



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL 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://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/41699>

DOI: 10.31513/linguistica.2021.v17n2a41699

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2021 by Universidade Federal do Rio de Janeiro/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>

A VEZ DA “METALINGUAGEM”: POR UMA ANÁLISE SINTÁTICA “CRÍTICA” NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

TIME FOR ‘METALINGUISTICS’: IN FAVOUR OF A “CRITICAL” SYNTACTIC ANALYSIS IN BASIC EDUCATION

Aquiles Tescari Neto²

RESUMO

Ao discutir o lugar das *atividades metalinguísticas* na educação básica, o presente artigo tem por objetivo principal apresentar uma abordagem “crítica” de análise sintática a ser desenvolvida na Educação Básica, a “Análise Sintática Crítica”. O adjetivo “crítica” dado à abordagem deve ser entendido sobretudo pelo seu comprometimento em criar condições para que os alunos da educação básica realmente se vejam como produtores e autores da análise sintática. Como ingrediente metodológico para a análise sintática (a ser desenvolvida no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio), sugere-se que o professor valorize, junto aos alunos, as tarefas de *julgamentos de gramaticalidade* – expediente metodológico típico da investigação gerativista. Para o caso específico da classificação sintática dos constituintes, tal expediente levará em conta ocorrências em que coocorrem o constituinte cuja função sintática se deseja classificar com um outro constituinte supostamente de mesma classificação (sintática). O artigo recorre, no plano metodológico, a duas manchetes ambíguas de jornal para oferecer um passo a passo sobre como professor e alunos podem proceder na análise sintática “crítica”. Busca-se argumentar em favor da análise metalinguística e de sua importância na construção da argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Metalinguísticas. Análise Sintática Crítica. Ensino de Gramática.

ABSTRACT

By discussing the place of metalinguistic activities in Basic Education, the main goal of this paper is to present a “critical” approach to the syntactic analysis to be developed in Basic Education, the “Critical Syntactic Analysis”. The adjective “critic” given to the approach must be understood above all by its commitment in creating conditions so that the students of basic education really see themselves as producers and authors of the syntactic analysis. As a methodological ingredient for the syntactic analysis (to be developed in middle and high school), it is suggested that teachers elicitate *grammaticality judgments* among students – a methodological tool which is typical in the generative enterprise. For the specific case of grammatical roles/

¹ Este trabalho circulou no primeiro semestre de 2020 e no segundo semestre do mesmo ano em três disciplinas do curso de graduação em Letras que ofereci na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Circulou também, em 2020, no grupo do Pibid de Língua Portuguesa, do IEL/Unicamp, onde foi discutido com os pibidianos. Agradeço, então, aos estudantes da Unicamp que apresentaram contra-argumentos e sugestões que fizeram o artigo ganhar muito em qualidade. Agradeço também aos estudantes secundaristas, bolsistas de Iniciação Científica Junior (Pibic-EM/Unicamp; CNPq) do projeto por mim coordenado, intitulado “A ambiguidade estrutural em manchetes de jornal: conhecimento gramatical e produção textual” (Camilly Vitoria dos Santos, Gabriella Menezes Villela e Renan Cesar Fernandes de Oliveira), que não só colaboraram com a coleta das manchetes discutidas na seção 1 como também de toda a problematização da classificação dos constituintes em funções sintáticas lá discutida. Um agradecimento especial vai aos meus orientandos do *LaCaSa*, pelas contribuições a uma versão preliminar deste texto, e à professora Ana Alecrim (Colégio Uirapuru, de Sorocaba, SP) pela leitura entusiasmada, críticas e contribuições valiosíssimas a uma primeira versão do artigo. Por fim, mas não menos importante, agradeço os dois pareceristas (pelas questões colocadas) e os editores deste importante dossiê (pelo valioso empreendimento conjunto).

² *LaCaSa* – Laboratório de Cartografia Sintática: Pesquisa e Ensino (<https://clic.im/LaCaSaUnicamp>). Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), tescari@unicamp.br, <https://orcid.org/0000-0002-8157-3921>.

syntactic functions, the task should take into account tokens combining the constituent whose grammatical role one wants to determine with another constituent allegedly having the same role/function. By using two ambiguous headlines from Brazilian newspapers, it is offered a methodological guide – theoretically oriented, though — on how to proceed with a “critical” syntactic analysis. It seeks to argue in favor of the metalinguistic analysis and its importance in the construction of argumentation.

KEYWORDS: Metalinguistic activities. Critical syntactic analysis. Grammar teaching.

Introdução

Foi em famoso texto, até hoje bastante citado – publicado pela *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e republicado postumamente em 2006 – , que Franchi (1988/2006)^{3,4} problematizou a importância de o ensino de língua materna na educação básica vislumbrar a reflexão *metalinguística* tão somente depois de os estudantes terem sido gradualmente envolvidos em atividades *epilinguísticas*, as quais pressupõem um trabalho anterior com as atividades *linguísticas*.⁵ O teor e a complexidade das reflexões lá desenvolvidas sobre a *criatividade* no uso da *linguagem* – esta última entendida por Franchi como “atividade constitutiva” (FRANCHI, 2002) – , iluminou inclusive as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais que acolheram (BRASIL, 1998, 2000), anos mais tarde, as reflexões desse autor, reflexões essas que não tardaram a integrar o glossário básico do estudante de Licenciatura em Letras e do professor de língua portuguesa.

Por atividades *linguísticas*, entende-se o uso efetivo da linguagem nas mais distintas situações. Uma vez que tais atividades refletem usos efetivos, é lícito associá-las à *performance* ou *desempenho* – a “língua-E”, de Chomsky (1986/1994). Nesse sentido, o usuário de língua natural, de posse das regras de sua gramática internalizada (a *lingua-I* ou *competência*, de CHOMSKY), regras essas adquiridas na primeira infância, as coloca em uso. Conforme pontua Franchi, a atividade linguística “(...) é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos.” (2006, p. 95).

As atividades *epilinguísticas* são as que “(...) opera[m] sobre a própria linguagem, compara[ndo] as expressões, transforma[ndo]-as, experimenta[ndo] novos modos de construção canônicos ou não.” (2006, p. 96). Se pensarmos no binômio *competência* e *performance* (ou desempenho), aludidos no parágrafo anterior, será correto dimensionar as atividades epilinguísticas no “cruzamento” desses dois eixos: as escolhas – de estrutura, de itens lexicais etc. – feitas pelo falante (e então falamos em

³ De acordo com o Google Scholar (<https://tinyurl.com/Franchi1988>), o artigo contava com 358 citações na segunda-feira, 25 de outubro de 2021.

⁴ Farei as referências devidas ao texto de Franchi valendo-me da versão publicada pela *Parábola* em 2006, organizada por Sirio Possenti.

⁵ Como acertadamente pontua Franchi, as atividades linguísticas obviamente estão contempladas inclusive em ambientes não pedagógicos. Cada expressão linguística elaborada – já na própria organização do pensamento (inclusive na privacidade de um solilóquio) – é uma atualização de uma atividade linguística, *criativa* por definição.

competência) são operadas à medida em que o texto é produzido (e falamos, então, em *performance* ou *desempenho*). Nesse sentido, se pensarmos, com a *Análise da Conversação*, no planejamento do texto oral, as atividades epilinguísticas se dão *online*, uma vez que o “planejamento” do texto é realizado no momento de sua própria construção (FÁVERO *et al.*, 1999; HILGERT, 2002).⁶ Bastante acertadamente, Franchi (2006) sugere que as atividades epilinguísticas precedam, na glotodidática, as atividades metalinguísticas.

Por fim – e é sobre isso que tratarei neste artigo –, as atividades *metalinguísticas* dizem respeito às reflexões sobre a língua(gem) e sua estrutura, nos mais diversos níveis de análise: “(...) são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 34). Os linguistas estamos envolvidos em atividades metalinguísticas o tempo todo; afinal, valemo-nos da linguagem para discuti-la. No campo da didática linguística, será objetivo de um programa pedagógico compromissado uma *explicitação*, aos alunos, do conhecimento “internalizado” tácito – no sentido de Chomsky (1986) – que (esses alunos) têm sobre as regras de seu próprio sistema linguístico (TESCARI NETO, 2017). As atividades metalinguísticas deverão, portanto, sem dúvida alguma, ocupar o espaço da sala de aula de língua portuguesa. E é objetivo primeiro deste artigo propor uma reflexão sobre o lugar dessas atividades na aula de língua portuguesa, introduzindo, contudo, um *olhar crítico* para a análise sintática desenvolvida na Educação Básica, abordagem que passarei aqui a chamar – seguindo uma tradição em Humanidades iniciada com a escola de Frankfurt e com forte presença, desde o fim dos anos 70 e início da década de 80, nos estudos linguísticos – de “análise sintática crítica”, pelas razões expostas na subseção 1.1. Especificamente, o trabalho discutirá o lugar da reflexão metalinguística a partir de um conjunto de atividades voltadas à classificação de constituintes em funções sintáticas, atividades essas que necessariamente, muito embora se voltem, *a priori*, a questões puramente gramaticais, tenham relevância para a vida, atitude típica da práxis da Linguística dita “crítica” (FOWLER, 2004[1996]; RAJAGOPALAN, 2003, 2007). Para a exemplificação das atividades propostas, tomo, no plano metodológico, como ponto de partida para a análise sintática, duas manchetes ambíguas do jornal Folha de S. Paulo (doravante *FSP*).

O trabalho conta com quatro seções, organizadas da seguinte forma: a seção 1 tece considerações epistemológicas e metodológicas gerais; especificamente, a subseção 1.1 discute o sentido do termo “crítica” empregado no nome da abordagem aqui proposta; a subseção 1.2 introduz, no plano metodológico, ferramentas típicas da Gramática Gerativa: os *julgamentos de gramaticalidade* – que, creio, possam e devam ser explorados nas aulas de análise sintática (cf. a esse respeito, p.ex., TESCARI NETO; GARCIA MARTINS (2020)), dada a *potencial independência que garantem aos estudantes* –; a subseção 1.3 apresenta um instrumento diagnóstico bastante simples, mas muito

⁶ A esse respeito, Travaglia (1996, p. 34) lembra que as atividades epilinguísticas “(...) suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação.” Seriam bons exemplos de atividades epilinguísticas os processos de reformulação textual característicos tanto dos textos orais como dos textos escritos.

interessante, que poderá ser usado para determinar – por exclusão – a função sintática de determinado constituinte frásico, o que *novamente garantirá a independência e o senso crítico do estudante*. A seção 2 ilustra alguns exemplos de análise sintática “crítica” propriamente dita, através de um exercício de classificação das funções sintáticas de constituintes envolvidos na ambiguidade de duas manchetes de jornal, tendo em vista a metodologia avançada na seção anterior. A seção 3 conclui o trabalho.

