglossia, que a Escola ainda precisa enfrentar.

Os trabalhos supracitados provocaram uma reflexão importante sobre o ensino de língua materna, iluminando as propostas pedagógicas dos documentos oficiais publicados na década seguinte e no início do milênio. Contudo, diferentemente do proposto nesses trabalhos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, 2000) optaram por deslocar o foco do ensino de gramática a partir do texto para um foco no funcionamento discursivo do texto, com um esvanecimento do papel do ensino de gramática nas aulas de português. Sugerem, os PCN, que as atividades de leitura, produção textual e análise linguística – a mudança de atitude e perspectiva já é sinalizada inclusive no abandono do termo “ensino de gramática” (MENDONÇA, 2007) – sejam trabalhadas de maneira harmoniosa (SANTOS et al., 2013, p. 16), passando, a atividade de reflexão gramatical, a ter um papel subsidiário no ensino de língua portuguesa: o foco das aulas de língua portuguesa passa a ser o processo de construção textual. Tal atitude, muitíssimo positiva e necessária no início, uma vez que questionava a forma como se concebia o ensino de gramática até então, acabou por conduzir, anos depois, a uma consciência por vezes até avessa ao ensino de gramática com um fim em si mesmo – ainda quando abordada, nas aulas, de forma reflexiva –, não só entre professores da educação básica como, sobretudo, também entre alguns estudiosos de Linguística e Linguística Aplicada. A gramática, outrora eixo inspirador das divisões das unidades didáticas em muitos dos livros de português, passa então a dar lugar a práticas didáticas que colocam relevo nos gêneros textuais, qual “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2010, p. 24). À gramática restaria um papel de ancilar, condenada que estaria, agora, a um enquadramento de mera serviçal à prática de análise do texto.

Bem recentemente, alguns linguistas, sobretudo os que lidam com teorias gramaticais – gerativistas e funcionalistas das mais variadas escolas e também estudiosos da Sociolinguística (esses últimos também por lidarem com gramática de uma maneira direta) –, têm proposto uma revisão da forma como a prática de análise gramatical deva ser feita na escola, sugerindo, dessa vez, uma roupagem reflexiva que leva em conta princípios metodológicos de suas respectivas áreas. São consequências desse movimento publicações de livros e artigos por linguistas do “núcleo duro”, reivindicando o lugar da reflexão gramatical na aula de língua materna. Assim, do lado da Teoria da Gramática, temos os trabalhos de Kato (2005), Viera e Brandão (2007), Basso e Pires de Oliveira (2012), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2014), Pilati et al. (2016), os artigos reunidos em Martins (2013), dentre outros.

Também estudiosos mais afeitos a teorias funcionalistas têm contribuído muitíssimo com essa empresa. Os vários trabalhos de Maria Helena de Moura Neves (p. ex.,

NEVES, 1990, 2004) são um exemplo importante das contribuições dos funcionalistas ao ensino. Interessados nas contribuições que a Teoria da Variação e Mudança teria para o ensino de língua materna, alguns sociolinguistas têm igualmente sugerido um conjunto de intervenções didático-pedagógicas baseadas na metodologia própria da teoria laboviana (GÖRSKI; COELHO, 2006; GUY; ZILLES, 2006; GÖRSKI; FREITAG, 2013 – assim como os outros trabalhos em TAVARES; MARTINS, 2013 –; os artigos reunidos em MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014; dentre outros).

Este trabalho se une a essa série de reflexões sobre ensino de gramática ou prática de análise linguística (mais especificamente aos trabalhos citados dois parágrafos acima, em teoria da Gramática), buscando refletir sobre o lugar da teoria gramatical nas aulas de língua portuguesa – tanto na educação básica como na formação e atualização do professor de português. Mais especificamente, o trabalho tenta ilustrar de que modo um tópico de teoria gramatical – a *constituência sintática* – tem relevância não apenas no reconhecimento das unidades que serão objeto de processos sintáticos, os *constituintes sintáticos*, via testes de constituição, como também mostrar sua relevância no ensino de língua materna (na Educação Básica) e na formação do professor de português. Busca-se mostrar a importância do ferramental teórico gerativista relativamente à constituição sintática para além de seus aspectos “internos” à própria teoria e ao fazer do sintaticista. Nesse sentido, o que propõe é mostrar a importância desse tópico (i) na construção dos sentidos em textos dos mais variados gêneros, (ii) na desambiguação de excertos estruturalmente ambíguos e, por isso mesmo, (iii) na formação do professor de língua portuguesa e, uma vez feitos os tratamentos didáticos devidos, (iv) nas aulas de língua materna na educação básica. Para isso, recorre a um fenômeno da escrita, a ambiguidade estrutural, sugerindo que princípios teóricos de base, utilizados, p.ex., na gramática gerativo-transformacional, no reconhecimento de unidades sintáticas – os constituintes ou sintagmas –, têm importância na desambiguação de frases e na veiculação de diferentes sentidos. O que se deseja, com tal discussão, tendo em vista a complexidade do objeto teórico *língua* – que naturalmente ocupa o cerne das aulas de português –, é propor que a reflexão gramatical não possa *jamaiz ser excluída*, se se opta por um plano pedagógico crítico e engajado.

O trabalho se organiza da seguinte forma: na seção 2, faço uma breve discussão sobre a constituição sintática para, na seção 3, discorrer sobre a ambiguidade estrutural, intimamente ligada à constituição. Na seção 4, apresento alguns testes de constituição e, na seção 5, discuto a sua relevância na construção dos sentidos do texto. A seção 6 apresenta uma discussão em torno de uma possível aplicação, tendo em vista o programa

da educação básica, em que a constituição sintática, tal como abordada aqui, pode ser trabalhada. Seguem, na seção 7, as considerações finais.

2 A constituição sintática

Conforme já apontado na seção introdutória, o artigo tem por objetivo, ao eleger a *constituição sintática* como fio condutor de análise, advogar em favor de uma didática da língua que leve necessariamente em conta aspectos gramaticais na aula de português, na Educação Básica – nos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono anos) e nos três anos de Ensino Médio –, bem como na formação e atualização de professores de português. Embora não seja objeto teórico exclusivo da Gramática Gerativa, a *constituição sintática* é objeto privilegiado de descrição e explanação dentro desse modelo. Qualquer aluno ingressante em Letras ou Linguística, que tem a possibilidade de fazer algum curso introdutório à teoria chomskiana, certamente será introduzido ao conceito de constituição sintática. Nosso conhecimento sobre a língua inclui conhecimento também sobre a delimitação dos sintagmas em cada frase (CECCHETTO, 2002; DONATI, 2008). Esse tópico, que já integra o programa de curso, então, de muitos dos referidos cursos introdutórios, pode sofrer tratamento didático, em virtude de sua importância capital, na Educação Básica, conforme ficará claro nas seções seguintes.

