



# Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa [1]

Parte 1/3 do material Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa da disciplina Língua Portuguesa III ministrada pela professora Andressa Toni.

Este PDF contém todo o conteúdo do e-book, porém pode perder alguns recursos estéticos e de interatividade

Andressa Toni

## Sumário

- Apresentação
- 1. Afinal, o que é sintaxe?
- Quadro Interativo 1 – Sintaxe
- Referências



## Apresentação

Neste e-book, oferecemos a você um pequeno passeio introdutório pelas propriedades sintáticas da Língua Portuguesa, apontando a organização estrutural das sentenças e o papel que estas propriedades exercem na nossa comunicação verbal. O objetivo deste livro é mostrar a você, futuro professor, tradutor e/ ou estudioso da língua, as engrenagens por trás da análise sintática aprendida e ensinada na escola.

A sintaxe é um tópico bastante presente nas aulas de gramática e análise linguística, mas que se expressa também em diversos outros aspectos da língua portuguesa em contexto escolar – e mesmo fora da sala de aula. É possível visualizar a ação da sintaxe nas aulas de produção textual, de interpretação de texto e na compreensão de certas regras ortográficas (como a crase e a pontuação), além de ser essencial à criação de efeitos estilísticos, promovendo clareza ou propositalmente criando ambiguidades. Quaisquer textos, orais ou escritos, veem-se enredados pela sintaxe.



Os três materiais a seguir promovem uma discussão embasada no uso sintático do português, apresentando uma visão aplicada da Linguística e da gramática. Vamos, aqui, aprofundar o conhecimento que você já possui sobre a sintaxe da língua – conhecimento que você adquiriu tanto na sua trajetória escolar, quanto em seu próprio uso linguístico. Afinal, todo falante nativo é um exímio conhecedor da sua própria sintaxe e da sua própria língua! O objetivo de estudar língua, seja na escola ou na universidade, é fazer com que o estudante, partindo de seus próprios conhecimentos linguísticos, releia-os e reanalise-os sob uma nova perspectiva, mais sistemática e consciente, para então re-entender os padrões linguísticos de sua comunidade de fala e de outras comunidades. Ou seja, partindo da nossa própria experiência sobre o mundo linguístico, o estudo formal da língua nos permite re-experienciar a experiência anteriormente percebida – como bem queria Paulo Freire.

Ao fim deste percurso, esperamos que você aprecie a Sintaxe como uma ferramenta fundamental à construção dos sentidos de um texto, promovendo um estudo contextualizado, significativo e ativo da Língua Portuguesa.

Bons estudos!



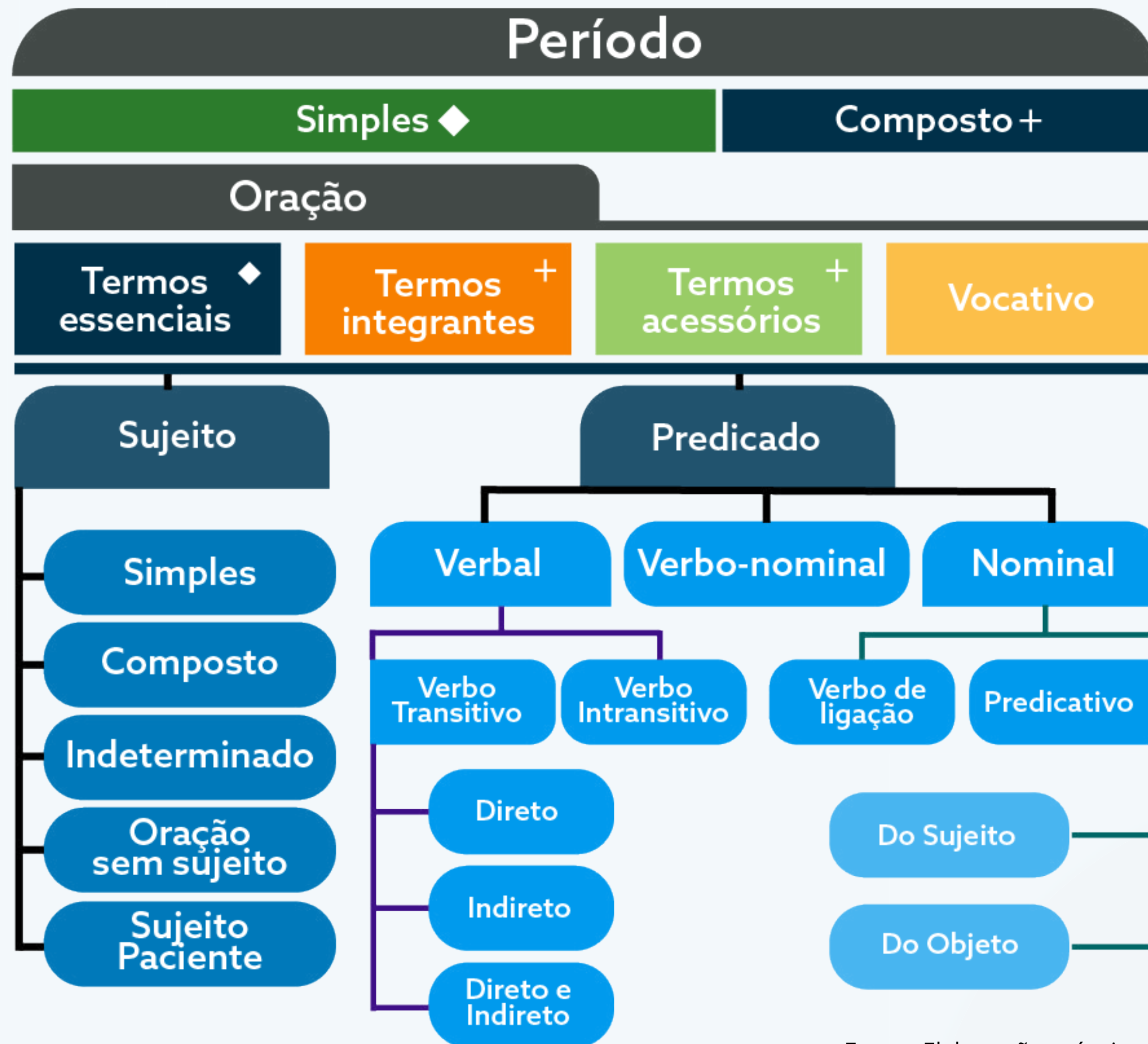


A figura anterior foi construída com base no conteúdo dos oito primeiros sites retornados pelo buscador Google quando pesquisamos pela palavra “sintaxe” – sites que, em geral, representam fontes bastante utilizadas por estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Observando as palavras destacadas na imagem, podemos notar a alta frequência de termos como ‘sujeito’, ‘predicado’ e ‘verbo’, bem como suas classificações – ‘verbo de ligação’, ‘sujeito oculto’, ‘predicado verbo-nominal’ etc –, que constituem os elementos essenciais da oração. Podemos notar também a presença dos elementos integrantes da oração, como ‘objeto direto’, ‘objeto indireto’, ‘complemento nominal’, além dos elementos acessórios, como ‘aposto’, ‘vocativo’, ‘adjunto adnominal’ e ‘adjunto adverbial’. Todos esses termos técnicos representam as diferentes funções sintáticas que podem estar presentes na organização de um período simples – como podemos ver nas ilustrações esquemáticas abaixo. Já ao tratarmos de períodos compostos, além dos termos acima, também são frequentes exemplos como ‘subordinação’, ‘coordenação’, ‘oração reduzida’, ‘oração subordinada substantiva objetiva direta’ e as demais classificações do período composto.



Quadro Interativo 1 – Sintaxe

# SINTAXE



Navegue pelo quadro interativo e explore as ramificações da Sintaxe. O símbolo [◆] representa a aba selecionada e o [+] são outras abas para você explorar.



Dentro de uma oração, cada palavra tem a sua função sintática. Os termos técnicos presentes nas figuras anteriores representam o papel que cada palavra assume dentro do funcionamento da sentença. Se traçarmos um paralelo com a organização de uma sala de aula, por exemplo, seria como se o verbo – o elemento central da oração – fossem os alunos; os complementos verbais seriam os professores; o conteúdo da aula seria o sujeito; os adjuntos adnominais seriam os livros; e assim por diante. Tal como uma aula apresenta elementos com funções próprias que se relacionam de forma interdependente, como numa engrenagem, também as partes da oração apresentam organização semelhante – e a relação entre estas partes constitui a sintaxe da língua.

Mas, afinal, o que é sintaxe? Como podemos definir essa área de estudo da língua portuguesa? E como podemos perceber a sintaxe em nosso cotidiano linguístico, sentir sua presença em nossa língua?

Em termos técnicos, sintaxe pode ser definida, segundo o dicionário, como:

### LINGUÍSTICA

Parte da linguística que se dedica ao estudo das regras e dos princípios que regem a organização dos constituintes das frases. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

### GRAMÁTICA

Parte da gramática que trata da disposição das palavras na frase, da relação entre essas palavras, bem como das combinações e das relações lógicas das frases no enunciado. (Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa)

### GRAMÁTICA

Parte da gramática que estuda as palavras enquanto elementos de uma frase, as suas relações de concordância, de subordinação e de ordem. (Google Dictionary)



Em todas as três definições acima, tem-se em comum a noção de que há uma organização interna dentro da frase e entre frases. Esta organização determina como as palavras podem ser ordenadas na construção de uma sentença, e também como um conjunto de sentenças pode ser ordenado na construção de um texto. Essa organização é bastante diversificada: existem múltiplas combinações possíveis entre um mesmo leque de palavras ou de frases – e dependendo da combinação, podemos ter significados diferentes, mesmo utilizando palavras idênticas!

Compare os exemplos a seguir:

1a) O cavalo empurrou a vaca

1b) A vaca empurrou o cavalo

Perceba que a ordem das palavras no texto influi diretamente em nossa interpretação de qual animal está empurrando o outro.

Veja agora este outro par de exemplos:

2a) Eu nunca li esse livro

2b) Esse livro eu nunca li





A diferença, aqui, é mais sutil. Pense em qual situação você preferiria utilizar a sentença 2a e em qual sua escolha seria a sentença 2b. Provavelmente você respondeu que utilizaria 2b numa situação em que diversos livros estivessem sendo mostrados ou comentados pelo seu interlocutor, e daquele conjunto de livros, esse você não leu (talvez aqui você até acompanhe sua mensagem verbal com um gesto de apontar). Na sentença 2b, temos uma informação importante subentendida: você já leu vários livros, mas esse, especificamente, você nunca leu. Ao utilizar 2b, você, falante, coloca ênfase em sua própria carga anterior de leituras. Já a sentença em 2a não carrega esta informação subentendida.

Pense, agora, no seguinte contexto: você está conversando pelo celular com várias pessoas em vários aplicativos diferentes (WhatsApp, Instagram, TikTok, Facebook). Uma notificação apita, mas você não sabe em qual aplicativo recebeu mensagem. A frase 3a vem à sua cabeça:

3a) No WhatsApp, é o Bruno quem deve estar mandando mensagem.



Compare, agora, com a frase em 3b:

3b) É o Bruno quem deve estar mandando mensagem no WhatsApp.





Refleta: quais informações estão subentendidas em 3a, mas não em 3b? Em 3a, temos a informação de que, se a notificação for do *WhatsApp*, provavelmente é uma mensagem enviada pelo Bruno – mas pode ser que a notificação não seja do *WhatsApp*, e então certamente a mensagem foi enviada por outra pessoa (o Pedro, por exemplo). Já em 3b, demonstramos ter certeza (ou quase certeza) de que o apito de notificação é uma mensagem do *WhatsApp* enviada pelo Bruno. Em 3a, portanto, subentendemos haver um leque de possibilidades para a notificação de mensagem; já em 3b, demonstramos maior certeza sobre a origem desta notificação.

A entonação específica que atribuímos para as sentenças também é uma rica fonte de informações. O contorno melódico ou contorno prosódico das frases é estudado pela Fonologia Entoacional, uma área de estudo que estabelece interface entre a Sintaxe, a Fonologia e a Fonética.

Os três exemplos anteriores nos mostram que diferentes combinações de palavras numa frase não são equivalentes. A sintaxe gera, portanto, significações distintas, que podem ser exploradas até mesmo para expressar diferentes ênfases ou informações nas entrelinhas.



Até aqui observamos que existem diferentes formas de organizar as palavras numa frase. Mas por que pensar que deve haver uma organização interna, uma estrutura para ordenar estas palavras? Ou, dito de outro modo, por que não podemos assumir que uma sentença seja composta, simplesmente, por uma palavra qualquer na frente da outra? Vejamos os exemplos abaixo para melhor compreender essas questões:

4a) A Seleção Brasileira marcou um total de 4 gols contra a Coreia do Sul durante a Copa de 2022

4b) Durante a Copa de 2022, a Seleção Brasileira marcou um total de 4 gols contra a Coreia do Sul

4c) A Seleção Brasileira, durante a Copa de 2022, marcou um total de 4 gols contra a Coreia do Sul

4d) Contra a Coreia do Sul, a Seleção Brasileira marcou um total de 4 gols durante a Copa de 2022

4e) Um total de 4 gols, a Seleção Brasileira marcou contra a Coreia do Sul durante a Copa de 2022

4f) Um total de 4 gols, a Seleção Brasileira marcou durante a Copa de 2022 contra a Coreia do Sul

4g) Um total de 4 gols contra a Coreia do Sul, durante a Copa de 2022, marcou a Seleção Brasileira

#### Legenda

#### Legenda

**a** – Sujeito

**a** – Verbo

**a** – Objeto direto

**a** – Objeto Indireto

**a** – Adjunto Adverbial



Observe que diferentes combinações de um mesmo conjunto de palavras foram trazidas nos exemplos 4a-4g. Em 4a temos a **ordem sintática direta** do português – ou seja, a ordem “neutra”, **Sujeito + Verbo + Objeto Direto + Objeto Indireto + Complemento/Adjunto** – e em 4b-4g temos variações desta ordem. Note que para gerar as múltiplas possibilidades de combinação acima houve uma movimentação não de palavras isoladas, mas sim de blocos de palavras (representados por diferentes cores).

