

## POR EXEMPLO, O ENSINO DA ANÁLISE SINTÁTICA

Sebastião Expedito IGNÁCIO<sup>1</sup>

- RESUMO: Este artigo pretende chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer um elo entre as pesquisas lingüísticas e o ensino da língua. Cita ainda, como exemplo, o ensino da análise sintática nas escolas de 1º e 2º graus.
- UNITERMOS: Pesquisa lingüística; ensino; gramática tradicional; análise sintática; teorias lingüísticas modernas; centralidade do verbo.

### 1. Preliminares

É possível que a discussão aqui proposta parta de uma obviedade. Todavia, quando o óbvio é fundamental mas está sendo ignorado, não há nada mais pertinente do que retomá-lo.

Parto do pressuposto básico de que a razão de ser de uma ciência se afirma na medida em que os resultados de suas descobertas cumpram o seu papel fundamental, que é o de facilitar a vida dos indivíduos, ou seja, criar condições propícias a uma vivência (e convivência) menos dramática. Essa função social não constitui privilégio das ciências físicas e biológicas. Ela se estende, com o mesmo grau de importância, às ciências humanas. Afinal, a plenitude do bem-estar só é possível quando se estabelece o equilíbrio, a harmonia, entre o físico e o intelecto.

Isto posto, permito-me enunciar a principal evidência, a partir da qual me propus as reflexões que se seguirão: sendo a lingüística a *ciência humana por excelência*, suporte de todas as investigações acerca do comportamento do homem em sociedade, não poderia furtar-se ao cumprimento de sua função social. Evidentemente não tem a lingüística, como finalidade precípua, o propósito de contribuir para a "melhoria" da desenvoltura individual no ato de falar. Pode ser até que forneça subsídios para tal, como de fato o faz, por exemplo, em relação à fonoaudiologia. Mas a sua função social

---

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

se destaca na medida em que deva fornecer subsídios para a eficácia do ensino da língua, em todos os seus aspectos.<sup>2</sup> E nesse sentido todos sabemos que há um grande hiato entre as descobertas científicas das pesquisas lingüísticas e a realidade do ensino. De modo geral, pode-se dizer que a escola de 1º e 2º graus não está *parada* mas sim *perdida* no tempo e no espaço. Os professores foram induzidos a se “libertarem” dos vícios da denominada gramática tradicional, mas não lhes foi dado apoderar-se adequadamente dos métodos e técnicas das teorias mais avançadas da lingüística. Quando muito, as modernas teorias são apresentadas nos cursos de graduação como “salvadoras da pátria” e como substitutas obrigatórias de tudo quanto se fez antes delas. Uma vez licenciado, o professor se vê confinado em sua sala de aula, sem qualquer possibilidade de retomada dos estudos ensaiados na faculdade (por razões tão conhecidas que seria perda de tempo repeti-las aqui), e cai numa profunda prostração, num misto de angústia e desespero. Então, pelo menos três atitudes distintas são tomadas: (i) apego ao livro didático, que, normalmente, nada acrescenta ao ensino tradicional, além de ser confuso e incoerente e, paradoxalmente, inacessível aos alunos, seja pelo alto preço, seja pela linguagem sofisticada; (ii) tentativa de aplicar, equivocadamente, as teorias “salvadoras” que, seja por estarem mal-assimiladas, seja pelo emprego de metalinguagens antipedagógicas, acabam-se tornando um complicador a mais; (iii) uma atitude comodista, no sentido de conduzir o ensino segundo as intuições ou conveniências individuais.

São essas atitudes condenáveis? Sim. Mas como proferir uma sentença condenatória sem antes identificar o culpado? Há quem atribua a culpa ao próprio sistema de ensino. Mas o sistema é abstrato, intangível. Então devemos tentar encontrar os pontos nevrálgicos que provocam os males e as disfunções desse organismo.