É sabido que, ao ordenar as palavras na frase, a sintaxe leva em consideração, na verdade, não as palavras em si, mas informações morfossintáticas, semânticas e fonológicas que constituem as palavras. Trata-se dos “traços” das palavras. A palavra seria assim um “feixe de traços sintáticos” (DONATI, 2008), que determinariam não só a posição em que entraria na frase como também as relações que estabeleceria com outras palavras.

Embora a sintaxe “olhe” para os traços que constituem as palavras, ela opera também com unidades maiores do que as palavras, organizadas em torno de um núcleo. Tais unidades são os constituintes sintáticos, também chamados de grupo de palavras ou sintagmas.

Um sintagma é, portanto, uma construção formada por um *grupo* de palavras, nucleado por uma categoria sintática. Cada traço morfossintático/semântico corresponde a uma categoria (no espírito do princípio do “Um traço, um núcleo”, de Kayne (2005p. 15). Assim, o que se denomina, na tradição dos estudos linguísticos, de “parte do discurso”, “parte da oração”, classe de palavras”, ou, em termos mais abrangentes, de “categoria”, corresponderia ao núcleo de um sintagma (que leva seu nome),³ em torno do qual podem ser acrescentados argumentos – que correspondem praticamente aos *termos integrantes*

³ Na verdade, pensar que cada classe de palavra nuclearia a projeção de um sintagma seria uma simplificação. Afinal de contas, se pensarmos, por exemplo, na classe dos advérbios, o fato mesmo de serem subclassificados em cerca de umas quarenta classes (CINQUE, 1999) nos levaria, à luz do princípio do “Um traço, um núcleo”, a entender que haveria cerca de quarenta sintagmas adverbiais distintos.

da Gramática Tradicional (GT), incluindo-se aí também o Sujeito, um *termo essencial* ou *básico* (na terminologia de Rocha Lima, 1991) – e adjuntos (os *termos acessórios*). Vamos voltar a isso mais adiante.

Como falantes nativos do português, sabemos identificar sem qualquer dificuldade os constituintes sintáticos (ou grupos de palavras) de (1) abaixo:

(1) João beijou Maria.

Em um primeiro recorte, separamos o “Sujeito” da sentença, *João*, do “predicado” (para usar a terminologia da GT), *beijou Maria*. Sabemos, contudo, graças à nossa competência de falantes nativos do português, que o predicado *beijou Maria* é igualmente segmentável ainda em unidades menores: *beijou* e *Maria*. Os constituintes sintáticos são, então, as unidades intermediárias entre as sentenças e as palavras que a compõem.

Há operações que executamos no dia a dia, na produção de nossas frases, *sem dificuldades* e sem que sequer nos demos conta, que afetam as sequências que identificamos como constituintes em (1). Assim, se quero enfatizar que foi Maria (não Ana) que João beijou, posso deslocar o constituinte *Maria* da sua posição “de base” a uma posição inicial:

(1') MARIA, João beijou ~~Maria~~ (, não Ana).^{4,5}

Se insiro outros constituintes na nossa sentença original (1) – adjuntos, por exemplo (i.e., os “termos acessórios” da GT) –, “ampliando-a” como em (2), posso operar o mesmo tipo de deslocamento para aquelas sequências de palavras que são, de fato, constituintes em (2a), conforme vemos em (2b-d):

- (2) a. João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
b. NO DIA 1 DE ABRIL, João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral.
c. NALAGOADO TAQUARAL, João beijou Maria na bochecha no dia 1 de abril.
d. NA BOCHECHA, João beijou Maria na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.

Repare que sequências arbitrárias de palavras não podem *jamais* ser deslocadas:

- (2') a. *DE ABRIL, João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia...
b. *TAQUARAL NO DIA, João beijou Maria na bochecha na lagoa 1 de abril...

⁴ O tachado simples por sobre *Maria* serve para indicar que este constituinte foi “movido” de sua posição inicial ou “de base” – a posição onde se combinou com *beijou* – para uma posição de “destaque” na estrutura da frase.

⁵ Sobre o movimento/deslocamento de constituintes, ver seção 4 e nota 13.

A conclusão que se tira dos dados apresentados até então é que somente o que a Sintaxe reconhece como “constituente” pode ser deslocado de uma posição a outra na sentença. E, detalhe importante a frisar, essa capacidade de efetuar deslocamentos é parte da nossa competência sintática. Temos uma “consciência operacional” (CHOMSKY, 1986; CECCHETTO, 2002; DONATI, 2008) do que seja um constituinte sintático.

Para além da possibilidade de deslocar um constituinte (*movimento/deslocamento*), há outras operações sintáticas que tomam por objeto os constituintes sintáticos. Nós sintaticistas chamamos tecnicamente de *testes de constituência* esses recursos de que nos valem para identificar tais entidades.

Vamos apresentar rapidamente outros quatro “testes” de constituência, para prosseguirmos, depois, no detalhamento de nossa proposta de intervenção na educação básica e na formação e atualização de professores. Mas antes, vamos discutir um tipo especial de ambiguidade, a ambiguidade estrutural, ou sintática, que pode ser desfeita facilmente, com uma simples escolha de um desses testes de constituência. Ao final dessa discussão, sugirirei que um mecanismo (aparentemente) puramente teórico – utilizado por sintaticistas quando querem determinar se determinado grupo de palavras é um constituinte – tem aplicação prática, i.e., pode e deve ser utilizado pelos professores, revisores de textos, etc. nas revisões das produções textuais de seus alunos e na correção de textos em geral. *Isso faria de imediato abandonar a ideia* – infelizmente ainda presente, tanto na escola como na universidade – de que um estudo da estrutura gramatical não tem importância na vida (prática) nem na formação (e atualização) do professor de língua materna.

3 A ambiguidade estrutural

Há vários tipos de ambiguidades. Uma delas está ligada à própria *palavra*, que, potencialmente, pode pertencer a mais de uma classe, como vemos a seguir em (3):

(3) “Família Muda Vende Tudo” (<http://www.olx.com.br/loja/id/147088>)

Repare que *muda* pode ser tanto um adjetivo, modificador de *família*, e nesse caso teríamos um *nome/substantivo* (*família*), um adjetivo (*muda*), que juntos comporiam o sintagma nominal, um verbo (*vende*) e um quantificador (o pronome “indefinido” da GT, *tudo*). Numa outra leitura – aquela pretendida pela família que fez o anúncio na OLX –, podemos entender que se trata de duas frases e que *muda* não é adjetivo, mas verbo: *família se muda*.