Tente pensar em quais contextos você utilizaria as ordens 4b-4g. Qual elemento recebe ênfase em cada uma dessas sentenças, ou quais informações parecem subentendidas?

Considere agora a sentença 4h:

4h) Marcou, contra a Coreia do Sul, durante a Copa de 2022, um total de 4 gols a Seleção Brasileira



A leitura da sentença 4h exige um grande malabarismo para o seu entendimento, certo? Somente com pausas e ênfases melódicas bastante específicas essa sentença se torna utilizável para nós, brasileiros. Isso ocorre porque a sentença 4h foge bastante da ordem sintática direta do português, que costuma organizar sentenças seguindo o padrão **Sujeito + Verbo + Objeto Direto + Objeto Indireto + Complemento/Adjunto**; em 4h, temos uma ordem Verbo + Objeto Indireto + Complemento/Adjunto + Objeto Direto + Sujeito. Veja que a organização das palavras na sentença 4h é bastante particular, e somente seria pronunciada em contextos de uso e com objetivos comunicacionais muito específicos – por exemplo, para criticar o desempenho da Seleção Brasileira, dando ênfase às informações “contra a Coreia do Sul” e “durante a Copa de 2022”.

As regras para o uso da vírgula, por exemplo, dependem da ordem sintática direta do português e de suas modificações.



Vejam, agora, a sentença em 4i. Certamente nenhum malabarismo na interpretação ou mesmo boa-vontade do leitor fará com que esta sentença seja compreendida:

4i) \*A marcou Seleção Brasileira Copa de 2022 durante a um a Coreia do Sul total contra de 4 gols

Nos estudos linguísticos, é comum utilizar o asterisco para marcar que algo é malformado, *agramatical* (i.e., soa muito estranho) na língua.

Perceba que em 4i não há qualquer possibilidade de interpretação – a sentença está *desorganizada*, uma verdadeira salada de palavras! Reconhecer que há uma desorganização das palavras em 4i nos força também a reconhecer, paralelamente, que nós, falantes, esperamos por uma *certa organização* das palavras dentro da sentença. Esta nossa expectativa sobre como as palavras devem ou não ser arranjadas na frase demonstra que temos conhecimento sobre a sintaxe da língua que falamos e que escrevemos – a *certa organização* que esperamos é justamente uma demonstração do nosso conhecimento sintático. Em 4i, perceba que os blocos de palavras de mesmas cores se separam, ou são invertidos; no capítulo 2, estudaremos que estes blocos se denominam **constituintes** ou **sintagmas** – e são os constituintes/sintagmas que recebem as classificações sintáticas de sujeito, verbo, objeto, adjunto etc que vimos anteriormente.



Note que mesmo crianças pequenas ou pessoas analfabetas, que nunca tiveram uma educação formal sobre a língua portuguesa – ou seja, que nunca tiveram aulas sobre o que seria um sujeito, verbo, objeto etc –, jamais produziram sentenças como 4i. Isso nos mostra que essa expectativa sobre a organização das palavras nas frases é um conhecimento que independe da escolarização.

Para saber mais sobre esse conhecimento interno de falantes não-escolarizados, leia o artigo de Bohn & Ávila (2019):



**A Competência Linguística: Desmitificando o Mito do Não-Saber**

Já para conhecer mais sobre o desenvolvimento linguístico da criança, leia o capítulo Aquisição da Linguagem (TONI, 2022).



**Aquisição da Linguagem**



Retornemos, então, à nossa questão: se as frases fossem constituídas meramente por uma palavra frente à outra, sem quaisquer regras de combinação entre palavras, nada impediria que uma sentença como 4i fosse produzida e interpretada em nossa língua. Sendo assim, deve haver então um conjunto de regras ou padrões que precisam ser seguidos na construção das frases. A sintaxe é a área de estudo que busca investigar e entender essas regras de combinação: afinal, como as palavras podem ou não se combinar? Ao estudarmos sintaxe, buscamos entender como as palavras se organizam em blocos, como estes blocos se combinam para formar sentenças, como as sentenças se combinam para formar sentenças complexas (subordinadas e coordenadas), parágrafos e textos, e quais as significações e usos atrelados às diferentes possibilidades combinatórias.

Na prática, uma boa forma de “visualizar” a ação estruturante da sintaxe em nosso dia-a-dia linguístico é observando situações de fala que causam efeitos de humor, estranheza ou mesmo mal-entendidos, já que vários desses fenômenos têm por base uma motivação sintática. Vejamos, a seguir, alguns exemplos retirados de mídias sociais:

#### **Imagem 2a – Quem com ferro fere**

\*Antes mal do que acompanhado só \*  
Continuem  
Quem com fere ferro com fere ferido ferro!

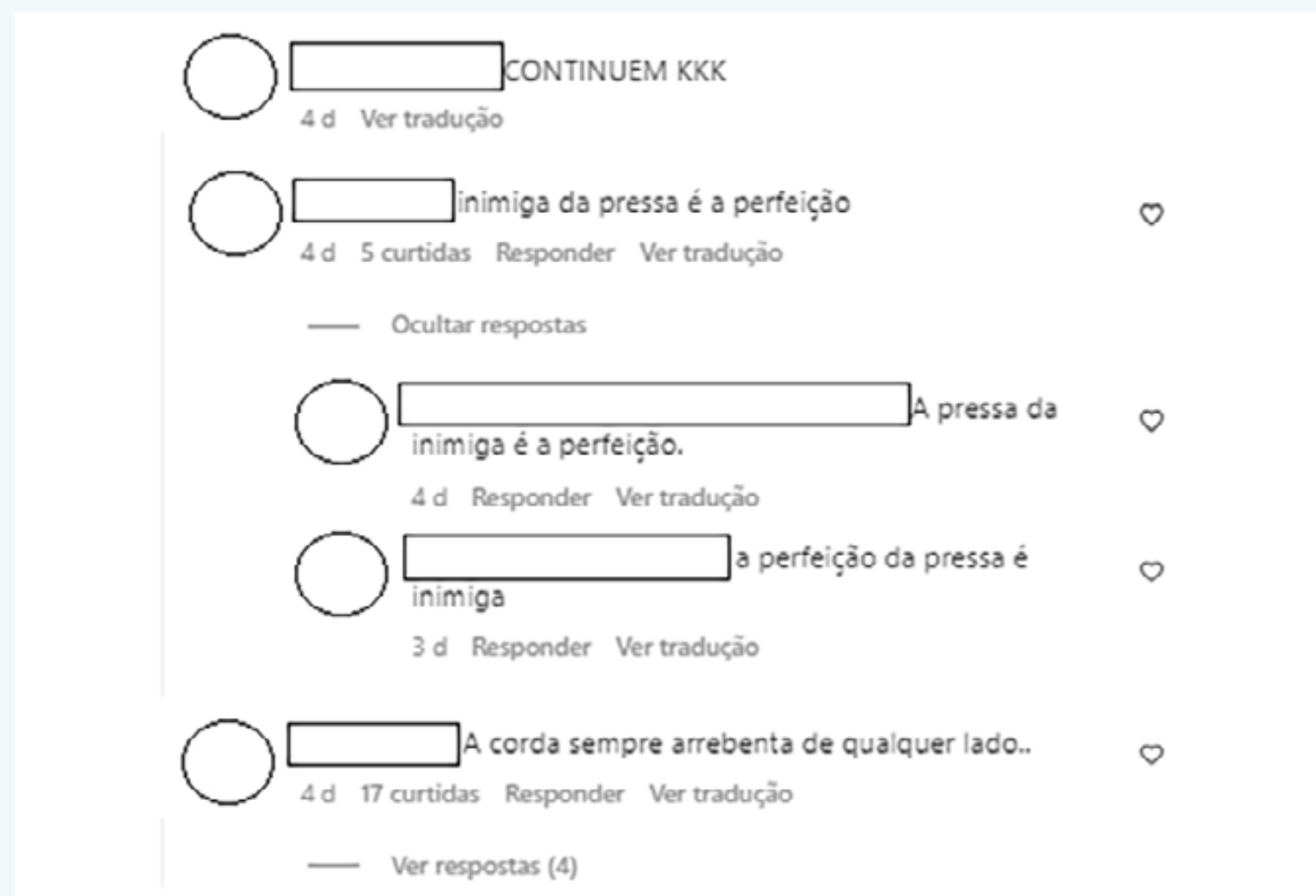
**Fonte:** Elaborado com base em postagem de pensandoalto8/Instagram





Perceba que na captura de tela acima há um grande embaralhamento das palavras que deveriam compor o ditado “Quem com ferro fere, com ferro será ferido”. Esta imagem gerou uma brincadeira na mídia social Instagram, incitando que os demais usuários da rede também manipulassem a ordem sintática de alguns ditados populares. Confira:

### Imagem 2b - Brincadeira com sintaxe



Fonte: Pensandoalto8/Instagram



Note que os usuários participantes da brincadeira acima apresentam dois padrões distintos de manipulação sintática:

- Parte dos usuários reordena as palavras dos ditados populares de modo a gerar novos significados, mantendo as regras de formação dos blocos de palavras, como em “Antes um pássaro voando do que nenhum na mão”, “A pressa da inimiga é a perfeição”. Note que em “A inimiga da pressa é a perfeição”, apesar de reorganizar as palavras, o significado continua sendo o mesmo do ditado original!;
- E parte dos usuários reordena as palavras de modo a tentar quebrar quaisquer expectativas sintáticas, como em “melhor uma mão voando do que dois pássaros só”, “O pelo no preto no pé de Pedro é peito”;

Tente participar você também dessa brincadeira. Perceba que é bastante difícil gerar sentenças que fujam 100% das nossas expectativas sintáticas, formando “saladas de palavra” – ou seja, formando frases sem qualquer possível interpretação. Isso ocorre porque nossas expectativas sintáticas são bastante flexíveis e adaptam-se na tentativa de “consertar” a leitura da sentença, atribuindo-lhe leituras pouco usuais (como no caso da sentença 4h discutida anteriormente). É o que ocorre, por exemplo, nas sentenças “A perfeição da pressa é inimiga”, “Quando o santo é demais desconfia a esmola” e “O rei roeu a roupa do rato de Roma”: numa primeira leitura, essas são sentenças bastante confusas; mas uma leitura mais condescendente pode atribuir-lhes significado.



Um exemplo de salada de palavras, retirado de um blog de humor, é o que vem a seguir:

### Imagem 3 - Conversa desconexa



Aqui notamos que, apesar de reconhecermos todas as palavras utilizadas na conversa, não é possível entender o que o locutor objetiva comunicar. Isso ocorre porque a sintaxe das suas sentenças está bastante prejudicada, levando a um mal-entendido na mensagem. Certamente esta pessoa não fala assim – mas é possível que uma escolarização faltante ou mesmo uma falta de domínio sobre recursos digitais, como o WhatsApp, tenham gerado a desorganização da mensagem ao lado.



Quando propositais, mal-entendidos como o do exemplo anterior podem até mesmo gerar efeitos humorísticos. O humorista e youtuber Eddy Jr. aproveita-se justamente da quebra de regras sintáticas para gerar humor, transmitindo mensagens motivacionais propositadamente confusas. Veja a seguir a transcrição de um de seus vídeos. Os sinais // representam as reformulações das frases produzidas pelo autor:

5) Ei, tá vendo esse balde? Se eu chutar ele, vou ter que buscar. É igual na vida: seja um balde buscado mas não seja um chute na vida do balde // Se na vida do balde a pessoa te chutar, chute o balde da vida das pessoas // Se na vida do balde você for o chute, tenha a vida de balde chutado mas não tenha o chute da vida // Pessoas vão te chutar na vida, então tenha o chute de vida do balde // Se na vida do balde você for o chute, tenha o balde cheio de chute, mas não tenha a vida cheia de balde chutado. Boa noite.



Fonte: oficialeddy/Instagram  
<https://www.instagram.com/p/CZP6VeJlZ0d>



Uma última demonstração do seu conhecimento sintático pode ser observada no uso da palavra 'você', que comumente é reduzida, em nossa fala, à sílaba 'cê'. Você já reparou que a redução de 'você' a 'cê' é regida pelo contexto sintático da sentença? Veja os exemplos abaixo, retirados de Miotto, Silva & Lopes, 2013, p. 16:

- 6) a) Você viu a Maria saindo?  
a) 'Cê viu a Maria saindo?  
b) Quem que você viu saindo?  
b) Quem que 'cê viu saindo?  
c) A Maria disse que você foi viajar.  
c) A Maria disse que 'cê foi viajar.

- 7) a) A Maria viu você.  
a) \*A Maria viu 'cê.  
b) A Maria comprou o livro pra você.  
b) \*A Maria comprou o livro pra 'cê.  
c) A Maria e você vão comprar o livro.  
c) \*A Maria e 'cê vão comprar o livro.



Observe que em (6) todas as reduções de 'você' a 'cê' são aceitáveis e seriam facilmente produzidas em nossa fala. O mesmo, entretanto, não pode ser afirmado do conjunto de sentenças em (7): nenhuma das ocorrências de 'você' em 7a, 7b e 7c pode ser reduzida a 'cê'. Isso ocorre porque a redução 'cê' só pode ocorrer em posição de sujeito simples – em posição de objeto direto (como em 7a), de objeto indireto (como em 7b) e de sujeito composto (como em 7c), a redução é proibida no uso da língua. Curioso, não? Note ainda que uma outra variação da palavra 'você' comumente utilizada em dialetos rurais, 'ocê', comporta-se de maneira diferente da variação 'cê': em 7a, 7b, e 7c o uso de 'ocê' seria perfeitamente possível, mas não o uso de 'cê'.

