

GRAMÁTICA
DO
PORTUGUÊS
BRASILEIRO

MÁRIO A. PERINI

GRAMÁTICA
DO
PORTUGUÊS
BRASILEIRO

MÁRIO A. PERINI



SUMÁRIO

NOTA DO EDITOR	15
APRESENTAÇÃO	17
1. A gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita	17
2. É preciso descrever a língua falada.....	19
3. Estudar a língua como ela é	21
4. É preciso usar noções gramaticais novas	21
5. A gramática não é uma descrição completa.....	22
6. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).....	23
7. Quadro teórico.....	25
8. A quem se destina este livro.....	26
CAPÍTULO ZERO: PARA QUE ESTUDAR GRAMÁTICA?	29
0.1. Sobre a ciência e o mundo moderno.....	29
0.2. Ciência e educação.....	30
0.3. O processo de analfabetização.....	32
0.4. O que isso tem a ver com a gramática?	33
0.5. A gramática como disciplina científica.....	35
0.6. A ciência na escola.....	37
0.7. Como fica a gramática?	39
0.8. Concluindo.....	41
CAPÍTULO 1: NOSSA LÍNGUA	43
1.1. O português no mundo.....	43
1.2. A língua do Brasil.....	44

SINTAXE DA ORAÇÃO

CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÕES	49
2.1. O que é uma construção.....	49
2.1.1. <i>Definindo a construção</i>	49
2.1.2. <i>Papéis temáticos</i>	51
2.2. Exemplos.....	51
2.3. Ordem dos termos.....	53
2.4. Construções oracionais e suboracionais	53
2.5. A notação do sujeito.....	54
2.6. As construções e a descrição da língua.....	55
2.7. Complementos e adjuntos.....	57
2.7.1. <i>Dois tipos de constituintes</i>	57
2.7.2. <i>Definindo as construções</i>	61
2.8. Âmbito descritivo das construções.....	62
CAPÍTULO 3: ORAÇÃO	65
3.1. O que é uma oração.....	65
3.2. Sujeito	66
3.2.1. <i>A noção de “sujeito”</i>	66
3.2.2. <i>Identificando o sujeito</i>	68
3.2.3. <i>“Erros de concordância”</i>	72
3.3. SNs objetos.....	72
CAPÍTULO 4: ORAÇÕES SEM SUJEITO	77
4.1. Omissão do sujeito	77
4.2. Imperativo	78
4.3. Verbos que raramente ocorrem com sujeito.....	79
4.3.1. <i>Ter, haver, existir</i>	79
4.3.2. <i>Verbos meteorológicos</i>	80
4.3.3. <i>Ser e estar</i>	81
4.3.4. <i>Ir para, fazer + que</i>	81
CAPÍTULO 5: SUJEITO INDETERMINADO	83
CAPÍTULO 6: OUTROS TERMOS DA ORAÇÃO	87
6.1. SN: sujeito e objeto(s).....	87
6.2. Sintagmas preposicionados.....	89
6.3. Outros complementos do verbo	90
6.3.1. <i>Sintagma adjetivo e sintagma adverbial</i>	90
6.3.2. <i>Problemas de classificação</i>	92
6.4. Negação, auxiliar	93
6.5. Resumo: a estrutura da oração simples.....	94
6.6. A oração, o verbo e os esquemas cognitivos.....	95

CAPÍTULO 7: ALGUMAS CONSTRUÇÕES IMPORTANTES.....	97
7.1. Construções já vistas	97
7.2. E mais algumas	99
7.3. Construções complexas	102
7.4. Elipse de complementos.....	103
CAPÍTULO 8: ORDEM DOS TERMOS NA ORAÇÃO.....	107
8.1. Colocação prévia	107
8.2. Sujeito e verbo	109
8.3. Sintagmas preposicionados e adverbiais.....	112
8.3.1. <i>Liberdade de ocorrência</i>	112
8.3.2. <i>Exceções aparentes</i>	113
CAPÍTULO 9: PRONOMES OBLÍQUOS	115
9.1. Pronomes pessoais.....	115
9.2. Objetos pronominais.....	115
9.3. Posição dos pronomes oblíquos na oração.....	119
9.3.1. <i>Regra geral</i>	119
9.3.2. <i>Pronomes oblíquos com preposição</i>	119
9.3.3. <i>Resumo: forma e posição dos pronomes pessoais</i>	120
9.3.4. <i>O pronome tu</i>	121
CAPÍTULO 10: CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS E NEGATIVAS	123
10.1. Interrogativas.....	123
10.1.1. <i>Interrogativas fechadas (sim / não)</i>	124
10.1.2. <i>Interrogativas abertas (interrogativas-Q)</i>	124
10.1.3. <i>É que</i>	125
10.1.4. <i>Inversão</i>	126
10.1.5. <i>Cadê?</i>	126
10.1.6. <i>Interrogativas indiretas</i>	127
10.1.7. <i>Interrogativas eco</i>	127
10.2. Negativas	127
10.2.1. <i>Negação verbal</i>	127
10.2.2. <i>Negação depois do verbo</i>	128
10.2.3. <i>Dupla negação</i>	128
10.2.4. <i>Negação nominal e adverbial</i>	130
10.2.5. <i>Negação e afirmação independentes</i>	131
10.2.6. <i>Nem e sequer</i>	131
10.2.7. <i>Uma nota sobre a pronúncia de não</i>	132

VALÊNCIA

CAPÍTULO 11: VALÊNCIA	135
------------------------------------	------------

11.1. O verbo é a chave.....	135
11.2. Diátese, valência	137
11.3. Classes de verbos.....	139
11.4. Contando verbos.....	141
11.5. Diferença entre “construção” e “diátese”	143
11.6. Valência nominal e adverbial	144
CAPÍTULO 12: PAPÉIS TEMÁTICOS	147
12.1. Lista dos papéis temáticos	147
12.2. Problemas.....	151
12.2.1. <i>Uma lista em aberto</i>	151
12.2.2. <i>Os papéis temáticos são esquemáticos</i>	152
PERÍODO COMPOSTO	
CAPÍTULO 13: COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO	157
13.1. Coordenação.....	157
13.2. Subordinação	158
13.3. <i>Processos de junção gramatical</i>	160
13.4. <i>Conjunções</i>	162
13.5. <i>Junção sem marca</i>	163
CAPÍTULO 14: ESTRUTURAS ORACIONAIS ESPECIALIZADAS	165
14.1. Orações de infinitivo, gerúndio e subjuntivo	165
14.2. Sintaxe e semântica das subordinadas especializadas	166
14.2.1. <i>Infinitivo</i>	166
14.2.2. <i>Gerúndio</i>	167
14.2.3. <i>Subjuntivo</i>	168
14.3. Resumindo: orações subordinadas.....	169
CAPÍTULO 15: CONTANDO ORAÇÕES.....	171
15.1. Uma oração ou duas?.....	171
15.2. Os participípios	174
15.2.1. <i>O participípio nominal</i>	174
15.2.2. <i>Participípio verbal e participípio nominal</i>	176
15.2.3. <i>Consequências para a análise da construção passiva</i>	178
15.3. Infinitivo e subjuntivo livres	179
CAPÍTULO 16: OMISSÕES ANAFÓRICAS	181
16.1. Anáfora, dêixis e pró-formas.....	181
16.2. Anáfora nas estruturas coordenadas.....	182

16.3. Anáfora nas estruturas subordinadas.....	184
16.4. Uso dos pronomes pessoais.....	186
16.5. Elipse.....	186
CAPÍTULO 17: ORAÇÕES RELATIVAS (ADJETIVAS).....	189
17.1. A estrutura relativa.....	189
17.2. A estrutura relativa no PB.....	191
17.2.1. <i>A preposição é mantida</i>	191
17.2.2. <i>A preposição é omitida</i>	192
17.2.3. <i>Sintagmas adverbiais</i>	192
17.2.4. <i>Relativas livres</i>	193
CAPÍTULO 18: SUBJUNTIVO E INDICATIVO NA ORAÇÃO SUBORDINADA COM QUE.	195
18.1. Um sistema complexo.....	195
18.2. Subjuntivo de persuasão.....	197
18.3. Subjuntivo de incerteza.....	198
18.4. Subjuntivo de emoção.....	199
18.5. O modo nas orações factuais.....	200
CAPÍTULO 19: MODO GOVERNADO PELO CONECTIVO.....	201
19.1. Modo governado por conjunção.....	201
19.2. Modo em estruturas relativas.....	205
19.3. O subjuntivo no PB.....	207
CAPÍTULO 20: USOS DO INFINITIVO.....	209
20.1. Caráter do infinitivo português.....	209
20.1.1. <i>O infinitivo núcleo do SN</i>	209
20.1.2. <i>O infinitivo com auxiliar</i>	210
20.2. Condições de uso do infinitivo.....	210
20.2.1. <i>Querer</i>	211
20.2.2. <i>Tentar</i>	211
20.2.3. <i>Ver e os verbos de percepção e de persuasão</i>	212
20.2.4. <i>Alternância livre infinitivo / subjuntivo</i>	213
20.3. Outras construções de infinitivo.....	214
20.3.1. <i>Difícil de ler</i>	214
20.3.2. <i>O infinitivo em expressões idiomáticas</i>	214

USO DAS FORMAS VERBAIS

CAPÍTULO 21: TEMPO VERBAL: PRESENTE E FUTURO.....	219
21.1. Tempo e aspecto.....	219
21.2. Presente.....	221

21.2.1. <i>Variedades de expressão do presente</i>	221
21.2.2. <i>O presente expressando o futuro</i>	222
21.2.3. <i>O presente expressando o passado</i>	222
21.2.4. <i>O presente em expressões de tempo decorrido</i>	223
21.2.5. <i>Com o verbo estar</i>	223
21.2.6. <i>O presente progressivo</i>	223
21.3. <i>Futuro</i>	224
21.4. <i>Condicional (futuro do pretérito)</i>	224
CAPÍTULO 22: TEMPO VERBAL: PASSADO	227
22.1. <i>Perfeito e imperfeito</i>	227
22.1.1. <i>Delimitação temporal</i>	227
22.1.2. <i>O imperfeito como cenário de outros eventos</i>	229
22.1.3. <i>Eventos acabados e inacabados</i>	230
22.1.4. <i>Eventos contínuos e descontínuos</i>	230
22.2. <i>Passados compostos</i>	231
22.2.1. <i>Tenho feito</i>	231
22.2.2. <i>O mais-que-perfeito composto</i>	232
22.2.3. <i>Outras formas compostas com ter</i>	232
22.3. <i>Formas progressivas</i>	233
CAPÍTULO 23: TEMPO GOVERNADO	235
CAPÍTULO 24: AUXILIARES E MODAIS	237
24.1. <i>O que é um verbo auxiliar</i>	237
24.2. <i>Ter, ir e estar</i>	237
24.3. <i>Modais</i>	238
24.4. <i>Auxiliares em sequência</i>	239
24.5. <i>Propriedades das construções com auxiliar</i>	240
CAPÍTULO 25: PESSOA	243
25.1. <i>Pessoa gramatical e pessoa do discurso</i>	243
25.2. <i>Reflexivos</i>	245
25.2.1. <i>Sujeito e objeto idênticos</i>	245
25.2.2. <i>Recíprocos</i>	245
25.2.3. <i>Verbos reflexivos</i>	246
25.2.4. <i>Formas enfáticas</i>	247
SINTAGMA NOMINAL	
CAPÍTULO 26: O NÚCLEO DO SINTAGMA NOMINAL	251
26.1. <i>O sintagma nominal (SN)</i>	251