1. Considerações epistemológicas e metodológicas sobre a natureza das atividades *metalinguísticas* na “Análise Sintática Crítica”

Ao discutir o lugar do “método” em uma teoria científica, o físico, teólogo e filósofo belga Gérard Fourez faz, a propósito da “verificação de leis científicas”, a seguinte afirmação: “(...) dado um número finito de observações empíricas, existe um número infinito de teorias correspondentes a elas.” (FOUREZ, 1995, p. 65). Por essa citação, fica claro que, para Fourez, as teorias científicas são “subdeterminadas”, no sentido em que a construção das proposições teóricas está numa dependência estrita da abordagem teórica dentro da qual essas proposições são elaboradas. A observação, portanto, *constrói* um objeto teórico, não sendo uma atividade puramente passiva/descritiva. É, antes de mais nada, “uma certa organização da visão” (FOUREZ, 1995, p. 40), que *responde também a interesses teóricos*. Nos estudos linguísticos, a reflexão sobre o lugar da “observação” permitiu inclusive que à Linguística fosse galardoado o estatuto de “ciência-piloto” das Humanidades, com a máxima de que “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15).

Não obstante esse caráter eminentemente teórico da *observação* – enquanto atividade organizada e atravessada não apenas pela história, pela cultura e pela língua (FOUREZ, 1995), como também pela própria teoria que serviu como marco epistemológico para a atividade observacional –, alguns “territórios” são reivindicados por mais de uma teoria, conforme já apontado por Borges Neto (2004). Trata-se, no espírito do autor, de “zonas” em disputa por “lotes” do (que quer que seja o) “real”, do “objeto observacional”,⁷ reclamadas, portanto, por mais de uma teoria.

Essas “zonas” em disputa, reivindicadas por paradigmas concorrentes ou alternativos nos estudos linguísticos, ilustram muito bem a pluralidade de discursos que caracteriza o fazer das Humanidades (que constituem, no dizer de Japiassu (1994, p. 70), “um conjunto esfacelado de discursos”), a pluralidade de estudos na Linguística Contemporânea (com o reconhecimento, com Saussure, pelas outras ciências, de seu estatuto “científico”) e dos estudos gramaticais, em particular.

E na aula de língua portuguesa? Que perspectiva teórica assumir – tendo em vista todo esse pluralismo teórico característico dos estudos da linguagem? Conforme argumenta Pilati (2018), o espaço da sala de aula deve vislumbrar uma perspectiva multifacetada sobre a língua, o que significa,

⁷ Borges Neto (2004) faz uma distinção entre *objeto observacional*, o objeto em si, de existência *a priori* (aparentemente) independente da teoria, e *objeto teórico*, resultante já de uma primeira instância de teorização. Vou aqui assumir esse mesmo ponto de partida. Convém, entretanto, lançar algum questionamento sobre tal distinção a qual, uma vez assumida uma interpretação forte da máxima saussuriana – “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15) –, não daria margem à referida distinção: mesmo o *objeto observacional* já seria uma primeira instância de teorização. Não haveria escapatória da teoria, que, numa relação dialética, constitui e é constituída pelo próprio objeto de investigação.

na prática, um trabalho com diferentes perspectivas sobre a língua(gem), fazendo-se, portanto, necessária uma atitude, pelo professor, a congregar “(...) aspectos da dimensão estrutural, psíquica e biológica das línguas naturais, além dos conhecimentos relacionados à dimensão textual e social, que também são de suma importância para a formação de cidadãos conscientes e com visão crítica da sociedade.” (PILATI, 2018, p. 373).

No plano, então, da formação de novos docentes e da formação continuada, cabe às faculdades e institutos de Letras e Linguística – partindo das abordagens teóricas que caracterizam as linhas de pesquisa de seus programas de pós-graduação e direcionam as investigações de seus pesquisadores e docentes – oferecerem, aos estudantes em formação e aos professores em formação continuada, alternativas *teórico-metodológicas* para abordarem o “objeto língua(gem)” na educação básica. As escolhas referentes aos caminhos a trilhar em sala de aula obviamente constituem parte do ofício do professor que, qual pesquisador de sua própria prática (BORTONI-RICARDO, 2008), selecionará as abordagens (haja vista o caráter “multifacetado” do objeto *língua(gem)* em sala de aula (PILATI, 2018)) e, conseqüentemente, as metodologias mais adequadas a determinados conteúdos ou “objetos de estudo” do programa. Sendo assim, embora, por exemplo, vertentes da Linguística Textual sejam escolhas adequadas para orientar *metodologicamente* o trabalho de leitura e produção textual em sala de aula – veja-se, a esse respeito, p.ex., dentre tantos outros, as interessantes aplicações oferecidas em Marcuschi (2000, 2008), Antunes (2002), Azeredo (2007; 2014) e Werneck Santos *et al.* (2013)) –, talvez não sejam as abordagens mais recomendadas para um estudo por exemplo das classes de palavras ou funções sintáticas. Haverá *teorias gramaticais* – no plural, em vista do que se mencionou acima – que poderão orientar, com seus métodos, as escolhas feitas pelo professor em suas tarefas no ensino de gramática.

Não negando, jamais, o caráter plural e multifacetado da linguagem humana (BORGES NETO, 2004), especialmente se abordada em ambiente escolar (PILATI, 2018), este artigo recorre à *démarche* própria de *uma* teoria gramatical, a Gramática Gerativa de Noam Chomsky (1986[1994]), ao propor caminhos essencialmente *metodológicos* para as atividades *metalinguísticas* (no sentido de Franchi (2006), conforme mencionado na *Introdução*). O artigo revisitará um problema antigo – nomeadamente a classificação dos constituintes em funções sintáticas (presente desde sempre no *curriculum* de português e ratificado como “objeto de conhecimento” na BNCC (BRASIL, 2017)) – com vistas a justificar o lugar (porque, argumentarei, tem de haver um lugar!) da análise metalinguística nas aulas de língua portuguesa, a partir de um viés “crítico”, no entanto. Esse lugar será discutido com base em considerações metodológicas provindas da Gramática Gerativa que, contrariamente ao que estudiosos de teorias ditas “críticas” (em Humanidades) poderiam argumentar, pode também – se levada ao contexto escolar – ser também pensada e utilizada para questões “práticas”.

1.1. Por uma análise sintática “crítica”

As abordagens “críticas” nos estudos linguísticos em certa medida seguem a tradição das Ciências Sociais – iniciada pela “Escola de Frankfurt” nos anos 30 do século passado – onde o termo

“crítica” “(...) é frequentemente usado para indicar para indicar uma postura reflexiva e examinadora em relação aos fenômenos da vida.” (MEY, 2001, p. 315). Aspecto importante e comum às abordagens críticas é seu agnosticismo relativamente a “fatos nus” e puros, principalmente no que diz respeito a fatos abordados pelas Ciências Humanas.

Os primeiros trabalhos em Linguística a reivindicarem para suas abordagens o epíteto “crítica” foram, segundo Fowler (2004), Mey (2001) e Rajagopalan (2003, 2007), trabalhos feitos por Roger Fowler, Jacob L. Mey, Norman Fairclough e outros. Na linha da “Escola de Frankfurt”, a Linguística Crítica quer, com seus trabalhos, trazer contribuições concretas para a vida dos usuários de língua natural bem como contribuições “(...) para a melhoria das condições de vida dos menos privilegiados da sociedade (...)” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 15), sendo uma teoria com fortes conotações sociais. Em seu livro de 2003, Rajagopalan define a “Linguística Crítica” nestes termos:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. Como dizia Horkheimer, a teoria crítica se distingue da teoria em seu sentido tradicional ao partir de uma importante premissa que é de ordem existencial: que as coisas podem ser diferentes da maneira em que se encontram. Ou melhor, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

Fica bastante claro, por essa citação, o compromisso social do linguista “crítico”, o que aproxima seu trabalho do dos estudiosos das ciências sociais aplicadas: o linguista crítico quer que, com seu trabalho, sejam criadas condições de promoção social. Não bastam apenas as descrições e explanações. Elas devem fazer sentido. E fazer sentido significa, para uma teoria que se queira “crítica”, promover a emancipação dos sujeitos.