Todas as manipulações, interpretações, expectativas e intuições que você experimentou ao longo deste capítulo representam o seu próprio conhecimento sobre a organização interna das sentenças – sobre, afinal, a sintaxe da língua portuguesa! É partindo desse conhecimento que podemos trabalhar as funções sintáticas de forma mais ativa e significativa. No próximo capítulo, estudaremos mais a fundo este seu conhecimento – sua consciência sintática.

Seria produtivo, por exemplo, reconhecer e reorganizar os sujeitos, objetos verbais e adjuntos adnominais e adverbiais no exemplo em 5.



## Referências

- ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo. Conhecimento linguístico do letrado acerca das expressões de futuridade: forma perifrástica (gramática nuclear/L1) versus forma sintética (gramática periférica/L2). *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 300-315, jul.-set. 2020.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BENEVIDES, Aline de Lima; GUIDE, Bruno. *Corpus ABG* (2016). Disponível em <https://github.com/SauronGuide/corpus-ABG>, acesso em 01/05/2020.
- BENEVIDES, Aline de Lima; TONI, Andressa. A fonologia na sala de aula: desvios comuns de escrita. In: SANTOS, BENEVIDES & TONI (Orgs), *Fonologia, Aquisição e Educação*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021.
- BOHN, Graziela Pigatto; ÁVILA, Marcos Vinícius. A competência linguística: desmitificando o mito do não-saber. *Leopoldianum*, v. 45 n. 126, p. 7-24, 2019.
- BOHN, G.; NUNES, V. Z.; TRINDADE, C. C. BDLINGUES - BANCO DE DADOS DE LÍNGUA ESCRITA ESCOLAR. Santos: Universidade Católica de Santos, 2018.
- BRANDÃO, José António Carvalho. A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 3, n. 3, 1990, p. 129-138.
- CORREA, Jane. A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.
- CORREA, Jane; MEIRELES, Elisabet de Sousa. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 77-84, 2005.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- HIRSH-PASEK, K.; KEMLER NELSON, D. G.; JUSCZYK, P. W.; CASSIDY, K.; DRUSS, B.; KENNEDY, L. Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, v. 26, p. 269-286, 1987.
- KATO, Mary Aizawa. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.
- KATO, Mary Aizawa. O português são dois... ou três?. In: LOBO, Thania et al. (org.). *ROSAE: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 93-108.
- KATO, Mary Aizawa. Português brasileiro: “Última flor do lácio, inculta e bela”. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 52-



80, 2019.

KENEDY, E.; OTHERO, G. Á. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018

MENDES, R.B. (2013) *Projeto SP2010: Amostra da fala paulistana*. Disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br>>. Acesso em 14/01/2022.

MIOTO, Carlos; QUAREZEMIN, Sandra. *Sintaxe do português*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, 180p.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. O estudo da gramática. In: *Novo manual da sintaxe*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. cap. 1, p. 9-42. p.125

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. 2009. 229f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MONTE, Alexandre. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolingüística da cidade de São Carlos*. 2007. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani. Sintaxe. In: FIORIN, J. L. (Org), *Introdução à Linguística II: Princípios de Análise*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

REGO, L. B. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

SANTOS, Raquel Santana; TONI, Andressa. *Corpus FDC (Fala Dirigida à Criança)*. 2020.

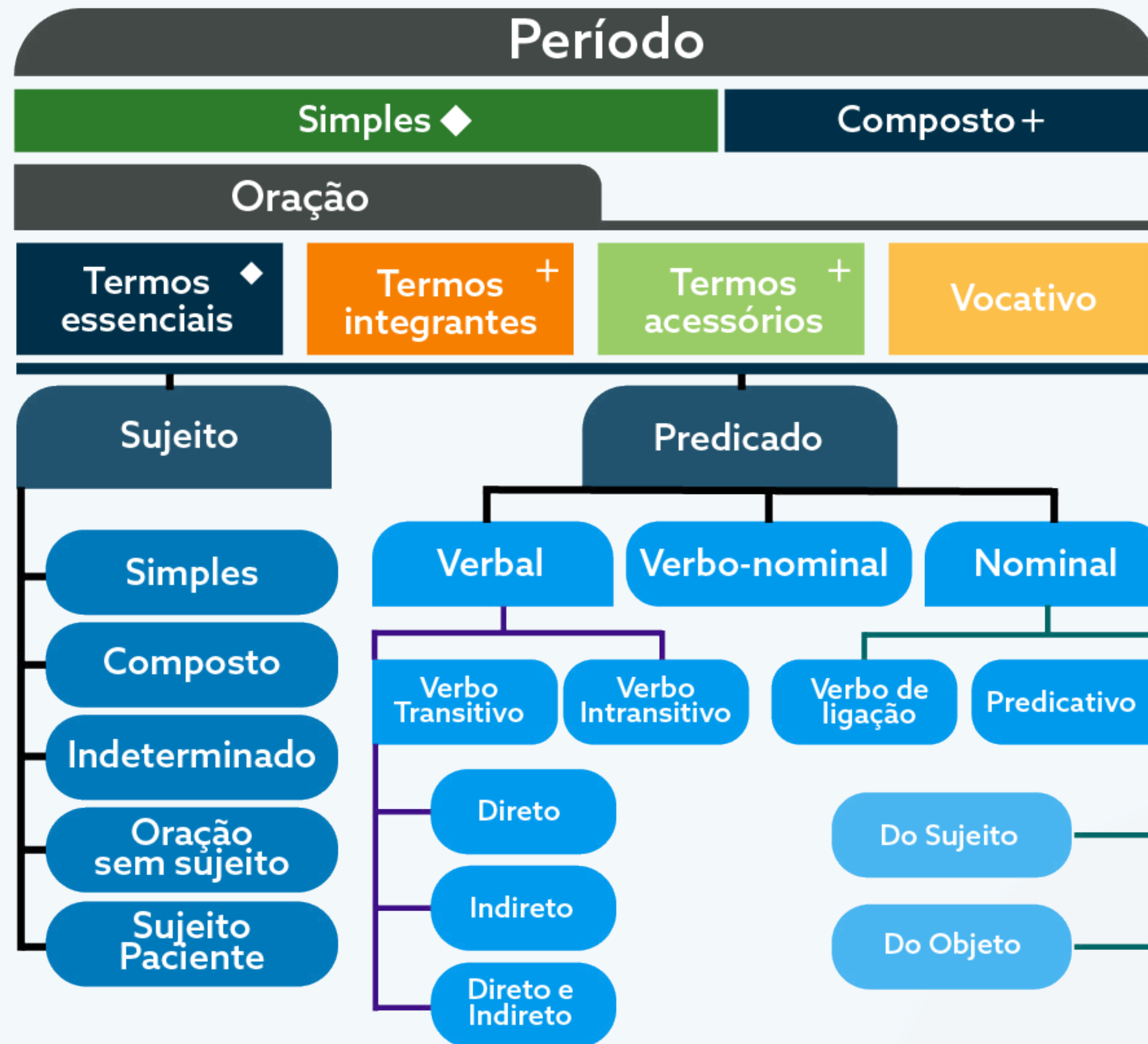
SILVA, Cínara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: Morais, A. G (Org.), *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SCHINEMANN, Aline Cristina. O silêncio sintático e o ensino de língua portuguesa pela ótica das teorias enunciativo/discursivas. In: STEFANIU & OLIVEIRA (Orgs), *Práticas de leitura e escrita nos níveis Fundamental II e Médio num viés discursivo: PIBID Letras Português, Ensino e Autoria*. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 49-74.