26.2. Núcleo e limitadores.....	253
26.2.1. Definições	253
26.2.2. Como se identifica o núcleo do SN.....	254
26.2.3. SNs sem núcleo explícito	256
CAPÍTULO 27: ORDEM DOS TERMOS NO SN	259
27.1. Elementos pré-nucleares.....	259
27.1.1. Predeterminante, determinante, quantificador etc.	259
27.1.2. Itens de posição fixa (pré-nuclear)	262
27.2. Elementos pós-nucleares	263
27.2.1. Antes ou depois do núcleo.....	263
27.2.2. Colocação do modificador: papéis temáticos.....	264
27.2.3. Colocação do modificador: restritividade.....	267
27.2.4. Mudanças de significado.....	268
27.2.5. Sequências fixas.....	269
27.3. Modificadores expandidos	269

CONCORDÂNCIA

CAPÍTULO 28: CONCORDÂNCIA VERBAL	273
28.1. O que é a concordância verbal	273
28.2. A concordância verbal no PB	277
CAPÍTULO 29: CONCORDÂNCIA NOMINAL	279
29.1. O que é a concordância nominal	279
29.2. Gênero	280
29.2.1. Gênero inerente e governado.....	280
29.2.2. Gênero gramatical e gênero natural (sexo).....	281
29.3. Número.....	281
29.3.1. Singular e plural.....	281
29.3.2. Concordância de número no PB.....	282
29.4. Concordância nominal fora do SN	283
29.5. Marcados e não marcados	284

CLASSES DE PALAVRAS

CAPÍTULO 30: CLASSIFICAÇÃO	289
30.1. Classes e funções.....	289
30.2. Definindo classes	290
30.3. Para que classificar?	294

CAPÍTULO 31: NOMINAIS	297
31.1. Definição de “nominal”	297
31.2. Tipos de nominais.....	300
31.2.1. Nomes.....	300
31.2.2. Pronomes	301
31.2.3. Artigos e predeterminante	302
31.2.4. Quantificadores etc.....	303
31.2.5. Possessivos.....	305
CAPÍTULO 32: VERBOS	307
32.1. Identificando o verbo.....	307
32.2. Elenco de formas	307
32.2.1. Pessoas	307
32.2.2. Tempos e modos	308
32.3. Morfologia.....	309
32.3.1. Imperativo.....	309
32.3.2. Futuro do subjuntivo	309
32.3.3. Pronúncia do infinitivo	310
CAPÍTULO 33: CONECTIVOS	311
33.1. Preposições.....	311
33.1.1. Preposições predicadoras.....	311
33.1.2. Preposições funcionais	313
33.2. Conjunções.....	314
33.3. Coordenadores.....	315
CAPÍTULO 34: ADVERBIAIS	317
34.1. Posição.....	318
34.2. Escopo.....	319
CAPÍTULO 35: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	323
35.1. O que é uma expressão idiomática	323
35.2. Tipologia das expressões idiomáticas.....	325
35.3. Importância das expressões idiomáticas na descrição	326
35.4. As expressões idiomáticas são metáforas?.....	327

DISCURSO

CAPÍTULO 36. TOPICALIZAÇÃO	331
36.1. Tópico e topicalização.....	331
36.2. Tópico sintático	332
36.2.1. Construção de deslocamento à esquerda	332

36.2.2. <i>Construção passiva</i>	332
36.2.3. <i>Construções clivadas</i>	333
36.3. Tópico discursivo	333

FONOLOGIA

CAPÍTULO 37: PRONÚNCIA	339
37.1. A pronúncia do português brasileiro	339
37.2. Consoantes	342
37.3. Vogais	346
37.3.1. <i>Acento tônico</i>	346
37.3.2. <i>Acento secundário</i>	348
37.3.3. <i>Omissão de e final</i>	348
37.3.4. <i>Omissão de o final</i>	349
37.3.5. <i>Surdas e sonoras</i>	349
CAPÍTULO 38: FENÔMENOS NÃO MARCADOS NA ORTOGRAFIA	351
38.1. Itens lexicais	351
38.1.1. <i>Proclíticos</i>	351
38.1.2. <i>O verbo (es)tar</i>	352
38.1.3. <i>A partícula negativa não</i>	352
38.1.4. <i>O sufixo de gerúndio</i>	353
38.1.5. <i>Formas de 1ª pessoa do plural</i>	353
38.1.6. <i>Você</i>	354
38.2. Fenômenos de sândi	354
38.2.1. <i>Elisão</i>	355
38.2.2. <i>Haplologia</i>	356
38.3. Contrações	356
CRÉDITOS	359
BIBLIOGRAFIA (OBRAS CITADAS)	361
ÍNDICE REMISSIVO	363

APRESENTAÇÃO

Gramática do português brasileiro não é uma tradução de minha gramática anterior, *Modern Portuguese* (Perini, 2002), embora retome algumas passagens dela. Aqui tive que levar em conta, primeiro, a diferença de público: em vez de estrangeiros interessados em conhecer os fatos básicos da língua com objetivos práticos, me dirijo primariamente a estudantes de gramática cujos objetivos são antes de natureza científica. E, depois, decidi incluir no texto resultados de pesquisas realizadas, ou chegadas ao meu conhecimento, desde a época em que escrevi o livro anterior. Como resultado, temos aqui um livro muito diferente e, espero, mais adaptado aos interesses e necessidades do leitor brasileiro.

Esta gramática tem objetivos diferentes das gramáticas usuais, e por isso requer alguma explicação prévia. Os pontos de diferença principais dizem respeito não à análise dos fatos da língua, mas à atitude a assumir frente aos estudos gramaticais. Vou arrolá-los abaixo, com algum comentário.

1. A gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita

O primeiro ponto a salientar tem a ver com a suposta utilidade da gramática como instrumento de aquisição da língua padrão escrita.

Vamos imaginar que o autor de um livro de astronomia seja criticado porque seu texto não serve como orientação para a elaboração de horóscopos. A resposta a ser dada, evidentemente, é que não há nenhuma evidência de que os planetas,

estrelas e outros corpos celestes tenham influência sobre o destino e a personalidade dos seres humanos. O objetivo de um livro de astronomia dirigido ao público geral é descrever (e em certa medida explicar) como funciona o cosmos: o sistema solar, as estrelas, os cometas etc. Trata-se de um livro de informação científica, e se justifica em parte pela importância da ciência em nossos dias. O fato de que essa informação não leva a previsões sobre o que nos pode acontecer amanhã ou dentro de vinte anos não é relevante. Hoje, é claro, ninguém mais espera que um cientista se dedique à confecção de horóscopos, e a astronomia tem seu lugar reconhecido entre as disciplinas que vale a pena estudar por elas mesmas. Analogamente, ninguém mais cobra dos químicos que transformem chumbo em ouro, nem dos físicos que construam um moto perpétuo.

Quando passamos ao campo da gramática, as coisas mudam: relativamente pouca gente espera estudar gramática como parte de sua formação científica. Em vez disso, esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita; para muitas pessoas, é isso o que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola.

Mas estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. Podemos gostar disso, ou podemos não gostar — mas é um fato. Se quisermos manter os estudos gramaticais na escola, temos que descobrir outra justificção para eles, e isso é discutido adiante no capítulo zero. Aqui basta dizer que a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos — formação essa que se torna cada dia mais indispensável ao cidadão do século XXI. Esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática.

Por ora, portanto, vamos deixar claro que os estudos de gramática oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da complexa sociedade

moderna. A gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela. Assim como nenhuma sociedade humana prescinde de comunicação, nenhuma existe sem uma língua, e todas as línguas têm gramática.

2. É preciso descrever a língua falada

Vamos estudar aqui a gramática da língua falada no Brasil por mais de 187 milhões de pessoas. E isto nos leva a outro ponto em que este livro difere das gramáticas comumente adotadas em nossas escolas.

A língua que falamos (nós todos, operários, professores, mecânicos, médicos e manicures) é bastante diferente da língua que escrevemos (isto é, aqueles dentre nós que têm a formação necessária para a tarefa de escrever). Assim, na cantina dizemos *me dá um quibe aí*, mas na língua escrita isso seria *dê-me um quibe*. Note-se que se trata de duas formas de expressão igualmente adequadas, cada qual no seu contexto. Seria bastante estranho chegarmos na cantina e dizermos *dê-me um quibe* — o falante ia parecer pedante, até mesmo antipático (“quem esse cara tá pensando que é?”). Uns momentos de reflexão devem deixar bem claro que as duas variedades¹ existem, vão continuar a existir e, principalmente, não podem ser trocadas: escreve-se uma tese em português padrão escrito, pede-se um quibe em português falado. A esse português falado se dá em geral a designação de **português falado do Brasil**, ou **PB**². Este livro é uma gramática do PB³.

Tanto o PB quanto o português padrão têm importância na nossa sociedade. Talvez seja inconveniente essa dualidade de variedades usadas no mesmo país, mas é um fato de que não podemos escapar. Vamos continuar tendo que estudar o português padrão, e vamos continuar sentindo aquela sensação de frio na barriga na hora de escrever um texto de mais responsabilidade. Mas, no que pese a relevância de cada

¹ Há muito mais que apenas duas; estou simplificando as coisas. Mas creio que as diversas variedades faladas, em conjunto, se opõem nitidamente à variedade padrão escrita, o que nos autoriza a falar do **português falado do Brasil** como uma entidade linguística razoavelmente coerente.

² Neste livro me refiro ao português do Brasil como **PB** ou simplesmente **português**. A outra variedade principal da língua falada pode ser chamada **português europeu**.

³ A primeira a ser publicada em português. Em inglês, existe meu trabalho anterior (Perini, 2002); vale a pena também citar Thomas (1969), que, embora só trate dos aspectos sintáticos, é um trabalho importante.

uma, a variedade a que chamamos PB tem uma importância que o padrão não tem: o PB é conhecido e usado constantemente pela totalidade dos brasileiros⁴, ao passo que o padrão é privilégio de uma pequena minoria de pessoas mais escolarizadas — e, além disso, só se usa em situações especiais, relativamente raras: escrevendo textos para publicação, fazendo discursos de formatura, coisas assim. O padrão nunca é usado na fala cotidiana, e na verdade é ignorado pela esmagadora maioria da população.

E as diferenças entre os dois são bem grandes, maiores do que às vezes se pensa, o que justifica elaborar uma gramática do PB. Mas como sempre encontramos gramáticas dedicadas exclusivamente à descrição do padrão, é de se esperar que haja uma reação de estranheza frente a uma gramática do PB. No entanto, é urgente elaborar gramáticas do PB, para que não se eternize a anômala situação de um povo que não estuda — na verdade, às vezes se recusa a estudar — a língua que fala. Um povo, na verdade, que tende a negar a existência dessa língua, como quando se diz que a frase *me dá um quibe aí* “não existe”. Já passou da hora em que devíamos abrir os olhos para a nossa realidade linguística, e esta gramática pretende ser um pequeno passo nessa direção.