Essa vocação, digamos, “emancipatória”, de promoção ao “empoderamento” dos sujeitos, fica também evidente na citação de um dos primeiros estudiosos a proporem uma abordagem crítica no campo dos estudos da linguagem, o linguista britânico Roger Fowler:

A linguística crítica insiste que todas as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem) usado para a representação; a linguística crítica desafia o senso comum, mostrando que algo poderia ter sido representado de outra forma, com um significado muito diferente. Não se trata, na verdade, de uma simples questão de ‘distorção’ ou ‘tendência’: não existe necessariamente nenhuma realidade verdadeira que pode ser revelada pela prática crítica, existem apenas representações relativamente variadas. (FOWLER, 2004, p. 219)

Essa citação de Fowler também deixa evidente que todo empreendimento crítico em Linguística tenderá a relativizar as asserções acerca do objeto de investigação, qualquer que seja ele: “(...) algo poderia ter sido representado de outra forma”; “(...) não existe necessariamente nenhuma realidade

verdadeira (...)”. A teoria crítica tem, portanto, uma postura em certa medida *relativista* – o que não significa, naturalmente, jamais uma adesão a um *vale-tudo* – quanto ao objeto de observação, na medida em que “[...] o ponto de vista do observador, e seu interesse pela observação, tem de ser sempre levado em consideração” (MEY, 2001, p. 315), afinal de contas, “(...) a atividade de teorizar, de construir teorias, não é uma atividade ideologicamente isenta ou neutra (...)” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

Na esteira dos trabalhos em Linguística Crítica, a *Análise Sintática Crítica* – abordagem que aqui se propõe como *metodologia para a análise sintática a ser empreendida no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio* – tem por objetivo *criar condições para um efetivo empoderamento dos sujeitos (nesse caso, os alunos), a partir de uma tomada de atitude, da parte dos professores e formadores, que coloque os estudantes na posição de sintaticistas*.⁸ Os ingredientes metodológicos para o favorecimento dessa *emancipação* dos estudantes são: (i) uma explicitação – através da análise linguística – do conhecimento implícito (no sentido de Chomsky (1986)) que os estudantes têm sobre a gramática de sua língua e, sobretudo, (ii) uma atitude de vanguarda ao colocar o aluno como *o sujeito também da atividade metalinguística*,⁹ naturalmente dessa vez com um viés mais “crítico”.¹⁰

A questão importante trazida pela “Análise Sintática Crítica” é a seguinte: por que os estudantes (da Educação Básica) não podem, eles mesmos, *ser agentes* da análise sintática? Por que os estudantes, qual agentes da análise sintática, não podem, por exemplo, ao classificarem os constituintes consoante suas funções sintáticas – *atividade metalinguística* –, problematizarem as categorias cunhadas (por exemplo, pela Gramática Tradicional) e acolhidas pelos/nos livros didáticos e apostilas? Por que os estudantes não podem, apercebendo-se das limitações dos esquemas classificatórios tradicionais, criarem eles mesmos termos mais adequados (no exercício da análise sintática)? Noutras palavras,

⁸ Vários estudiosos de teorias gramaticais mencionam a importância de os estudantes assumirem um papel mais ativo na “análise linguística”, valendo destacar, Castilho (2000) e, dentre as propostas mais recentes, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). Nesse sentido, a análise sintática crítica se soma a todas essas outras propostas voltadas ao ensino de língua materna.

⁹ Por “[tornar o aluno] sujeito da atividade metalinguística” entendemos, aqui, a tentativa, pelos professores e educadores, de criar condições efetivas para que os alunos – com base na descrição teórica recebida (do professor, dos livros didáticos disponíveis ou das apostilas, ou mesmo de pesquisa junto a manuais e gramáticas) – sejam, de fato, “agentes”, não se limitando apenas a rotularem “taxonomicamente” as categorias, mas também de questionarem os seus limites, inadequações, imprecisões e até mesmo sugerirem novas classificações. Nesse sentido, a proposta guarda semelhança com a de Castilho (2000), muito embora a da Análise Sintática Crítica recorra, pelas razões mencionadas mais adiante, às classificações e nomenclaturas dos livros didáticos – que, em certa medida, acompanham as da NGB (pelas razões “práticas” mencionadas logo mais).

¹⁰ Há várias boas propostas, entre nós, sobre o ensino de gramática com as quais a abordagem aqui sugerida dialoga – sobretudo em seu aspecto mais “crítico” –: os pioneiros trabalhos de Geraldi (1984) e Mendonça (2006) – a propósito da *análise linguística* –, os trabalhos de Ilari e Possenti (1985), Possenti (1996), Travaglia (1996), Ilari (s.d.), o já citado Franchi (2006) – que trazem elementos da Linguística Geral para o ensino de gramática –, Kato (1986, 2005, 2013), Perini (1995), Basso e Pires de Oliveira (2012), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto (2017, 2018), Pilati (2017), Tescari Neto e Perigrino (2018), Perigrino (2020a,b,c), Medeiros (2020), Tescari Neto e Souza de Paula (2021), dentre outros – que apresentam propostas gerativistas para o ensino de gramática –, Castilho (1990, 2000), Neves (1990, 2004), Furtado da Cunha e Tavares (2016), Pezatti e Câmara (2014) – que trazem contribuições das Gramáticas Funcionais ao ensino de língua – dentre tantas outras.

por que a análise sintática não pode ser crítica e, por isso mesmo, criativa e empoderadora?

Com isso não quero jamais dizer que os esquemas da tradição gramatical – acolhidos pelos livros didáticos de língua portuguesa utilizados na educação básica – devam ser substituídos. Não quero jamais sugerir que a terminologia de classificação sintática recomendada pela NGB e acolhida, em certa medida, pelos gramáticos e autores de livros didáticos e de apostilas dê lugar a esquemas taxonômicos da Gramática Gerativa ou das Gramáticas Funcionais, ou que os professores passem a desenhar diagramas arbóreos – muito embora pessoalmente acredite que esse tipo de formalização possa talvez até se revelar um exercício interessante –. Muito mais importante do que as atividades puramente taxonômicas de classificação é a problematização, conforme veremos na próxima seção, das classificações disponíveis (na já tão criticada tradição gramatical). O que a Análise Sintática Crítica põe em pauta, no viés prático, é *a necessidade de problematização – pelos alunos – das categorias e nomenclaturas presentes na NGB e acolhida pelos livros didáticos*.¹¹

Nesse sentido, não se sugere, portanto, um abandono dos esquemas classificatórios da tradição gramatical, acolhidos pelos manuais e livros didáticos. Uma vez que a maioria dos manuais e livros didáticos tendem a acolher os esquemas da NGB, a Análise Sintática Crítica não abre mão desses esquemas, pelo fato de, apesar de se mostrarem em certa medida insuficientes e limitados,¹² (i) estarem longe de, na prática, serem “obsoletos” (CINQUE, 2018) e (ii) *serem de domínio comum*. Vejamos, uma a uma, dessas duas asserções.

Sobre o ponto (i), Cinque (2018), em capítulo publicado em livro em homenagem a P. Balboni, ao mencionar possíveis contribuições da Linguística Teórica ao ensino de gramática é categórico ao sugerir que as categorias utilizadas pela gramática escolar – pelo menos no contexto italiano (mas, conjecturo, a mesmíssima observação valha no contexto dos manuais e livros didáticos brasileiros) – não são obsoletas. Vale aqui a citação na íntegra:

As definições e categorias da gramática tradicional estão longe de estar desatualizadas. Categorias como “substantivo”, “verbo”, “adjetivo”, “sujeito” ou classificações de frase como “adjetiva, causal, concessiva” e assim por diante, ainda são úteis se utilizadas tão somente como denominações de objetos, neste caso linguísticos, dos quais o estudioso pode se servir para refletir sobre a complexidade e a natureza sistemática da gramática da própria língua ou de uma língua estrangeira. Note-se bem: eles não são análises ou explicações desses “objetos”; portanto, neste sentido, as categorias da gramática tradicional muitas vezes são incompletas e devem ser integradas a outras ferramentas. No entanto, podem ser úteis

¹¹ A NGB (1958) consiste tão somente de um texto muito breve de portaria, assinado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e a recomendação de que fosse adotada “(...) no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.” (NGB, Art. 1º). Segue-se à assinatura do ministro a “Nomenclatura Gramatical Brasileira” propriamente dita, que conta tão somente com uma série bastante concisa de termos a serem adotados, sem sequer serem oferecidos exemplos de ocorrências da língua a ilustrarem as “categorias” propostas. Disso decorre, naturalmente, uma série de problemas de classificação (cf. BALDINI, 1999) sentidos até hoje por estudantes e professores.

¹² Ver a esse respeito a resenha que faz Baldini (1999) de uma série de trabalhos críticos de gramáticos e comentadores à NGB logo que foi publicada.

para uma primeira reflexão sobre a linguagem. O ensino de categorias gramaticais por si só não pode fazer com que as pessoas entendam mais sobre o funcionamento da língua, por exemplo, sobre as relações que existem entre frases, entre a frase e seu significado, ou entre a frase e o contexto em que ela pode ser usada. Se quisermos dar espaço a uma reflexão mais aprofundada, devemos complementar as categorias da gramática tradicional com outros tipos de noções e saberes que as pesquisas mais recentes em línguas nos permitem oferecer. (...) (CINQUE, 2018 – tradução livre)

A asserção – vinda de um dos estudiosos de teoria gramatical (sintaxe gerativa e tipologia linguística) mais importantes – não deve ser, de modo algum, desconsiderada: a análise linguística no contexto escolar deve ser *completada* com outras ferramentas, segundo a citação. Nesse sentido, do ponto de vista descritivo, não estarão de todo ultrapassadas as classificações tradicionais.

Em relação ao ponto (ii), NGB, pela sua própria institucionalização, é ainda – não obstante todas as críticas justas que lhe devemos fazer – de domínio coletivo: qualquer manual ou livro didático acaba por acolher a NGB, qualquer curso de licenciatura em Letras pelos rincões desse Brasilão afora acaba por, em um curso básico de gramática, recorrer, em certa medida, à terminologia da gramática tradicional (ainda que para criticá-la). Revela-se, portanto, uma nomenclatura comum. E por que não partir dessa nomenclatura – já adotada (e, em certa medida, revisitada) nos livros do PNLD – justamente para se proceder a um exame “crítico” dos próprios esquemas classificatórios?^{13,14}

Não se quer, portanto, com isso dizer que a Análise Sintática Crítica faça qualquer apologia à gramática tradicional e à metalinguagem por ela utilizada. Se o fizesse não seria jamais “crítica”. O que a Análise Sintática Crítica propõe, contudo, é que o “sintaticista crítico”, i.e., o professor e o estudante de Letras (no contexto das faculdades e institutos de letras) bem como o professor e o estudante da educação básica (no contexto da escola), recorram aos esquemas classificatórios da Gramática Tradicional – que, no caso do Brasil, tendem a ser praticamente os mesmos da NGB – (tão somente) como ponto de partida à classificação dos constituintes em funções na análise sintática (crítica), *naturalmente com um outro olhar, um olhar crítico, olhar esse que se revela num questionamento*

¹³ Os professores que nos procuram no curso de extensão “Sintaxe e a formação do professor de português”, que oferecemos – eu e meus orientandos – pela EXTECAMP [<https://tinyurl.com/sintaxeProfessores>], continuamente mencionam a distância que se tem entre as teorias propostas nas universidades e a práxis da sala de aula. Grande parte deles inclusive dizem que a formação que receberam no curso de Letras é uma formação que se limita à gramática tradicional, independentemente de se terem graduado numa instituição pública ou privada. Obviamente que há aí diferenças entre os programas de curso de nossas universidades. Sabemos, todavia, que grande parte dos *currícula* ainda contemplam uma formação em Gramática Tradicional: basta olhar as ementas e programas de curso de *Gramática* e *(Morfos)sintaxe* e os projetos pedagógicos informados nas páginas dos cursos de Letras das nossas universidades que nos aperceberemos da presença da NGB e da tradição gramatical na formação dos futuros professores. A grande contribuição das teorias linguísticas – sim, no plural, porque não há apenas uma única teoria – se dá, a meu ver, pela capacidade de os estudiosos trazerem, para a formação do aluno de Letras e para a formação continuada, elementos *metodológicos* dessas teorias. Nesse sentido, muito mais do que substituir a nomenclatura da NGB e as velhas questões tradicionalmente abordadas nos programas através dos “objetos de conhecimento” – acolhidos inclusive pela BNCC –, o linguista interessado em oferecer contribuições ao ensino de língua materna deve pensar nas contribuições *metodológicas* de sua teoria.