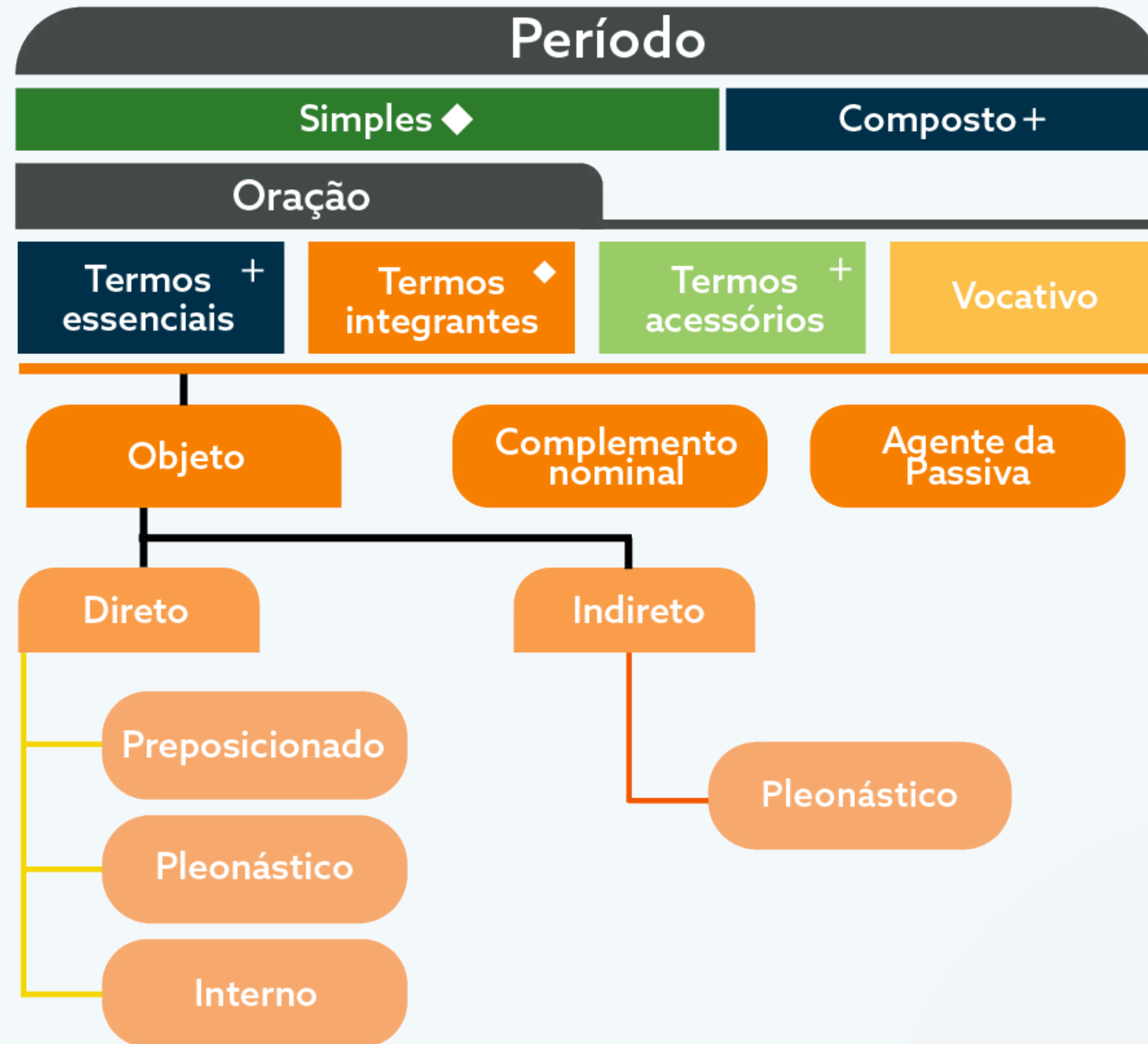
# SINTAXE



Retomar a leitura



# SINTAXE



Retomar a leitura



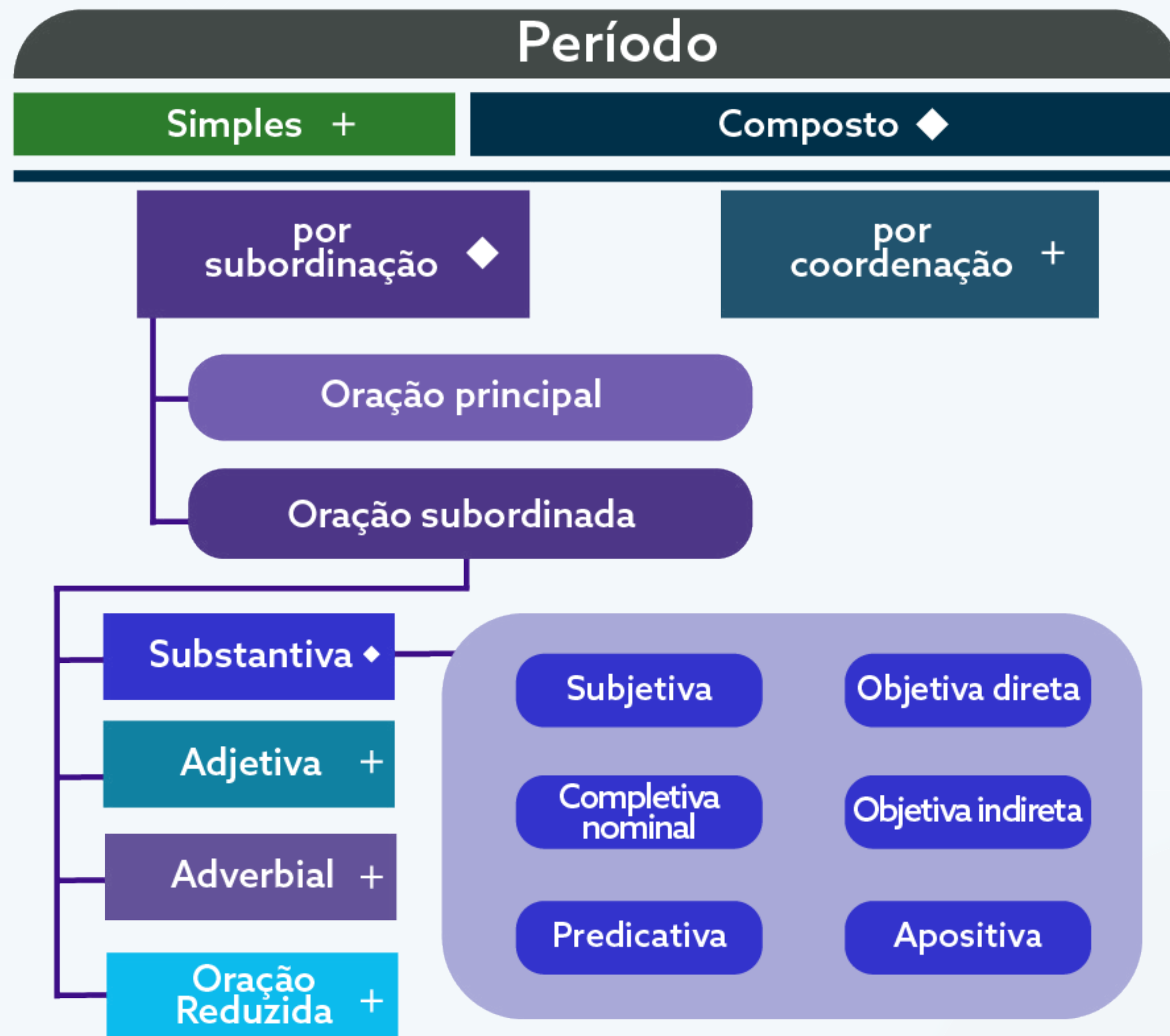
# SINTAXE



Retomar a leitura



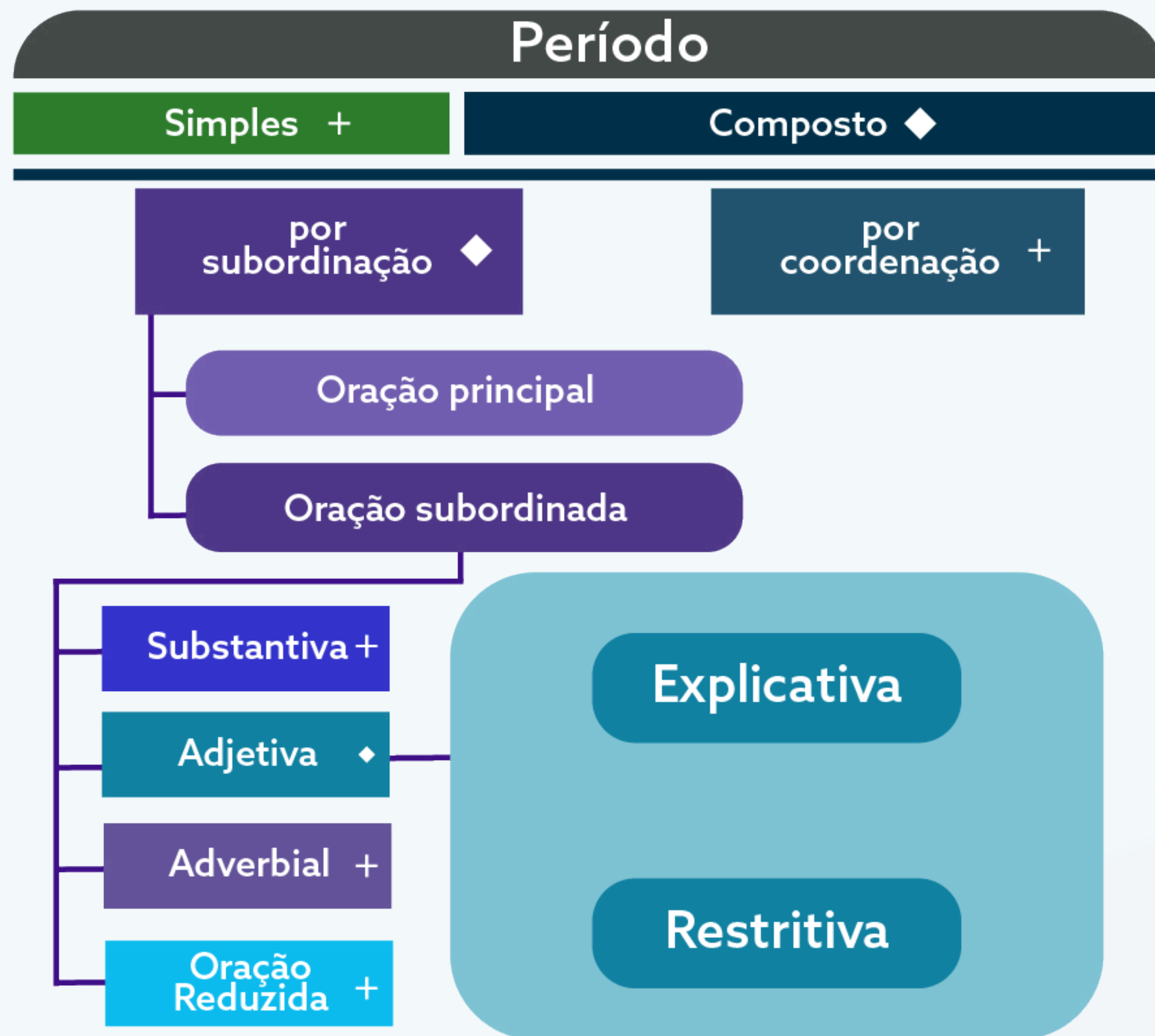
# SINTAXE



Retomar a leitura



# SINTAXE



Retomar a leitura



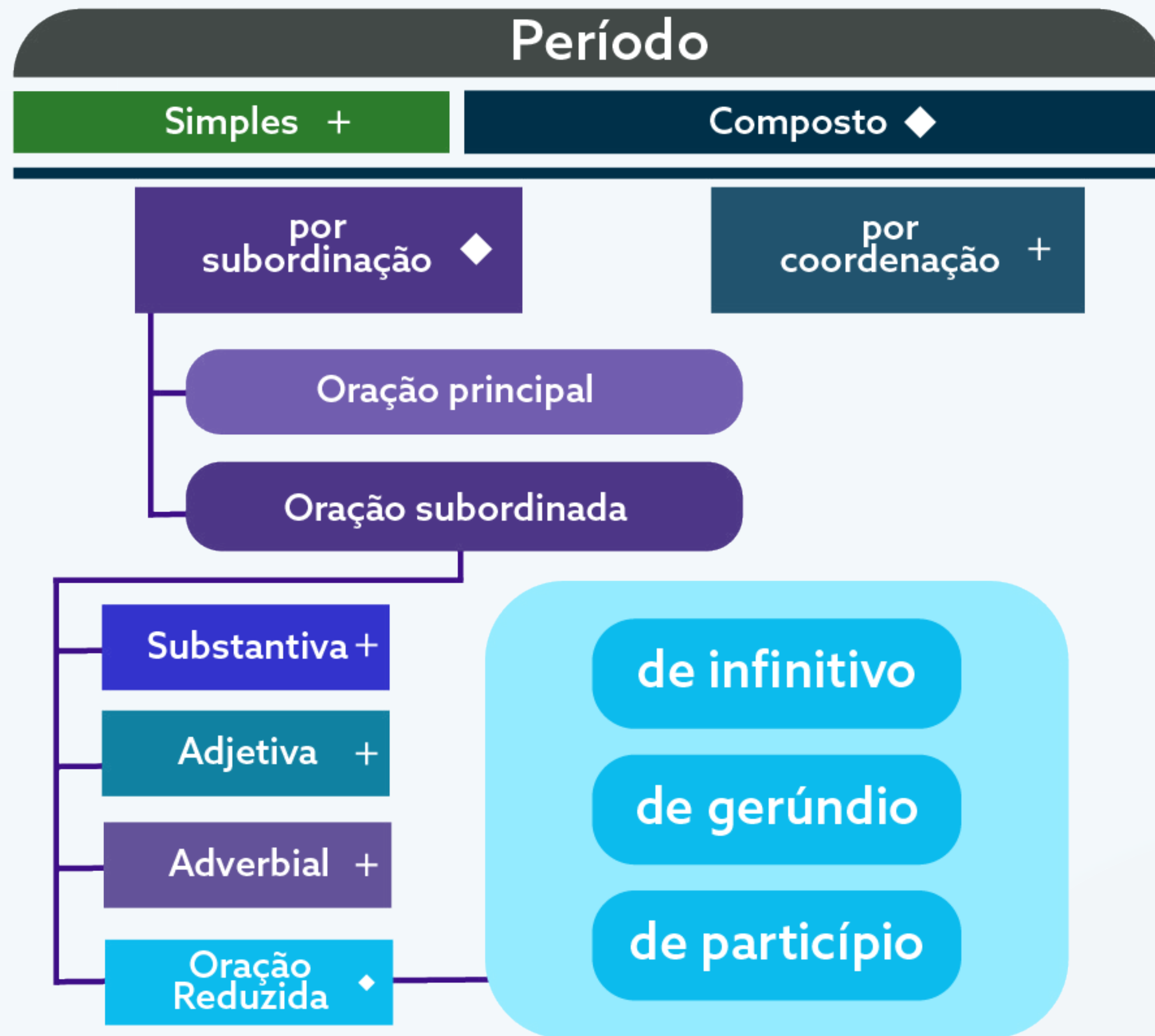
# SINTAXE



Retomar a leitura



# SINTAXE



Retomar a leitura



# SINTAXE

## Período

Simplex +

Composto ◆

por subordinação +

por coordenação ◆

Oração Coordenada

Sindética

Assindética

Aditiva

Adversativa

Alternativa

Conclusiva

Explicativa

Retomar a leitura





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ - UNICENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa [1] – Andressa Toni

Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenador Geral UAB**

Cláudia Maris Tullio  
**Coordenador Geral Curso**

Cleber Trindade Barbosa  
**Coordenador Geral NEAD**

Denise Cristina Holzer  
**Apoio Pedagógico**

Ruth Rieth Leonhardt  
**Revisão**

Murilo Holubovski  
**Designer Gráfico**

Volkan Vardar/Pexels  
**Capa**

Aneeque Ahmed /Nounproject  
Hafiudin/Nounproject  
ProSymbols/Nounproject  
**Ícones**

# Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa [2]

Este PDF contém todo o conteúdo do e-book, porém pode perder alguns recursos estéticos e de interatividade

Andressa Toni

Parte 2 de 3 do material Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa da disciplina Língua Portuguesa III ministrada pela professora Andressa Toni.

## Sumário

- 2. Consciência sintática: revelando (e valorizando) os conhecimentos prévios do aluno
- 2.1 Consciência sintática, consciência metalinguística e sua relação com a aprendizagem da escrita
- 2.2 Testes de constituintes: um exemplo da consciência sintática presente em nosso uso linguístico cotidiano
- 2.3 Exemplos da aplicação da consciência sintática no desenvolvimento da escrita
- Referências



## 2. Consciência sintática: revelando (e valorizando) os conhecimentos prévios do aluno

No capítulo anterior, discutimos o que é sintaxe e onde podemos observar sua ação em nosso cotidiano linguístico. Por meio de um conjunto de exemplos, percebemos que há uma organização interna dentro da sentença: as palavras não se estruturam uma frente a outra, mas sim em blocos que podem se movimentar para gerar múltiplas possibilidades de ordenação (e, com elas, também múltiplas possibilidades de significação). Diferentes organizações sintáticas da frase trazem à tona informações referentes ao contexto de uso, atribuem ênfase a determinados blocos e podem soar mais naturais ou mais artificiais. No presente capítulo, vamos nos aprofundar em como esses blocos de palavras são construídos, discutindo mais a fundo a nossa expectativa (isto é, nossa intuição sintática) sobre a organização das palavras nas sentenças. Entender melhor essa expectativa será essencial para que capturemos o conceito de **consciência sintática**. Nosso intuito, aqui, é demonstrar que, ao mobilizar e desenvolver a consciência sintática do estudante, podemos promover uma aprendizagem mais significativa, que valoriza sua bagagem de conhecimentos linguísticos anteriores.



## 2.1 Consciência sintática, consciência metalinguística e sua relação com a aprendizagem da escrita

A consciência sintática constitui-se como parte de um conceito maior, o de **consciência metalinguística**, que abrange também a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência lexical e todos os demais aspectos envolvidos no nosso uso linguístico. Podemos definir consciência metalinguística como uma habilidade metacognitiva, uma capacidade de refletir sobre diferentes aspectos da língua e de manipular, de forma intencional, a produção e compreensão de significados. Essa habilidade de pensar sobre o fazer linguístico é mobilizada especialmente durante a aprendizagem da língua escrita, em que o aluno aprende haver diferentes formas de se expressar – mais formais e mais informais. Conforme Barrera e Maluf (2003), Correa (2005) e muitos outros autores, há um forte nexo causal entre o desenvolvimento da consciência metalinguística e a aprendizagem da escrita.

Por vezes, há diferenças bastante extremas entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de língua culta que ele deve adquirir. **Diglossia** é o termo técnico cunhado pela pesquisadora Mary Kato em 1993 (*apud* KATO 2005, 2012, 2019) para se referir aos casos em que há diferenças gritantes entre o uso linguístico do aluno em contexto escolar e não-escolar – quase como se o aluno devesse aprender uma “nova” língua portuguesa ao ser escolarizado. Falaremos mais sobre isso no próximo capítulo.