Não é desse tipo de ambiguidade que quero tratar aqui. Embora essa ambiguidade apresentada seja estrutural nalgum sentido, uma vez que as palavras estão inseridas numa

frase, há um outro tipo de ambiguidade estritamente *estrutural* – com a qual diariamente nos confrontamos ao abrir um jornal, p.ex. –, como a que se observa em (4), abaixo:

(4) “O repórter Netto Maravilha conversou com o esposo da vítima”
(<http://www.jaguarariacontece.com.br/2014/07/mulher-baleada-por-vizinho-na-rua-da.html>)

Há duas leituras possíveis para (4): numa primeira, entende-se que o repórter tenha conversado com o homem casado com a vítima do incidente; numa segunda, infere-se que o repórter tenha falado, com seu próprio marido, a respeito da vítima desse incidente.⁶ Trata-se de uma ambiguidade relacionada à estrutura; ligada, no caso de (4), ao sintagma *da vítima*: *da vítima* formaria ou não constituinte com *o esposo*?

Esse tipo de ambiguidade pode ser facilmente resolvido se recorrermos a testes de constituição como alternativas para veicular um dos sentidos da sentença ambígua (em nosso caso, de (4)).⁷

4 Os testes de constituição

Vimos na *Introdução* que os constituintes se distinguem das sequências arbitrárias de palavras, uma vez que podem ser objeto da operação sintática do movimento. Há outras operações sintáticas, para além do movimento, que podem ser usadas como testes diagnósticos para decidirmos se uma determinada sequência de palavras é um constituinte ou não na frase em questão. Esses “testes” – recursos puramente teóricos *a priori* – podem ser utilizados, conforme mostraremos daqui a pouco, para desfazermos ambiguidades (estruturais) que causa(ria)m ruídos na comunicação escrita.⁸

⁶ Uma/um das/dos pareceristas chamou-me a atenção para o fato de “a ambiguidade da frase em (4) [estar] (...) condicionada à interpretação de ‘de’ como um item que pode ocorrer em lugar da preposição ‘sobre’ [sendo que] a variação entre essas duas preposições não corre em todas as variedades do PB.” Na variedade dela/dele, p.ex., emergiria, em (4), tão somente uma única interpretação para a preposição *de*, aquela associada ao uso de *da vítima* enquanto adjunto de *esposo*; neste caso, em sua variedade, *de* não poderia ser substituída por *sobre*. Esse parece igualmente ser o caso para a variedade (baiana) de Williane Silva Corôa (comunicação pessoal).

Luciana Taraborelli (comunicação pessoal) informou-me que, também para seus alunos (de escola da região de Campinas, com idade entre 12 e 15 anos), a frase (4) seria ambígua. Surpreendentemente, a interpretação primeiramente oferecida pelos estudantes para essa ocorrência foi a de que *da vítima* seria um adjunto adverbial (de assunto): o assunto da conversa entre o repórter e seu esposo teria sido (o que aconteceu com) a vítima.

Nesse sentido, valendo-me das palavras da/do cara/o parecerista, “(...) contrastes dialetais podem entrar em jogo para definir a possibilidade de uma frase ser ou não ambígua.” Giovanna Rizzo Fonseca (comunicação pessoal) já havia assinalado para a possibilidade de alguns casos de ambiguidade sintática ou estrutural a envolverem preposições, fazerem emergir também uma sorte de ambiguidade lexical, dado o fato de, em determinadas variedades, um mesmo item lexical ser potencialmente lexicalmente ambíguo, como é o caso, então, de (4) em minha variedade e na variedade dos estudantes de Luciana Taraborelli.

⁷ O artigo sugere, conforme o leitor perceberá na sequência (cf. seção 5), que sejam utilizadas as formas/estruturas dos testes de constituição como estratégias para o “desfazimento” de ambiguidades. Isso vale por dizer que o professor pode recorrer à forma (à estrutura) de um dos testes como alternativa(s) para a desambiguação de uma ocorrência.

⁸ O leitor pode se aprofundar no tópico consultando qualquer manual de introdução à sintaxe gerativa. Nesta seção, baseio-me sobretudo na descrição de Cecchetto (2002), Negrão et al. (2003) e Donati (2008).

4.1 O movimento

Muitas operações sintáticas podem ser definidas como operações de *movimento*, no sentido em que deslocam um elemento da sua posição natural a uma posição *marcada*, isto é, menos natural. Vimos que a operação do movimento/deslocamento é possível somente para constituintes, motivo pelo qual podemos usá-la como teste de constituência.

(5) *Teste do movimento*

Uma sequência de palavras é um constituinte sintático numa frase se pode ser deslocada de uma posição a outra na estrutura da frase.

Podemos nos valer da focalização contrastiva, que também envolve movimento (à esquerda), para verificar quais são os constituintes de (2a) (seção 2). Isso foi feito em (2b-d), seção 2, com resultados gramaticais, o que significa que as palavras em versais no início daquelas frases são constituintes sintáticos em (2a). O mesmo expediente foi aplicado anteriormente em (2'a-b), seção 2, o que sugere que as palavras destacadas no início daquelas duas sentenças não são constituintes sintáticos em (2a).

Tomando a nossa sentença ambígua (4), apresentada na seção 3, podemos aplicar o teste do movimento para desambiguá-la,⁹ pelo menos para uma das duas interpretações (cf. (5)).¹⁰

(5) DA VÍTIMA, o repórter Netto Maravilha conversou com o esposo.

⁹ Estou utilizando aqui o termo *desambiguar* no sentido “corrente”, “dicionarizado” mesmo da palavra. O dicionário *Priberam online*, p.ex., define o verbo *desambiguar* como sendo “Tirar o carácter ambíguo a algo; retirar a ambiguidade (ex.: *desambiguar uma frase*)”. (cf. <https://www.priberam.pt/dlpo/desambiguar> - consulta em 22 de novembro de 2017).

Há vários caminhos para a desambiguação de um excerto estruturalmente/sintaticamente ambíguo. Pode-se, p.ex., recorrer a paráfrases a partir do excerto ambíguo, tentando isolar apenas uma das leituras da frase originalmente ambígua. Igualmente, pode-se recorrer à estrutura de um dos cinco testes avançados nessa seção para isolar apenas a leitura pretendida.

O artigo propõe que os professores/revisores de texto/produtores de textos (escritos) recorram à estrutura de um ou mais de um dos testes de constituência para isolar apenas a interpretação pretendida. Nesse sentido, os testes de constituência extrapolam o nível puramente teórico-descritivo – qual ferramenta para a detecção dos limites de um constituinte –, servindo, também à eliminação de ambiguidades estruturais.

¹⁰ A ambiguidade que estamos tratando aqui é percebida na escrita, mas seguramente não na fala, uma vez que a prosódia desambigua a sentença: em termos teórico-conceituais, se pensarmos no “modelo em T” do Programa Minimalista de Chomsky (1995), a sintaxe oferece à forma fonológica a estrutura pronta para ser pronunciada, motivo pelo qual a prosódia desambigua ocorrências como (4).

Para a outra leitura de (4), aquela em que o repórter teria conversado com seu próprio marido sobre a vítima da bala, o teste de movimento pode parecer não ser muito eficiente (ver (i)), uma vez que o excerto todo “com ambiguidade” (*com o marido da vítima*) seria deslocado, carregando a ambiguidade junto.

(i) Com o esposo da vítima, o repórter Netto Maravilha conversou.