¹⁴ Tescari Neto e Souza de Paula (2021) argumentam que considerável número de projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras de universidades públicas brasileiras informam o oferecimento de disciplinas obrigatórias de análise sintática à luz da Gramática Normativa.

dos esquemas de classificações disponíveis e nos limites desses esquemas de classificação. Muito embora se faça aqui (pelas razões apontadas na próxima seção), uma opção clara pela metodologia da Gramática Gerativa – baseada sobretudo em julgamentos de gramaticalidade –, a Análise Sintática Crítica, por não perder seu tempo com “guerrilhas teóricas” desnecessárias, acaba por ser compatível com qualquer teoria gramatical, retendo das teorias linguísticas tão somente *elementos metodológicos* que facilitem a análise sintática. O que a Análise Sintática Crítica quer, portanto, é levar para o espaço da sala de aula aquilo que de melhor as teorias gramaticais oferecem – em matéria de metodologia – e que pode ser aproveitado pelo professor e pelo aluno no exercício crítico da análise sintática.

A opção metodológica que aqui se faz pela *démarche* da Gramática Gerativa deixará claro que uma abordagem teórica cartesiana (como a teoria de CHOMSKY) não deve, contudo, ser vista como estando nos antípodas de uma teoria “crítica”. Os críticos hão de concordar que, na aula de gramática, não há melhor instrumento metodológico *empoderador* do que *a própria intuição do usuário de língua natural*. Nesse sentido, a abordagem crítica aqui apresentada se reveste, sim, de um formalismo metodológico, mas de um método que recorre à intuição do próprio falante, nesse caso o estudante, acerca da gramática de sua língua.¹⁵ Isso sugere que uma proposta pode ser sim “crítica”, não obstante as nuances formais da metodologia adotada.

1.2. Da relevância dos julgamentos de gramaticalidade na análise sintática “crítica”

A análise sintática crítica, conforme mencionado na seção anterior, recorre à intuição dos estudantes, seguindo a práxis do formalismo da teoria chomskyana. São expedientes metodológicos

¹⁵ Alguém poderia objetar contra o uso da intuição do falante nativo, qual instrumento metodológico em sala de aula, argumentando que a intuição só teria validade nas aulas de português se o professor considerasse o aluno um “falante-ouvinte ideal” e tão somente se a análise se voltasse a fatos unicamente estruturais. Como argumento à primeira objeção, poder-se-ia dizer que não é óbvia tanto menos simples, a aplicação dos julgamentos de gramaticalidade em sala de aula. A falácia de uma tal suposição residiria no fato de grande parte das descobertas sobre a Gramática Universal, em teoria gerativa, ter sido construída a partir de dados obtidos junto a falantes (digamos) “leigos” em pesquisas de campo. Os gerativistas estamos acostumados, em nossa formação, a contar com cursos sobre “trabalho de campo”. Esses cursos, no entanto, são oferecidos tendo em vista casos muito mais complexos: o da recolha de dados junto a informantes muitas vezes não-escolarizados e falantes, no caso especial do Brasil, de uma de nossas línguas autóctones. Para o trabalho em sala de aula, basta obviamente muitíssimo menos do que isso. Cabe ao professor “treinar” os estudantes para as tarefas de julgamentos, um treino que não exige muito. Os professores de cursos de Letras e Linguística estamos acostumados, em nossos cursos de introdução à linguística geral, a acompanhar o rápido progresso de nossos calouros na diferenciação dos conceitos de *gramaticalidade*, *correção* e até mesmo *adequação linguística* (no sentido de Duarte e Serra (2015)). Relativamente à segunda condição – a de que a análise se limitasse a fatos exclusivamente estruturais –, não é novidade nenhuma, para nós gerativistas – pelo menos desde Chomsky (1957) –, que o conceito de “gramaticalidade” está claramente dissociado da noção de “dotado de sentido”. O fato mesmo de o professor induzir os alunos a utilizarem a intuição linguística para aferirem a gramaticalidade de ocorrências que levam em conta fatos estritamente estruturais não exclui, de maneira nenhuma, a possibilidade de o mesmo professor apelar a outros expedientes metodológicos para tratar de questões outras, relacionadas, p.ex., aos efeitos de sentido gerados e às negociações – no ato da comunicação – dos sentidos gerados. Já dissemos acima, ao mencionarmos o pluralismo teórico típico das Humanidades (JAPIASSU, 1978) e da Linguística (BORGES NETO, 2004), que o tratamento dado ao “objeto” “língua” nas aulas de português deve ser, como argumentado em PILATI (2018), multifacetado por excelência. Para questões, portanto, *estruturais*, o expediente da intuição é, sem dúvida, um riquíssimo ferramental (cf. as pesquisas citadas em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) a esse respeito). A proposta aqui avançada, portanto, não deve, portanto, jamais ser tomada como sendo a única a ser usada nas aulas de gramática.

clássicos, em Gramática Gerativa, os *juízos* ou *julgamentos de gramaticalidade*, instrumentais através dos quais, com base na *intuição do falante nativo*, se julgam ocorrências da língua como bem-formadas (ou *gramaticais*) ou malformadas (ou *agramaticais*).

A epistemologia da Linguística reconhece que os julgamentos de gramaticalidade é que conferiram à Gramática Gerativa a importância que tem nos estudos linguísticos contemporâneos (PIRES DE OLIVEIRA, 2010). Os julgamentos de gramaticalidade, na concepção gerativista, são vistos como “experimentos”. Nas palavras de Chomsky,

Na prática actual, a linguística como disciplina caracteriza-se por dar atenção a certos tipos de evidência que são, de momento, informativos e aos quais se tem acesso facilmente – trata-se, em grande parte, dos juízos dos falantes nativos. Cada um desses juízos é de facto o resultado de uma experiência que, embora de desenho experimental pobre, é rica na evidência que fornece. Na prática, tendemos a operar com base na assunção – ou na aspiração – de que esses juízos dos informantes nos fornecem evidência directa quanto à estrutura da língua-I. (...) (CHOMSKY, 1994, p. 54)

Chomsky considera, então, que os *juízos* (ou *julgamentos*) de gramaticalidade são, de fato, “experimentos” que permitem ao analista ter acesso às ocorrências que a gramática internalizada do informante – que pode inclusive ser ele mesmo – pode ou não gerar.¹⁶ Esse expediente metodológico possibilita ao analista, de posse do dado agramatical, um acesso ao que não é permitido pelo *sistema* – como também apontado em Pires de Oliveira (2010) –. É possível, então, não só vislumbrar o que a “máquina” gera como também aquilo que ela *não gera*, podendo, portanto, facilmente se chegar ao funcionamento geral da “máquina”.

Vou ilustrar esse expediente, valendo-me de ocorrências envolvendo orações relativas (as subordinadas adjetivas da Gramática Tradicional) em português.

(1) O livro de que gostei foi premiado no Jabuti¹⁷

(2) O livro que gostei foi premiado no Jabuti

¹⁶ Noutra oportunidade, foi-me colocada a seguinte objeção: algumas das estruturas trazidas na análise linguística em sala de aula – independentemente do *corpus* de onde provenham – podem não ser comuns na *língua-I* do aluno (por estarmos aqui falando em “gramática da competência”). Para Chomsky (1986), o aluno tem um conhecimento (tácito) sobre a gramática que adquiriu quando criança. Todavia, as estruturas não-comuns à gramática internalizada deste aluno não poderia, então, ser motivo, jamais, para a exclusão de tais estruturas na aula de língua portuguesa. Um professor que assuma um ponto de vista “crítico” — i.e., um ponto de vista que se volte a questões “práticas” — poderá se basear em expedientes de comparação entre as estruturas por ele apresentadas com as típicas da variedade do aluno, um outro expediente, aliás, bastante típico em Gramática Gerativa em estudos sobretudo voltados à “microvariação paramétrica”.

¹⁷ O fato de ocorrências como (1) serem alheias à gramática internalizada de muitos dos alunos brasileiros não deve ser motivo para a exclusão de atividades, em análise gramatical, que se debruçam sobre esse tipo de estrutura (sob a justificativa de que (1) não corresponde à variedade dos alunos). Uma linguística compromissada deve recorrer aos expedientes metodológicos mencionados ao longo do artigo e também da nota anterior justamente para “empoderar” os alunos inclusive no reconhecimento de sua própria identidade – que se materializa nas estruturas típicas de sua língua-I (ou “variedade”) – e das diferenças típicas dos sistemas linguísticos. Ignorar a apresentação de (1) teria o mesmo peso, na prática, que ignorar a importância do ensino de estruturas de uma língua estrangeira.