Além disso, como ressalta Brandão (1990), a situação em que fala e escrita são produzidas é diferente, e disso decorrem diferenças na organização do discurso, em sua forma, suas estruturas e funções. Saiba mais sobre as diferenças entre fala e escrita e sua relação com a consciência sintática:



### **A Evolução Sintática na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes**

Ao estudar o processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) introduziram a ideia de que o alfabetizando constrói hipóteses sobre a representação escrita de sua língua materna, exercendo um papel ativo na aprendizagem. A assunção de que o aluno formula e testa hipóteses sobre como deve representar graficamente a sua língua trouxe alterações fundamentais naquilo que entendemos constituir a bagagem de conhecimentos prévios do alfabetizando. Trouxe também uma alteração na concepção do que seria o “erro”: se antes a escrita incorreta era considerada falta de atenção ou mesmo falta de capacidade do aluno, hoje é tomada como indício da hipótese por ele formulada, capaz de apontar não só como ele está representando sua fala, mas também como se dá o processo de aprendizagem da escrita em si. O erro passa a ser visto como fruto de um trabalho intelectual do aprendiz, do qual os pesquisadores e educadores podem se beneficiar. Ao exercitar a consciência metalinguística do aluno, contribuímos para o refinamento destas hipóteses, que passam a ser cada vez mais elaboradas e complexas.



Para saber mais sobre alfabetização, letramento e consciência metalinguística (especialmente fonológica, mas não só), assista ao vídeo da professora Magda Soares:



### **Alfabetizar - Três desenvolvimentos: Psicogenético, Conhecimento das Letras e Consciência Fonológica**

A discussão sobre a influência da consciência linguística sobre a aprendizagem escolar é apenas uma de muitas outras questões trazidas pela alteração da perspectiva *behaviorista* de que a língua escrita é aprendida por meio de estímulos e reforços, ou seja, que deve ser decorada, mecanizada. As ideias de Ferreiro e Teberosky (1985) auxiliaram na construção do método de ensino construtivista, que lentamente superou os métodos de ensino baseados nas atividades passivas de repetição e cópia de palavras.

Estudos posteriores, como os conduzidos por Correa e Meireles (2005), complementam a ideia de Ferreiro e Teberosky (1985) afirmando que a leitura e a escrita não consistem somente em decodificar o código escrito em sons da fala ou codificar os sons produzidos em representações gráficas. A língua escrita tem regras próprias, distintas das que governam a fala, e o aprendiz precisa também dominá-las para completar o processo de aprendizagem. Aprender a se expressar de forma escrita envolve, portanto, não só reflexões de âmbito fonológico, mas também de âmbito sintático, morfológico e lexical.



Por exemplo, um aprendiz brasileiro precisa ter desenvolvido sua **consciência fonológica** para capturar as relações de correspondência entre sons e letras (BARRERA e MALUF, 2003), mas precisa também de uma **consciência morfológica** desenvolvida para decidir quando o morfema de cadeia sonora [eza] deve ser escrito com a letra 's', como em 'holandesa', ou com a letra 'z', como em 'beleza', uma vez que o uso da primeira se dá na formação de adjetivos pátrios, vindos de um substantivo, e o da segunda na substantivização de adjetivos (CORREA e MEIRELES, 2005). Do mesmo modo, precisa da **consciência sintática** para empregar corretamente a pontuação (SILVA e BRANDÃO, 1999), para identificar problemas na ordem das palavras (\*bola joga João), para identificar problemas de concordância (\*A menina bonitos) (CORREA, 2005), para decidir sobre o uso adequado dos morfemas de tempo (\*Se *ir* pra casa, *fomos* de carro x Se *formos* para casa, vamos de carro; \*Eu queria que *sejese* de tirinhas x Eu queria que *fosse* de tirinhas). Precisa, igualmente, de **consciência lexical** para refletir sobre sua escolha de palavras – por exemplo, sobre quando usar termos como *salvação* versus *salvamento*, ou *nu* versus *pelado*, ambos pares que apresentam mesmo significado, mas que não assumem, em seu uso, mesmo valor. Para aprender a se expressar na forma escrita, portanto, o aluno precisa de uma consciência metalinguística desenvolvida em diversos aspectos da linguagem.



Mas, afinal, como fazer com que o aluno reflita sobre seus conhecimentos sintáticos? E como demonstrar a ele mesmo a existência desses seus conhecimentos? Aqui vale notar que os conhecimentos sintáticos e morfológicos se mostram interdependentes – daí o conceito de **consciência morfossintática**. Tais conhecimentos promovem uma melhora no desenvolvimento da escrita – e, por sua vez, a experiência com a escrita retroalimenta estes conhecimentos, permitindo um crescente nível de complexidade nas habilidades morfossintáticas do estudante, que gerará novas possibilidades no uso da escrita e assim sucessivamente, num modelo de causalidade recíproca (BARRERA e MALUF, 2003).

Conforme Correa (2005), nos momentos iniciais da escolarização, são bastante comuns tarefas que exigem que o aluno complete frases, derive ou flexione palavras, julgue erros de gramaticalidade (em que o falante julga se uma sentença “soa bem” ou “soa estranho” na língua), corrija erros ou mesmo tarefas em que o aluno deve repetir erros (já que para repetir conscientemente um erro é necessário localizar a incorreção e reproduzi-la intencionalmente, modificando uma frase correta). Na imagem a seguir há exemplos de diferentes atividades de consciência morfossintática, adaptados de Correa (2005, p. 93-95).





Repare que vários desses exercícios são bastante comuns durante nossa trajetória escolar! Embora todas as tarefas apresentem prós e contras (como detalhadamente discutido pela autora em seu artigo), as tarefas que mais exercitam a consciência morfossintática do estudante são as de analogia morfossintática e de replicação de erros, já que em ambas a possibilidade de mobilizar outros conhecimentos linguísticos ou de mundo paralelos à consciência sintática para realizar o exercício é menor, em comparação às demais atividades.

#### Atenção!

Como afirma Correa (2005, p. 93), “É possível que a criança possa manipular intencionalmente o conhecimento gramatical que possui e ao mesmo tempo encontre dificuldades em expressar verbalmente a operação realizada por ela. De mais a mais, a verbalização acerca da natureza da agramaticalidade presente na frase é facilitada pelo domínio de vocabulário gramatical adequado que permita sua designação, o que estaria fortemente associado ao nível de escolaridade da criança.”



### Imagem 4 - Avaliação da Consciência Morfossintática

#### Tarefa de decomposição e derivação

1. Corajoso. O policial mostrou muita \_\_\_\_\_.

2. Fama. O artista é \_\_\_\_\_.

#### Tarefa de derivação por sufixação

O homem \_\_\_\_\_ para pegar o ônibus.  
A corrida  
B corredor  
C correu  
D correndo

#### Tarefa de completamento de sentença

1. Uma mulher que faz faxina é uma \_\_\_\_\_.

2. O contrário de coberto é \_\_\_\_\_.

3. Ele sabe zigar . Ele é um \_\_\_\_\_.

#### Teste de morfologia produtiva (Wug Test)

Nesta figura temos um zéu. Aqui temos outra figura onde há dois deles. Logo nesta figura temos dois \_\_\_\_\_.

#### Teste de relacionamento morfológico

jogo-jogador

fome-faminto

porco-porção

#### Teste de analogia de palavras

escrita                      escritora  
costura                      \_\_\_\_\_

#### Teste de analogia de sentença

Marcos joga bola.                      Marcos jogou bola  
Mamãe faz um bolo.                      \_\_\_\_\_



Um exemplo real de exercício da consciência morfossintática ocorreu durante o *streaming* de uma partida de videogame no Youtube, envolvendo a conjugação do particípio do verbo 'saber'. No vídeo, o *streamer* Calango passa a testar, pronunciando em voz alta, várias possibilidades verbais: *sabido, soubedo, soubido, sabedo, soubesse*. Além de engraçado e curioso, esse episódio demonstra a consciência morfossintática do falante em ação!



**SABIDO? SOUBEDO? SOUBIDO?**

Outro caso, também real, pode ser observado no trecho de uma entrevista do programa The Noite em que a professora Criss Paiva, ao ser entrevistada, narra a interpretação de uma criança sobre a palavra 'corredor' como sendo 'lugar onde se deve correr'.



**Criss Paiva plenamente preparada para ser professora**



## 2.2 Testes de constituintes: um exemplo da consciência sintática presente em nosso uso linguístico cotidiano

Um passeio por diferentes referências bibliográficas da Linguística (MIOTO e QUAREZEMIM, 2012; NEGRÃO, SCHER e VIOTTI, 2008; KENEDY e OTHERO, 2018; para citar apenas alguns) nos revela que a comutação de palavras e blocos de palavras em diferentes posições na frase, como a que fizemos no capítulo anterior, é também um modo bastante tradicional de refletir sobre a sintaxe, especialmente com estudantes de maior escolaridade. Julgamentos de agramaticalidade são também bastante produtivos – embora na tradição gramatical, especialmente a escolar, não seja tão comum estimular a produção e o reconhecimento de combinações que “soam bem” ou “soam estranho” na língua. Acompanhem os exemplos de Mioto e Quarezemim (2012, p. 11-13) para visualizar nosso conhecimento, enquanto falantes nativos, sobre como as palavras podem combinar-se, ou não, em blocos – os chamados **sintagmas ou constituintes**:

Se combinamos as palavras *menina* + *a* do jeito certo, formamos o constituinte [a menina]; mas se combinamos as mesmas palavras de um jeito errado, teremos \*[menina a], que é uma combinação impossível no português. [a menina] é, portanto, um sintagma, mas \*[menina a], não.

8) menina + a

8a) Combinação certa: [a menina]

8b) Combinação errada: \*[menina a]



Vejamos, agora, a próxima combinação:

9) longas + tranças + de + morena + menina + a

9a) Combinação certa: [a menina morena de longas tranças]

9b) Combinação certa: [longas tranças da menina morena]

9c) Combinação errada: \*[a tranças morena longas de menina]

9d) Combinação errada: \*[a menina de tranças morena longas]

Note que existem diferentes possibilidades de combinação, tanto certas quanto erradas. Em (9c) \*[a tranças morena longas de menina] temos uma ordenação de palavras impossível na língua. Já em (9d) \*[a menina de tranças morena longas] temos uma ordenação de palavras a princípio possível, mas que fere a regra de concordância: seria necessário, aqui, ter a conjugação de plural, ‘morenas’. Estando a palavra no singular, sabemos que somente é possível atribuir ‘morena’ como uma característica de ‘menina’, e não de ‘tranças’.



Perceba que com este exemplo podemos exercitar duas características da sintaxe do português: as múltiplas possibilidades de combinação lexical e a regra da concordância. É somente tomando consciência de ambas estas propriedades que podemos organizar as combinações certas do conjunto de palavras em (9). Se este conjunto de palavras estivesse impresso em cartões de papel, seria um ótimo exercício lúdico!

Se ao exemplo em (9) adicionarmos mais uma palavra, 'sorriu', teremos então uma sentença composta por dois sintagmas, [**a menina morena de longas tranças**] [**sorriu**]. Perceba que cada sintagma assume diferentes funções sintáticas – neste exemplo, de sujeito simples e de verbo intransitivo. Note que o sujeito de [**sorriu**] não é 'menina', nem 'morena', muito menos 'longas' ou 'a', mas sim todo o sintagma [**a menina morena de longas tranças**] – não podemos dizer que qualquer menina sorriu, mas sim uma menina específica: a menina morena de longas tranças. Interessantemente, ao adicionarmos o verbo 'sorrir' às palavras do exemplo em (9), não podemos mais pensar que a sentença (9b) é adequada. Isso ocorre porque o núcleo desse constituinte é a palavra 'tranças', que exigiria que o verbo [sorriu] estivesse conjugado no plural – e além disso, o próprio significado de 'tranças' não combina com 'sorrir'.



De forma análoga, se formarmos uma sentença como [A menina morena de longas tranças] [sabe] [que a Terra é redonda], teremos agora um sintagma encaixado em outro sintagma. Isso porque a oração [que a Terra é redonda] funciona como o objeto direto do verbo *saber*, encaixando-se dentro do sintagma com função de predicado [sabe que a Terra é redonda] – ela é, portanto, uma oração subordinada substantiva objetiva direta. Note, ainda, que a oração encaixada [a Terra é redonda] é, ela mesma, um sintagma, também apresentando sujeito, verbo (de ligação) e predicativo do sujeito.

Se quiséssemos substituir o sintagma [A menina morena de longas tranças] por um outro com menos palavras, como [Maria], seria também possível; não seria possível, entretanto, utilizar [Maria] para substituir nenhum dos outros sintagmas presentes na sentença, formando algo como \*'A menina morena de longas tranças sabe Maria' ou \*'A menina morena de longas tranças Maria que a Terra é redonda', ou mesmo \*'A menina morena de longas tranças Maria'. Neste último, somente poderíamos interpretar [Maria] como um aposto ou como um vocativo. E com isso novamente demonstraríamos nossa consciência sintática em ação, tentando consertar, de alguma forma, o entendimento desta sentença!

Conforme definem Kenedy e Othero (2018), então:

- São os constituintes, e não as palavras isoladas, quem estruturam as sentenças;
- São os constituintes, e não as palavras isoladas, quem recebem as funções sintáticas (sujeito, verbo, objeto direto, predicativo do sujeito, adjunto adverbial etc).

### Legenda

**a** – Sujeito

**a** – Verbo

**a** – Objeto direto

**a** – Objeto Indireto

**a** – Adjunto Adverbial



Portanto, são os constituintes (ou sintagmas) que constituem os blocos de palavras que se movimentam ao longo das sentenças para configurar diferentes significados. Cabe notar que estes constituintes podem ser formados tanto por um conjunto de palavras ([A menina morena de longas tranças], [estava sabendo]) quanto por uma única palavra (conjunto unitário, [Maria], [sabe]), quanto até mesmo por palavra nenhuma (conjunto vazio).