Naturalmente, a ocorrência em (i), ambígua na escrita, possivelmente não o seria na fala, graças à prosódia.

A focalização em (5) desambigua essa sentença por ser compatível somente com a estrutura em que *da vítima* é um constituinte sozinho, um adjunto de *conversou com o esposo*, não um adjunto de *esposo*.

Um outro teste envolvendo deslocamento de constituinte é o teste da clivagem, que consiste em deslocar uma parte da sentença – a que se quer focalizar (isto é, a que se quer dar ênfase) –, “ensanduichando-a”, no início da sentença, entre uma forma conjugada do verbo *ser* e o complementador *que*. Assim, à sentença (4), acima, podemos efetuar este movimento, “clivando” *da vítima*:

(5') Foi da vítima que o repórter Netto Maravilha conversou com o esposo.

Em (5'), o movimento responsável pela clivagem de *da vítima* – um adjunto adverbial “de assunto” (= *sobre a vítima*) – garante que esse constituinte seja focalizado nessa estrutura especial.^{11, 12, 13}

4.2 O isolamento

Somente o que a sintaxe reconhece como constituinte pode aparecer sozinho (i.e., pode servir como resposta mínima a uma pergunta). Desse modo, o *isolamento* constitui um terceiro teste de constituência:

(6) *Teste do isolamento*

¹¹ A mesma observação feita na nota anterior se estende aqui.

¹² Uma outra estrutura que pode ser utilizada nessa instância de “teste de movimento” é a apassivação (cf. Negrão et al., 2003), uma vez que o argumento interno não preposicionado do verbo – i.e., seu complemento – não receberá a função sintática de objeto direto, mas a de Sujeito. Repare que, relativamente a (2), repetido como (i), abaixo, podemos apassivar seu argumento interno, promovendo-o a Sujeito (ii).

- (i) João beijou Maria na bochecha ...
- (ii) Maria foi beijada na bochecha...

¹³ Uma/um das/dos pareceristas mencionou a necessidade de os professores ficarem atentos a especificidades de certas construções do PB a envolverem posições da periferia esquerda (alguma posição de “[Spec,CP]” (tópico, foco, etc.), uma vez que o PB, por apresentar propriedades típicas das chamadas “línguas de tópico” (ver, a esse respeito, p.ex., Negrão, 1999), tende a “relaxar as conhecidas ‘restrições de ilha’(...)”, permitindo aparentes violações a algumas dessas restrições. Noutras palavras, contextos em que a agramaticalidade de uma sentença seria esperada – em virtude da extração de um constituinte a partir de uma ilha – revelam-se como possíveis a (alguns) falantes do PB. Um exemplo oferecido pela/pelo colega foi a famosa frase de José Serra: “Quem aqui o pai fuma?”. O teste de movimento, *a priori*, deveria bloquear essa ocorrência, uma vez que, nas palavras da/do parecerista, “o sintagma ‘(de) quem’ está, em termos de interpretação, ligado ao constituinte ‘pai’, o que deveria resultar em efeitos restritivos de ilha sintática (ou seja, o movimento de ‘quem’ para uma posição externa à do constituinte em posição de sujeito deveria ser bloqueada).” Contudo, independentemente de termos extração (ou não) a partir de uma posição em “IP”, i.e., interna à proposição, ou Merge/inserção direta no especificador de uma projeção em CP, o fato mesmo de termos uma instância de Merge em [Spec,CP] – por meio de movimento ou de inserção externa – nos permite identificar, como constituinte, aquela porção da estrutura em, digamos, “[Spec,CP]”.

Uma sequência de palavras é um constituinte se pode aparecer como resposta mínima a uma interrogativa-QU.

Se retomamos (2a) novamente,

(2a) João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.

E aplicamos o teste do isolamento, confirmamos os nossos achados do teste do movimento (cf. (7)):

(7) a. A: - Quem beijou a Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril?

B: - João

b. A: - Quem João beijou na bochecha na lagoa do Taquaral ...?

B: - Maria

c. A: - Onde João beijou Maria na lagoa do Taquaral ...?

B: - Na bochecha

d. A: - Onde João beijou Maria na bochecha no dia 1 de abril?

B: - Na lagoa do Taquaral

e. A: - Quando João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral?

B: - No dia 1 de abril

f. A: - O que o João fez na lagoa do Taquaral?

B: - Beijou a Maria na bochecha

Somente constituintes podem ser realizados em isolamento. No contexto das interrogativas-QU, que vertem somente sobre um constituinte, conforme mostrado nas respostas em “B” em (7a-f), os sintagmas em *itálico* são constituintes em (2a).

4.3 A substituição por meio de proforma

Pronomes clíticos (*o, a, etc.*), pronomes demonstrativos (*isso, aquilo, etc.*), etc. são formas pronominais e, como tal, podem substituir sintagmas correspondentes. Desse modo, as proformas são bons indicadores de constituintes sintáticas.

(8) *Teste da substituição por meio de proforma*

Uma sequência de palavras é um constituinte em uma dada sentença se pode ser substituída por uma proforma.

Se pensarmos em (2a), *João* é um constituinte, uma vez que pode ser substituído pelo pronome *ele*; *Maria* igualmente é um constituinte: pode ser substituído pelo clítico *a* ou pelo pronome *ela*, a depender do contexto (9a). Igualmente, *na bochecha* e *na lagoa*

do Taquaral são também constituintes: podem ser substituídos pelo advérbio pronominal *lá* (cf. (9b) e (9c), respectivamente).

- (9) a. *Ele beijou-a/beijou ela* na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
- b. João beijou Maria *lá* na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
- c. João beijou Maria na bochecha *lá* no dia 1 de abril.

4.4 A coordenação

Somente constituintes de mesma categoria, por princípio, podem entrar em estruturas de coordenação.

(11) *Teste da coordenação*

Uma sequência de palavras é um constituinte se pode ser coordenada a uma outra sequência de palavras de mesma categoria.

Considerando (4), repetido abaixo, *com o esposo da vítima* seria um constituinte nessa ocorrência, uma vez que pode ser coordenado a um outro sintagma preposicionado, conforme vemos em (12):

- (4) O repórter Netto Maravilha conversou com o esposo da vítima.
- (12) O repórter Netto Maravilha conversou [com o esposo da vítima] e [com o filho da vítima].

Repare que, para efeitos de ambiguidade, no entanto, (12) ainda continua ambígua, uma vez que *da vítima* ainda pode ser adjunto adverbial de assunto nessa ocorrência.

4.5 A (proibição da) inserção

A inserção de novos constituintes (p.ex. *à noite*) à nossa sentença (2a), seção 2, só é possível na fronteira de constituintes (cf. (13)):

- (13) a. João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral *à noite* no dia 1 de abril.
- b. João beijou Maria na bochecha *à noite* na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
- c. João beijou Maria *à noite* na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
- d. João beijou *à noite* Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
- e. João *à noite* beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.

