

SINTAXE FORMAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM EXEMPLO DE SEU RELACIONAMENTO*

LUCIA MARIA PINHEIRO LOBATO** | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESUMO

Análise de diferentes tratamentos dos auxiliares com vistas ao exame do relacionamento entre sintaxe formal e ensino de língua portuguesa.

1 LINGUÍSTICA, TEORIA FORMAL E ENSINO

Existem duas atitudes opostas a respeito da relação entre linguística e ensino da língua materna: uma atitude de grande expectativa e otimismo, segundo a qual caberia à linguística a renovação desse ensino, e uma atitude de grande temor e pessimismo, segundo a qual a linguística é a culpada pelo baixo rendimento desse ensino. Segundo os que tomam essa segunda atitude, a linguística gostaria de ver instaurado o “caos linguístico”, em virtude de preconizar a queda da primazia da escrita, a queda da primazia da diacronia e a queda do privilegiamento da variedade dita culta, e em virtude de levar à ênfase na criatividade em detrimento da correção. Evidentemente, nenhuma dessas posições é racional e defensável. De um lado, a melhoria e a renovação do ensino não estão na dependência exclusiva de análises linguísticas mais adequadas, sendo, antes, dependentes de uma interação de fatores, tais como as próprias questões de saúde e nutrição, de melhoria do padrão econômico e cultural das famílias, além de questões psicológicas, sociológicas e linguísticas, entre outras. De outro lado, a linguística, em si mesma, não pode ser responsabilizada nem pelo baixo rendimento dos alunos, nem pela evasão escolar. Na procura das causas do baixo rendimento e da evasão escolares, tem-se de levar em conta tanto a ação interagente dos fatores acima citados, quanto a **atitude** dos professores e autores de livros didáticos em relação aos ensinamentos da linguística. Isto é, pode ser, efetivamente, que a linguística esteja sendo mal compreendida, e que dela se esteja fazendo mau uso em sala de aula. Como já ressaltai em outro lugar (LOBATO, 1978, p. 14-15), a linguística propõe análises científicas

* Conferência proferida no âmbito do I Seminário de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Goiânia, UFG, Instituto de Ciências Humanas e Letras, outubro de 1984.

** *Nota dos editores:* Ao reproduzir o manuscrito de Lobato neste *Caderno*, optamos por fazer mínimas interferências no texto original, restringindo-nos a realizar alterações de formatação (em citações e referências, por exemplo) e pequenas correções gramaticais.

para os dados das línguas, sem se preocupar com a questão do ensino, e uma gramática escolar, que tem fins eminentemente pedagógicos, só pode fazer uso dessas análises e de seus pressupostos teóricos se disso não resultar prejuízo para o ensino/aprendizagem. Por exemplo, os princípios estruturalistas da primazia da fala sobre a escrita, e do sincrônico sobre o diacrônico,

não podem ser tomados ao pé da letra no que se refere ao ensino. De um lado, o ensino da língua materna visa à utilização oral e escrita da língua, e não somente à oral, e, como a clientela, no caso, é de falantes-ouvintes nativos, a ênfase não poderia recair sobre o oral. Por outro lado, a formação universitária de estudantes da área de letras só será completa se incluir informação sobre a evolução da língua. O que é importante é distinguirmos a fala da escrita, e o sincrônico do diacrônico. As modalidades falada e escrita têm características particulares suas, apesar de se interseccionarem. A sincronia e a diacronia também se interseccionam, não sendo possível estabelecer uma barreira nítida entre os diferentes estados da evolução de uma língua, mas existem fatos linguísticos que pertencem inequivocamente a estados anteriores e não ao atual. O que não seria mais cabível no ensino em nossos dias é a inobservância dessas distinções, e o retorno à época em que só o que era atestado em autores clássicos é que era aceito.¹

Quanto à questão da queda do privilegiamento da variedade dita culta, a atitude do professor e do autor de livros didáticos também deve ser de equilíbrio. A esse propósito, retomo um trecho meu de 1978 (LOBATO, 1978, p. 27):

A ênfase dada pelo estruturalismo à descrição veio se opor ao normativismo existente nas gramáticas tradicionais. Estas partiam do pressuposto de que só as formas consagradas pelos autores clássicos eram boas e consideravam como corrupções e deturpações as formas divergentes encontradas na fala do povo. A ênfase à descrição está, então, em paralelo com a primazia dada à fala. Teria o ensino de ser descritivo ou normativo? O próprio fato de se ter de escolher formas da língua que serão ensinadas e outras que não o serão pode ser visto como uma forma de prescritivismo no ensino. A atitude do professor, sobre esse aspecto, deve ser a de uma pessoa esclarecida a respeito de preconceitos linguísticos, a fim de evitar falar em “regras de bem falar e escrever” ou em “bom português”, que implicam preconceito a respeito de outros usos da língua que não o culto. Tendo em vista que a língua é um conglomerado de variantes que se interseccionam, deve ele evitar julgamentos de valor sobre uma ou outra variante, sobretudo tendo em vista que o objetivo da escola não é substituir uma variante (a que o aluno já possui) por outra (a ensinada na escola), mas sim acrescentar mais uma a seu repertório de variantes (que é constituído por uma só variante no início da escolarização) e capacitar o aluno a usar apropriadamente essas diferentes variantes em situações específicas.²