(3) O livro que gostei dele foi premiado no Jabuti

(4) *O livro gostei foi premiado no Jabuti

Repare que, independentemente de caprichos estilísticos, apenas uma única ocorrência em (1-4) é indubitavelmente malformada: (4). Nenhum falante do português do Brasil sequer conseguiria gerar essa frase. Veja que não está em jogo *aqui se a frase é ou não atestada*, mas *se pode ou não vir a ser atestada*. (4) sequer é uma possibilidade para o português do Brasil. Todas as outras frases (1-3) são, no entanto, bem formadas em pelo menos *alguma variedade do português*. São, em certa medida, gramaticais, ainda que se possa dizer, a propósito de (1) – no caso específico do PB –, que seja resultado de escolarização e aprendizagem via escrita. No melhor dos mundos possível, portanto, em se tratando de Brasil, (2-3) são indubitavelmente sentenças gramaticais (ou bem formadas); (1), por envolver “caprichos estilísticos” geralmente aprendidos na escola faz parte – se fizer – de nossa gramática periférica. Essas três ocorrências ilustram, respectivamente, as estratégias *padrão*, *cortadora* e *copiadora* de relativização (TARALLO, 1983). O conceito de *gramaticalidade* nada tem a ver, portanto, com o de *correção*: enquanto esse último está preocupado com o que a norma gramatical (i.e., a norma prescrita pelos gramáticos) abona como “bom uso”, o primeiro é puramente descritivo e é um critério para medir o que pode ser ou não gerado pelo conhecimento do falante nativo. São, portanto, gramaticais, p.ex., as ocorrências de *Nó(i)(s) vai/foi/fez/comeu/estudou* em uma variedade não-*standard* do português do Brasil. É agramatical, no entanto, em qualquer variedade do português, uma ocorrência como **menino o*, uma vez que em nenhuma variedade dessa língua o artigo segue o nome.

Conforme sugerirei na seção 3, este será um dos ferramentais teóricos que o professor poderá utilizar na análise sintática crítica.¹⁸ O outro ingrediente metodológico é discutido na próxima seção. Trata-se de um “critério” bastante evocado por muitas teorias gramaticais.

1.3. Um exemplo de metodologia a adotar numa aula de “análise sintática crítica”: os “testes de coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe”

Há, em teoria gramatical geral, um critério bastante utilizado para determinar se um constituinte ou grupo de palavras pertence a uma determinada categoria ou classe. Trata-se do expediente que Tescari Neto (2021) chama de “teste de coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe”. Esse expediente metodológico é explicitamente utilizado em Jackendoff (1972, p. 87) para distinguir diferentes classes de advérbios. Segundo Jackendoff, advérbios de mesma classe não podem aparecer na mesma sentença, assim como adjetivos de mesma classe também não podem coocorrer (p.ex., dois adjetivos de cor não podem aparecer juntos (**o livro amarelo verde*); nem dois adjetivos

¹⁸ Os trabalhos dos gerativistas citados na nota 10 sugerem, todos eles, o uso, em sala de aula, desse expediente metodológico de julgamento de gramaticalidade. Não deve, pois, causar nenhum espanto que aqui se sugira o mesmíssimo expediente.

de nacionalidade (*o estudante chinês brasileiro).¹⁹ Tescari Neto argumenta que esse critério tem sido utilizado em larga escala por diferentes teorias linguísticas para o reconhecimento não só das classes semânticas de advérbios como também, e de maneira muito mais abrangente, para o reconhecimento de qualquer categoria gramatical, desde que se cuide para que os elementos em coocorrência sejam estruturalmente idênticos.

Para, então, determinar, na análise sintática escolar, a função sintática de um constituinte ou grupo de palavras a respeito do qual possam eventualmente pairar dúvidas em relação à sua classificação, basta colocá-lo para coocorrer, na mesma frase, com um constituinte (supostamente) de mesma função sintática. Se o resultado for gramatical, a função do constituinte em questão é diferente da do constituinte colocado na frase. Se o resultado for a agramaticalidade, o constituinte colocado na frase tem a mesma função do constituinte que se pretende classificar. Assim, ao exemplo (5a), a seguir, acrescentamos, em (5b), um outro objeto direto. Repare que (5b) é agramatical: dois constituintes de mesma função sintática não podem coocorrer na mesma frase (a não ser que estejam coordenados, o que não é o caso em (5b)).

(5) a. O presidente falou *asneiras* de novo

b. *O presidente falou *asneiras tolices* de novo²⁰

O critério vale também para adjuntos adverbiais. Veja que (5a') – contendo um adjunto de tempo, *ontem*, é possível –; se à mesma frase acrescentarmos um outro adjunto de tempo (*anteontem*), a frase passa a ser agramatical (5a'').

(5) a'. O presidente falou *ontem* *asneiras* de novo

a''. *O presidente falou *ontem* *asneiras anteontem* de novo

¹⁹ Ocorrências do tipo *sino-americano*, *sino-brasileiro*, *luso-brasileiro*, etc. de maneira alguma serviriam como contra-argumento a esse expediente metodológico, já por tais ocorrências contarem, na sintaxe das línguas, como um único adjetivo de proveniência/gentílico. É comum, na pedagogia linguística, inclusive nos depararmos com críticas à tentativa de a ortografia oficial fracassar ao recuperar o que se tem na representação mental dos usuários de língua natural (sobretudo na falta de correspondência estrita entre grafema e fonema). Pelo menos no caso particular desses exemplos envolvendo adjetivos pátrios “combinados” – e aqui não falamos de fonema, naturalmente –, o acordo ortográfico de 1990 satisfatoriamente tentou incorporar a intuição dos usuários ao recorrer ao hífen, que dá a ideia de termos, neste caso, um único “constituinte” que, numa derivação sintática, entraria no especificador da projeção cujo traço é [proveniência], na hierarquia do nome. Análise possivelmente similar terão as ocorrências envolvendo combinações de cores, como, p.ex., *verde-amarelo* e *verde e amarelo*: temos aí tão somente uma categoria, morfofonologicamente realizada por elementos coordenados.

²⁰ (5b) pode ser considerada eventualmente gramatical com marcação prosódica específica para, p.ex., destacar *tolices* como elemento parentético (uma sorte de aposto de *asneiras*), ou mesmo para indicar que *tolices* seria uma retificação, expediente explorado, p.ex., pela Análise da Conversação. O fato mesmo de essas ocorrências terem de ser proferidas com entoação não-plana ilustra estarmos diante, aqui, de uma outra estrutura, que não serve como par mínimo no contexto de (5). Tal fato não deve jamais desencorajar o educador da possibilidade de ele recorrer à metodologia do julgamento de gramaticalidade, valendo-se desse interessante expediente de coocorrência.

Tal expediente – o da (im)possibilidade de coocorrência de itens pertencentes à mesma classe numa mesma frase –, que metodologicamente recorre a julgamentos de gramaticalidade, será utilizado na próxima seção, quando discutirei o lugar da metalinguagem na análise sintática crítica, em aulas de português.²¹

2. Ingredientes metodológicos para atividades metalinguísticas na educação básica: um exercício em “análise sintática crítica”²²

Primeiramente, fazem-se necessárias algumas considerações *metodológicas mais gerais acerca do contexto de “aproveitamento”*, em sala de aula, *dos ingredientes* sugeridos nesta seção. Deixo de antemão claro que não se trata necessariamente de uma “sequência didática” a ser desenvolvida pelo professor em uma determinada unidade do curso. Tampouco o que aqui se sugere substituirá o que já vem sendo feito nas escolas públicas e privadas. A seção tão somente sugere uma *metodologia complementar* à usada em aulas de português, que poderá ser desenvolvida em conjunto com o que já é trabalhado no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio nas aulas sobre “funções sintáticas”.

²¹ Rajagopalan (2003, p. 17-18) coloca uma questão de fato muito interessante a abordagens que tratam a língua como um fenômeno natural. “Uma questão é argumentar, como fazem o próprio Chomsky e tantos outros, que a língua é e deve ser abordada como um objeto do mundo natural. E outra questão, completamente diferente e independente da primeira, é perguntar se haveria ou não qualquer ligação entre as categorias que postulamos em nossa tentativa de teorizar a linguagem e a postura político-ideológica que assumimos em outras ocasiões a respeito de outros assuntos. Isso porque a premissa de que a língua seja um objeto natural não é suficiente para concluir que os conceitos e categorias que postulamos em nosso esforço de compreendê-la também sejam objetos naturais.” As questões trazidas pela análise sintática crítica, em relação à metalinguística, acertam justamente esse ponto: as categorias e nomenclaturas da NGB (e da tradição gramatical), das teorias linguísticas (sejam elas formalistas, funcionalistas, etc.) são *construtos teóricos*. Por mais que instrumentos metodológicos precisos – como o teste da coocorrência apresentado acima (e acolhido por diversas vertentes desde as tipológicas às formais e funcionais) – permitam detectar a pertença de um elemento a uma determinada categoria ou classe, os rótulos dados são resultado de um projeto humano, que responde a questões teóricas, políticas, institucionais. Nesse sentido, não há instrumento mais empoderador do que facultar aos estudantes a possibilidade de questionarem os limites das classificações disponíveis. Este deve ser o objetivo de uma atividade metalinguística que deve ter o seu lugar garantido na aula de português, já por se revelar como verdadeira atividade “crítica”.

²² Um dos pareceristas anônimos pontuou: “A finalidade [do presente trabalho] é a de oferecer ao leitor “um passo a passo sobre como professor e alunos podem proceder na análise sintática ‘crítica’”, mas os dados comprometem a argumentação do(a) autor(a), uma vez que um dos sentidos apresentados remete a uma leitura forçada da situação descrita. Não estaria o(a) autor(a) incorrendo na mesma falha da gramática tradicional quando traz definições imprecisas, a partir das quais os alunos não conseguem enxergar uma lógica de análise?” Respondem, em parte, o comentário do parecerista, as notas 24 a 27, na sequência. Obviamente que não se sugere que o professor procure tão somente leituras “forçadas”. Quis-se, aqui, ilustrar a análise crítica com tais exemplos em virtude da possibilidade que tais ocorrências potencialmente oferecem ao abrirem um leque de distintos caminhos e alternativas de análise (para uma mesma ocorrência). Abre-se, com isso, a possibilidade potencial de uma contribuição maior pelos alunos. No espaço escolar, entretanto, o professor pode e deve explorar ocorrências de gêneros variados (para além, claro, da introspecção do aluno, que torna explícita sua “criatividade”, no sentido de Chomsky). Por mais “excluídas” que sejam, por questões contextuais, algumas das leituras “forçadas” dos exemplos discutidos na presente seção, tais leituras são possíveis nalgum mundo imaginável (veja-se, em especial, a nota 29) por razões estruturais. Não há motivos para ignorá-las, uma vez que permitem o exercício de análise sintática crítica e por isso mesmo criativa que se quer aqui propor. Quanto ao paralelo com a gramática tradicional, tal paralelo parece se romper à medida que não se está oferecendo definições e rotulações aqui. O ponto é outro, a saber, a necessidade de uma análise, no espaço escolar, análise essa que permita um exercício de criatividade pelo aluno. Se as categorias da tradição gramatical permitem uma primeira descrição pelo professor e pelos alunos, não há por que considerá-las (tão) obsoletas, conforme apontado na subseção 1.1.