Como assim, um constituinte pode estar vazio? Observe, por exemplo, a publicidade a seguir:

Imagem 5 – publicidade Trink



Fonte: [promosepremios.com.br](http://promosepremios.com.br)





Nesta promoção vemos os dizeres “Raspou. Achou. Ganhou”. Nem os sujeitos nem os objetos dos verbos utilizados estão explicitados na propaganda – mas, ainda assim, somos capazes de interpretá-los, preenchendo estas posições sintáticas de acordo com o contexto, com o nosso conhecimento de mundo e com a cena enunciativa.

Para saber mais sobre os efeitos de sentido desse recurso de silêncio sintático, confira Schinemann (2017) e o capítulo Sintaxe Funcional de Kenedy e Othero (2018).

Talvez você esteja se perguntando como podemos determinar o que é ou não um sintagma. Responder a esta pergunta não só vai se configurar como mais uma atividade para demonstrar e desenvolver sua consciência morfosintática, mas também vai contribuir para que, durante a tradicional análise sintática escolar, consigamos recortar corretamente quais são os constituintes, i.e., os blocos de palavras, que assumem cada função sintática (de sujeito, objeto, adjunto etc).

Para detectar onde começam e onde terminam os sintagmas que constituem uma sentença, podemos realizar diversos **testes de constituintes**. Os testes de constituintes nada mais são do que manipulações sintáticas que utilizamos em nosso cotidiano, mesmo de forma inconsciente, e que nos permitem observar quais palavras fazem ou não parte dos blocos sintáticos que compõem uma sentença. Vejamos abaixo alguns testes de constituintes descritos por Negrão, Scher e Viotti (2008) e Kenedy e Othero (2018):



**Teste de interrogação:** quando realizamos uma análise sintática, é bastante comum encontrar professores e livros didáticos dando uma dica: “Pergunte ao verbo”. Esta pergunta ao verbo trata-se de um teste de constituintes, e consiste em realizar substituições pelos pronomes interrogativos *que, quem, quando, onde, como*. O bloco de palavras que puder ser substituído por estas interrogativas na “resposta ao verbo” será um constituinte. Pedacos de constituintes ou palavras isoladas, entretanto, não podem ser substituídos pelos pronomes interrogativos.

10a)

[A Maria] estuda sintaxe

Eu vi [os amigos da Maria]

Eu vi os amigos [da Maria]

10b)

[Quem] estuda sintaxe?

[A Maria]

Eu vi [quem]?

[os amigos da Maria]

Eu vi os amigos [de quem]?

[da Maria]

10c)

\*A quem estuda sintaxe?

\*Eu vi os quem da Maria?

\*Eu vi os amigos da quem?

### Legenda

**a** – Sujeito**a** – Verbo**a** – Objeto direto**a** – Objeto Indireto**a** – Adjunto Adverbial

Note que você, por meio da escola, aprendeu a aplicar um teste de constituintes, e sua utilização é bastante simples. Existem, contudo, outras opções de teste que podem também ser usados em suas análises sintáticas, como os exemplificados a seguir.



Por que é importante saber o que é um constituinte? Para além de estabelecer exatamente quais palavras pertencem aos blocos que exercem as funções sintáticas da sentença, saber o que é um constituinte é essencial para entendermos o conceito de **pronome**.

Nas gramáticas escolares, é comum encontrar ‘pronome’ definido como ‘palavra que substitui um nome’. Entretanto, os pronomes não substituem somente o nome na sentença, mas sim todo o constituinte cujo núcleo é um nome ou um substantivo.

11a)	11b)	11c)
[A Maria] estuda sintaxe	Ela estuda sintaxe	*A ela estuda sintaxe
Eu vi [os amigos da Maria]	Eu vi eles/Eu os vi	*Eu vi os eles da Maria
Eu vi os amigos [da Maria]	Eu vi os amigos dela	*Eu vi os amigos da ela

Perceba que, nos exemplos acima, se substituímos somente o nome ‘Maria’ ou o núcleo ‘amigos’, como em (11b), acabamos gerando sentenças malformadas. Isso ocorre porque, como observamos em (11c), o pronome substitui não o nome, mas todo o constituinte cujo núcleo é o nome ou o substantivo.

Substituir blocos de palavras por pronomes constitui-se como um teste de constituintes denominado **teste de pronominalização**.

### Legenda

**a** – Sujeito

**a** – Verbo

**a** – Objeto direto

**a** – Objeto Indireto

**a** – Adjunto Adverbial

**a** – Adjunto Adnominal

**a** – Complemento nominal



**Teste de deslocamento:** consiste em realizar alterações na ordem dos constituintes, movendo-os de lugar. Pedacos de constituintes não podem ser movidos, somente constituintes inteiros.

12a) O João contou [toda a história sobre aquele terrível mal-entendido] [para a Maria]

12b) O João contou [para a Maria] [toda a história sobre aquele terrível mal-entendido]

12c) \*O João contou toda a para história sobre a aquele terrível Maria mal-entendido

**Teste de clivagem:** consiste em “ensanduichar” constituintes entre o verbo ‘ser’ e a partícula ‘que’:

13a) **Foi** [para a Maria] **que** o João contou [toda a história sobre aquele terrível mal-entendido]

13b) **Foi** [toda a história sobre aquele terrível mal-entendido] **que** o João contou [para a Maria]

13c) \*Foi toda a história a Maria **que** o João contou sobre aquele terrível mal-entendido para

13d) ??**Foi** sobre aquele terrível mal-entendido para a Maria **que** o João contou toda a história

### Legenda

**a** – Sujeito

**a** – Verbo

**a** – Objeto direto

**a** – Objeto Indireto

**a** – Adjunto Adverbial

**a** – Adjunto Adnominal

**a** – Complemento nominal



No caso da sentença em (13d), se assumirmos uma entonação específica e um significado também mais específico (para a Maria houve um mal-entendido, mas não para o Pedro), essa sentença torna-se aceitável. Veja que em (13d) podemos observar que é possível realizar subdivisões no constituinte que funciona como um objeto direto – decompondo-o em objeto direto e complemento nominal.

Marcamos com ?? as sentenças cuja aceitabilidade gera dúvidas, ou que poderiam ser aceitas em interpretações mais específicas

Para estes casos, o **teste da interpolação** é bastante útil, e consiste em mover um constituinte para dentro de outros constituintes, na busca por fronteiras:

14a) Encontrei [o meu velho amigo de infância] [ontem]

14b) Encontrei [ontem] [o meu velho amigo de infância]

14c) \*Encontrei o meu velho amigo ontem de infância

Veja que em (14c) não podemos separar ‘de infância’ do restante do constituinte, diferentemente de (13c).

### Legenda

**a** – Sujeito

**a** – Verbo

**a** – Objeto direto

**a** – Objeto Indireto

**a** – Adjunto Adverbial



Os testes exemplificados acima devem ser usados como ferramentas para indicar o início e o fim dos sintagmas em uma sentença, um parágrafo, um texto. Sua utilização também contribui para o desenvolvimento da consciência sintática dos alunos, já que permite a manipulação e a reflexão conscientes sobre a organização estrutural da sentença.

Imprimir as palavras das sentenças 10-14 em cartões permite uma melhor visualização dos testes que realizamos acima. Pedir aos alunos que movimentem as palavras das sentenças e procurem ordens possíveis ou impossíveis é um ótimo exercício para fomentar a consciência sintática.

Curiosidade: os linguistas Hirsh-Pasek et al (1987) observaram que bebês de apenas 7 meses de vida são capazes de reconhecer fronteiras de sintagmas. É bastante comum marcarmos o fim de um constituinte com pausas em nossa fala ou em uma leitura em voz alta. Os pesquisadores demonstraram que os bebês estranham quando ouvem uma história com pausas deslocadas, que quebram os constituintes em partes incorretas. Ouça a seguir as duas versões da história da Cinderela que foram narradas para os bebês no experimento dos autores:



15a) Cinderela vivia em uma casa enorme, // mas ela era um pouco escura // porque ela tinha uma madrasta muito, muito má. // E ah, ela tinha duas meias-irmãs // que eram muito feias.// Elas eram malvadas, também.



15b) Cinderela vivia em uma casa enorme mas ela era // um pouco escura porque ela tinha // uma madrasta muito, muito má. E ah, ela // tinha duas meias-irmãs que eram muito // feias. Elas eram malvadas, também.



O reconhecimento tão precoce de que a história em (15b) soa estranho demonstra que desde muito cedo somos capazes de buscar por pistas que nos ajudem na tarefa de entender a estrutura sintática da nossa língua. Pistas melódicas, como as pausas ou como as entonações mais marcadas, como as que vimos no capítulo anterior, são evidências bastante eficientes para demarcar a organização dos constituintes nas sentenças e das palavras nos constituintes.



## 2.3 Exemplos da aplicação da consciência sintática no desenvolvimento da escrita

Para finalizar nossa discussão sobre a consciência (morfo)sintática e seu papel tanto na aprendizagem da escrita quanto no entendimento da organização interna das sentenças, destacamos os achados de Brandão (1990, p. 134), que detecta três marcadores linguísticos “da evolução das estruturas sintáticas no texto escrito à medida que o sujeito se desenvolve do ponto de vista intelectual”:

- 1) Redução no uso da coordenação aditiva e aumento do uso da subordinação e de outros tipos de coordenação;
- 2) Crescimento do uso de complementos do sintagma nominal;
- 3) Aumento no uso da coordenação de estruturas a nível inferior ao da frase.

Para exemplificar esses achados, vejamos abaixo algumas redações escolares do Ensino Fundamental I, retiradas do banco de dados BDLINGUES (BOHN e NUNES, 2018), que foram analisadas por BENEVIDES e TONI (2021):

- 1) Redução no uso da coordenação aditiva e aumento do uso da subordinação e de outros tipos de coordenação » um exemplo bastante comum deste marcador da evolução sintática pode ser visto quando a criança deixa de fazer construções unindo sentenças com “e” ou “ai”:





Exemplo de produção textual ainda com alto uso da coordenação aditiva:

Imagem 6 – Produção textual de um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I

Santos, 10 de maio de 2018.  
Nome: ————  
Era uma vez menino e um monstro.  
Um dia Duda encontrou uma lâmpada mágica. Como via de se levantar, ele começou a esperar. Imagine o susto quando Duda viu que não foi um gênio que apareceu. Quem apareceu foi um monstro bem bonzinho e Duda ficou feliz e ele pediu um video game e um celular e um relógio e pediu muito obrigado pro monstro bonzinho e o monstro e ele ficou muito feliz e ficou amigo do menino ele ficou com a lâmpada e era dourada e ele gostou muito feliz e o monstro levou o menino pra casa dele e eles brincaram juntos e leu livros.

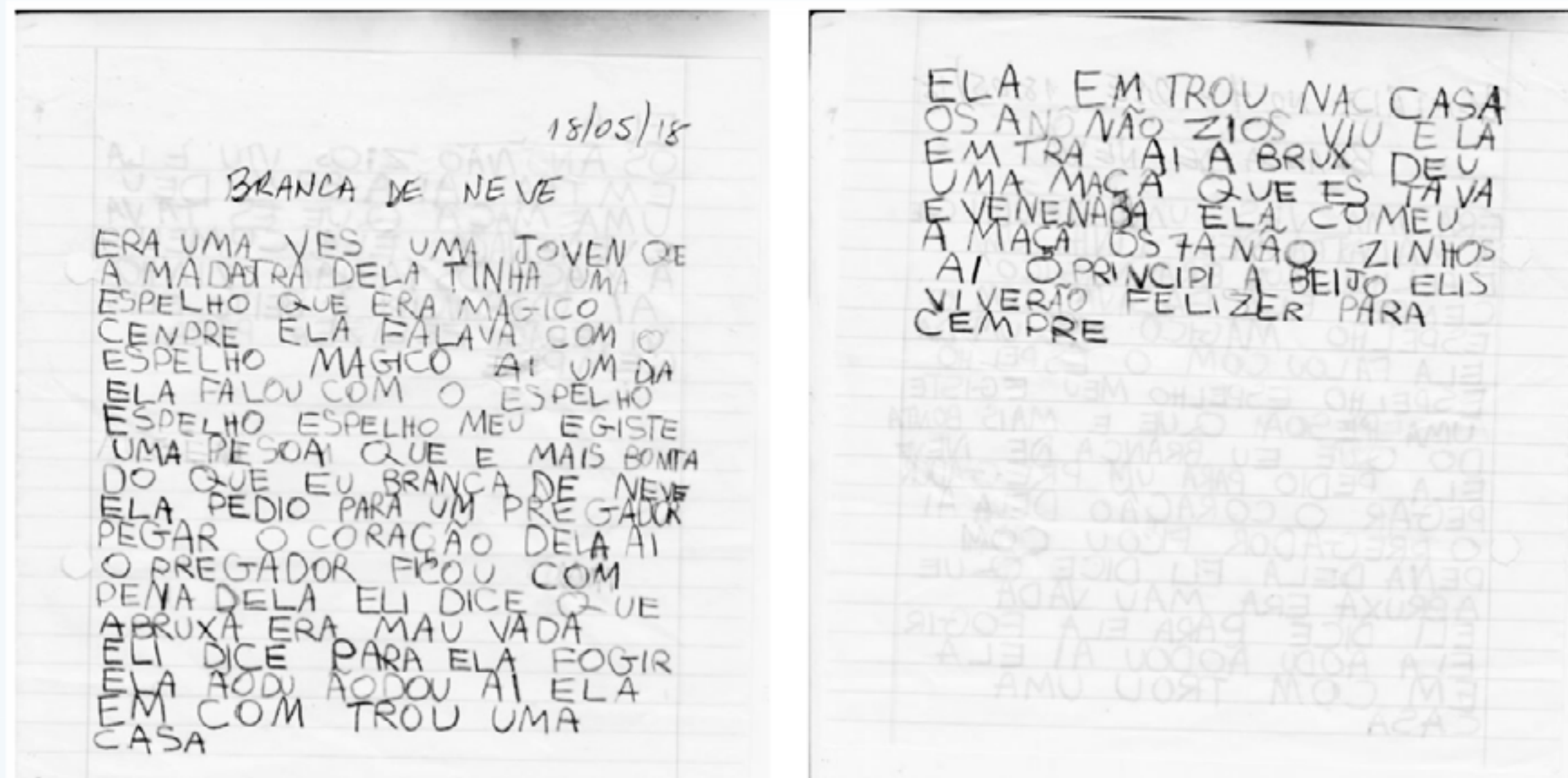
Fonte: BOHN, NUNES e TRINDADE (2018).