Finalmente, quanto à ênfase na criatividade, em detrimento da correção, observe-se que essa é uma atitude pedagógica somente “inspirada” no gerativismo, sem que o gerativismo seja responsável por sua adoção no ensino, uma vez que o gerativismo é uma teoria científica e não uma teoria pedagógica. Além disso, observe-se que o que é pregado por alguns

1 Apud Lobato (1978, p. 24).

2 Apud Lobato (1978, p. 27).

pedagogos é a “primazia da criatividade em detrimento da correção”, e não o simples abandono da correção. Uma adoção séria desse princípio no ensino levaria, antes, a esforços redobrados de correção: o que se abandonaria seria o uso de lápis vermelho nas redações dos alunos, devendo fazer o professor fichários dos erros (erros ortográficos, erros de estruturação de pensamento, etc.) e desvios da norma padrão, a fim de poder trabalhar nos pontos mais necessários à classe.

Apesar de atitudes extremadas como essas duas que aponte, a linguística tem, efetivamente, contribuído para a melhoria do ensino, quer no nível geral, metodológico, quer no nível de revisão de análises específicas. Mais em detalhe, qual é essa contribuição?

Resumidamente, podemos dizer que o estruturalismo contribuiu sobretudo para eliminar, ou pelo menos atenuar, certos preconceitos que dominavam o ensino de línguas (primazia do literário sobre o coloquial, da escrita sobre a fala e do diacrônico sobre o sincrônico, e normativismo, entre outros), para evidenciar a necessidade de se tratar a língua como “um todo cujas partes são solidárias”, mostrar a necessidade de se desenvolverem critérios mais objetivos e explícitos de identificação e classificação de unidades linguísticas (como a identificação de unidades como palavras e morfemas, e a classificação das partes do discurso), e, finalmente, para uma melhor compreensão dos processos de formação de frases (por exemplo, os processos usados para se aumentar uma frase: A menina veio — A menina do vizinho veio — A menina do vizinho, que eu não havia convidado, veio — A menina do vizinho, que eu não havia convidado, mas que considero uma boa menina, veio, etc.). Esse corpo de informação permitiu um desenvolvimento mais objetivo, explícito e coerente da sintaxe nos anos a seguir.³

A gramática gerativo-transformacional, por sua vez, já deu também alguma contribuição efetiva, como:

a de ter trazido a atenção para a aprendizagem, tirando a ênfase que se dava ao ensino, o fato de ter mostrado o valor dos erros e da produção de frases agramaticais sobretudo na aprendizagem de língua estrangeira, e a primazia que deu à criatividade, em detrimento da correção [...].⁴

Como se vê, a contribuição da linguística para o ensino não é uma contribuição direta, pois exige um repensar dos postulados teóricos dessa disciplina em face das exigências e objetivos do ensino. Além do mais, nesse repensar tem de predominar o bom senso e o equilíbrio.

Quando se trata de linguística formal (i.e., de teoria que trate das propriedades da língua de modo preciso, exato e explícito, do mesmo modo que se faz em matemática com as propriedades ligadas aos sistemas numéricos), o distanciamento entre a ciência da linguagem e o ensino de língua parece aumentar. Portanto, é pertinente uma reflexão sobre o assunto, a fim de se delinear o alcance da contribuição de uma teoria linguística formal para o ensino. Nesta palestra, proponho-me a tratar, especificamente, do relacionamento entre sintaxe formal e ensino. Em Lobato (1978, p. 35), eu já dissera que “não é o formalismo

³ Apud Lobato (1978, p. 28).

⁴ Apud Lobato (1978, p. 35).

em si [das gramáticas formais] que deve ser aproveitado no ensino”, mas sim “os resultados de um tal tipo de pesquisa”. Neste momento, ao voltar a essa questão, quero reafirmar que:

- (1º) a gramática escolar não pode aceitar o formalismo técnico de modelos linguísticos formais;
- (2º) a gramática escolar não pode estar sujeita a modismos teóricos;
- (3º) a gramática escolar deve levar em conta o resultado da pesquisa científica, mas desde que esse resultado esteja suficientemente comprovado por diferentes correntes e não sujeito a dúvidas ou divergências.