Um desses pontos, já o insinuamos acima, é o vazio existente entre a teoria e a prática. Está faltando a *ponte necessária* que faça chegar à sala de aula os resultados positivos das descobertas lingüísticas, de maneira operacionalmente viável e por meio de uma metalinguagem pedagogicamente adequada. Quem faria essa *ponte* se não as faculdades de filosofia, ciências e letras, como são tradicionalmente denominados os órgãos formadores de docentes de 1º e 2º graus? Na verdade, não há outra instituição que deva assumir essa responsabilidade, mesmo porque a universidade tem como fim *promover a pesquisa, a docência e a prestação de serviços à comunidade*. Aliás, esse trinômio deveria resumir-se no último termo, já que não se pode conceber a pesquisa e a docência a não ser como prestação de serviço à comunidade.

E aqui chegamos a uma triste conclusão: não é a lingüística que deixa de cumprir a sua função social, mas as instituições responsáveis pela produção e veiculação do saber lingüístico. Alguém poderia dizer que a solução do problema extrapola a competência das instituições, visto que é impossível controlar (o que viria até

---

2. Não me refiro, evidentemente, à língua como capacidade inata de cada indivíduo, pois, como tal, não se deveria falar em *ensino*, mas sim em *desenvolvimento*. Refiro-me à modalidade escrita, socialmente prestigiada, a qual somente a escola estará habilitada a ensinar adequadamente.

configurar-se em patrulhamento) os procedimentos individuais dos professores universitários na condução do processo de formação (licenciatura) dos futuros professores de 1º e 2º graus. Ora, é evidente que não se trata de “controle”, pois isso seria cercear a indiscutível liberdade de ação do docente. Mas, por outro lado, é perfeitamente possível (por ser justo e sensato) que não se conceba um projeto de pesquisa desvinculado da prática docente. Se o professor universitário deseja desenvolver uma pesquisa isolada, que nada tenha a ver com a realidade do ensino, especificamente com a realidade da disciplina que ministra, que o faça por conta e risco próprios, mas não sob os auspícios do seu regime de trabalho institucional.

Pois bem, com este discurso nada mais faço que uma autocrítica, já que faço parte do sistema. Por isso, na tentativa de resgatar um milésimo da minha dívida, escolhi, como exemplo, um pequeno tópico para, despretensiosamente, sugerir uma prática de ensino mais adequada e mais próxima dos princípios científicos que orientam as abordagens lingüísticas. Está claro que, neste espaço, não pretendo desenvolver um “manual de ensino”, e que, por outro lado, tanto o nível da discussão quanto a metalinguagem empregada hão de ser coerentes com a preocupação que me levou a escrever este artigo: estabelecer a tal *ponte* entre as nossas pesquisas e a prática do ensino fundamental.

Os princípios perfilhados não serão, naturalmente, os mais recentes nem os mais antigos, mas, a meu ver, são bastante adequados. O princípio fundamental que modernamente tem orientado a análise estrutural da frase é o da *centralidade do verbo*. Exposto por Tesniere e retomado por Chafe (1970), num plano que inclui as considerações semânticas ainda não consideradas à época de Tesniere, esse princípio tem embasado vários projetos de pesquisa que visam à descrição do português escrito contemporâneo do Brasil, como, por exemplo, Borba (1990), Ignácio (1984 e 1990-1992), entre outros.

É bom lembrar que os nossos professores da antiga *escola primária* já tinham, intuitivamente, a consciência da *centralidade do verbo*, quando insistiam nas famosas perguntas – “Quem?”, “O que?”, “Como?”, “Onde/Aonde?”, “Por quê?” etc. –, sempre dirigidas ao *verbo*, com a intenção de levar-nos a identificar os elementos lógico-semânticos que participavam das estruturas oracionais.

## **2. Por que (e como) ensinar análise sintática?**

Não é de agora que a *análise sintática*, da maneira como é tradicionalmente concebida e ensinada, tem-se constituído num terror para os alunos. Paradoxalmente, o seu ensino tem servido para provocar a aversão pelo estudo da língua ou para fomentar o preconceito de que “a nossa língua é a mais difícil de todas”. Esse fato, naturalmente, não se verifica por causa da matéria em si, mas graças aos métodos pedagógicos utilizados para o seu ensino. Quando deveria ser o mais importante

subsídio para a compreensão e desempenho da língua escrita, tem sido, por um lado, um mero instrumento revelador de talentos privilegiados; por outro lado, um inibidor daqueles que realmente dela necessitam para melhorar o desempenho da língua.