Repare que inserir *à noite* entre *na* e *bochecha* dá lugar à má formação da sentença:

(14) *João beijou Maria na à noite bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.

Deste modo, o teste da “(proibição da) inserção” pode ser enunciado como segue:

(15) *Teste (da proibição) da inserção*

Um constituinte A qualquer só pode cindir uma sequência de palavras em fronteira de constituintes.

De posse desse ferramental teórico, é hora agora de discutir a importância da reflexão sobre a constituição sintática e, em decorrência dela, de uma discussão sobre os testes, sobre a questão da ambiguidade estrutural e, conseqüentemente, do próprio lugar da gramática na aula de português na Educação Básica, e na formação do licenciando em Letras/Português.

5 Da importância dos testes de constituição na formação docente e na Educação Básica

Os testes de constituição aqui mencionados têm muito a contribuir, na escola, com a produção de textos pelos alunos. Vimos uma série de ocorrências ambíguas que, se aparecerem em determinados gêneros textuais da escrita, seriam verdadeiros “ruídos à comunicação”. Pensemos no caso de uma bula de remédio, um manual de instrução de eletrodoméstico, um edital de concurso, etc. – a que Azeredo (2007) denomina de “caminhos de mão única” (justamente por serem gêneros com uma “vocalização” a apresentarem apenas um único sentido, já pelo “perigo” que várias interpretações poderiam gerar, por razões de ordem prática). A ambiguidade não é bem-vinda nesse tipo de gênero textual, uma vez que fará os sentidos “flutuarem”. Deste modo, os testes de constituição são uma ferramenta interessante de que o professor, o corretor de textos e o aluno/escritor/produzidor de textos podem se valer como alternativas para construir suas frases de outra forma e sem ambiguidade (ver nota 7). Pensemos no caso do exemplo (4), já visto, retirado de uma reportagem de jornal:

(4) O repórter Netto Maravilha conversou com o esposo da vítima.¹⁴

¹⁴ Mateus Fonseca (comunicação pessoal) questionou a escolha dessa ocorrência como exemplo de ambiguidade, por uma razão interessante: o contexto em que foi produzida a frase (4) – reportagem de um jornal – já a “desambigua” em proveito da interpretação segundo a qual o repórter teria conversado com a pessoa casada com a vítima (do (suposto) incidente). O contexto discursivo descartaria, então, de antemão, a interpretação em que *da vítima* seria um adjunto adverbial de assunto. Não obstante toda essa força do contexto discursivo, a orientar os leitores quanto à interpretação que deva ser dada à ocorrência, não se pode, contudo, negar que, salvo possivelmente as variedades mencionadas na nota 6, a ocorrência em (4) é estruturalmente ambígua, e, por se tratar de uma questão iminente estrutural/sintática, ainda que o contexto oriente os usuários da língua relativamente à interpretação desejada pelo produtor do texto, a ambiguidade (sintática) permanecerá.

Esse tipo de ambiguidade é frequente em noticiários. Provavelmente, a velocidade com que as reportagens são produzidas e disponibilizadas na internet, algumas das vezes sem revisão (ou com uma revisão feita “para inglês ver”), somada a um despreparo dos revisores – *o que justifica a necessidade da discussão deste tópico na formação do graduando em Letras, Linguística, Jornalismo/Comunicação e áreas afins* –, seja a causa de nos depararmos, com certa frequência, com esse tipo de ambiguidade nos noticiários.

Certamente, a ambiguidade dessa ocorrência teria sido desfeita se o revisor do texto sugerisse à equipe do jornal uma outra estrutura sintática para (4), recorrendo, por exemplo, à estrutura de um dos testes de constituinte apresentados. Assim, para a leitura mais óbvia, possivelmente aquela que o jornalista quis transmitir com (4), em que o repórter teria conversado com um homem, casado com a vítima do acidente, a melhor opção seria o teste apresentado em 4.5, através da inserção de um adjunto adverbial de assunto: a julgar pelo princípio do “Um traço um núcleo”, combinado com algum outro princípio gramatical como o da “distribuição complementar”, uma frase parece poder ter apenas um constituinte com a função sintática de adjunto adverbial de assunto. Nesse caso, recorrendo ao teste 4.5 (a (proibição da) inserção), bastaria inserir um adjunto adverbial de assunto que a ambiguidade de (4) estaria eliminada:

(16) O repórter Netto Maravilha conversou com o esposo da vítima sobre o acidente.

Repare que, em (16), a inserção do adjunto adverbial de assunto *sobre o acidente* elimina a ambiguidade de *da vítima* que, agora, não pode ser mais adjunto adverbial de assunto. Assim, (16) elimina a leitura em que *o esposo* seria, no caso, marido do repórter. A única leitura plausível para (16) seria aquela em que o repórter teria conversado com um homem casado com a vítima do acidente, sobre o acidente.

Para a leitura menos óbvia, mas plausivelmente possível – a julgar pela estrutura –, haveria mais opções aqui. Se se quisesse dizer que o repórter teria conversado com seu próprio marido a respeito da vítima, várias seriam as opções:

(i) movimento (17a) e/ou clivagem (17b):

(17) a. Da vítima, o repórter Netto Maravilha conversou com o esposo.

b. Foi da vítima que o repórter Netto Maravilha conversou com o esposo.

Repare que em (17a,b) apenas a leitura em que *da vítima* é adjunto adverbial de assunto é possível. Fica excluída a interpretação de *da vítima* como adjunto adnominal de *esposo*. Repare também que há uma diferença entre as opções (17a) e (17b), no sentido de que essa última é muito mais marcada do que a primeira, que também já é um pouco

marcada, por envolver movimento à esquerda. A manipulação das estruturas sintáticas para propósitos comunicativos e efeitos discursivos nos textos que produzimos é produto da nossa competência de falantes nativos. É uma propriedade da sintaxe das línguas e, portanto, das frases. Um programa de didática da língua compromissado, ao eleger o texto como unidade de ensino – e, conseqüentemente, as teorias que mais se alinham a esse propósito (p.ex., as enunciativo-dialógicas) –, *não pode jamais se furtar a reconhecer a importância de uma análise da estrutura da frase*, haja vista o fato óbvio de os textos serem constituídos de frases das quais derivarão diferentes efeitos de sentido, também *a depender das opções estruturais que fizermos*.

(ii) a (proibição da) inserção: inserir um constituinte, por exemplo um advérbio de tempo, também ajuda a perceber que *da vítima* seria um constituinte (adverbial de assunto, mas não um adjunto adnominal de *esposo*):

(18) O repórter Netto Maravilha conversou com o esposo *ontem* da vítima.