Embora ainda faltem gramáticas abrangentes do PB, já foram realizados trabalhos de análise de muita importância; cito aqui a coletânea organizada por Castilho (1990-2002) como uma fonte importante de observações e análises; certas obras mais antigas, como notadamente Andrade (1990, mas elaborada nos anos 1920) e Amaral (1920), que mostram que a realidade linguística do Brasil já era reconhecida há quase um século; e os livros de Bagno (1999; 2000; 2003; 2004), que são um veemente manifesto em favor do estudo do PB⁵. É bom notar que a decisão de descrever o PB não implica na crença de que o português padrão não deva ser usado, estudado e ensinado; conforme disse, as duas variedades são parte da vida da nossa sociedade. Apenas, trata-se de enfatizar a necessidade de reconhecer a variedade que é a mais importante na prática, e que foi até hoje muito pouco estudada.

⁴ Excetuam-se apenas algumas comunidades indígenas ou de imigrantes recentes; essas comunidades representam menos de 1% da população total do país.

⁵ Noll (2008) tem muitas informações interessantes, principalmente no que diz respeito à história da língua; mas deve ser usado com cautela, porque é frequentemente incorreto em suas observações. Quanto às origens do PB, temos um trabalho recente e importante, Naro e Scherre (2007).

3. Estudar a língua como ela é

O objetivo deste livro é descritivo: ou seja, pretende descrever como é o PB, não prescrever formas certas e proibir formas erradas. Para nós, “certo” é aquilo que ocorre na língua. É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere a pronúncia de alguma região etc. Mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verifica que as pessoas dizem frases como *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*, precisa reconhecer essa construção como legítima na língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria *se você a vir, diga-lhe que me telefone*, e essa construção igualmente precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto; nesta gramática estamos estudando as formas que ocorrem no contexto falado informal — não em textos publicados, nem em discursos formais de posse ou formatura. O linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela **deveria** ser. Condenar uma construção ou uma palavra ocorrente como incorreta é mais ou menos como decretar que é “errado” que aconteçam terremotos (não seria melhor que não acontecessem?). Mas eles acontecem, e um cientista não tem remédio senão reconhecer os fatos⁶.

4. É preciso usar noções gramaticais novas

Outra característica importante deste livro, que não deixará de chamar a atenção dos leitores, é que ele inclui, em maior medida do que as gramáticas usuais, a apresentação, explicação e discussão dos conceitos utilizados na análise. Assim, noções como **sintagma nominal**, **sujeito**, **função sintática**, **papel temático**, **classe de palavras** e outras são explicadas com certo detalhe. Discuto também, em certos pontos, o porquê de se utilizar esses conceitos na análise — e isso não aparece nas gramáticas tradicionais. A razão é que não é possível estudar gramática (nem disciplina nenhuma) sem dominar certos conceitos básicos; e os conceitos da gramática tradicional são em grande parte inadequados. Eles precisam ser substituídos por outros que não são do conhecimento geral.

⁶ Não quero insinuar que a existência do PB seja uma calamidade; estou apenas fazendo uma comparação de atitudes.

Assim, apresento aqui não apenas a gramática da língua propriamente dita, mas também alguns conceitos que para o leitor podem ser novos. Nesses pontos, fiz todos os esforços para incluir explicações claras e objetivas, com exemplificação suficiente, a fim de evitar aquela sensação tão comum aos estudantes de gramática de estar lidando com noções que não dominam. O objetivo é levar o leitor a um conhecimento consciente das estruturas da língua, não apenas à memorização de um conjunto de afirmações mais ou menos gratuitas. E a razão do estabelecimento desse objetivo é minha convicção de que a gramática deve ser uma disciplina científica.

5. A gramática não é uma descrição completa

Em geral se entende, implicitamente, que as gramáticas usuais oferecem uma descrição completa da estrutura da língua. Aliás, isso ajuda a explicar o fato de que elas não variam conforme passa o tempo: a lista de tópicos é mais ou menos a mesma nas gramáticas de 1949 e nas de 2009. Desse modo, os estudos gramaticais tradicionais tendem a passar a imagem de uma disciplina basicamente “pronta”, com no máximo alguns pontos ainda controversos a acertar.

Essa imagem é seriamente inadequada. A estrutura de uma língua é muito mais complexa do que geralmente se imagina. Em primeiro lugar, muitas das noções utilizadas na descrição estão ainda mal definidas, e constituem assunto de discussões teóricas intensas (e às vezes tensas). Posso citar coisas como: as classes de palavras; as funções sintáticas; a valência dos verbos, dos nominais e dos advérbios; as relações semânticas entre o verbo e os complementos em uma oração (papéis temáticos); a estrutura interna dos sintagmas (como o sintagma nominal); os princípios que governam a ordem das palavras. Como se vê, a área de incerteza é extremamente ampla, e é de esperar que novos resultados venham com frequência interferir nas gramáticas, mesmo as mais atualizadas.

Isso acontece porque a linguística é uma ciência viva e em pleno desenvolvimento, não um conjunto de técnicas estabelecidas há muito tempo e que só temos que aplicar. Nenhuma descrição gramatical pode, portanto, ter a pretensão de ser completa ou definitiva. Hoje sabemos muito mais sobre a estrutura das línguas do que se sabia em 1900, em 1950 ou em 1980. E vamos saber ainda mais em 2040. Não existe gramática completa e definitiva de língua nenhuma.

Essa é, aliás, a situação nas disciplinas científicas em geral. No que pese o avanço do conhecimento, não há nenhum final à vista, por várias razões — muito em especial por causa da vastidão dos fenômenos que estudamos. Por isso vou deixar bem claro que a descrição contida neste livro não cobre mais do que alguns aspectos da estrutura, isso porque nosso conhecimento é ainda parcial e fragmentário. Nisso esta gramática não é diferente de todas as outras, tradicionais ou não. Por outro lado, há traços importantes que já podem ser explicitados, e aqui fiz um esforço para incluir muitos deles.

6. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)

Boa parte da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) precisa ser abandonada na descrição do PB. Isso se deve a diversos fatores, entre os quais o caráter assistemático da própria NGB, assim como sua pobreza conceitual frente à extrema complicação dos fatos. Na verdade, a NGB parece mais um compromisso político, levando em conta inclusive os interesses imediatos do ensino, do que resultado de pesquisa linguística. No entanto, um sistema de descrição tem objetivos científicos, não primariamente pedagógicos. Em particular, não é possível descrever um fenômeno complexo como é a língua através de categorias simples e pouco numerosas. Se a complexidade dos fatos dificulta o ensino, esse é evidentemente um problema a ser enfrentado — mas não ao custo de falsificar a natureza do fenômeno estudado. Mal comparando, não podemos, em zoologia, distinguir os animais em mamíferos e aves, apenas. Enquanto existirem peixes, répteis, moluscos, insetos, aracnídeos, crustáceos e anfíbios, o estudo da zoologia não tem alternativa senão lidar com essa categorização relativamente complexa. O mesmo vale para a gramática: fatos complexos requerem uma descrição complexa, e qualquer outra saída acarreta a transmissão aos alunos de uma imagem falsa do fenômeno estudado.

O que se disse acima a respeito da insuficiência da NGB e da gramática tradicional para a descrição do PB vale igualmente para a descrição do português padrão escrito. Ou seja, as gramáticas escolares que tratam exclusivamente do português escrito (e que são as utilizadas em nossas escolas) são também cheias de inadequações extremamente sérias. Não vou insistir nesse ponto aqui, pois ele já foi abordado detalhadamente em vários trabalhos para os quais remeto o leitor: por exemplo Haug

(1983), Perini (1985). Reafirmo apenas a necessidade de se elaborar igualmente uma nova gramática para a língua padrão escrita.

Por outro lado, esta gramática não tem a pretensão de substituir a NGB como doutrina semioficial a ser adotada nas escolas. A bem dizer, a NGB foi apenas “recomendada” pelo MEC⁷, embora tenha sido interpretada nos últimos cinquenta anos como uma lei de fato. Mas os resultados da pesquisa científica não podem ser objeto de lei; a lei não pode determinar como devem ser estudados, analisados e representados os fenômenos que constituem o objeto da ciência. E, justamente por ser entendida como uma lei, a NGB teve como efeito imediato a extinção das pesquisas em gramática tradicional e o divórcio entre a pesquisa linguística e o ensino de gramática nas escolas.

Uma nova gramática é uma nova proposta, e apenas isso; não pode ser apoiada, muito menos imposta, por lei. Assim como não existe uma astronomia oficial, assim como não existe uma teoria biológica estabelecida por lei, não pode haver uma teoria gramatical oficial. Se há divergências entre os pesquisadores (e como há!), elas têm que ser dirimidas através do diálogo, da argumentação, da testagem, nunca através de recursos de ordem legal. As leis têm importância em sua área — mas seu valor não se estende à investigação científica, que segue outros princípios, ligados à coerência lógica e à adequação aos fatos observados. Assim, a NGB é mais prejudicial do que benéfica, e viveremos melhor sem ela.

Isso dito, posso ver o que motivou a elaboração da NGB nos anos 1950: a proliferação de designações diferentes para o que era mais ou menos a mesma coisa. Eu, por exemplo, estudei que o artigo tinha a função de “adjunto limitativo”, e com outro professor que era “adjunto adnominal”, e ainda com outro que era “determinante” etc. Essa é realmente uma situação incômoda. Mas o problema é que uma nomenclatura não é independente de uma teoria⁸, e ainda não possuímos uma teoria suficientemente desenvolvida para isolar todas as questões de terminologia. Por ora, pelo menos, é melhor conviver com nomenclaturas divergentes, porque a alternativa é inaceitável, como nos mostrou a adoção da NGB nestes cinquenta anos: seria a definição de uma teoria a ser adotada no ensino. Se (como acredito)

⁷ Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959.

⁸ Por exemplo, segundo uma das nomenclaturas que estudei, o artigo era “adjunto limitativo” e um adjetivo posposto (*casa amarela*) era “adjunto adnominal”; segundo a NGB, ambos são “adjuntos adnominais”. Como se vê, há aqui uma diferença de análise, não apenas de nomenclatura.

a gramática é uma disciplina científica, temos que assumir as responsabilidades e atitudes de cientistas, estudantes ou professores de ciência. E em ciência não há atalhos: ou as baleias são peixes ou não são peixes, e isso se resolve através da observação e do estudo, nunca através de legislação⁹.

7. Quadro teórico

Uma pergunta que certamente vai ser feita a respeito desta gramática é: que teoria foi adotada para orientar sua elaboração?

A resposta é dupla: por um lado, tentei utilizar um corpo de categorias teóricas de aceitação mais ou menos geral. Ao contrário do que se possa pensar, esse corpo teórico existe, e não é nada pequeno: por exemplo, se alguém fala de “verbos”, ou de “concordância”, ou de “preposição”, ou de “sintagma nominal (SN)”, é imediatamente compreendido; esses termos evocam, se não definições teóricas, pelo menos grupos de fenômenos bastante bem definidos. Neste livro, fiz um esforço para incluir informação consensual, sempre que possível. Por exemplo, se digo que em português temos uma construção da forma SN - verbo - SN, na qual o primeiro SN é sujeito e tem o papel temático de Agente, e o segundo SN tem o papel temático de Paciente, como em *o gato arranhou a menina*, creio que ninguém negará que se trata de um fato da língua.