Três atitudes básicas, segundo pudemos constatar, têm sido assumidas em face do ensino dessa matéria:

a) a atitude clássica, tradicional, que, partindo dos conceitos lógico-semânticos, procura definir aprioristicamente os termos da oração, classificar as orações e períodos, tendo como *corpus* textos literários, de sintaxe altamente sofisticada. A matéria se torna, assim, um verdadeiro quebra-cabeça, sem finalidade prática, principalmente para os alunos mais "carentes", que constituem a maioria;

b) a atitude daqueles que, estando empolgados, porém equivocados, com relação às modernas teorias lingüísticas, conseguem complicar tremendamente as estruturas mais simples, colocando-as num emaranhado arbóreo, na ilusão de que se está ensinando gramática gerativa-transformacional;

c) a atitude comodista dos que, sabendo das dificuldades próprias da matéria, e prevendo a ineficácia dos métodos de ensino tradicionais, simplesmente se negam a ensiná-la. Quando muito, abordam aspectos elementares da estrutura frasal, de modo assistemático e isolado de qualquer contexto.

Não há dúvida de que existem as honrosas exceções. Há os que, a despeito de todos os empecilhos que se apresentam no exercício do magistério, ainda encontram ânimo para ensinar, adequadamente esta espinhosa necessidade chamada *análise sintática*. Mas estes não merecem a nossa preocupação, senão os nossos aplausos. Interessa-nos, aqui, chamar a atenção dos que se enquadram num dos casos acima referidos.

Com relação à primeira atitude, é preciso alertar-se para certos fatos indiscutivelmente prejudiciais ao ensino. Em primeiro lugar, não se pode perder de vista que a *análise sintática* deve constituir-se num *meio para o ensino da língua escrita*, e não num *fim em si mesma*. Daí a necessidade de uma adequação programática, onde os exercícios de análise se façam sempre de maneira sistemática, integrados com a produção de textos, com a leitura, com o ensino da morfossintaxe e, sobretudo, a necessidade de se trabalhar com textos variados. Isto quer dizer que não se deve fazer uso exclusivo de textos literários, que possuem, naturalmente, estruturas particulares. É mais urgente que façamos do aluno um escritor, um analista – no sentido de compreender o texto lido – da linguagem mais referencial. Os poetas não precisam tanto da nossa interferência, pois os alunos com tendências artístico-literárias escreverão independentemente do aprendizado da análise sintática de *Os Lusíadas*. Em segundo lugar, é necessário ver a *análise sintática* do ponto de vista das *relações entre os elementos*. Parece óbvia essa afirmação; no entanto, não se tem tomado essa evidência como ponto de partida. Antes que o aluno seja solicitado a *definir* os termos da oração, é necessário que lhe seja dado perceber as verdadeiras funções sintáticas,

morfossintáticas e semânticas exercidas por esses termos. Afinal, é necessário que o aluno perceba todas as relações que os elementos guardam entre si. Numa frase como:

(1) *Vieram alguns convidados para a festa de aniversário do Júnior*, antes de se definir "Sujeito", "Predicado", "Adjunto", "Complemento Circunstancial" etc., é preciso que o aluno perceba as relações existentes entre "vieram" e "convidados"/"para a festa"; entre "alguns" e "convidados"; entre "festa" e "de aniversário"; entre "aniversário" e "do Júnior". O recurso didático das perguntas ajudará na identificação do *sujeito*, por exemplo. A técnica da *comutação* levará o aluno a perceber as possibilidades de segmentação da frase e as funções exercidas pelas diversas classes de palavras. Verá, no exemplo dado, que em lugar de "alguns", caberão "poucos", "muitos", "vários" etc. Verá que algumas dessas palavras caberiam em outros contextos, onde teriam funções diversas, ou seja, as funções de *advérbio*, caso determinem um *verbo*, um *adjetivo*, ou um *advérbio*:

(2) Pedro fala *pouco*.