Cumpra observar que, relativamente a (17a,b), (18) é praticamente “neutra”, uma vez que reflete a ordem não-marcada, bem próxima à ordem canônica do português, tão somente com o acréscimo do adjunto adverbial de tempo, *ontem*. Repare que a manipulação da estrutura das frases serve a propósitos comunicativos. É tarefa do bom professor chamar a atenção de seus alunos para essas propriedades da sintaxe da frase que estão a servir também no nível macrotextual. Reitera-se novamente o compromisso de uma didática “engajada” e inteligente: *jamais* (tal programa) *poderá excluir de sua agenda uma análise das propriedades estruturais da frase*, uma vez que tais propriedades são responsáveis por efeitos de sentido detectáveis já no nível da frase e com reflexos óbvios no texto como um todo.

Os testes apresentados nessas duas últimas seções têm, então, para muito além de sua função no interior da teoria sintática – auxiliando o estudioso a identificar o que a sintaxe reconhecerá como constituinte em dada sentença, estando, aquele grupo de palavras, disponível a determinadas operações –, uma função muito importante na organização dos nossos textos, ajudando-nos não só a reconhecer excertos ambíguos como também a desfazer as ambigüidades (estruturais) (ver nota 7). Um ótimo exemplo de frase estruturalmente ambígua – bem conhecido de qualquer estudante de Letras que foi introduzido a alguma teoria sintática – é o apresentado em (19):

(19) O policial bateu no estudante com o cassetete.

Com o cassetete pode se referir aqui tanto a um instrumento utilizado pelo policial

para bater no estudante – numa sorte de adjunto adverbial de instrumento –, como a um instrumento que estava na posse do estudante agredido pelo policial – cuja função sintática seria a de adjunto adnominal. Podemos desfazer essa ambiguidade, deixando, portanto, mais claro o nosso texto, valendo-nos das estruturas dos testes de constituição. Deste modo, para a interpretação segundo a qual *com o cassetete* seria um instrumento utilizado pelo policial para agredir o estudante, podemos utilizar os seguintes testes para desambiguar (19):

(i) teste do movimento (19a) ou da clivagem (19b):

(19) a. Com o cassetete, o policial bateu no estudante.

b. Foi com o cassetete que o policial bateu no estudante.

(ii) teste da inserção:

(19) c. O policial bateu no estudante *ontem à noite* com o cassetete.

Repare que, em (19c), com o cassetete não poderia formar constituinte com no estudante. A única leitura possível em (19c) seria aquela em que com o cassetete seria adjunto adverbial de instrumento: foi com o cassetete que o policial bateu no estudante.

Assim, pelo menos três testes (clivagem, movimento e inserção de adjuntos) nos ajudariam a isolar a leitura em que com o cassetete seria apenas adjunto adverbial de instrumento em (19). Naturalmente, se tais frases devem aparecer em um texto escrito, haverá diferenças sensíveis no tocante aos efeitos discursivos que cada uma delas deverá carrear. (19c), não obstante a inserção do adjunto *ontem à noite*, apresenta uma ordem mais neutra, possivelmente pela ausência de movimentos sintáticos à periferia esquerda. O uso de (19c), contudo, já pela inserção do adjunto, faz a sentença ganhar em termos de estatuto informacional: há um adjunto temporal, não presente nas outras duas sentenças. (19a) pode ser utilizada se o produtor do texto quiser, de alguma forma, enfatizar o instrumento utilizado pelo policial. O mesmo efeito é percebido em (19b). A diferença entre essas duas estratégias, contudo, tem a ver com o fato de a clivada (ilustrada em (19b)) ser uma estratégia muito marcada em português. Não é à toa que vemos com muita frequência os revisores de texto sugerirem: Deixem a clivada¹⁵ apenas para os momentos em que se quer uma atenção redobrada do leitor. As clivadas, qual “holofotes”, chamam muito a atenção para o excerto que introduzem. Novamente, esses efeitos de sentido no texto são decorrência de escolhas operadas no nível da frase. Discordo, portanto, frontalmente

¹⁵ Naturalmente, os revisores, ao trabalharem com um público “não-linguista”, não utilizam essa terminologia.

de discursos que propõem – muitas das vezes por uma desconsideração do pluralismo teórico constitutivo do “objeto” língua – uma eliminação por completo, ou mesmo uma redução a um papel subsidiário, de uma análise sintática do nível da frase na educação básica, atitude com a qual muitas vezes, infelizmente, nos deparamos nos discursos dos educadores. 60 anos de sucesso da Gramática Gerativa – sucesso esse devido, sobretudo, às escolhas metodológicas feitas por Noam Chomsky, com o desenvolvimento do método negativo, baseado no julgamento de frases (PIRES DE OLIVEIRA, 2010) – deveriam servir pelo menos para sugerir uma reflexão da parte dos educadores, dos linguistas, dos linguistas aplicados, dos estudiosos envolvidos com os programas de avaliação do ensino, dos envolvidos com os programas educacionais do Ministério da Educação: a démarche própria de teorias formais não teria a acrescentar no ensino de língua e na formação dos docentes? É justamente um convite a essa reflexão que fazemos neste artigo, trazendo à discussão a questão da constituição sintática e sua importância na construção não só das frases, como também dos textos.

Retornando a (19), faz-se necessário ainda algum comentário sobre a leitura em que com o cassete formaria constituinte com no estudante, numa sorte de adjunto adnominal de posse (“no estudante que estava de posse de um cassete”). O teste da proforma nos ajudaria a isolar essa leitura (19d):

(19) d. O policial bateu nele (nele = no estudante com o cassete)

Repare que, embora tenhamos desambiguado (19), em proveito da interpretação em que *no estudante com o cassete* formaria um constituinte, a sentença em (19d) nos faz “perder” em termos informacionais: se inserida num texto, (19d) necessariamente estará relacionada a uma outra frase, de modo que permita recuperar o referente da expressão anafórica *nele*.

Os outros testes poderiam ser utilizados, desde que manipulássemos a estrutura um pouquinho, *necessariamente* inserindo elementos que permitiriam uma leitura contrastiva e isolariam, assim, a interpretação que queremos. Um exemplo seria o teste do movimento (19e) ou o da clivagem (19f), combinados com focalização contrastiva:

(19) e. No estudante com o cassete, o policial bateu (não no estudante de mochila)

f. Foi no estudante com o cassete que o policial bateu (*não no de mochila*)

Apenas a leitura em que *com o cassete* é adjunto de posse é permitida para (19e,f). A leitura em que *com o cassete* é adjunto adverbial de instrumento não está mais disponível.

Chegando ao fim dessa seção, o leitor – seja ele professor de português, revisor de texto, estudante de Letras ou mesmo o produtor de textos escritos reais (isto é, “qualquer um que queira escrever com clareza”) – vai muito provavelmente concordar comigo em que os *testes de constituência*, para além de sua função no interior da teoria sintática, são recursos úteis na elaboração dos nossos textos: são úteis não apenas para desambiguar frases como também para obtermos determinados efeitos discursivos: utilizar uma clivagem no momento certo do texto, i.e., não com recorrência, pode chamar a atenção para aquele excerto do texto em particular que se quer destacar, uma vez que a clivagem é uma estratégia muito marcada de focalização.