Por outro lado, não é possível, no atual estado do conhecimento, construir uma gramática inteiramente baseada em afirmações universalmente aceitas como essa. Assim, nos casos em que se tornou indispensável elaborar análises mais avançadas, recorri a certos princípios que vêm se impondo entre os pesquisadores de orientação descritivista, em particular o princípio da sintaxe simples (*Simpler Syntax*), proposto por Culicover e Jackendoff (2005). O leitor interessado deve consultar o trabalho de Culicover e Jackendoff, e também meu livro *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais* (Perini, 2008), onde as bases da análise são detalhadamente expostas. O resultado é uma gramática **descritiva**, que procura explicitar a língua realmente utilizada pelos falantes do PB, sem discutir ou

⁹ O furor legislativo nessa área pode ir a extremos: Grant (2007) relata que em 1897 foi proposta uma lei no estado de Indiana (EUA) para fixar o valor de π em 3,2 (felizmente o projeto não passou: foi derrotado por dois votos).

sustentar alguma teoria em particular; e muito menos prescrever a língua ideal que as pessoas deveriam usar.

A ênfase deste livro é na sintaxe e semântica da oração. Essas são áreas particularmente carentes no momento, além de serem aquelas em que tenho trabalhado intensivamente. Tive que tratar meio de passagem duas outras áreas importantes, a morfologia e a fonologia — primeiro, por causa da necessidade de manter este livro dentro de dimensões razoáveis; e, depois, porque existem alguns trabalhos relevantes e adequados nessa área. Gostaria de mencionar em especial Pontes (1973a), que oferece uma descrição abrangente e correta da morfologia do verbo no PB; e Silva (1999) para um apanhado da fonologia. Quanto aos fenômenos discursivos, tive que me limitar às construções de tópico. Considero essa área largamente inexplorada, à parte os importantes estudos de Pontes (1987).

8. A quem se destina este livro

Há uma necessidade urgente de gramáticas atualizadas em todos os níveis. O primeiro passo, entretanto, me parece o de elaborar uma descrição da língua em nível universitário, para só então produzir material dirigido ao ensino médio: gramáticas, exercícios e manuais utilizáveis em sala de aula.

Todas essas tarefas já podem ser enfrentadas; e esta gramática representa uma tentativa de atacar a primeira delas. Este é, portanto, um livro destinado a alunos e professores de letras, assim como a professores de línguas de todos os níveis — pessoas que já conhecem os rudimentos da gramática¹⁰. Em breve, espero, estarão disponíveis textos e exercícios destinados aos alunos, dentro dos objetivos que, a meu ver, se aplicam ao ensino de gramática nesse nível, e que estão explicitados no próximo capítulo.

Procurei, sempre que possível, justificar as análises propostas — isso dentro da ideia de que o estudo de gramática é uma disciplina científica, onde apenas aprender uma lista de resultados não faz sentido. O estudante deve sempre procurar saber **por que** se adota uma análise e não outra; esse é um ingrediente fundamental de sua formação intelectual, e não deve nunca ser desprezado.

¹⁰ Não mais do que rudimentos. Aliás, suspeito que um conhecimento profundo e arraigado da gramática tradicional é mais desvantagem do que vantagem, pois tende a interferir com a aprendizagem de conceitos novos.

Considerando que este é um livro destinado a estudantes e pessoas interessadas mais na língua portuguesa do que na teoria linguística, fui meio repetitivo em algumas passagens. Optei por esse recurso para não abusar de referências, facilitando a leitura fluente; ou seja, sacrifiquei a elegância à necessidade de clareza. E evitei entrar em longas e complexas discussões de questões ainda em aberto, porque afinal de contas este texto é uma gramática, e não um compêndio de teoria gramatical. Assim, quando nos deparamos com essas questões mais problemáticas, remeto o leitor interessado a outras obras que tratam dos grandes problemas do momento. Essa é uma solução de compromisso, mas a meu ver inevitável, dados os objetivos do presente livro.

M.A.P.
fevereiro de 2010

PARA QUE ESTUDAR GRAMÁTICA?

0.1. Sobre a ciência e o mundo moderno

Para nosso bem, e frequentemente para nosso mal, o mundo de hoje é dominado pela ciência e sua filha diletta, a tecnologia. Não existe opção: a própria sobrevivência das sociedades depende das aplicações da ciência, e cada sociedade deve desenvolver as suas, ou então importá-las a peso de ouro. Disso dependem a saúde, o bem-estar e até a alimentação dos cidadãos — ou você acha que daria para alimentar 187 milhões de brasileiros simplesmente plantando uma horta e criando umas galinhas no quintal? Cada vez que tomamos um comprimido, falamos no telefone, entramos na internet ou comemos um filé, estamos nos valendo de coisas que há duzentos anos ou não existiam, ou eram privilégio exclusivo de alguns nobres e milionários. Esse é o lado bom da ciência.

Ela tem, como sabemos, também um lado mau: hoje sabemos matar com muito maior eficiência, os celulares também são usados pelo crime organizado e a televisão pode ser usada como instrumento de desinformação tanto quanto de informação. Valeria então perguntar: afinal de contas, a ciência é boa ou má?

Nem uma coisa nem outra, claro: bons ou maus são os seres humanos. Mas creio que se pode dizer que quanto maior for o poder dominado por uma pessoa, maior sua potencialidade de fazer o bem ou o mal. E aí está a verdadeira força da

ciência, para o bem e para o mal: ela é uma fonte de poder. Digo mais, ela é hoje a maior fonte de poder de que dispõem os seres humanos. O próprio poder político está condicionado à qualidade e quantidade da ciência e da tecnologia que cada nação controla: isso explica as diferenças entre o poder político do Japão, dos Estados Unidos, da Alemanha e o de países de extensão e população equivalentes, mas de mínima expressão política, como a Indonésia, a Nigéria e o Brasil.

Digo tudo isso só para enfatizar que o treinamento científico é um componente fundamental da educação de nossos dias. Um país pode deixar de prestar a devida atenção a ele, e alguns o fazem, mas é por sua conta e risco. O perigo não é apenas a perda de prestígio político: o analfabetismo científico generalizado também compromete coisas como o desenvolvimento econômico, a autonomia de decisões mesmo quanto a problemas internos e, em casos extremos, a própria sobrevivência. Basta observar como alguns países procuram hoje desenvolver a tecnologia nuclear — e como outros países tentam por todos os meios impedir que os primeiros o façam. O que está em jogo é o poder, não a ciência; mas a ciência é o grande instrumento do poder, logo ela está também em jogo, afinal de contas.

0.2. Ciência e educação

Até o século XVI, a educação formal era reservada a uma parcela mínima da população, e se restringia à formação literária, humanística e filosófica. A ciência, em seus inícios, em geral estava ausente das escolas, e não fazia parte dos currículos. As universidades só tinham importância prática por formarem advogados, teólogos e burocratas de nível médio. É verdade que havia escolas de medicina, mas eram raras, e quase sempre se limitavam a seguir a tradição antiga representada pelas obras de Galeno, Avicena ou Averróis. A pesquisa científica, em seus inícios, era praticada por nobres curiosos (como Tycho Brahe, um dos fundadores da astronomia moderna) e outros amadores, como Johannes Kepler, que era professor em uma escola de paróquia, e depois se tornou assistente de Brahe. A universidade era muito mais a guardiã da tradição clássica e religiosa, e com frequência se opunha às novas ideias científicas que iam nascendo.

Mas hoje tudo isso mudou, simplesmente porque, ao contrário daquela época, a ciência agora é importante. A educação científica não é mais o ornamento de

um cavaleiro, mas uma condição de desenvolvimento e instrumento básico do processo civilizatório. O cidadão do século XXI, mesmo que não seja um cientista profissional, precisa ter formação científica, ou vai pagar por isso — e seu país junto com ele. Ou seja, cada cidadão precisa ter alfabetização científica.

O cidadão de hoje precisa, em um momento ou outro, ter condições de formar uma opinião sobre afirmações de diversas naturezas, como:

- (a) o aquecimento global é irreversível, e não se pode fazer nada para detê-lo;
 - (b) o aquecimento global é um mito;
 - (c) não há alternativa ao uso do petróleo como fonte de energia;
 - (d) a Bolsa de Valores é a base e o fundamento da economia de um país;
 - (e) uma pessoa que erra na concordância verbal é incompetente, e não deve ser eleita para um cargo público;
 - (f) o criacionismo é uma teoria tão respeitável quanto o evolucionismo para explicar a origem do homem;
 - (g) o inglês é uma língua mais adequada do que o português para a expressão da ciência;
 - (h) educação é escola: desenvolver a educação é construir mais escolas;
 - (i) uma boa maneira de tratar um câncer é comparecer a um programa de TV, onde um evangelista pratica curas milagrosas;
- etc., etc., etc.

Afirmações como essas (todas altamente questionáveis) podem condicionar as decisões políticas, pessoais e profissionais que cada um de nós precisa fazer de vez em quando. O homem comum do século XVI em geral não precisava tomar decisões, porque elas eram tomadas para ele pelas autoridades ou por acidentes de nascimento: lugar, classe social, sexo etc. Mas isso mudou, e o cidadão de hoje, pelo menos nas democracias, participa das decisões importantes de sua comunidade. E uma das guias que nos orientam nessas decisões é nossa alfabetização científica. O analfabeto científico é uma criatura indefesa, joguete da opinião e dos interesses claros ou escusos de outras pessoas.

E um problema é que grande parte da população (não apenas no Brasil, mas também em países do primeiro mundo) é, mesmo hoje, cientificamente analfabeta. A filósofa e historiadora americana Noretta Koertge comentou a preocupação de educadores com

indicações de analfabetismo científico em nossa sociedade, tais como o mau desempenho dos estudantes americanos em testes padronizados e as quantias de dinheiro gastas em procedimentos alternativos de saúde extremamente duvidosos, que vão desde os remédios homeopáticos tradicionais relativamente anódinos até novas terapias psicológicas para a “síndrome da memória recuperada”, que podem ser extremamente prejudiciais. Há também preocupação a respeito do crescimento de mitologias antirracionais e pseudocientíficas em nossa cultura (por exemplo, livros de anjos, colunas de astrologia e programas de TV sobre os “mistérios inexplicados”, assim como a persistência e o sucesso do movimento “científico” criacionista) [Koertge, 1998: 257].

Durante os últimos séculos, o poder de decisão se estendeu a um número cada vez maior de pessoas — e isso é bom, porque significa que, em princípio, atende-se aos interesses de uma parcela cada vez maior da população. Mas também há perigos: o poder, assim estendido, é colocado nas mãos de pessoas cientificamente analfabetas, e portanto fáceis de manipular. A democracia, para sobreviver, precisa estender a educação política, humanística e científica a toda a população. Esse é um dos grandes desafios da nossa época.