“Quem apareceu foi um monstro bem bonzinho e Duda ficou feliz e ele pediu um video game e um celular e um relógio e pediu muito obrigado pro monstro bonzinho e o monstro e ele ficou muito feliz e ficou amigo do menino ele ficou com a lâmpada e era dourada e ele gostou muito feliz e o monstro levou o menino pra casa dele e eles brincaram juntos e leu livros”. (BENEVIDES e TONI, 2021, p. 194)



E agora um exemplo em que há a ocorrência de subordinações:

Imagem 7 – Produção textual de um aluno de 2º ano do Ensino Fundamental I



Fonte: BOHN, NUNES e TRINDADE (2018).

“Eli dice **que a bruxa era mauvada**”, “Ela pedio para um pregador **pegar o coração dela**”



2) Crescimento do uso de complementos do sintagma nominal » pode ser observada no uso de complementos nominais, adjuntos adnominais e orações relativas:

Quando a evolução das estruturas sintáticas no texto escrito ainda está em fase inicial, é bastante comum a utilização da coordenação aditiva também para indicar as qualidades de algo ou alguém, por exemplo. No primeiro exemplo anterior, repare em construções como *“ele ficou com a lâmpada e era dourada”*. Aqui seria possível, por exemplo, reestruturar a sentença de forma sintaticamente mais complexa, escrevendo *“Ele ficou com a lâmpada dourada”* ou *“Ele ficou com a lâmpada que era dourada”*.

Na segunda imagem acima, há diversos exemplos da utilização de orações relativas para descrever características: *“Era uma vez uma jovem **que a madrasta dela tinha um espelho que era mágico**”, “A bruxa deu uma maçã **que estava envenenada**”, “Espelho espelho meu, existe uma pessoa **que é mais bonita do que eu**”, (BENEVIDES e TONI, 2021, p. 187).*



3) Aumento no uso da coordenação de estruturas a nível inferior ao da frase  
» pode ser notada pela utilização de mais de um constituinte com a mesma função sintática

Na primeira redação, repare como a criança não consegue coordenar as ações verbais em uma mesma sentença: *“o monstro levou o menino pra casa dele e eles brincaram juntos e leu livros”*. Seria possível, aqui, realizar uma estrutura mais complexa como *“O monstro levou o menino para a casa dele para **lá brincar juntos, ler livros e admirar a lâmpada dourada mágica**”*.

Já na segunda redação, note que esse tipo de coordenação também não está presente. Seria possível, por exemplo, em lugar de escrever *“Eli dice que a bruxa era malvada ele dice para ela fugir”*, estruturar algo como *“Ele disse que a bruxa era malvada, **seria melhor fugir**”*. Dessa forma, duas sentenças são combinadas em uma só.



Por meio dos exemplos acima e dos apontamentos de Brandão (1990), podemos notar que a sintaxe vai tornando-se mais e mais complexa durante o desenvolvimento escolar. E tornar-se complexa, curiosamente, não significa um aumento na quantidade de palavras por sentença, mas sim um aumento qualitativo, no tipo de estrutura que é empregado pelo aprendiz: encaixar um sintagma no outro, por exemplo, não é uma opção disponível para alunos com consciência morfossintática ainda pouco desenvolvida.

Esperamos que, com a explanação deste capítulo, você, estudante, tenha conseguido acessar sua intuição sintática e mobilizá-la para o entendimento da organização interna das sentenças da língua. No próximo capítulo, veremos como o trabalho com a consciência sintática se faz especialmente importante quando tratamos de dialetos que se distanciam dos padrões de organização e concordância sintáticos analisados acima.



## Referências

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo. Conhecimento linguístico do letrado acerca das expressões de futuridade: forma perifrástica (gramática nuclear/L1) versus forma sintética (gramática periférica/L2). *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 300-315, jul.-set. 2020.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BENEVIDES, Aline de Lima; GUIDE, Bruno. *Corpus ABG* (2016). Disponível em [https://github.com/SauronGuide/corpus ABG](https://github.com/SauronGuide/corpus-ABG), acesso em 01/05/2020.

BENEVIDES, Aline de Lima; TONI, Andressa. A fonologia na sala de aula: desvios comuns de escrita. In: SANTOS, BENEVIDES & TONI (Orgs), *Fonologia, Aquisição e Educação*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021.

BOHN, Graziela Pigatto; ÁVILA, Marcos Vinícius. A competência linguística: desmitificando o mito do não-saber. *Leopoldianum*, v. 45 n. 126, p. 7-24, 2019.

BOHN, G.; NUNES, V. Z.; TRINDADE, C. C. BDLINGUES - BANCO DE DADOS DE LÍNGUA ESCRITA ESCOLAR. Santos: Universidade Católica de Santos, 2018.

BRANDÃO, José António Carvalho. A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 3, n. 3, 1990, p. 129-138.

CORREA, Jane. A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.

CORREA, Jane; MEIRELES, Elisabet de Sousa. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 77-84, 2005.



FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

HIRSH-PASEK, K.; KEMLER NELSON, D. G.; JUSCZYK, P. W.; CASSIDY, K.; DRUSS, B.; KENNEDY, L. Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, v. 26, p. 269-286, 1987.

KATO, Mary Aizawa. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.

KATO, Mary Aizawa. O português são dois... ou três?. In: LOBO, Thania et al. (org.). *ROSAE: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 93-108.

KATO, Mary Aizawa. Português brasileiro: “Última flor do lácio, inculta e bela”. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 52-80, 2019.

KENEDY, E.; OTHERO, G. Á. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018

MENDES, R.B. (2013) *Projeto SP2010: Amostra da fala paulistana*. Disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br>>. Acesso em 14/01/2022.

MIOTO, Carlos; QUAREZEMIN, Sandra. *Sintaxe do português*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, 180p.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. O estudo da gramática. In: *Novo manual da sintaxe*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. cap. 1, p. 9-42. p.125

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. 2009. 229f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.



MONTE, Alexandre. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolingüística da cidade de São Carlos*. 2007. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani. Sintaxe. In: FIORIN, J. L. (Org), *Introdução à Linguística II: Princípios de Análise*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

REGO, L. B. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

SANTOS, Raquel Santana; TONI, Andressa. *Corpus FDC (Fala Dirigida à Criança)*. 2020.

SILVA, Cínara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: Morais, A. G (Org.), *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SCHINEMANN, Aline Cristina. O silêncio sintático e o ensino de língua portuguesa pela ótica das teorias enunciativo/discursivas. In: STEFANIU & OLIVEIRA (Orgs), *Práticas de leitura e escrita nos níveis Fundamental II e Médio num viés discursivo: PIBID Letras Português, Ensino e Autoria*. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 49-74.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ - UNICENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa [2] – Andressa Toni

Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenador Geral UAB**

Cláudia Maris Tullio  
**Coordenador Geral Curso**

Cleber Trindade Barbosa  
**Coordenador Geral NEAD**

Denise Cristina Holzer  
**Apoio Pedagógico**

Ruth Rieth Leonhardt  
**Revisão**

Murilo Holubovski  
**Designer Gráfico**

Volkan Vardar/Pexels  
**Capa**

Aneeque Ahmed /Nounproject  
Hafiudin/Nounproject  
ProSymbols/Nounproject  
**Ícones**

# Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa [3]

Parte 3 de 3 do material Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa da disciplina Língua Portuguesa III ministrada pela professora Andressa Toni.

## Sumário

- 3. Norma culta e variação linguística no âmbito da sintaxe
- Referências

Andressa Toni



### 3. Norma culta e variação linguística no âmbito da sintaxe

Neste capítulo, nosso objetivo é convidar você, estudante, a perceber que nosso uso cotidiano da língua se materializa de múltiplas formas. Essa variação se mostra de maneira muito clara quando comparamos contextos de produção mais informais e mais formais, ou quando comparamos fala e escrita, ou mesmo quando comparamos o falar de pessoas de lugares diferentes ou de idades diferentes. Nem todos esses usos da língua são admitidos pelas gramáticas prescritivas – embora existam produtivamente em nossa fala. Nosso intuito, aqui, é apresentar exemplos de variação (morfo)sintática que estão presentes na fala de alunos, professores, gestores, pesquisadores, na comunidade em geral, enfim. Queremos, com isso, demonstrar que mesmo nas variedades não-padrão também existem regras de organização sintática – e tais regras podem ser bastante diferentes daquelas ditadas pelas gramáticas tradicionais, pelo uso formal e escrito da língua e mesmo diferentes da variedade dialetal trazida pelos professores em comparação à fala dos alunos.



É importante que você, futuro professor e/ou estudioso da língua, tenha consciência de que *não-padrão* de forma alguma significa errado, irracional, aleatório – até mesmo porque a ampliação do uso de formas não-padrão pode, por vezes, transformá-la em padrão! Veja, por exemplo, o uso da palavra ‘bastante’ que foi propositalmente empregado no parágrafo anterior. Sabia que o correto, neste caso, seria realizar a concordância de plural e escrever “e tais regras podem ser **bastantes** diferentes daquelas ditadas pelas gramáticas tradicionais”? Soa muito estranho, não é? Isso ocorre porque, embora a gramática tradicional prescreva o uso de ‘bastante’ como adjetivo, que deve concordar em número com seu núcleo (tal como utilizado pelos portugueses), para nós, brasileiros, ‘bastante’ tornou-se, pelo seu uso, um advérbio. Um uso cego da norma gramatical, aqui, causaria ruídos de comunicação pelo estranhamento da forma ‘bastantes’. É desse tipo de fenômeno que trataremos neste capítulo, numa abordagem que procura não só combater o preconceito linguístico, mas também trazer as variantes linguísticas faladas pelos alunos como um objeto linguístico que deve ser discutido e analisado em sala de aula.

Para saber mais sobre preconceito linguístico, ouça o podcast UFSC Ciência:



**Podcast UFSC Ciência Ep. 13 - Preconceito Linguístico**



Como mencionado anteriormente, Kato (1993) cunha o termo **diglossia** para tratar das diferenças marcantes entre o uso oral, informal e não-monitorado da língua *versus* seu uso escrito, formal e monitorado. Para a autora,

No Brasil, ao contrário do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a "gramática" da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua. A situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento lingüístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, comparação essa que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento. (KATO, 2005, p. 131)

Nesta perspectiva, um falante letrado seria, portanto, um bilíngue em sua própria língua, dominando tanto seu uso informal e doméstico quanto seu uso formal e prestigioso – que, no caso brasileiro, exige a recuperação de "fósseis" linguísticos do português de séculos passados e do português falado em Portugal. Isso ocorre porque a gramática prescritiva ensinada na escola baseia-se em usos literários do português, principalmente das escolas do Romantismo e Realismo do século XIX.

Sobre essa diferença entre o português culto/escolar e o português doméstico, Araújo-Adriano (2020) comenta:



Já é de longa data que muitos linguistas vêm considerando que o português falado é completamente diferente do português ensinado na escola, de forma que não se fala mais em somente um português, ao contrário, há quem argumenta que, na verdade, o português são dois (MATTOS e SILVA, 2004), ou até mesmo três (KATO, 2012) considerando o português europeu.

Tais argumentos são baseados na ideia de que o ensino de língua materna no Brasil é dado como um caso de diglossia (KATO, 1993), em que, de um lado, há o português trazido de casa pelo aluno, aprendido naturalmente e, de outro lado, há o português fruto do processo de normatização (PAGOTTO, 2013), tão distante da língua falada, sendo, pois, considerado uma segunda língua, uma L2. (ARAÚJO-ADRIANO, 2020, p. 301)

Para se aprofundar na ideia de diglossia e entender por que a aprendizagem escolar pode se aproximar à aprendizagem de uma segunda língua, leia o artigo de Kato (2019) sobre a mudança sintática do pronome pessoal de caso oblíquo 'se':



**Português brasileiro: “Última flor do lácio, inculta e bela”**



Vejam os alguns exemplos desta diglossia. *Dir-se-ia*, segundo as gramáticas prescritivas, que a colocação pronominal do português admite as posições de próclise, ênclise e mesóclise. É seguro afirmar, entretanto, que nenhum de nós, falantes de português brasileiro, faríamos uso de formas mesoclíticas como ‘*dir-se-ia*’ a não ser em contextos muito formais e monitorados – e mesmo nestes contextos formais o emprego da mesóclise está caindo em desuso. O estranhamento que você certamente sentiu ao ler a forma ‘*dir-se-ia*’ acima representa uma tendência geral do português brasileiro: uma busca no Corpus ABG de língua falada e escrita (BENEVIDES & GUIDE, 2017) encontrou apenas 19 ocorrências de formas como ‘*oferecer-me-ei*’, ‘*permitir-nos-ia*’ e ‘*poder-se-ia*’ – encontrando até mesmo o erro ‘*situar-se-ha*’, tamanha a excentricidade do uso da mesóclise. Tais ocorrências aconteceram dentro de um universo de 1.676.850 palavras escritas, representando 0,000011% do total de dados – ou 0.000074% do total de 254.614 verbos no corpus de fala escrita. Nenhuma ocorrência de mesóclise foi coletada no corpus de língua falada – nem no Corpus ABG, nem no Corpus SP2010 (MENDES, 2011), nem no Corpus FDC de Fala Dirigida à Criança (SANTOS & TONI, 2020). Em lugar da mesóclise, nestes contextos, é comum utilizar a próclise (‘*se diria*’), a ênclise (‘*diria-se*’, mesmo esta forma sendo considerada incorreta pela gramática tradicional) ou mesmo paráfrases, como ‘*seria dito*’, ‘*seria possível dizer*’ etc.