É claro que o professor poderá escolher *quando desenvolver o conteúdo* discutido nesta seção. Mas o *como* desenvolver fica inteiramente por sua conta. Por se tratarem de *ingredientes metodológicos* – que necessariamente valorizarão as atividades *metalinguísticas* (primeiramente por congregarem, em alguns momentos do trabalho, *leitura e produção textual* e também por valorizarem o espírito crítico dos alunos) –, a proposta feita poderá, em termos de dinâmica das aulas, tanto “entrar” ao final de uma unidade didática sobre a classificação dos constituintes em funções sintáticas como também na resolução mesma dos exercícios de classificação e reconhecimento de funções sintáticas propostos no livro didático ou apostila. O importante é que o professor entenda *que não há nenhuma “futuração” sendo aqui proposta*. O conteúdo programático em nada será afetado. O programa poderá fluir sem ser mudado em lugar nenhum. O passo a passo a ser sugerido na sequência – que recorre, *de maneira combinada*, aos ingredientes metodológicos sugeridos na seção 1 – pode ser implementado tanto dentro de um projeto maior (p. ex., de investigação científica – no contra-turno de uma escola integral) como também no desenvolvimento da práxis quotidiana da análise sintática, p.ex., na atividade de resolução dos exercícios de funções sintáticas que figuram na apostila ou livro. O importante é o comprometimento social da análise – que se quer crítica – na formação de sujeitos críticos, que questionem as categorias e esquemas propostos na/pela Sociedade. Isso pode começar a ser feito já na análise sintática escolar.²³

Apresentarei, na sequência, duas manchetes ambíguas do jornal *FSP*. Recorrerei, de maneira combinada, aos dois expedientes metodológicos, discutidos na seção 1: julgamentos de gramaticalidade (1.2.) envolvendo frases em que coocorrem dois elementos de uma mesma função sintática (1.3). Obviamente que a análise proposta não se baseará tão somente nisso: questões relacionadas à escolha do rótulo (função sintática) em si também serão levadas a cabo. A problematização de atividades epilinguísticas também será objeto de discussão, uma vez que toda análise gramatical comprometida,

²³ Um dos pareceristas anônimos pontuou o seguinte: “A dita análise ‘crítica’ (...) pressupõe o conhecimento metalinguístico das classificações tradicionais de análise sintática e, assim, só pode ser aplicada depois que os estudantes dominem distinções estruturais (como complemento x adjuntos) e conheçam categorias taxonômicas (como adjunto adnominal ou complemento verbal ou nominal). Dessa forma, a proposta se configura como um método interessante de ‘práticas’ de análise sintática. Entretanto o texto não explicita de que maneira estudantes iriam ‘evocar’ termos para proceder às suas análises, tampouco cita que tipo de relação estrutural (como complementos de elementos elípticos) um discente pode inferir sem estudos sintagmáticos prévios.” De fato, como discutido neste texto, não são ignoradas as categorias da análise tradicional. Antes, elas constituem o ponto de partida da análise (subseção 1.1.). Quanto aos termos evocados pelos estudantes para o procedimento de análise, é importante frisar aqui o compromisso de uma didática linguística relativamente à metodologia de teorias linguísticas. A contribuição de teorias linguísticas se dá, aqui, como já dito, no plano metodológico: aproveitam-se metodologias de análise para, com as devidas adaptações didáticas (TESCARI NETO, 2017), verificar a pertinência ou não de instrumentais de análise que sirvam à análise escolar. Tais metodologias podem incluir, por exemplo, uma explicitação de contextos sintáticos onde podem emergir categorias silentes (no espírito de KAYNE, 2005). Não há nenhum futurismo aqui: gramáticos há que analisam estruturas como (i), abaixo, como que envolvendo uma palavra-*N* (“pronome indefinido” para os gramáticos) e o relativo *que*, como “desmembrado” em (ii):

(i) Não há *quem* dele se apiede (ROCHA LIMA, 1986, p. 243)

(ii) Não há *ninguém que* dele se apiede (ROCHA LIMA, 1986, p. 243)

Nesse sentido, os gramáticos desdobram a palavra *quem* em um objeto direto e uma oração subordinada adjetiva, fazendo aflorar um nome não pronunciado, no caso “ninguém” (= “pessoa”). Não há mágica nenhuma no caso de (ii); há tão somente explicitação de um conhecimento internalizado. O fato mesmo de gramáticos aplicarem tais expedientes deixa evidente não haver futurismo algum nessas técnicas.

na educação básica, deverá problematizar a importância das escolhas estilísticas feitas na perspectiva, p.ex., do *continuum* dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2000).

Começemos por ilustrar a dinâmica tendo em vista a ocorrência ambígua em (6):

(6) Ambulância atropela criança de patinete na avenida Rebouças, em SP (FSP, 05/10/2019)

A ambiguidade de (6) está relacionada ao constituinte *de patinete*, que pode tanto se associar a *criança* – na leitura pretendida pelo jornal – como a *ambulância*. A interpretação pretendida fica clara na versão do *Agora São Paulo*, também do grupo *Folha*, que preferiu a passiva em (6') à estrutura em (6), por essa última eliminar a ambiguidade:

(6') Criança de patinete é atropelada por ambulância na Rebouças (Agora (FSP), 15/10/19)

A interpretação jocosa – embora trágica (em vista da reportagem) –, porém possível (por força da ordem dos constituintes em (6)), é dada em (6''):

(6'') Ambulância de patinete atropela criança na Rebouças

Cada um dos sentidos ambíguos está associado ao constituinte a que *de patinete* se associa na sentença original em (6). Como já dito, *de patinete* pode estar associado a *ambulância* (6'') ou a *criança* (6'), no sentido de este constituinte poder – se desconsiderarmos o contexto de produção da manchete de jornal e nosso conhecimento pragmático – formar um outro constituinte seja com *ambulância* seja com *criança*.²⁴ Para além da problematização do duplo sentido em (6) e as estratégias sintáticas para a sua “desambiguação” – para o que se recomenda o leitor a Tescari Neto (2017) –, o professor é convidado a discutir, com os alunos: (i) o constituinte a que, em cada leitura, se associa a expressão *de patinete*, na sentença original (6), e (ii) as funções sintáticas deste constituinte na sentença original. Para esse caso de (6), (i) é tarefa relativamente fácil e os alunos não terão dificuldade alguma para identificar o constituinte a que *de patinete* se associa em cada leitura, mesmo na leitura “jocosa”; as paráfrases em (6) e (6') auxiliarão os alunos a procederem com a correta identificação do constituinte modificado. Em relação à função sintática do constituinte diretamente envolvido na ambiguidade (ii), é bem provável que professor e alunos tendam a classificar as duas instâncias de *de patinete* como

²⁴ Fui questionado várias vezes, ao ter apresentado este exemplo, no que diz respeito à plausibilidade contextual da ambiguidade de tais ocorrências. Há quem argumente que nosso conhecimento de mundo de imediato descarta a possibilidade de a ambulância usar patinete. Há quem argumente que o contexto social e cultural da produção mesma da manchete deslegitima de imediato essa interpretação “jocosa” pelos alunos. Estou insistindo aqui que tais exemplos possam ser, sim, usados até mesmo porque uma pedagogia crítica – e, por isso mesmo ligada a questões práticas, como é o caso da “análise sintática crítica” – tem de preparar o aluno também para as situações da vida. Há gêneros textuais em que ambiguidades de nenhuma sorte são bem vindas. Um exemplo de tais gêneros são os editais de concurso. Um edital potencialmente ambíguo pode gerar a necessidade de retificações ou até mesmo o cancelamento do certame. Por mais absurda que seja a interpretação jocosa – já mesmo pelo acionamento do conhecimento enciclopédico e pragmático do aluno –, o exemplo pode ser trazido e problematizado pelo professor *já pelo fato de a ambiguidade estrutural permanecer na manchete a despeito inclusive de considerações pragmáticas*. Que dirá dos outros gêneros de texto!

adjuntos adnominais. Vamo-nos deter, na sequência, nessa hipótese de classificação.²⁵

A classificação sintática de *de patinete* – em cada uma das duas leituras possíveis de (6) – está longe de ser trivial. É de esperar que, em vista das classificações possíveis dos “termos da oração” em funções sintáticas – tal qual praticada pela escola –, alunos e até mesmo professores tendam a classificar *de patinete* como adjunto adnominal de *criança* (pela leitura em (6’)) e ou mesmo como adjunto adnominal de *ambulância* (na leitura em (6’)). Isso se justifica pela tendência de a análise sintática tradicional/escolar vislumbrar a classificação dos constituintes tendo sempre em vista os elementos *expressos* na própria estrutura.²⁶

É importante, contudo, não descartar análises que tratem, p.ex., *de patinete* como “complemento nominal” em ambos os casos. *Desde que justificadas com argumentos plausíveis*, essas análises são não só possíveis como até mesmo mais desejáveis. Faz parte da “observação” teórica – no sentido esboçado no início da seção 1 – a consideração de propostas concorrentes. O aluno poderá, nesses casos, *argumentar* que *de patinete* é complemento da “expressão não pronunciada” *em posse: criança ‘em posse’ de patinete; ambulância ‘em posse’ de patinete*. Essa seria, aliás, até mesmo uma análise mais plausível e o aluno teria necessariamente de propor o elemento “não expresso” – ou “não pronunciado”, subentendido, elíptico – que, em tese, deveria entrar na estrutura original, *sem modificações morfosintáticas para além de sua própria inserção*. Vejam-se, a esse propósito, as paráfrases em (6’a) e (6’’a), a seguir, em que os constituintes não expressos/não pronunciados figuram em versais, notação a ser adotada para identificar os constituintes não expressos de agora em diante:

(6’a) Criança EM POSSE de patinete é atropelada por ambulância na Rebouças

(6’’a) Ambulância EM POSSE de patinete atropela criança na Rebouças²⁷

²⁵ É importante lembrar que a classificação, em funções sintáticas, do constituinte envolvido na ambiguidade deve se dar sempre em relação à manchete original. Assim, para o caso particular de (6), não se dará em relação às paráfrases (6’, 6’), mas em relação à sentença original em (6).