Para certas pessoas e grupos no poder é bom que continue como está. O analfabeto científico, como o analfabeto puro e simples, é uma criatura fácil de enganar e manobrar. Algumas pessoas parecem encontrar conforto e segurança nessa situação de domínio, mas para a comunidade os resultados podem ser desastrosos.

0.3. O processo de alfabetização

Como é que pessoas que passaram longos anos estudando nas escolas ainda assim são analfabetos científicos? Como é que se impede alguém de desenvolver pelo menos *algum* conhecimento e espírito científico?

Acho que um dos problemas é a falta de noção clara do que vem a ser exatamente a ciência. Em particular, muitos estudantes (e alguns professores) não sabem que a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados. Ou seja, conhecer e decorar uma grande lista de resultados da ciência não tem nada a ver com a alfabetização científica.

Eu costumo usar um exemplo (fictício!) para enfatizar esse ponto. Digamos que um professor de matemática ensinasse as quatro operações segundo um procedimento novo: ele dava no quadro uma série de contas (de multiplicar, digamos) que deveriam ser aprendidas. Assim, na primeira aula ele dava:

$$3 \times 4 = 12$$

$$31 \times 6 = 186$$

$$14 \times 11 = 154$$

e mais uma ou duas. Os alunos aprendiam as parcelas e o resultado, e essas eram as contas que iam cair na prova. No final do ano, teriam memorizado dessa maneira um total de 400 contas — as duas parcelas e o resultado. Mas nunca se falava de como se faz uma multiplicação; o ensino se resumia à memorização de contas individuais, de maneira que se eu pedisse a um aluno que me dissesse quando dá 13×40 , ele poderia responder que “essa conta o professor não deu”.

Vocês acham que esses alunos aprenderam matemática? Vocês acham que eles *estudaram* matemática? É claro que não. A matemática (a aritmética, no caso) não é um conjunto de contas com seus resultados — é um método para a obtenção de resultados a partir de parcelas dadas.

Ora, isso se pode dizer de toda a atividade científica. É claro que os resultados são importantes, e (quase) todo mundo se dedica à ciência com vistas a obter resultados. Mas os resultados não são a ciência: a ciência é o caminho, não o ponto de chegada. Os alunos mencionados acima, portanto, passaram um ano tendo aulas de matemática, fazendo provas de matemática, mas simplesmente saíram do curso tão analfabetos em matemática quanto eram no primeiro dia. O método utilizado garantiu que os alunos continuariam analfabetos.

0.4. O que isso tem a ver com a gramática?

Mas, dirá o leitor, o método de ensino desse professor de matemática é absurdo. Nunca ninguém, em matéria nenhuma, vai adotar coisa parecida, porque é evidente que não tem a menor possibilidade de dar aos alunos uma formação adequada.

Infelizmente, o método ilustrado acima, ou uma variante muito parecida, é ainda popular em uma área do conhecimento: justamente a gramática. Nas aulas de

gramática, aprendemos que *sempre* é um advérbio; *não* é um advérbio; *gravemente* é um advérbio. Mas nunca perguntamos:

- por que essas palavras são advérbios?
- por que precisamos dividir as palavras em classes? Não seria mais conveniente ter uma classe única para todas as palavras?
- afinal de contas, para que tudo isso? O que é que a gramática está tentando nos dizer sobre a língua?

Nas aulas de gramática, somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados¹. A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e por quês que não constam do livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la tal como a encontrou na bibliografia. O resultado é que nas aulas de gramática *não se aprende gramática*, nem sequer se estuda gramática. Não é de espantar que os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema) não saibam gramática, não se interessem por gramática e, para resumir tudo, detestem a gramática.

Alguns professores e alunos conhecem exatamente o que está em cada página das gramáticas usuais. Mas isso não é saber gramática, por muitas razões: primeiro, porque os livros que chamamos “gramáticas” contêm resultados, mas nunca dizem, nem perguntam, como é que se chegou a eles. Segundo, porque às vezes nos dizem não como a língua é, mas como a língua deveria ser. E, terceiro, porque nos pedem para *crer* no que está ali — nunca questionar, nunca duvidar, nunca fazer perguntas embaraçosas como as que dei acima.

Temos que concluir que o estudo de gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a analfabetização científica dos estudantes: por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por, muitas vezes, lidar com dados fictícios (como quando se diz que a frase *me dá ele aí* “não existe”)²; por desencorajar a

¹ Essa é a tradição; sei que é injustiça dizer isso de todos os professores de gramática, mas certamente ainda é a regra.

² Tive recentemente uma experiência pessoal da rejeição que muitos professores têm para com fatos da língua falada: publiquei (em inglês) uma gramática do português falado do Brasil (Perini, 2002) e recebi muitas críticas, algumas favoráveis, outras desfavoráveis. O interessante é que destas últimas nenhuma questionou propriamente a qualidade do livro: todas as críticas se dirigiram a minha decisão de descrever a língua falada dos brasileiros, que acabou tachada de “linguagem de favela”, “português inculto” etc. Ora,

dúvida e o questionamento; em uma palavra, por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas.

0.5. A gramática como disciplina científica

Para justificar a presença da gramática no currículo, diz-se que é preciso estudar gramática para se falar ou escrever melhor (leia-se: no português padrão). Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda a evidência indica que não é. Não vou desenvolver aqui esse ponto, que já foi suficientemente argumentado em trabalhos de autores que vão de linguistas profissionais como Sírío Possenti a escritores como Luis Fernando Verissimo: saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo de gramática é o caminho para chegar lá.

Então, o que é que a gramática poderia fazer enquanto disciplina escolar? Minha resposta é que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem — um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos³.

Quem perderia tempo aprendendo os elementos químicos, seus pesos atômicos e suas valências, sem saber para que tudo isso foi inventado? Faz parte do estudo de química saber que as valências exprimem as possibilidades de combinação dos elementos, e que estas explicam as substâncias realmente encontradas na natureza. Explicam, por exemplo, por que encontramos compostos de hidrogênio, enxofre e oxigênio em determinadas proporções, mas nunca compostos de hélio e hidrogênio (nem de hélio mais nenhum outro elemento, porque o hélio não se combina). Em outras palavras, as valências dos elementos nos levam, no final das contas, a explicar certos aspectos do mundo real.

expressões como *me dá ele aí* e *eu fui na formatura* não são da linguagem inculta, sendo utilizadas por praticamente todos os brasileiros, quando falam (quando se escreve a história é outra, claro).

³ Relembro que a gramática não estuda todo o fenômeno da linguagem; mas estuda um componente básico, que é sua estrutura formal e semântica.

Vamos passar agora à gramática: para que, por exemplo, temos que lidar com diversas classes de palavras? Acontece que há boas razões para isso. Vamos primeiro examinar alguns fatos do português. Os sintagmas seguintes são todos bem formados, e podem ser usados normalmente:

[1] Um outro gato

[2] Aqueles dois chapéus

[3] A nova professora

mas as sequências seguintes não formam sintagmas:

[4] * Outro um gato⁴

[5] * Dois aqueles chapéus

[6] * Nova a professora

Qual é a explicação para isso? As palavras *um*, *os* e *aquela* aparecem sempre no início do sintagma⁵, tendo precedência sobre palavras como *outro*, *dois* e *nova*, que só aparecem no início se não houver nenhuma das palavras do primeiro grupo. Ou seja, *um*, *os* e *aquela* pertencem a uma classe e *outro*, *dois* e *nova* pertencem a outra classe. É por isso que precisamos dividir as palavras em classes: porque elas não se comportam todas da mesma maneira. Se todas as palavras pertencessem à mesma classe (ou seja, se não houvesse classes de palavras) não seria possível descrever a aceitabilidade de [1], [2] e [3] frente à inaceitabilidade de [4], [5] e [6]. Assim, definir as classes de palavras não é, para o estudioso da língua, uma perda de tempo. Na verdade, as classes de palavras constituem uma boa parte da estrutura de uma língua.

Quero mostrar, com esse exemplo, que a gramática é o estudo de certos fenômenos da vida real: no caso, a ordenação mais ou menos fixa das palavras em sintagmas como os de [1] a [6]. Esse é um fato, embora não possa ser observado com os olhos (e o nariz!) como as substâncias químicas; mas pode ser observado consultando as reações dos falantes do português. O conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos.

⁴ Usa-se o asterisco, *, para marcar frases e sintagmas inaceitáveis.

⁵ Essa afirmação não é estritamente verdadeira, por causa da palavra *todos*, que pode aparecer antes: *todos os dois chapéus*, por exemplo. Mas serve para os exemplos vistos.

Concluindo: a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real.

0.6. A ciência na escola

Já sabemos que não é estudando gramática que vamos aprender a usar melhor a língua, escrita ou falada. É claro que de vez em quando uma pessoa que já sabe escrever pode ter uma dúvida. Aí consulta uma gramática e (tendo sorte) consegue resolver a dúvida. Mas, primeiro, isso não acontece a toda hora; e, principalmente, não é assim que se adquire o uso da língua. A gente aprende a escrever lendo e escrevendo, e o recurso à gramática é, na melhor das hipóteses, uma coisa marginal.

Podemos então concluir que a gramática não serve para nada e advogar (como fazem alguns) a supressão de seu estudo na escola? Eu acho que não; e para justificar minha posição, vou fazer algumas considerações sobre a presença das disciplinas científicas na escola.

Para que é que foram incluídas no currículo escolar disciplinas como a química, a geografia, a história e a biologia? Alguns diriam que essas disciplinas são importantes para a formação profissional dos alunos. Mas a justificativa não se sustenta: consideremos uma classe de oitava série, por exemplo. Temos ali 30 ou 40 jovens de seus 13 anos, e ninguém, mas ninguém mesmo (nem os próprios jovens) sabe que carreira cada um deles vai seguir — dali podem sair médicos (que não vão precisar de geografia), empresários do ramo hoteleiro (que vão dispensar a biologia), professores de educação física (que não vão utilizar a história), talvez até algum linguista (que não vai ver utilidade na química). A questão não é nem mesmo a de planejar um currículo que atenda a todas essas carreiras futuras — a questão é que não sabemos o que vai ser de cada um, logo não vale a pena tentar fazer esse planejamento.

É verdade que há certas coisas que vão ser úteis a todos: ler e escrever, assim como alguma matemática básica. Mas será que deveríamos reduzir o currículo escolar a essas matérias “úteis”? Não creio que alguém defenda essa drástica redução no conteúdo dos currículos. Quem estaria disposto a matricular seus filhos em uma escola que só ensinasse leitura, escrita e matemática? Que opinião teríamos de uma escola que deixasse sair alunos, no final de 8ª série, sem saber qual é a capital de Alagoas, sem saber que a terra gira em volta do sol, e não o contrário, sem saber como se classificam os seres vivos, sem saber o que é um verbo?

Acontece que a escola não tem como função única a preparação de jovens para eventuais carreiras profissionais. A escola — ou melhor, a educação — tem objetivos muito mais amplos e muito mais importantes para a comunidade e para seus membros. Existem disciplinas de valor prático imediato (a leitura, elementos de matemática, a escrita). Mas existem disciplinas que formam um componente, digamos, “cultural”, e cuja presença no currículo ninguém pensaria em questionar: a geografia, a biologia, a história, a física etc. Cada uma dessas disciplinas pode vir a ser útil para alguns alunos, mas apenas para uma minoria. São elas que baseiam a alfabetização científica a que me refiro neste capítulo. E é entre elas que a gramática encontra (ou vai ter que encontrar) o seu lugar.