A reflexão feita até aqui tem importância significativa não apenas para o professor como também para o licenciado (ou bacharel) em Letras que trabalhará como revisor de textos. Na verdade, tem importância para todos aqueles que se dedicam às atividades da escrita: a não ser que se queira (por exemplo, na poesia e em determinados gêneros de propaganda), a ambiguidade é um ruído na comunicação. Sendo assim, em gêneros tipologicamente mais alinhados ao que Azeredo (2007) chama de “caminhos de mão única” (ver início da seção), a ambiguidade não é bem-vinda. Os testes de constituência são muito úteis nesse sentido aos professores de língua materna, aos revisores de texto e a todo aquele que quer “escrever bem”, não só por potencialmente desfazerem ambiguidades como também pelo fato de a escolha de uma determinada estrutura (típica de um dado teste de constituência) servir a propósitos comunicativos bem específicos (compare, a esse propósito, (2a) e (2b), repetidos a seguir, com (2c), abaixo: (2a) é percebida como sendo uma forma menos marcada (comparada a (2b) e (2c)). Entre essas duas últimas, há também uma certa hierarquização, no sentido de que (2c) é muito mais marcada do que (2b). Obviamente, isso tem consequência na construção dos nossos textos. Os testes de constituência, portanto, não só podem como também devem ser trabalhados e sistematizados em nossas aulas de prática de análise linguística, como também nas aulas de produção de textos. Trabalhar harmoniosamente a prática de análise linguística com a leitura e a produção de textos (orais e escritos) é, aliás, a orientação dos documentos oficiais relativamente a essas práticas trabalhadas na escola (SANTOS et al., 2013).

- (2) a. João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral no dia 1 de abril.
- b. No dia 1 de abril, João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral.
- c. Foi no dia 1 de abril que João beijou Maria na bochecha na lagoa do Taquaral.

Tendo explicado a natureza dos constituintes sintáticos, podemos agora refletir sobre como a ambiguidade – e a constituência sintática – podem ser trabalhadas nas aulas

de prática de análise linguística na escola como também na formação e atualização de professores de língua materna (naturalmente aí com discussões mais aprofundadas acerca da *estrutura* e da noção mesma de *constituente*). Muito mais do que oferecer uma sequência didática pronta – o que não faria sentido algum aqui, considerando os materiais disponíveis e considerando também que o professor é pesquisador de sua própria prática (BORTONI-RICARDO, 2008) –, a seção seguinte tem por objetivo sugerir alternativas metodológicas interessantes, que encontram sua base na metodologia formal de análise sintática, que podem ser aproveitadas na aula de língua portuguesa (uma vez feitas as adaptações necessárias). Tais escolhas, muito mais do que permitirem vislumbrar propriedades formais das línguas naturais – o que por si só já justifica sua abordagem no ensino (não é interessante privar o aluno de um conhecimento sobre o que lhe permite juntar palavras em constituintes, constituintes em frases e frases em textos) –, têm implicação imediata nos processos de construção dos textos, o que necessariamente aponta para a necessidade de um programa de reorganização das práticas pedagógicas na educação básica e na própria formação dos professores de língua.

6 Da teoria à prática: onde entraria a constituência sintática nas aulas de português?

Nas aulas de português – nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos de Ensino Médio –, a constituência sintática poderia entrar, no programa, por exemplo, quando se trata, em Semântica, de *ambiguidade*.¹⁶ Outro momento importante em que o tópico pode aparecer seria nas aulas sobre funções sintáticas (tanto no Ensino Fundamental, como no Médio). O percurso didático do professor é naturalmente variado. A título de sugestão, ele pode, após apresentar frases envolvendo ambiguidade estrutural aos alunos, pedir-lhes não só que descrevam os dois (ou mais) sentidos possíveis como também que sugiram frases alternativas que desambiguem a frase original. Feito isso, poderia introduzir a noção de constituência sintática. Não há nada de alheio aos alunos, uma vez que operam muito naturalmente com os constituintes na construção de suas frases a toda hora. Talvez o professor possa optar por falar de constituintes quando for tratar da atribuição de funções sintáticas, ao segmentar a frase em termos básicos ou essenciais, integrantes e acessórios. Aliás, a constituência será de fundamental importância aí, uma vez que os termos essenciais, integrantes e os acessórios – na hierarquia da frase, não na do nome/substantivo – correspondem aos constituintes que podemos determinar, na frase, via tes-

¹⁶ Alguns livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), p.ex., incluem esse conteúdo no Ensino Médio. Cereja & Magalhães (2010), o incluem, p.e.x, no volume 1 de sua coleção para o Ensino Médio.

tes de constituência. Sobre esse ponto relativo à associação entre a constituição sintática e a atribuição de funções sintáticas, retornarei mais adiante.

O professor pode optar – tendo apresentado as sentenças ambíguas, identificado, juntamente com os alunos, os possíveis sentidos de cada uma delas e solicitado paráfrases que as desambiguem¹⁷ – por introduzir os testes de constituição. Ele pode, por exemplo, dizer que os testes na verdade são uma síntese de alguns dos processos com os quais operamos a toda hora na manipulação das estruturas, para gerar novas frases. Com muita certeza, a atividade preliminar, de tentativa, pelos alunos, de desambiguação das frases originalmente apresentadas, vai ter feito aflorar alguma dessas estratégias apresentadas nos testes da seção 4. O professor pode anotar as sentenças que corresponderiam a algum dos testes de constituição apresentados para, a partir delas, i.e., a partir dos exemplos dos próprios alunos, iniciar uma apresentação dos testes enquanto estratégias. Próximo passo será apresentar novas sentenças ambíguas e pedir que os alunos, além de determinarem os possíveis sentidos de cada frase, utilizem as estruturas sugeridas pelos testes para desambiguarem as frases. Será interessante frisar aqui os limites dos testes: nem todo teste é capaz de desambiguar uma sequência (ver para isso as notas 10 e 11). Será também interessante apresentar e discutir o “alcance discursivo” das estruturas geradas via testes: conforme discutimos com vagar na seção 5 – e mais sucintamente na seção 4 –, os testes não são meras alternativas de se dizer a mesma coisa: cada escolha implica necessariamente uma alternativa discursiva, a operar no nível macrotextual. Nesse sentido, retoma-se o que já foi dito tantas vezes aqui: uma didática linguística que elege o texto e suas teorias como ponto de partida para a prática de análise linguística *não pode jamais excluir uma análise sintática da frase*. Ir de um extremo (análise de frases soltas apenas) a um outro (análise puramente (macro)textual) não é uma alternativa acertada em aula de língua portuguesa: em vista do pluralismo teórico que constitui as Humanidades (JAPIASSU, 1994) e a Linguística (BORGES NETO, 2004), em especial, cabe ao professor de português um olhar plural face os fatos da língua. Ainda que os PCN sugiram teorias enunciativo-dialógicas e sócio-interacionistas como prioridades, seria ingênuo excluir as *démarches* de outras teorias linguísticas tão bem consolidadas – como as formais e as funcionais –, tendo também claro o caráter plural do ensino, no entendimento da Constituição (BRASIL, 1988, artigo 206), que, sem dúvidas, está acima de qualquer parâmetro curricular.