²⁶ Poder-se-ia objetar – a exemplo do que me questionaram numa outra oportunidade – que a classificação de *de patinete* como adjunto adnominal de *ambulância* seria impossível, em vista do fato de adjuntos restringirem a referência do nome que modificam. Substituindo, por exemplo, então, *ambulância* por *Pedro*, em (6) – cf. *Pedro atropelou a criança de patinete* –, nos levaria a um problema conceitual de classificação: *Pedro*, qual nome próprio, não poderia ter a sua referência restringida. Tal observação parece tão somente ratificar o que, na sequência, sugerirei como possibilidade de análise: *de ambulância* é complemento de um constituinte silente.

²⁷ É plausível que os alunos proponham outras paráfrases, como (i) e (ii), às leituras em (6’) e (6’), respectivamente – e é bem desejável que o façam:

- (i) Criança CORRENDO de patinete é atropelada por ambulância na Rebouças
- (ii) Ambulância CORRENDO de patinete atropela criança na Rebouças

Na medida em que o constituinte “não pronunciado” – no caso o verbo no gerúndio, *correndo* – entra sem alterações morfosintáticas à estrutura original (cf. (i,ii)), paráfrases como essas devem ser aceitas. Aliás, uma análise crítica levará em conta argumentos. Nesse sentido, em vista de (i, ii), *de patinete* seria classificado, nessas duas ocorrências, como *adjunto adverbial de meio*, porquanto *de patinete* é o meio ou instrumento utilizado. Repare que a discussão sobre a “arquitetura” mesma das paráfrases (6’a, 6’’a; i, ii) e a adequação estilística de cada uma delas em diferentes gêneros textuais, por se tratar de uma atividade *epilinguística* – no espírito do sugerido em Franchi (2006) –, deverá ser trazida à luz pelo professor.

Em vista do expediente metodológico discutido na subseção 1.2 – o teste de coocorrência entre elementos de mesma categoria ou classe –, talvez a classificação mais adequada fosse mesmo a de *complemento nominal*, conforme a argumentação feita a propósito de (i’) e (ii’) a seguir:

- (i’) Criança CORRENDO EM POSSE de patinete é atropelada ...

Tanto em (6'a) como em (6''a), *de patinete* seria um complemento nominal (da expressão não pronunciada *em posse*). Outras classificações poderão aparecer (cf. nota 27) e o professor, em vez de considerá-las “erradas”, de antemão, deverá observar a análise proposta pelo aluno e, mais do que isso, *o percurso argumentativo que levou ao resultado proposto*. Repare que a mera classificação “taxonômica” dos constituintes em funções sintáticas nem tem lá tanta importância para a Análise Sintática Crítica. *O objetivo da atividade é propor um exercício de argumentação*. E toda argumentação é, na verdade, uma atividade criativa pelos alunos. Nesse sentido, a taxonomia proposta no livro didático (que segue, em tese, a NGB) é apenas o ponto de partida da análise sintática. O ideal é que o professor motive os alunos a perceberem que há todo um trabalho por fazer; na verdade, todo um trabalho para *eles – os alunos – fazerem*. Sendo mais ou menos consensual que a Linguística seja uma área das Humanidades, a análise sintática não poderá fugir à regra: *há um trabalho humano envolvido inclusive na análise sintática*. Aperceber-se dessa riqueza é objetivo de toda atividade *metalinguística*: alunos são, antes, *agentes nas classificações*, não meros “robôs” classificadores a preencherem lacunas e a darem nomes a categorias previamente existentes. Cabe a eles a problematização e o exercício crítico dos esquemas tradicionais.

Se seguirmos os expedientes teóricos discutidos em 1.1 e 1.2 de maneira combinada – i.e., recorrendo a julgamentos de gramaticalidade de frases envolvendo duas expressões (supostamente) pertencentes à mesma função sintática –, ficaria fácil argumentar em favor da análise segundo a qual *de patinete* seria um complemento nominal (de *de ambulância* e/ou de *de criança*). Basta colocá-lo para coocorrer com outro complemento nominal (do nome não-pronunciado EM POSSE) – nas leituras referentes a (6') (cf. (6'b)) e (6'') (cf. (6''b)) – que o resultado será agramatical:

(6') b. *Criança (EM POSSE) de patinete de bike²⁸ é atropelada por ambulância na Rebouças

(6'') b. *Ambulância (EM POSSE) de patinete de quatro rodas atropela criança na Rebouças

O critério utilizado – o teste de coocorrência –, aferido pelo julgamento de gramaticalidade das sentenças em questão, permitirá ao aluno argumentar em favor da função sintática por ele sugerida; nesse caso, a de complemento nominal (do nome silente POSSE).

Análise bastante similar poderia ter o exemplo a seguir:

(7) Incêndio atinge sítio arqueológico com pinturas rupestres de 11 mil anos no Pará (FSP, 06/10/2019)

(ii') Ambulância CORRENDO EM POSSE *de patinete* atropela ...

Por (i') e (i''), *EM POSSE de patinete* seria adjunto adverbial de *CORRENDO*; na verdade, um adjunto de modo (“correndo como/de que jeito?”). Desse modo, parece mais correta uma análise que classifique *de patinete* como complemento nominal, como proposto no texto. Ressalte-se, contudo, que (i') e (i'') de modo algum inviabilizam uma análise como a sugerida com base em (i) e (ii). Em análise sintática crítica há análises plausíveis e análises implausíveis. Jamais análises “certas” ou “erradas”.

²⁸ É importante lembrar que, na análise proposta, é vital cuidar para não considerar *de bike* (em (6'b)) e *de quatro rodas* (em (6''b)) como constituintes em *de patinete*.

O constituinte diretamente envolvido na ambiguidade, em (7), é a expressão *com pinturas rupestres de 11 mil anos*, que potencialmente pode modificar a expressão *sítio arqueológico* – na interpretação pretendida pelo jornal, facilitada pela apassivação em (7') – ou o verbo *atingir* – cuja leitura é evidenciada pela paráfrase em (7''):

(7') Sítio arqueológico com pinturas rupestres de 11 mil anos é atingido por incêndio no Pará

(7'') Com pinturas rupestres de 11 mil anos, incêndio atinge sítio arqueológico no Pará

É bem provável que *com pinturas rupestres de 11 mil anos* seja classificado, em (7), como adjunto adnominal de *sítio arqueológico* (cf. a leitura evidenciada pela paráfrase em (7')) ou como adjunto adverbial de instrumento, associado ao verbo *atingir* (na leitura evidenciada em (7'')).²⁹ É importante, contudo, não descartar análises em que o constituinte *com pinturas rupestres de 11 mil anos*, na leitura em (7'), seja um complemento nominal de um particípio não pronunciado, como o constituinte em versais em (7'a):

(7'a) Sítio arqueológico ADORNADO com pinturas de 11 mil anos é atingido...

A discussão sobre a classificação sintática mais pertinente, em (7), para *com pinturas rupestres de 11 mil anos* é o ponto mais importante numa análise (meta)linguística. Repare que a problematização aqui feita tem, como corolário, o fato de que não há uma análise sintática *correta*. Poderíamos, no máximo, falar em análise “*mais correta*” tendo em vista os argumentos apresentados e os nossos projetos. Como numa análise jurídica, os argumentos serão considerados e “medidos”, de modo a ser proferido, ao final, “um veredito”; em nosso caso, uma “classificação sintática” – produto de toda uma atividade argumentativa. Deve ser este o propósito da análise *metalinguística*. É inclusive desejável que essa atividade *metalinguística* concomitantemente envolva uma atividade *epilinguística* sobre a adequação da manchete original (7) ou mesmo de suas paráfrases (7') e (7'') no gênero textual em que (7) originalmente apareceu. Concorde o leitor que (7') e (7'') são boas paráfrases a figurarem numa manchete de jornal. As paráfrases perdem, contudo, a ambiguidade que pode ser interessante – se artisticamente arquitetada pelo jornalista – como “chamariz” à notícia. É até desejável que o bom jornalista crie manchetes ambíguas inteligentes, justamente para chamar a atenção do(s) leitor(es) para a reportagem integral.³⁰ A reflexão sobre a forma mais interessante a figurar num texto (se (7)

²⁹ Por mais perturbadora que seja, por questões pragmáticas e contextuais, a interpretação em (7''), tal interpretação, contudo, é possível em virtude da disposição estrutural dos constituintes frásicos. Sendo assim, essa interpretação não deve jamais ser descartada: estruturalmente falando, e ignorando questões sócio-pragmáticas, tal interpretação é possível *na algum mundo*.

³⁰ Um bom exemplo de manchete inteligentemente ambígua – a envolver um engenhoso trabalho, da parte do jornalista, com a linguagem – que, no entanto, não se trata de uma ambiguidade sintática, mas lexical, é a apresentada em (i), abaixo, em que *jogar enfiado* significa “jogar como atacante à espera da bola na zona do gol”:

(i) Bahia quer contratar Pinto para jogar enfiado (R7, 18/01/2014)

ou uma de suas paráfrases) poderá inclusive ser levada a cabo se o professor estiver interessado em problematizar as formas linguísticas mais adequadas a gêneros textuais específicos. Manchetes de jornal têm uma função social bem definida: a ambiguidade – se artisticamente arquitetada – é bem-vinda nesse tipo de gênero. Já o gênero “dissertação do ENEM” parece não apreciar muito ambiguidades dessa sorte. Na verdade, os gêneros textuais a que Azeredo (2007) chamou de textos “caminho de mão única” – aqueles em relação aos quais socialmente se espera uma única leitura: bulas de remédio, convenções de condomínio, edital de concurso, etc. – são gêneros em que a ambiguidade é um ruído à comunicação, não sendo, portanto, bem-vinda. Nesses gêneros, as paráfrases seriam preferidas e a estrutura original (7), preterida. Repare que a atividade aqui sugerida está em plena comunhão com as orientações oficiais (PCNs e BNCC), porquanto associa a análise linguística (nesse caso, a atividade metalinguística) à leitura e à produção (em diversos gêneros), de maneira natural.