Uma das funções de um professor é a de abrir janelas: revelar ao aluno aspectos do conhecimento que poderão interessá-lo, às vezes a ponto de esse aluno resolver dedicar sua vida profissional ao estudo de uma disciplina. Um jovem de 10 ou 15 anos é perfeitamente capaz de curiosidade científica, e é nessa época que nascem muitas vocações. Facilitar esse processo é uma das funções mais importantes de uma escola. E muitos alunos se interessam o suficiente para procurar informação — e mesmo formação — em disciplinas científicas sem relevância direta para sua eventual atividade profissional. Esses são componentes essenciais de uma educação intelectualmente rica, algo que deveria ser um dos objetivos de qualquer sistema educacional. O fato de que muitos desses sistemas fracassam lamentavelmente nesse particular não é argumento para que não se continue tentando.

Mas para isso é importante que as janelas sejam realmente abertas. O jovem procura aquilo que o interessa, não aquilo que os mais velhos lhe dizem que “vai ser importante na vida”. E o jovem (a julgar por minha experiência já longa de professor) se interessa por aquilo de que participa; simplesmente receber informação geralmente não o motiva. Em um painel de que participei, há anos, a respeito do ensino de gramática, dois grupos de alunos bem diferentes⁶ deram a mesma mensagem: não conseguiam se interessar por gramática porque não participavam da criação e justificação do conhecimento. Recebiam a “verdade”, aprendiam e devolviam na hora da prova. Não sabiam por que as coisas eram daquele jeito, nem o que, exatamente, se queria com aquele estudo. Eles tratavam a gramática — corretamente

⁶ Um grupo proveniente da 8ª série de um colégio de classe média baixa, outro do 3º do ensino médio de uma escola de elite. O painel se realizou na Faculdade de Educação da UFMG, por iniciativa da então diretora, profª Magda Soares, nos anos 1980; não creio que a situação tenha mudado muito desde então.

— como uma disciplina científica; mas saíam decepcionados porque o tratamento dado à matéria não era científico. Em uma palavra, não viam na gramática nem utilidade prática, nem contribuição relevante para sua alfabetização científica.

É minha tese que a gramática *pode* contribuir para a alfabetização científica, se a tratarmos da maneira adequada. E a maneira adequada nos é indicada pelas demais disciplinas científicas: não basta aprender ciência, é essencial também *fazer* um pouco de ciência. Isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos — habilidades preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática. São essas habilidades que nos instrumentam para avaliar (e se for o caso rejeitar) afirmações como as que vimos acima em (a) — (i). São elas que compõem o que chamo aqui “alfabetização científica”.

0.7. Como fica a gramática?

Para atingir esses objetivos, acredito, é preciso trabalhar com gramática como se trabalha com as ciências em geral. Apenas como início, sugiro a adoção de objetivos como os seguintes:

- a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com esses objetivos. Por exemplo, não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm domínio básico da língua padrão.
- b) Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas.
- c) Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles. Aqui nosso modelo é o laboratório de outras disciplinas — por exemplo, o aluno de física não apenas é informado de que os corpos se dilatam com o calor,

mas é encorajado a verificar isso por si mesmo, esquentando uma bola de metal e passando-a por um anel.

- d) Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo *completo* de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. Dar e enfatizar a notícia (boa para alguns, má para outros, mas verdadeira) de que a gramática portuguesa *não está pronta*. Uma boa maneira de se convencer disso é ensinar português a estrangeiros (como eu fiz durante alguns anos). Quando se ensina gramática a brasileiros, a aprendizagem é questão de somenos; se eles não aprenderem, não vai fazer grande diferença. Mas quando um estudante estrangeiro pergunta quando é que se usa *fiz* e quando é que se usa *fazia*, você *precisa* ter uma resposta.
- e) Apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. Esta tarefa é, de longe, a mais difícil de programar — muitas pessoas parecem resistir a isso com obstinação fanática (ver minha observação na nota 2). Mas é a mais importante, e se não for vencida as outras vão cair no vazio.

Há, naturalmente, muitas maneiras de levar a efeito as tarefas sugeridas acima. Minha opção é começar mostrando que não é verdade que o povo fala “de qualquer jeito”, isto é, que é perfeitamente possível elaborar uma gramática da língua falada — e que essa gramática é tão rica e complexa, e tão interessante, quanto a da língua padrão. Por exemplo, vamos ver algumas frases realmente erradas:

[7] * Eu vamos te ajudar.

[8] * Mamãe veio ao baile sem meias e eu vim com.

[9] * Ela tá namorando um baixo. (cf. ...um baixinho)

[10] * Ele é um ruim dentista. (cf. ...um mau dentista)

Note que ninguém nos ensinou isso: essas frases não são erros que as crianças cometem, nem são proibidas pelas gramáticas escolares — mas, mesmo assim, nós todos acabamos aprendendo a não falar desse jeito. Ou seja: existem regras que definem como se pode falar, e estas estão programadas no nosso cérebro (não foram inventadas pelos gramáticos). Donde uma série de perguntas interessantes, como por exemplo:

- que regras são essas — as regras verdadeiras que nós temos na cabeça, não as que foram inventadas pelos gramáticos?

- como é que a gente aprende essas regras, se elas não são ensinadas? (são *aprendidas*, mas isso não quer dizer que sejam *ensinadas*!)

Perguntas como essas são um bom ponto de partida para o estudo de gramática. Note-se que estamos partindo de observações e perguntas, e não de afirmações categóricas que nos expõem a verdade final e absoluta.

0.8. Concluindo

Em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo de gramática na escola (com o que estaríamos *fechando* uma janela), é preciso redefini-la em termos de formação científica. Só assim essa disciplina — parte essencial do estudo da linguagem, o mais importante dos fenômenos sociais — poderá dar sua contribuição à alfabetização científica nossa e de nossos alunos. Falei acima da educação científica como um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa e do respeito aos fatos. A gramática pode ser exatamente isso, no seu campo especial de atuação que é a estrutura da língua; mas só se adotarmos a perspectiva adequada, vendo-a como mais uma das disciplinas científicas do currículo.

Parece muita coisa a fazer, e é; parece difícil, e é; e talvez fique caro. Mas educação não se faz com soluções fáceis e baratas.

The image features a vibrant blue background with a complex, abstract geometric pattern. This pattern consists of various overlapping shapes, including circles, squares, and irregular polygons, some of which are filled with a darker shade of blue. The overall effect is that of a layered, architectural or technical drawing. In the lower right quadrant, the word "VALÊNCIA" is printed in a clean, white, sans-serif font.

VALÊNCIA

VALÊNCIA

11.1. O verbo é a chave

Se existe uma chave para a sintaxe do português, é o verbo. Quando conhecemos o verbo de uma oração — isto é, seu significado e os complementos com que ele co-ocorre — podemos determinar boa parte da estrutura das orações em que ele figura. Por exemplo, digamos que o verbo da oração é *confiar*: a partir dessa informação podemos prever que haverá um sujeito com o papel temático de Experienciador; e que haverá um complemento governado pela preposição *em*, com o papel de Causador de experiência, como em

[1] A menina confia em você.

Como sabemos, [1] se analisa como elaboração de uma construção. E o conjunto das construções nos fornece grande parte da estrutura gramatical da língua¹. As construções são descritas em termos dos complementos compatíveis com cada verbo: sua forma sintática e seus papéis temáticos. Cada verbo pode ocorrer em um conjunto bem delimitado de construções, e esse conjunto de construções é o que chamamos a *valência* do verbo.

A primeira observação a fazer é que um verbo pode ocorrer em mais de uma construção. *Confiar*, que vimos acima, é relativamente simples; mas o verbo *engordar* pode ocorrer em pelo menos três construções bem distintas, a saber:

¹ Apenas grande parte, não tudo. Há muitos aspectos da estrutura gramatical que precisam ser descritos fora da lista de construções; mas esta é um passo indispensável.

- [2] O fazendeiro engordou o frango. (construção transitiva)
 [3] Pizza engorda. (construção transitiva de objeto elíptico)
 [4] A menina engordou. (construção ergativa)²

Esses fatos sugerem imediatamente duas tarefas a serem realizadas dentro da descrição da língua:

- (a) uma lista das construções possíveis;
 (b) uma lista dos verbos da língua, cada um deles associado às construções em que ocorre.

Uma vez realizadas essas duas tarefas, teremos em mãos boa parte da estrutura da oração portuguesa. Não se trata de conhecimento puramente teórico: a valência de um verbo representa parte do conhecimento que todo falante precisa ter para poder usar esse verbo corretamente. Qualquer falante do português sabe que *engordar* pode ocorrer nas construções exemplificadas em [2], [3] e [4], mas não em

[5] * O fazendeiro engordou no frango.

sendo o *fazendeiro* Agente e no *frango* Paciente. Já *bater* caberia aí:

[6] O fazendeiro bateu no frango.

Agente

Paciente

Estamos falando, portanto, não meramente de especulações teóricas, mas da descrição de um conhecimento que existe na memória de todos os falantes do português.

Por outro lado, nem tudo na oração depende do verbo. Há elementos de introdução sintaticamente livre, que podem ocorrer com a mesma forma e o mesmo significado, seja qual for o verbo. Vimos no capítulo 2 que esses elementos são denominados **adjuntos** — em contraste com os **complementos**, cuja forma sintática e papel temático dependem do verbo de alguma maneira. Um exemplo de adjunto é uma expressão de Causa da forma *por causa de SN*. Note-se como se pode acrescentar um sintagma dessa forma e papel temático às frases acima:

[7] A menina confia em você por causa do professor.

[8] O fazendeiro engordou o frango por causa do Natal.

[9] Pizza engorda por causa dos carboidratos.

[10] A menina engordou por causa do excesso de pizza.

² Só para lembrar a diferença de análise entre [3] e [4]: [3] é um exemplo da construção transitiva de objeto elíptico porque o sujeito é Agente; e [4] ilustra a ergativa porque tem sujeito Paciente.

Os fatores que governam a ocorrência desses sintagmas de causa são semânticos, ou seja, eles ocorrem onde quer que sejam semanticamente adequados. A frase [11] é estranha não por sua estrutura gramatical, mas porque diz alguma coisa que não faz sentido:

[11] * A menina confia em você por causa do excesso de pizza.

Compare-se essa situação com a do complemento com a preposição *em* que ocorre com *confiar*. Se somente levarmos em conta a semântica, eu poderia dizer

[12] * A menina confia a mãe.

ou então

[13] * A menina confia da mãe.

e seria possível compreender o que o falante quer dizer. No entanto, essas frases são inaceitáveis porque a preposição está errada; com o verbo *confiar*, precisa ser *em*.

11.2. Diátese, valência

Vamos considerar agora o verbo e seus complementos. Vimos que cada construção admite certos verbos e rejeita outros. Por exemplo, na construção ergativa, isto é,

[14] H V
 Paciente

cabem os verbos *engordar*, *encher*, *desanimar* e muitos outros:

[15] Você engordou.