Note que a colocação pronominal enclítica, embora produtiva em textos escritos formais, apresenta um uso bastante restrito em contextos orais e em contextos escritos menos formais. Compare, por exemplo, o caso de ‘*Te amo*’ versus ‘*Amo-te*’. Você utilizaria estas duas formas nos mesmos contextos de produção? É comum ouvir, durante aulas sobre colocação pronominal, que ‘*Amo-te*’ não soa tão verdadeiro quanto um ‘*Te amo*’. Você concorda?



Veja este outro exemplo, que ocorreu durante a organização de um evento acadêmico. Na ocasião, uma palestra seria proferida sobre o leque de possibilidades profissionais disponíveis ao formando em Letras. O título inicial da palestra era: “Me formei em Letras, e agora?”. Um dos organizadores corrigiu o título para “Formei-me em Letras, e agora?”, visando eliminar a ênclise em início de sentença, que é considerada um erro pela gramática prescritiva. Na sua opinião, uma palestra intitulada “Me formei em Letras, e agora?” atrairia o mesmo público que a intitulada “Formei-me em Letras, e agora?”? Quais efeitos de sentido a ênclise acarreta, neste caso?

Ao consultar alguns estudantes sobre a diferença entre estes títulos, o cartaz contendo a forma enclítica “Formei-me em Letras, e agora?” foi julgado como “uma palestra chata”, “conservadora”, “maçante”. A solução encontrada foi utilizar a forma “Eu me formei em Letras, e agora?”, empregando um sujeito explícito para evitar que o título fosse iniciado com pronome oblíquo. Numa comparação, os estudantes atribuíram a este título proclítico características como “uma palestra mais dinâmica”, “mais jovem”, “que fala sobre o que queremos ouvir”. Note como o uso linguístico destas diferentes formas verbais é julgado de maneiras distintas! Você concorda com as percepções linguísticas acima?

Uma outra diferença bastante marcante entre o português padrão aprendido na escola e o português utilizado no dia-a-dia linguístico pode ser encontrada na marcação do tempo verbal futuro. Conforme Araújo-Adriano (2020), para expressar uma ação futura, a língua portuguesa apresenta quatro possibilidades verbais (o último exemplo de cada grupo foi retirado do texto do autor):





Locução verbal ir + verbo principal	Amanhã vou fazer isso. Vou chegar em casa às 19h. Essa semana vou ir para casa mais cedo. Ele vai contar essas histórias todas, mas é na Delegacia
Forma verbal sintética, conjugada no Futuro do Presente	Amanhã farei isso. Chegarei em casa às 19h. Essa semana irei para casa mais cedo. E como saberei eu, qual delas é a da Manjerona?
Forma “haver de” + infinitivo	Amanhã hei de fazer isso. Hei de chegar em casa às 19h. Essa semana hei de ir para casa mais cedo. Se me ferrais esta cara co’um favorzinho de riso, me hei de rir de farto então do mundo e seus regozijos (século XVII).
Forma verbal conjugada no Presente	Amanhã faço isso. Chego em casa às 19h. Essa semana vou para casa mais cedo. Pergunta aí, Dolores, quando é que vem o filme da Kim Novak?



Ao analisar a utilização de cada uma das quatro opções acima, Araújo-Adriano (2020) observa que, na fala, 100% das produções orais infantis e 98% das produções orais de acadêmicos (graduandos, pós-graduandos e professores universitários) durante entrevista utilizaram a locução verbal “ir + verbo principal” para expressar ações verbais futuras; em segundo lugar, as formas conjugadas no Futuro do Presente (2%). Na escrita, “ir + verbo principal” também predomina largamente de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. É somente em contexto de escrita universitária que a forma conjugada em Futuro do Presente ganha espaço, somando 87% das ocorrências, contra 13% das formas “ir + verbo principal”. Nenhuma ocorrência de formas “haver de + infinitivo” foi registrada na fala ou na escrita analisadas pelo autor, e as formas conjugadas no Presente ocorrem timidamente. O quadro que se delineia aqui, então, é bastante claro: na fala e na escrita mais monitorada utilizamos recursos linguísticos diferentes para expressar ações no futuro. Nas palavras do autor, na escola “uma nova língua portuguesa é apresentada aos próprios falantes de português”.

Leia o trabalho completo de Araújo-Adriano (2020) em:



**Conhecimento linguístico do letrado acerca das expressões de futuridade**



Um último exemplo que citaremos aqui, dentre muitos outros possíveis, pode ser observado no atual sistema de concordância pronome-verbo. Na escola, aprendemos que o português apresenta 6 conjugações verbais, como em (16a), incluindo os pronomes *tu* e *vós* – este último extinto do português brasileiro atual. Em diversos dialetos contemporâneos, estes pronomes foram substituídos por *você* e *vocês* – pronomes de tratamento que foram reanalisados (pelo uso!) como pronomes pessoais de caso reto. Esta substituição leva ao sistema de conjugações em (16b), que apresenta 4 formas verbais. Em (16c), a inclusão de *a gente* também como um pronome pessoal, que substitui o pronome *nós* – principalmente em contextos de fala informal – leva a um sistema de somente 3 conjugações verbais. Tal sistema é bastante produtivo na língua em uso atual, sendo empregado em fala não-monitorada mesmo por falantes de níveis de escolaridade mais altos.

16a)	16b)	16c)	16d)	16e)
Eu vou	Eu vou	Eu vou	Eu vou	A mãe/O pai vai
Tu vais	Você vai	Você vai	Você vai	Você vai
Ele/Ela vai	Ele/Ela vai	Ele/Ela vai	Ele/Ela vai	Ele/Ela vai
Nós vamos	Nós vamos	A gente vai	A gente vai	A gente vai
Vós ides	Vocês vão	Vocês vão	Vocês vai	Vocês vai
Eles/Elas vão	Eles/Elas vão	Eles/Elas vão	Eles/Elas vai	Eles/Elas vai



Entretanto, se considerarmos os padrões de conjugação verbal presentes em outros grupos sociais, veremos que este sistema pode ser ainda mais reduzido: conforme Monte (2007), Monguilhott (2009), dentre outros, a não-concordância da terceira pessoa do plural é um fenômeno produtivo na língua. Isso leva a um sistema de conjugação verbal como em (16d), em que existem apenas duas flexões verbais diferentes: de primeira pessoa do singular (eu) *versus* as demais pessoas verbais (você, vocês, a gente, ele/ela, eles/elas). Finalmente, o ápice da redução das conjugações verbais pode ser observado em (16e), em que até mesmo a primeira pessoa do singular é expressa por meio da terceira pessoa, utilizando-se as expressões “A mãe”/”O pai” – como em “A mãe tá on”, “O pai tá cansado” –, bastante populares no falar digital e muito comuns em mídias sociais como o Twitter, o Instagram, e em textos multimodais, como os memes. Embora este fenômeno sintático seja recente e ainda pouco estudado, sua presença na língua já foi notada (e aproveitada!) em, por exemplo, publicidades:

**Imagem 8 – Exemplo de inovação no sistema pronominal 1**



**Fonte:** Salon Line/Twitter.



Na imagem anterior, uma marca de produtos para cabelo aproveita a construção “A mãe tá on/off” como contexto para a utilização de seu hidratante. Já na imagem abaixo, a construção foi utilizada como estampa de uma camiseta. Sua produtividade sintática é demonstrada, aqui, por meio do objeto indireto “com sede”, que foge do padrão cristalizado *tá on/tá off*:

### Imagem 9 – Exemplo de inovação no sistema pronominal 2



Fonte: <https://www.useking.com.br>.

Vê-se, portanto, que existem produtivamente na língua outros sistemas de conjugação pronome-verbo além daqueles registrados pela gramática tradicional – que geralmente atem-se aos sistemas em (16a) e (16b) e, por vezes, menciona (16c). Contudo, é bastante provável encontrar na escola também falantes com sistemas como (16d) e (16e). Enquanto agente de letramento, é papel da escola ensinar a estes alunos sobre a existência e utilização das demais flexões verbais, especialmente aquelas exigidas para o uso escrito e monitorado da língua – mas é também papel da escola respeitar a existência dos sistemas (16d) e (16e), podendo utilizá-los, por exemplo, como ponto de partida para a exploração dos demais sistemas.



Para saber mais sobre como integrar a variação linguística no ensino de língua portuguesa, assista à palestra do professor Marcos Bagno, promovida pelo canal GELP UFCG: O lugar da variação linguística na aula de português.



### **O lugar da variação linguística na aula de português**

Veja também o podcast (acessível em LIBRAS) do professor Carlos Alberto Faraco, disponível no canal Parafraseando, produzido pelo grupo do PET-Letras da UFPE:



### **Carlos Alberto Faraco: VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA | Parafraseando**

Este capítulo buscou exemplificar algumas possibilidades de organização sintática e suas variações, comparando a variedade linguística ensinada pela escola com as variedades utilizadas por alunos, por professores e pela comunidade geral em seu cotidiano linguístico.



Esperamos que com os exemplos acima e os demais materiais aqui elencados, você, estudante, tenha notado a riqueza sintática da língua em uso – seja em seus contextos informais ou em seu uso monitorado e prestigioso, em suas formas orais e escritas. Reiteramos, então, o convite que abriu este capítulo: busque observar a variação morfossintática presente em seu entorno linguístico; compare as formas utilizadas em contexto escolar, em contexto escrito e pelas gramáticas prescritivas com aqueles usos apresentados na *internet*, nos falares cotidianos, nas produções de pessoas de outras idades e de outras cidades. Certamente você encontrará muito material interessante para continuar a explorar a sintaxe da língua portuguesa.

Veja uma lista de exemplos de variação morfossintática trazida pelo canal Linguística:



### **Variação sintática [recorte] | Linguística**

Já para saber mais sobre como abordar a variação morfossintática sob um viés científico, assista à sessão de comunicação promovida pela ABRALIN:



### **Variação morfossintática**



## Referências

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo. Conhecimento linguístico do letrado acerca das expressões de futuridade: forma perifrástica (gramática nuclear/L1) versus forma sintética (gramática periférica/L2). *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 300-315, jul.-set. 2020.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BENEVIDES, Aline de Lima; GUIDE, Bruno. *Corpus ABG* (2016). Disponível em [https://github.com/SauronGuide/corpus ABG](https://github.com/SauronGuide/corpus-ABG), acesso em 01/05/2020.

BENEVIDES, Aline de Lima; TONI, Andressa. A fonologia na sala de aula: desvios comuns de escrita. In: SANTOS, BENEVIDES & TONI (Orgs), *Fonologia, Aquisição e Educação*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021.

BOHN, Graziela Pigatto; ÁVILA, Marcos Vinícius. A competência linguística: desmitificando o mito do não-saber. *Leopoldianum*, v. 45 n. 126, p. 7-24, 2019.

BOHN, G.; NUNES, V. Z.; TRINDADE, C. C. BDLINGUES - BANCO DE DADOS DE LÍNGUA ESCRITA ESCOLAR. Santos: Universidade Católica de Santos, 2018.

BRANDÃO, José António Carvalho. A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 3, n. 3, 1990, p. 129-138.

CORREA, Jane. A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.

CORREA, Jane; MEIRELES, Elisabet de Sousa. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 77-84, 2005.





FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

HIRSH-PASEK, K.; KEMLER NELSON, D. G.; JUSCZYK, P. W.; CASSIDY, K.; DRUSS, B.; KENNEDY, L. Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, v. 26, p. 269-286, 1987.

KATO, Mary Aizawa. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.

KATO, Mary Aizawa. O português são dois... ou três?. In: LOBO, Thania et al. (org.). *ROSAE: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 93-108.

KATO, Mary Aizawa. Português brasileiro: “Última flor do lácio, inculta e bela”. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 52-80, 2019.

KENEDY, E.; OTHERO, G. Á. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018

MENDES, R.B. (2013) *Projeto SP2010: Amostra da fala paulistana*. Disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br>>. Acesso em 14/01/2022.

MIOTO, Carlos; QUAREZEMIN, Sandra. *Sintaxe do português*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, 180p.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. O estudo da gramática. In: *Novo manual da sintaxe*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. cap. 1, p. 9-42. p.125

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. 2009. 229f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.



MONTE, Alexandre. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolingüística da cidade de São Carlos*. 2007. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani. Sintaxe. In: FIORIN, J. L. (Org), *Introdução à Linguística II: Princípios de Análise*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

REGO, L. B. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

SANTOS, Raquel Santana; TONI, Andressa. *Corpus FDC (Fala Dirigida à Criança)*. 2020.

SILVA, Cínara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: Morais, A. G (Org.), *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SCHINEMANN, Aline Cristina. O silêncio sintático e o ensino de língua portuguesa pela ótica das teorias enunciativo/discursivas. In: STEFANIU & OLIVEIRA (Orgs), *Práticas de leitura e escrita nos níveis Fundamental II e Médio num viés discursivo: PIBID Letras Português, Ensino e Autoria*. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 49-74.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ - UNICENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Explorando a Sintaxe da Língua Portuguesa [3] – Andressa Toni

Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenador Geral UAB**

Cláudia Maris Tullio  
**Coordenador Geral Curso**

Cleber Trindade Barbosa  
**Coordenador Geral NEAD**

Denise Cristina Holzer  
**Apoio Pedagógico**

Ruth Rieth Leonhardt  
**Revisão**

Murilo Holubovski  
**Designer Gráfico**

Volkan Vardar/Pexels  
**Capa**

Aneeque Ahmed /Nounproject  
Hafiudin/Nounproject  
ProSymbols/Nounproject  
**Ícones**