Por fim, os expedientes discutidos em 1.1 e 1.2, aqui combinados, poderiam ajudar os estudantes a entenderem que *com pinturas rupestres de 11 mil anos* é um complemento de um nome não pronunciado, uma vez que não pode coocorrer com um constituinte de mesma natureza, nomeadamente *com flores para todos os lados* em (7'b):

(7'b) *Incêndio atinge sítio arqueológico ADORNADO com pinturas rupestres com flores para todos os lados^{31,32}

Nessa altura do campeonato, concordará o leitor que *não se propõe nada novo aqui*. O que está em jogo é um velho problema, *a análise sintática dos constituintes* – prática tradicional comum do curriculum de língua portuguesa, que permanece nos objetos de conhecimento da BNCC –, *que se pode valer de elementos metodológicos de teorias gramaticais consolidadas*. Não se propõe aqui que os construtos teóricos do gerativismo (suas nomenclaturas, mecanismos teóricos de explanação e esquemas de representação) sejam obrigatoriamente usados na aula de português. Antes, *o que se propõe é tão somente a utilização de uma metodologia gerativista de análise, pautada em julgamentos de gramaticalidade*. Vali-me aqui de um expediente técnico comum não só ao gerativismo (mas também utilizado por essa escola – ver, a esse respeito, Jackendoff (1972: 87s), Cinque (1999: 11), Tescari Neto (2021)) como também a outras escolas teóricas: o “teste da coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe”. Tal atividade não é um exercício de análise (*meta*) linguística isolado: antes, pode e deve ser construído em conjunto com a leitura e a produção textuais. As paráfrases uma vez propostas – à medida em que se classificam os constituintes em funções sintáticas – deverão ser acompanhadas de reflexões sobre os (con)textos onde melhor figurarão: em

³¹ *Com flores para todos os lados* não é constituinte de *pinturas rupestres*.

³² Se a análise escolar preferir uma saída mais tradicional, que classifica *com pinturas rupestres* como adjunto adnominal de *sítio*, a análise continua a valer e, nesse caso, esse constituinte não poderá coocorrer com outro adjunto adnominal de mesma natureza:

(i) *Incêndio atinge sítio arqueológico com pinturas rupestres de 11 mil anos com flores para todos os lados

quais gêneros a forma correspondente àquela paráfrase é mais feliz? A análise metalinguística é, portanto, importante instrumento empoderador: (i) permite introduzir o estudante às estratégias de argumentação – o que lhe permitirá o exercício da cidadania –, (ii) proporciona, ao estudante, um primeiro questionamento sobre as categorias taxonômicas/esquemas de classificações cunhados na/pela sociedade – o que lhe permitirá questionar os propósitos que guia(ra)m as classificações propostas –, e, por fim, (iii) torna o estudante protagonista da análise sintática, uma vez que lhe permite não só criar/cunhar categorias como também avaliar a adequação e abrangência das categorias disponíveis.

A proposta de uma análise sintática crítica aqui apresentada – longe de, em si, constituir todo um programa a substituir as práticas costumeiras – tem por objetivo tão somente colaborar com o professor de língua portuguesa em suas atividades corriqueiras. Dar sentido à análise sintática, empoderando alunos e professor, deverá ser o mote de toda análise sintática crítica.

3. À guisa de conclusão

Como vimos no início da seção 1, a observação, para os epistemólogos, é uma organização da visão (FOUREZ, 1995), e, como tal, leva em conta objetivos teóricos e projetos preliminares. Assim também deve ser a análise sintática. Ainda que se possam considerar diferentes abordagens teóricas como ponto de partida, é possível – em vista da máxima saussuriana segundo a qual “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1977, p. 15) – optar por uma linha de análise que fundamentará e direcionará as escolhas uma vez feitas.

Na análise dos constituintes em funções sintáticas, pode-se partir, na Análise Sintática Crítica, de uma metodologia que combina o ferramental gerativista prototípico – os julgamentos de gramaticalidade – com um expediente metodológico que permite determinar a função sintática de determinado grupo de palavras: o teste da coocorrência. A impossibilidade de coocorrência certamente indicará que se trata de constituintes com uma mesma função sintática, o que auxiliará professor e alunos na aula de análise sintática. Uma abordagem crítica, todavia, não para por aí. Demanda um compromisso para com a vida (no caso dos estudantes).

Muito mais importante do que classificar, no entanto, os constituintes em funções sintáticas (pré-)determinadas em gramáticas e livros didáticos é a atividade de problematizar as categorias/classificações disponíveis, questionando seus limites e sua abrangência. Muito mais do que rotular determinado grupo de palavras em consonância com esquemas classificatórios pré-determinados é propor classificações mais adequadas. Esse deve ser o objetivo da atividade metalinguística: empoderar os alunos, preparando-os a um exercício pleno da cidadania, ao sugerir que tomem parte do interessante papel de analistas, coparticipantes, portanto, de tarefas na sociedade. E por que não começar logo pela análise sintática?

Referências

- ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: condições teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002, pp. 65-76.
- AZEREDO, J.C. *Ensino de português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- AZEREDO, J.C. A Linguística, o texto e o ensino da língua: notas para continuar o debate. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 26, 2014, pp. 15-21.
- BALDINI, L. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unicamp, 1999.
- BASSO, R.; OLIVEIRA, R.P. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, 2012, pp. 13-40.
- 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. 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 do Ensino médio: partes I e II*. Brasília: SEB/MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CAMERON, D. et alii. Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching. *Language & Communication*, vol. 13(2), 1993, pp. 81-94.
- CASTILHO, A. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, v. 25, n. 1, 1990, pp. 103-36.
- CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. Trad. de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.
- CINQUE, G. *Adverbs and Functional Heads: a Cross-linguistic perspective*. NY: OUP, 1999.
- CHOMSKY, N. A cosa può servire l'insegnamento della grammatica. In: SANTIPOLO, M.; MAZZOTTA, P. (org.) *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. Festschrift para Paolo Balboni. Torino: UTET, 2018, pp. 105-10.

DUARTE, M.E.L.; SERRA, C.R. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. *Matraga*, 22(36), 2015, pp. 31-55.

FÁVERO, L. L. *et al. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

FOWLER, R. Sobre a Linguística Crítica. Tradução de Débora C. Figueiredo e Delcimeris S. de Oliveira. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp, 2004[1996], pp. 207-22.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 39.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Revista do GEL*, n. esp., 2002, pp. 37-74.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006, pp. 34-101.

FURTADO DA CUNHA, M.A.; TAVARES, M.A. (org.) *Funcionalismo e ensino de gramática*. 1. ed. Natal: EdUFRN, 2016.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1994, pp. 49-70.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Projeto Ipê – Língua Portuguesa II*. São Paulo: SEE/CENP. São Paulo (Estado), 1985.

HILGERT, J.G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, pp. 103-27.

JACKENDOFF, R. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Massachusetts: MIT Press, 1972.

JAPIASSU, H. *Introdução às Ciências Humanas*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. SP: Ática, 1986.

KATO, M.A. 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, pp. 131-45.

KATO, M.A. A gramática nuclear e a língua-i do brasileiro. In: MARTINS, M.A. (org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013.

KAYNE, R.S. *Movement and Silence*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. SP: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. SP: Parábola, 2008.

- MEDEIROS, P. *Gramática sim, e daí?* Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos iniciais da educação básica. Curitiba: CRV, 2020.
- 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, 2006, pp. 199-226.
- MEY, J. L. *Pragmatics: an Introduction*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2001.
- NEVES, M.H. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M.H. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, CADES, 1958.
- PERIGRINO, M. *Os advérbios no ensino de língua portuguesa*: livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unicamp, 2020a.
- PERIGRINO, M. O tratamento dos advérbios em livros didáticos brasileiros. In: VICENTI, R.B.; DEFENDI, C.L. (org.) *Estudos de linguagem em perspectiva*: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020b, pp. 4946-53.
- PERIGRINO, M. Gramática gerativa em sala de aula: (re)pensando o ensino da classe dos advérbios. In: GOMES, A.P.Q.; TESCARI NETO, A. (org.) *A interface sintaxe-semântica*: adjetivos e advérbios numa perspectiva formal. Campinas: Pontes Editores, pp. 179-202, 2020c.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- PEZATTI, E.G.; CÂMARA, A.L. Da descrição ao ensino da oração adjetiva: a perspectiva dos livros didáticos. *Linguística*, Madrid, v. 30, 2014, pp. 141-70.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes. 2017.
- PILATI, E. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, A. B.; NEVINS, A. *O apelo das árvores: estudos em homenagem a Miriam Lemle*. Campinas: Pontes, 2018, pp. 347-75.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. A linguística sem Chomsky e o método negativo. *ReVEL*, v. 8, n. 14, 2010, pp. 1-19.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras, Cascavel*, v. 8, n. 14, pp. 13-20, 2007.
- ROCHA LIMA, C.H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. PhD Diss., UPenn, 1983.

TESCARI NETO, A. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working Papers in Linguistics*, v. 18, n. 2, 2017, pp. 129-52.

TESCARI NETO, A. Análise linguística na educação básica com ambiguidade. In: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T.C. (org.). *Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos*. 1. ed. CAMPINAS: Mercado de Letras, 2018, pp. 173-206.

TESCARI NETO, A. *Sintaxe Gerativa: introdução à Cartografia Sintática*. A sair pela Editora da Unicamp, 2021.

TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português. *Revista da Abralin*, v. 17, 2018, pp. 152-91.

TESCARI NETO, A.; SOUZA DE PAULA, W.M. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, v. 40, 2021, pp. 93-117. Disponível em: <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.40/pp.93-117>. Acesso em: 25 out. 2021.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WERNECK SANTOS, L. W. *et al. Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.