(3) Maria é *muito* inteligente.

(4) Júnior mora *muito* perto.

Perceberá, ainda, as características morfossintáticas destes termos que, sendo agora advérbios, não flexionam. Verá, por último, que "alguns" e "vários" não caberiam nos contextos (2), (3) e (4), em lugar dos termos comutados. Assim, quando o aluno é levado a perceber as características *funcionais*, ele aprende com mais facilidade a distinguir as diversas classes gramaticais. Tudo é uma questão de método na condução desse aprendizado.

Do ponto de vista das relações semânticas, pode-se, por exemplo, fazer com que o aluno perceba que o verbo "vir", no exemplo, seleciona um sujeito *agente* e um complemento de *direção*.

Dessa forma, ele estará fazendo não apenas análise *sintática*, mas sobretudo *morfossintática* e *semântica*, com muito mais proveito. Portanto, é daí que se deve partir para chegar-se às definições e às nomenclaturas. Mas tudo, insistimos, deve ser feito metódica e sistematicamente. É neste ponto que o professor de língua vai se valer de seus conhecimentos de lingüística, como pré-requisitos para a elaboração das atividades didáticas.

A substituição do nome análise *lógica* por análise *sintática* foi feita com a intenção de desvincular a lógica da análise lingüística. Na verdade, sendo a língua a representação simbólica da realidade, não há como fugir a determinadas relações existentes entre o sistema lingüístico e a realidade do mundo biofísico em que vivemos, conforme já tivemos a oportunidade de discutir em Ignácio (1986/1987). Por isso mesmo ficou difícil a desvinculação total entre as duas dimensões, e continuou-se a lançar mão dos conceitos lógicos para a conceituação e classificação dos termos constituintes e das próprias orações. Mas este é um assunto que demanda maior espaço para discussão. Por ora diríamos que, embora não se neguem tais relações, o

único compromisso da língua é com a lógica do seu próprio sistema. Se eu disser: *O Oceano Pacífico banha Araraquara*, evidentemente isso é um absurdo do ponto de vista da realidade, mas é uma frase perfeitamente lógica do ponto de vista lingüístico, gramatical.

Quantas vezes não contrariamos a realidade e as nossas próprias convicções ao fazermos uso da língua? Se digo, por exemplo, que "o sol nasceu" ou que "o sol se pôs", isso não quer dizer que ignore a teoria de Nicolau Copérnico, ou que não esteja convicto de que o sistema heliocêntrico seja uma verdade...

Voltando à *análise sintática*, lembremos apenas algumas inadequações existentes entre as definições propostas pela gramática normativa e a realidade dos fatos. Se partimos de certas generalizações como (i) "Sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração", Cunha & Cintra (1985); ou (ii) "o termo que pratica a ação verbal da voz ativa"; (iii) que Objeto Direto "é o complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal", Rocha Lima (1988), como é que ficamos diante de frases assim:

(5) *Caliméia está usando aquele mesmo vestido azul.*

(6) *Petrúcio levou o fora de Petronília.*

(7) *O motorista sofreu um acidente na "Curva da Morte".*

(8) *O jogador recebeu um pontapé do lateral-esquerdo?*

(i) Fora de um contexto específico, é impossível dizer, com certeza, nos exemplos dados, qual é o termo "sobre o qual se faz uma declaração".

(ii) Nos exemplos (6), (7) e (8), os elementos considerados como *sujeitos*, evidentemente não estão "praticando uma ação"; ao contrário, são *pacientes*. A menos que não consideremos tais orações como sendo de voz ativa, o que viria contrariar a classificação vigente, a definição de sujeito se invalida.

(iii) Os termos "o fora", "um acidente", "um pontapé", nos exemplos dados, são, por acaso, *pacientes*? No entanto, são classificados como *objetos diretos*.