[16] O tanque encheu.

[17] A turma desanimou.

Mas muitos outros verbos não cabem nessa construção. Assim, podemos ter *comer* com sujeito e sem outro SN, mas o sujeito é sempre Agente, nunca Paciente:

[18] Eu já comi.
 Agente

Outros verbos que não cabem na construção ergativa são *matar*, *ler*, *estudar*, *beliscar* etc. Isso significa que temos aqui dois grupos de verbos: os que cabem na construção ergativa e os que não cabem.

Em outras palavras, a construção ergativa divide os verbos da língua em dois grupos: os que podem e os que não podem ocorrer nela. Uma construção que tem essa propriedade se denomina uma **diátese**. Existem muitas diáteses em português — não se sabe ao certo quantas. Por exemplo, a construção transitiva é também uma diátese. Assim, o verbo *comer* pode ocorrer na construção transitiva, como em

[19] Eu comi os pastéis.
 Agente Paciente

mas o verbo *acontecer* não pode, porque nunca aparece com sujeito Agente e objeto Paciente.

Parece que a maioria dos verbos pode ocorrer em mais de uma diátese. Por exemplo, *engordar*, que ocorre na diátese ergativa, também ocorre na transitiva: comparar [2] com

[20] O fazendeiro engordou três porcos.
 Agente Paciente

O conjunto de todas as diáteses em que um verbo pode ocorrer é a **valência** desse verbo; a valência de *engordar* inclui a diátese transitiva, a ergativa e pelo menos mais uma, a transitiva de objeto elíptico, como no ex. [3].

Algumas diáteses só valem para um pequeno número de verbos. Por exemplo, a diátese denominada **de paciente com em** tem um sujeito Agente e um Paciente expresso por sintagma preposicionado com a preposição *em*:

[21] O Alex bateu na Valéria.

Essa diátese só vale para o verbo *bater*, e para nenhum outro. Já a diátese transitiva, exemplificada em [19] e [20], vale para milhares de verbos.

O conhecimento das valências dos verbos é uma parte essencial do conhecimento que um falante tem de sua língua. Ou seja, não é possível falar uma língua corretamente — e mesmo inteligivelmente — sem dominar as valências de grande número de verbos. E qualquer falante fluente do português sabe pelo menos alguns milhares de verbos, todos eles com suas respectivas valências³.

³ O número dos verbos usados correntemente no português atual (sem contar termos técnicos, regionais e arcaicos) é estimado em cerca de 6.000.

11.3. Classes de verbos

Vimos que a diátese é um tipo de construção. Cada diátese divide os verbos da língua em duas classes: os que podem e os que não podem ocorrer nela. Por exemplo, nossa conhecida construção transitiva distingue os verbos que a aceitam, como *comer*, *matar* e *escrever* dos que não a aceitam, como *ser*, *aparecer* e *cair*:

[22] A Carol comeu a pizza / matou o rato / escreveu um livro.

[23] * A Carol apareceu uma pizza.

[24] * A Carol caiu o livro no chão.

É verdade que podemos dizer

[25] A Carol é a esposa do Jorge.

mas aqui não temos a construção transitiva porque o sujeito não é Agente, nem o objeto, Paciente.

Assim se classificam os verbos quanto a sua valência. Mas não se trata de uma subclassificação progressiva, segundo a qual os verbos se dividem em duas classes, A e B; a classe A se subdivide em C e D; a classe B em E e F etc. Cada diátese divide o todo dos verbos em duas classes, sem consideração do que resultou da ação de outras diáteses, de maneira que a classificação acaba sendo complexa. Para exemplificar, vamos pegar um grupo de cinco verbos:

bater, *comer*, *decepcionar*, *fazer*, *morrer*

Vamos classificar esses verbos usando quatro diáteses, a saber, a **transitiva**, a **ergativa**, a **transitiva de objeto elíptico** e a **de paciente com em**; todas foram definidas anteriormente. Vamos ver como cada uma delas subdivide esse grupo de quatro verbos, e depois vamos avaliar os resultados globais.

A diátese transitiva se aplica a *bater* (*a Nádia bateu o carro*), *comer*, *decepcionar* e *fazer*, mas não a *morrer*, porque não se pode dizer

[26] * A cobra morreu o cavalo.

Já a ergativa vale para *decepcionar* e *morrer*, mas não para *bater*, *comer* ou *fazer*; por exemplo, a frase

[27] A Daniela já comeu.

não é ergativa porque o sujeito não é Paciente. Já em

[28] A turma decepcionou.

temos uma ergativa, porque *a turma* é Paciente⁴.

A transitiva de objeto elíptico vale para *bater*, *comer* e *decepcionar*, mas não para *fazer* nem para *morrer*. Por exemplo, a frase

[29] * O menino fez.

não é aceitável. Mas podemos dizer

[30] Esse jogador bate demais.

A de paciente com *em* só vale para *bater*:

[31] O sujeito batia nos filhos.

Essas observações podem ser resumidas em um quadro, que permite uma visão geral da validade das diáteses para os cinco verbos. No quadro abaixo, '+' quer dizer que o verbo pode ocorrer naquela diátese, e '-' quer dizer que não pode.

	trans	erg	trans. de obj. el.	de pac. c/em
Verbos				
<i>bater</i>	+	-	+	+
<i>comer</i>	+	-	+	-
<i>decepcionar</i>	+	+	+	-
<i>fazer</i>	+	-	-	-
<i>morrer</i>	-	+	-	-

SUBCLASSIFICAÇÃO DE CINCO VERBOS SEGUNDO QUATRO DIÁTESES

Como se vê, não há dois verbos iguais — cada um desses verbos tem uma valência diferente da dos outros quatro. Nem é possível dividir esses cinco verbos em duas classes “principais”, que depois se subdividem, e assim por diante. Se observarmos a diátese transitiva, temos dois grupos: *bater*, *comer*, *decepcionar* e *fazer* admitem essa construção, *morrer* não admite. Mas se considerarmos a ergativa, a divisão vai ser entre *bater*, *comer* e *fazer*, que não a admitem, e *decepcionar* e *morrer*, que admitem. Uma classificação interfere na outra, impedindo a postulação de classes e subclas-

⁴ Mais exatamente, pode ser Paciente, porque *decepcionar* também ocorre na transitiva de objeto elíptico.

ses à maneira tradicional: *decepcionar* fica junto com *bater*, *comer* e *fazer* segundo um critério, mas fica junto com *morrer* segundo outro. E ambos os critérios são importantes, porque qualquer falante da língua conhece as construções transitiva e ergativa, e sabe quais verbos cabem em cada uma.

Por enquanto, temos simplesmente cinco classes, cada uma com um verbo. Quando se amplia essa classificação para mais verbos e mais diáteses, acabam aparecendo grupos de verbos de valência idêntica; por exemplo, considerando apenas as quatro diáteses acima, *encher* tem valência igual à de *decepcionar*, e *desaparecer* tem valência igual à de *morrer*. Mas ainda assim o número de classes de verbos é muito grande — pelo menos dezenas, mas mais provavelmente centenas. Mapear o léxico para estabelecer essas classes de verbos é um trabalho ainda a realizar. Por ora, vamos nos contentar com princípios gerais.

Os verbos da língua se classificam segundo as diáteses em que cada um pode ocorrer; ou seja, segundo a **valência** de cada um. A valência de *decepcionar*, por exemplo, inclui as diáteses transitiva, ergativa e transitiva de objeto elíptico:

[32] O professor decepcionou os alunos. (transitiva)

[33] Os alunos decepcionaram. (ergativa)⁵

[34] Esse professor decepciona. (transitiva de objeto elíptico)

A valência dos verbos é parte essencial do conhecimento gramatical que nos permite usar a língua, construindo e interpretando frases corretamente. Por isso é tão importante estudar as valências, que subclassificam os verbos em muitos grupos, cada um com seu comportamento gramatical próprio.

11.4. Contando verbos

Um problema que precisa ser resolvido é o seguinte: quando temos um verbo com dois ou mais significados muito diferentes, temos na verdade um verbo ou mais de um? Um caso típico é o de *pintar*, como em

[35] Leonardo pintou a janela.

[36] Leonardo pintou lá em casa.

⁵ Em um registro mais formal, usa-se outra construção, com *se*: *os alunos se decepcionaram*. No PB, é mais comum a construção ergativa (sem *se*).

Ou seja, *pintar* ocorre com dois significados nitidamente diferentes, correspondendo a valências também diferentes. A pergunta é se devemos distinguir aqui dois verbos *pintar*, ou apenas um.

Para adiantar, digo logo que *pintar* é um único verbo, embora tenha duas acepções tão diferentes. Igualmente, consideramos *apanhar* como um único verbo, embora tenha pelo menos dois significados bem distintos: “ser espancado” (*ele apanha da mulher*) e “pegar” (*eu apanhei o brinquedo no chão*); o mesmo para *perder*, nos significados de “extraviar” (*eu perdi o meu relógio*) e “apodrecer” (*o leite perdeu por causa do calor*). As unidades gramaticais se definem em termos formais, pelo menos em um primeiro momento. Assim, *ir* é o mesmo verbo nas frases

[37] Eu vou a Porto Alegre a semana que vem.

[38] Acho que vai chover.

Isso não significa que as evidentes diferenças de significado e de uso sintático não sejam levadas em conta na gramática. Trata-se apenas da opção de se dizer “o verbo *ir* tem diferentes significados e diferentes propriedades sintáticas”, e não “há vários verbos *ir* em português, e cada um deles tem um significado”.

Há boas razões para isso. Um dos princípios básicos da descrição gramatical é o de que temos que estabelecer uma relação entre formas (tais como percebidas pelo receptor) e significados. As formas são o ponto de partida necessário para a interpretação, e precisam estar registradas na memória do falante. Ao ouvir [35] ou [36], o que ele tem é um verbo com a forma *pintar*⁶. É tarefa do receptor atribuir a essa forma o significado “cobrir de tinta” ou “aparecer”, com base no contexto da sentença. Ora, parte desse contexto é justamente o entorno sintático — a construção em que a forma ocorre. Se *pintar* tem sujeito⁷ e é seguido de um SN, ou seja, se ocorre na construção transitiva, só pode ter a primeira das acepções acima.

Se quisermos relacionar a descrição da língua com seu uso — o que é um dos objetivos da linguística — teremos que descrever o processo que, a partir de um sinal formal, atribui significados aos enunciados. É claro que precisamos distinguir, em algum momento, o item *pintar* que ocorre em [35] do que ocorre em [36], mas isso é resultado de um processamento, não um ponto de partida. No primeiro

⁶ Ou, mais exatamente, *pintou*, que se associa com um lexema que inclui *pintar* etc.

⁷ E/ou sufixo de pessoa-número, ou seja, “H”.

momento, *pintou* é uma forma fonológica a ser associada a determinados traços morfológicos, sintáticos, semânticos com base no contexto em que ocorre — basicamente, no que nos interessa, no contexto morfossintático.

Essa prática vale para todas as formas gramaticais; assim, dizemos que a **palavra *que*** tem usos sintáticos e significados diferentes em

[39] O cachorro que eu comprei

[40] Que cachorro é esse?