¹⁷ Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de atividades as mais variadas (e para isso o professor pode usar e abusar de sua criatividade e a dos alunos). Pode fazê-lo de forma dialogada, com a participação de todos os alunos, conjuntamente, ou por meio de “exercícios” individuais ou em grupo, com posterior discussão em sala. Rosana Rogeri (comunicação pessoal) sugere que tal atividade seja também feita de maneira lúdica, por meio, por exemplo, de jogos e competições entre os alunos, no estilo de “gincana na sala de aula”.

A constituição sintática é também de vital importância em outros momentos das aulas de língua portuguesa. Um deles é na classificação dos constituintes consoante suas funções sintáticas. Como é sabido, os constituintes se organizam em torno de um núcleo. Os falantes, graças a seu conhecimento inato, conseguem determinar intuitivamente o núcleo de um dado constituinte. Uma forma, no entanto, “laboratorial” de determinar o núcleo, com um bom diagnóstico, seria utilizar o expediente da coordenação, descrito em 4.4. Uma vez que, por princípio, só se coordenam sintagmas da mesma categoria ou classe, pode-se utilizar esse expediente, coordenando, com uma única palavra, o constituinte a respeito do qual se quer identificar o núcleo, como fazemos em (20’), a partir de (20), a seguir:

(20) Beto desrespeitou os professores.

(20’) [Beto desrespeitou os professores] e [renunciou].

Em (20’), coordenamos uma frase com um *verbo*, o que significa que o núcleo de (20) seria *desrespeitou* e que (20) seria minimamente um sintagma verbal. Podemos utilizar o mesmo expediente para determinar o núcleo de porções menores. Observe que em (21’) utilizamos o mesmo expediente para chegar ao núcleo do sintagma ou expressão nominal em (21):

(21) Aquela linda menina negra de cabelos encaracolados que o Eduardo beijou.

(21’) [Ana] e [aquela linda menina negra de cabelos encaracolados que o Eduardo beijou].

Sendo *Ana* um substantivo, infere-se que o núcleo do sintagma complexo em (21) seria *menina*. Consequentemente, (21) seria minimamente¹⁸ um sintagma nominal.

Determinado o núcleo, pode-se proceder à análise sintática, identificando as funções sintáticas na hierarquia do verbo (*frase*). Em (20), p.ex., primeiramente separaríamos os termos essenciais em Sujeito, *Beto*, e predicado, *desrespeitou os professores*. Sendo o núcleo *desrespeitou*, procederíamos à classificação do complemento desse núcleo, *os professores*, como objeto direto. Isso pode ser feito para qualquer frase, sem limites, dada a recursividade da língua.

Naturalmente, o que se disse nessa seção se estende também à formação do professor de língua portuguesa nos cursos de Letras: a constituição sintática permeia grande parte da formação, pelo menos nos cursos de (morfos)sintaxe e de semântica. Também

¹⁸ Diz-se minimamente porque, como é sabido, há aí a presença de muitas outras categorias gramaticais, como o sintagma do demonstrativo *aquela*.

os cursos de Linguística Textual, Pragmática e Teorias do Texto podem, se oferecidos, abordar essa importante questão, uma vez que, como se viu, as estruturas estão a serviço da significação.

7 Considerações finais

Nosso ponto de partida foi a constatação de que as palavras, na frase, podem se organizar em blocos, os constituintes, que são unidades sintáticas facilmente identificáveis por meio de testes de constituição. Os testes de constituição são recursos muito utilizados por sintaticistas para determinar se um determinado grupo de palavras pode ser objeto de operações sintáticas. Disso tudo, ao professor de língua materna (e a todos os que se dedicam ao trabalho de produção e revisão de textos) interessa esse conhecimento sobre os “testes sintáticos”, uma vez que são recursos bastante úteis não só para desfazer ambiguidades estruturais – que não são naturalmente bem-vindas em determinados gêneros textuais – como também para obter determinados efeitos de sentido, por meio da manipulação da estrutura sintática. No artigo, procurei mostrar que a sintaxe da frase contribui igualmente para o sentido do texto. Dessa forma, não pode jamais ser negligenciada nem na formação do professor de Letras tanto menos nas aulas de português na Educação Básica.

Referências

- AZEREDO, J. C. *Ensino de português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BASSO, R.; OLIVEIRA, R. P. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio: partes I e II*. Brasília: SEB/MEC, 2000.
- CASTILHO, A. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, v. 25, n. 1, p. 103-136, 1990.
- _____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

- CECCHETTO, C. *Introduzione alla sintassi*. Milano: LED, 2002.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens, Volume 1, Ensino Médio*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.
- _____. *The Minimalist Program*. Massachusetts: MIT Press, 1995.
- CINQUE, G. *Adverbs and Functional Heads: a Cross-linguistic perspective*. Oxford: OUP, 1999.
- DONATI, C. *La sintassi: regole e strutture*. Bologna: il Mulino, 2008.
- FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- GÖRSKI, R.; FREITAG, R. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M.A.; MARTINS, M.A. (Org.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EdUFRN, 2013, p. 11-52.
- GUY, G.R.; ZILLES, A.M.S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Calidoscópio*, v. 4, 2006, p. 39-50.
- ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Projeto Ipê – Língua Portuguesa II*. São Paulo: SEE/CENP. São Paulo, 1989.
- JAPIASSU, H. *Introdução às Ciências Humanas*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- KAYNE, R. Some notes on comparative syntax, with special reference to English and French. In: CINQUE, G.; KAYNE, R. (Ed.). *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*. Oxford: OUP, 2005, p. 3-69.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M.A. et al. (Org.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005, p. 131-145.
- _____. A gramática nuclear e a língua-i do brasileiro. In: MARTINS, M.A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013.
- MARCUSCHI, L.A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Org.) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. SP: Cortez, 2003.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MARTINS, M.A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2007.
- NEGRÃO, E. V. *O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso*. Tese (Livro Docência), Universidade de São Paulo, 1999.
- NEGRÃO, E. V. et al. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística II*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, M. H. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- PILATI, E. Laboratório de Ensino de Gramática: questões desafios e perspectivas. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, F. C. O. (Org.). *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras – EaD-UnB*. Brasília: Movimento, 2014, p. 48-67.
- PILATI, E. et al. Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente. *Interdisciplinar*, v. 25, p. 217-229, 2016.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. A linguística sem Chomsky e o método negativo. *ReVEL*, v. 8, n. 14, 2010, p. 1-19.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- POSSENTI, S. Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 31-39.
- _____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- SANTOS, L. W. et al. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Natal: EdUFRN, 2013.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

Data de submissão: 30/07/2017

Data de aceite: 11/11/2017