Como se vê, é necessário que se encontre um critério *gramatical* para melhor definir esses termos. O fenômeno da *concordância verbal*, em português, parece ser o mais eficiente para a identificação do Sujeito. Por outro lado, nem sempre é possível descartar o critério *semântico*. Se digo, por exemplo, que "Objeto Indireto é o complemento verbal preposicionado de natureza não-circunstancial", só posso definir *circunstancial* do ponto de vista semântico. A solução é saber aliar o sintático ao semântico, de maneira que as definições possam ser o mais generalizantes e o menos incoerentes possível.

Só para citar um caso em que não se deve perder de vista as *relações sintático-semânticas*, lembremos que o ensino se torna altamente *produtivo* quando o aluno percebe, por exemplo, que Sujeito nem sempre é o *agente*, mas que pode ser também o *paciente* (*O povo sofre as conseqüências da inflação*); o *instrumental* (*Uma*

*faça bem afiada cortou o bolo*); o causativo (*A cólera está matando muita gente*); o *exnerimentador* (*Fernando sente saudades de Brasília*), e assim por diante.

A segunda atitude tem sido bem mais desastrosa. Com a intenção de se fazer um ensino moderno, muitas vezes se faz da *análise sintática* motivo de malabarismos gráficos (arbóreos) de nenhuma utilidade prática. Os conceitos de "estrutura profunda" e "estrutura de superfície", por exemplo, poderiam ser melhor aproveitados no ensino da matéria, sem a necessidade de tantas complicações com arvoredos. Quando se pretende ensinar Predicativo do Objeto e Predicado Verbo-Nominal, por exemplo, aí está uma ótima oportunidade para se falar de "frases simples", "frases complexas", "estrutura subjacente", "apagamento" etc., sem maiores complicações. Em frases como:

(9) *Jeremias encontrou Raimunda casada.*

(10) *Raimundo voltou pobre para o Nordeste*, é bom mostrar ao aluno que em ambos os casos houve fusão de duas estruturas subjacentes: em (9): "Jeremias encontrou Raimunda" + "Raimunda estava casada"; em (10): "Raimundo voltou para o Nordeste" + "Raimundo estava pobre".

O uso dos termos Sintagma Nominal (SN), para substituir Sujeito, e Sintagma Nominal Preposicionado (SNpr), para substituir Objeto Indireto, é improdutivo, uma vez que tanto um quanto o outro podem exercer outras funções sintáticas além daquelas. Assim, antes de se pretender lançar estes termos como sinônimos dos já existentes, o que se deve fazer é mostrar as funções sintáticas próprias de cada um.

Finalmente, lamenta-se o desprezo ou a omissão com relação ao ensino de uma matéria tão significativa. Se, por um lado, não se deve fazer da *análise sintática* programa único, ou fim em si mesma, por outro lado, não se pode ignorar a sua necessidade como instrumento eficaz no ensino da língua nos seus vários aspectos. Lembremo-nos de que a missão da escola é, sobretudo, o ensino da língua escrita, e é sobre esta que os exercícios de análise se fazem de maneira sistemática, coerente, levando o aluno a uma visão mais clara do código escrito e a uma melhor elaboração do pensamento lógico.

Lembremo-nos, ainda, de que o ensino da língua não pode ignorar nenhum de seus níveis organizacionais. Dessa forma, todo tipo de exercício que vise à compreensão, à análise, à assimilação das estruturas básicas da língua, estará, necessariamente, operando com os níveis fonético-fonológico, morfológico, semântico e sintático, levando-se sempre em conta a dimensão pragmática. Queremos dizer, com isso, que a importância da *análise sintática* não está em se fazer a análise pela análise, mas sim em fazê-la voltar-se sempre para o objetivo principal que é permitir o domínio da língua como um todo. Numa análise morfossintática, é possível até que se ignore a semântica, todavia a sua utilidade ficará sensivelmente reduzida. Seja, por exemplo, a seguinte seqüência:

(11) *As lípeas prorrundelas prenoviam lanesmente as áscaras prúfias nas orlanduras dos drosocos pregorões.*