[41] Ela acha que vai chover.

etc. E dizemos que a **palavra *papel*** tem significados diferentes em

[42] Pega uma toalha de papel para mim.

[43] O Rodrigo vai fazer papel de avô no teatro da escola.

11.5. Diferença entre “construção” e “diátese”

É a noção de valência que nos leva a diferenciar dois termos que à primeira vista podem parecer sinônimos, mas não são: **construção** e **diátese**.

Como já se disse em 11.3, cada diátese divide os verbos da língua em duas classes: os que podem e os que não podem ocorrer nela. Assim, a diátese ergativa distingue os verbos que a aceitam (*morrer, engordar, encher...*) e os que não a aceitam (*comer, matar, bater...*). Então dizemos que essa **construção** é uma **diátese**. Ou seja, toda diátese é uma construção.

Mas nem toda construção é uma diátese, porque há construções que não dividem os verbos em classes da maneira indicada acima. Por exemplo, a construção **de objeto topicalizado**, que consiste em colocar um objeto no início da sentença, vale para todos os verbos que têm objeto:

[44] Cerveja eu não bebo.

[45] Essa gaveta eu vou encher de dinheiro.

Assim, não se coloca a possibilidade de topicalizar um objeto na valência de nenhum verbo, porque essa possibilidade não depende do verbo, mas de fatores estruturais como a presença de um objeto. *Encher* pode ter objeto (e isso já está explicitado em sua valência, porque ele pode aparecer na diátese transitiva); e esse

objeto pode ser topicalizado — mas isso não é característica do verbo *encher*, mas de todos os verbos que podem ter objeto.

Assim, podemos dizer a **construção transitiva** ou a **diátese transitiva**, porque toda diátese é uma construção. Mas não é correto chamar a **construção de objeto topicalizado** de diátese, porque nem toda construção é diátese, e essa não é. Uma diátese, em resumo, é uma construção onde só cabe uma parte dos verbos da língua, em virtude de suas propriedades lexicais. Correspondentemente, pode-se sempre determinar de que verbos uma construção é diátese (por exemplo, a construção transitiva é diátese dos verbos *encher*, *comer*, *matar*, mas não de *morrer*).

11.6. Valência nominal e adverbial

A valência não é uma característica exclusiva dos verbos. Os nominais e os advérbios também muitas vezes tomam complementos. Por exemplo, o nominal *amor* pode ser acompanhado por um complemento introduzido pela preposição *por*:

[46] Eles têm um grande amor pela escola.

Medo requer a preposição *de*:

[47] Todo mundo anda com medo das enchentes.

Favorável requer a preposição *a*:

[48] A decisão foi favorável ao marido.

E o advérbio *favoravelmente* também exige *a*:

[49] O tribunal decidiu favoravelmente ao marido.

O papel temático desses complementos também precisa ser estipulado na valência dos diferentes itens. Por exemplo, o complemento pode ser um Paciente, como em

[50] A demolição do muro ficou a cargo da minha empresa.

ou um Agente:

[51] A decisão da diretoria foi muito contestada.

Assim, o item lexical correspondente a esses nominais e advérbios também inclui a lista das diátesses em que eles aparecem. O complemento dos nominais ocorre

o mais das vezes com preposição, como nos exemplos acima; mas às vezes é expresso também por um nominal, como em

[52] Destruição ambiental. (Paciente)

[53] A decisão presidencial. (Agente)

É bom notar que, ao contrário dos verbos, muitos nominais e advérbios, talvez a maioria, não têm valência própria; por exemplo, *casa* pode ter adjuntos, mas estes são definidos por regras gerais, não condicionadas lexicalmente: *minha casa*, *casa de madeira* etc.

PAPÉIS TEMÁTICOS

12.1. Lista dos papéis temáticos

Papel temático é a relação semântica que existe entre o verbo¹ e os diversos sintagmas que co-ocorrem com ele na oração.

O papel temático é uma **função semântica**; ou seja, assim como o SN *a dona Teresa* pode ter várias funções sintáticas — pode ser sujeito ou objeto, por exemplo — também pode ter várias funções semânticas (papéis temáticos), como Agente, Paciente, Causador de experiência etc. Os papéis temáticos são importantes na descrição gramatical porque ela procura, em última análise, explicitar a relação que existe entre a forma e o significado das expressões linguísticas. Assim, ao ouvir a frase

[1] A dona Teresa foi para Belém.

o receptor precisa ter condições de saber que *a dona Teresa* representa o Tema (o elemento que se movimenta de um lugar para outro) e *Belém* a Meta desse movimento. Esses são ingredientes essenciais do significado total da frase². O usuário da língua sabe, portanto, associar os diversos complementos e adjuntos de uma oração cada um a seu papel temático.

Já vimos que esse processo de associação entre complementos ou adjuntos e papéis temáticos não tem nada de simples. Em [1], *a dona Teresa* é Tema porque

¹ Ou também o nominal, ou ainda o advérbio, como vimos no capítulo 11.

² Mas não, vamos repetir, todo o significado; há ainda um grande número de elementos semânticos que os papéis temáticos não exprimem.

é sujeito da oração e porque o verbo é *foi (ir)*; em outras palavras, porque essa frase realiza a construção de Tema e Meta, que é uma das diáteses do verbo *ir*:

Construção de Tema e Meta:

H	V	para SN
Tema		Meta

Entre os papéis temáticos mais frequentes temos o Agente e o Paciente, já vistos, e ainda os seguintes:

■ APRESENTANDO

É o elemento cuja existência se afirma, como em

[2] Tem quatro carros na garagem.

■ CAUSA

[3] Até hoje a Cláudia chora por causa do Abílio.

■ CAUSADOR DE EXPERIÊNCIA

É o desencadeador de um estado interno, como em

[4] Jorge ama a Célia.

e também em

[5] Jorge viu a Célia.

■ DESIGNAÇÃO

É o nome que se dá a algo ou alguém:

[6] O menino vai chamar Leonel.

■ DESIGNANDO

É a coisa ou pessoa à qual se dá nome:

[6] O menino vai chamar Leonel.

■ EXPERIENCIADOR

É o elemento que experimenta um fenômeno interno, como em

[4] Jorge ama a Célia.

e também em

[5] Jorge viu a Célia.

■ FONTE

É o início de um movimento:

[7] A dona Teresa veio de Belém.

■ INSTRUMENTO

[8] Quebrei a janela com um tijolo.

■ LOCALIZANDO

É o elemento cuja localização é asserida:

[9] Essas árvores ficam na praça.

■ LUGAR

[9] Essas árvores ficam na praça.

■ MEDIDA

É a referência de uma medida de tempo, tamanho, peso, preço etc.:

[10] Ele pesava mais de cem quilos.

[11] A festa durou quase quatro horas.

■ META

É o final de um movimento:

[12] Finalmente eu cheguei em São Luís.

■ OPINADOR

É o agente de uma ação mental:

[13] Eu considero o Guga o maior tenista do mundo.

■ POSSUÍDO

É o elemento que se afirma como sendo posse de alguém:

[14] A minha prima tem dois carros.

■ POSSUIDOR

[14] A minha prima tem dois carros.

■ PRS

Ou seja, participante de relação social:

[15] A Helena namorou com o Paulo.

■ QUALIFICANDO

É o elemento ao qual se atribui uma qualidade:

[16] A Letícia é muito bonita.

■ QUALIDADE

[16] A Letícia é muito bonita.

■ TEMA

É o elemento que se movimenta, voluntariamente ou não:

[17] A dona Teresa foi para Belém.

■ α REF

É cada um dos termos de uma igualdade afirmada (este papel temático vem sempre em pares):

[18] O Daniel é o nosso professor de química.

Há muitos outros, mas com essa lista já é possível analisar boa parte das orações da língua.

12.2. Problemas

12.2.1. Uma lista em aberto

Há muita incerteza quanto à lista dos papéis temáticos necessários para descrever a língua, e também quanto à forma de representá-los. Nesta gramática não podemos entrar nessa discussão, que é muito viva no momento³. Aqui nos limitamos a um pequeno elenco de papéis temáticos mais ou menos aceitos na literatura em geral; em edições futuras deste livro certamente vai ser possível dar um quadro mais satisfatório.

O maior problema é que os papéis temáticos são parte da interface entre a língua e o nosso conhecimento do mundo; ao contrário das funções sintáticas, eles não podem se dar o luxo de serem poucos e simples. Precisamos de relações semânticas para caracterizar uma variedade imensa de relações cognitivas. A sintaxe pode se contentar com sujeito e objeto para os SNs; mas na semântica temos que distinguir, por exemplo, se o sujeito é:

■ AGENTE:

[19] O professor apagou o quadro.

■ PACIENTE:

[20] O professor engordou bastante.

■ TEMA:

[1] A dona Teresa foi para Belém.

³ Remeto o leitor interessado ao meu livro (Perini, 2008) e principalmente às referências ali mencionadas.

■ LOCALIZANDO:

[21] As torradas estão na caixa de metal.

■ EXPERIENCIADOR:

[22] O rapaz sentiu uma pontada.

■ META:

[23] O Ronaldo recebeu uma carta.

■ POSSUIDOR:

[14] A minha prima tem dois carros.

■ PRS:

[15] A Helena namorou com o Paulo.

e assim por diante.

12.2.2. *Os papéis temáticos são esquemáticos*

Isso não quer dizer que precisamos de um papel temático para cada relação cognitiva possível; as relações cognitivas são em número indeterminado, pois nossa experiência do mundo não tem limites precisos⁴, mas os papéis temáticos já representam o resultado de um processo de esquematização. Para dar um exemplo, o sujeito das duas frases abaixo é Agente:

[19] O professor apagou o quadro.

[24] O professor comeu uma empada.

É evidente que não se trata exatamente da mesma relação: uma coisa é apagar um quadro, outra coisa, bem claramente diferente, é comer uma empada. Os movimentos envolvidos não são os mesmos; os órgãos utilizados não são os mesmos; os objetivos da

⁴ E talvez não tenham limite nenhum, em princípio, já que precisamos estar armados para compreender situações novas e inéditas em nossa experiência.

ação não são os mesmos. Mas o que nos interessa é que a *língua identifica essas duas relações para efeitos de codificação*. Ou seja, podemos considerar [19] e [24] como realizações da mesma construção, porque o que vale aqui são as semelhanças entre as duas relações cognitivas: trata-se, nos dois casos, de um desencadeador da ação (de comer ou apagar, segundo o caso), que provoca o evento de maneira voluntária.

Assim, definir um papel temático não é simplesmente observar uma relação cognitiva observada diretamente. É preciso apurar como é que a língua organiza essa relação: que relações, parcialmente diferentes, a língua identifica para efeitos de codificação gramatical. Por exemplo, o português não diferencia as duas relações que o sintagma *o professor* assume nas frases [19] e [24] acima, muito embora elas sejam diferentes. Essa é que é a questão principal, ainda não resolvida satisfatoriamente, e que é objeto de discussões até hoje. Tem havido muito progresso, mas ainda estamos bastante longe de uma lista segura dos papéis temáticos necessários para descrever a língua portuguesa (ou qualquer outra língua).