Tendo em vista as características estruturais dessa "frase", ainda que não conheçamos seu significado, é-nos perfeitamente possível analisá-la sintática, morfológica e fonologicamente. Assim, identificamos o Sujeito ("As lípeas prorrundelas"); o verbo ("prenoviam"); o Objeto Direto ("áscaras prúfias"); os Adjuntos Adverbiais de modo e de lugar ("lanesmente" e "nas orlanduras dos drosocos pregorões"); os Adjuntos Adnominais ("as", "lípeas", "prúfias", "dos pregorões" etc.). Poderíamos ir mais além, analisando morfológicamente a forma verbal "prenoviam", onde se poderiam identificar o Radical ("prenov-"); a Raiz ("-nov-"); o Sufixo Modo-Temporal ("-ia"); o Sufixo Número-Pessoal ("-m") etc.

No entanto, a utilidade de tal análise se restringiria a um exercício das estruturas morfossintáticas. Não favoreceria a compreensão do texto uma vez que, com exceção dos artigos (*as, os*) e das preposições (*em, de*), a seqüência é composta de palavras inexistentes na língua portuguesa. Ainda assim, a *análise sintática* teria aqui a sua utilidade, seja para o exercício da concordância, seja para o da ordem (colocação).

Concluirmos dizendo que a importância da *análise sintática* se evidencia na medida em que esteja voltada para o entendimento, a assimilação e o desempenho da língua escrita. A eficácia do seu ensino dependerá da metodologia empregada e da abordagem sempre vinculada ao texto. O seu método de ensino deve ser o *indutivo*, isto é, deve-se partir da observação dos fatos para se chegar às definições e classificações. E estas devem atender a critérios morfo-sintático-semânticos. A sua aplicação não se deve centralizar nos textos altamente literários, intrincados, de estruturas arcaicas. Afinal, a contribuição que dela se espera para o conhecimento global da língua será tanto maior quanto mais sistemático e mais integrado for o seu ensino.

Não poderíamos deixar de lembrar, ainda, a importância da *análise sintática* para o ensino da produção de textos. De nada valerão os métodos psicológicos, as tentativas de desenvolver a criatividade, se o aluno não dominar as estruturas básicas da língua escrita. E estas só se adquirem pelo exercício orientado e pela análise consciente. É muito mais importante que o aluno saiba empregar as conjunções e preposições do que memorizar o rol e o nome desses conectivos. É importante que ele saiba proceder a nominalizações; que saiba transformar os sintagmas nominais e adverbiais em orações, conservando as funções sintáticas; que saiba empregar a voz passiva; fazer uso dos anafóricos etc. A concordância e a regência verbais e nominais se ensinam com muito mais proveito quando, em vez de solicitar a memorização de regras, se parte da observação e da descrição sistemática e orientada das ocorrências. Em suma, parte da *análise*. Ensinar, pois, *análise sintática* nada mais é do que criar condições para que o aluno entenda o texto e compreenda o mecanismo da estruturação da frase; é dar-lhe a oportunidade de produzir textos escritos valendo-se das estruturas que assimilou graças à observação e ao exercício.

IGNÁCIO, S. E. For example: syntactic analysis teaching. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 33-41, 1993.

- **ABSTRACT:** *This article is intended to draw attention to the necessity of establishing a link between linguistic research and language teaching. It emphasizes the teaching of syntactic analysis in 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade schools.*
- **KEYWORDS:** *Linguistic research; teaching; traditional grammar; syntactic analysis; modern linguistic theories; verbal centrality.*

## Referências bibliográficas

- BORBA, F.S. (Org.) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 1990.
- CHAFE, W. L. *Significado e estrutura lingüística*. Trad. de Maria Helena M. Neves et al. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979. [1970]
- CUNHA, C., CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- IGNÁCIO, S. E. A frase portuguesa: uma visão lógico-semântica. *Alfa*, v. 30/31, p. 15-35, 1986/1987.
- \_\_\_\_\_. *Para uma tipologia dos complementos verbais do português contemporâneo do Brasil*. Araraquara, 1984. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura sintático-semântica da frase escrita do português contemporâneo do Brasil*. (Pesquisa realizada como bolsista do CNPq, 1990-1992)
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.