Não me deterei na demonstração da minha primeira afirmativa, segundo a qual o ensino não deve usar o aparato formal das teorias sintáticas contemporâneas. Antes, remeto o leitor a Lobato (1978, p. 31-35), onde procurei indicar os inconvenientes do uso do formalismo das regras transformacionais no ensino de língua, mesmo que para alunos mais avançados.

Meu propósito é demonstrar a segunda afirmação, de que a gramática pedagógica não pode estar sujeita a modismos teóricos, e explicitar meu pensamento a respeito da terceira afirmação, de que os resultados incontestes e consagrados da pesquisa linguística têm de ser considerados pela gramática escolar. Para ilustrar o perigo que representam para o ensino as adesões apressadas a resultados de análises formais, tratarei dos verbos auxiliares em português. Inicialmente, farei um resumo do pensamento da gramática tradicional a respeito, tomando por base algumas de nossas gramáticas escolares, além da gramática de Soares Barbosa. Em segundo lugar, mostrarei o pensamento de Benveniste a respeito da questão, como exemplo da ótica estruturalista. Finalmente, exporei os tratamentos formais de tais verbos no modelo padrão da teoria gerativa, no modelo da semântica gerativa, e no modelo padrão estendido. Nesse ponto, terei mostrado que a gramática formal, em uma de suas tendências atuais, mas não em outras tendências, explica tecnicamente as intuições, aparentemente inconsistentes, expressas nos tratamentos tradicional e estrutural dos auxiliares. Em outras palavras, terei mostrado que a evolução da análise teórica dos auxiliares levou à convergência de pontos de vista entre propostas de escolas diferentes — de um lado, a proposta da gramática tradicional (tal como apresentada por Bechara e Kury) e do estruturalismo (tal como apresentada por Benveniste) e de outro a proposta do modelo padrão estendido da gramática gerativa em uma de suas tendências atuais. Terei, então, evidenciado que, mesmo no âmbito das gramáticas formais contemporâneas, persiste a divergência entre os estudiosos quanto ao inventário dos auxiliares. Concluirei, então, que, se o ensino tivesse feito uso dos resultados no âmbito do modelo padrão, deixando de lado a proposta tradicional de análise dos auxiliares, o próprio ensino da questão é que teria sido prejudicado.

Nesse ponto, estarei, então, em condições de dizer quais são os resultados da pesquisa científica, a respeito dos auxiliares, que devem ser levados em conta pela gramática escolar, tratando, assim, da minha terceira afirmação acerca do relacionamento entre linguística formal e ensino de língua.

2 OS AUXILIARES NA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Como se vê do Quadro 1 (extraído de LOBATO, 1975, p. 28), sobre o inventário dos auxiliares segundo diferentes gramáticas do português, não há uniformidade, na gramática tradicional, no entendimento do que seja um verbo auxiliar. Por outro lado, o que leva à determinação de inventários diferentes é (1) o uso de critérios diferentes, (2) a continuidade que existe entre a noção de verbo principal e de verbo auxiliar.

QUADRO 1⁵

Soares Barbosa	Said Ali	Mattoso Câmara	Chaves de Melo	Bechara e Kury
	ser + pp (passiva)	ser + pp (passiva)	ser + pp (passiva)	ser + pp (passiva)
		ser + pp (concluso)		ser + pp (concluso)
				ficar + pp
estar + ger	estar + ger ou estar a + inf	estar + ger ou estar a + inf	estar + ger ou estar a + inf	estar + ger
ter + pp (concluso)	ter + pp (concluso)	ter + pp (concluso)	ter + pp (concluso)	ter + pp (concluso)
		ter + pp (iterativo)		
	haver + pp	haver + pp	haver + pp	haver + pp
ter de + inf	ter de + inf	ter de + inf ter que + inf	ter de + inf	ter de + inf
haver de + inf	haver de + inf	haver de + inf	haver de + inf	haver de + inf
ir + ger	ir + ger	ir + ger ou ir a + inf	ir + ger	ir + ger
	vir + ger	vir + ger	vir + ger	vir + ger
ir + inf	ir + inf	ir + inf	ir + inf	ir + inf
andar + ger	andar + ger	andar + ger	andar + ger ou andar a + inf	andar + ger ou andar a + inf
	tornar a + inf			tornar a + inf
vir de + inf				vir de + inf
acertar de + inf				
dever de + inf				
			dever + inf	dever + inf
			poder + inf	poder + inf
				precisar (de) + inf
				querer + inf
				desejar + inf
				odiar + inf
				tentar + inf
	continuar a + inf			continuar a + inf
	acabar de + inf			acabar de + inf
				fazer + inf
				deixar + inf
				mandar + inf

⁵ Nota dos editores: No Quadro apresentado pela autora, as siglas utilizadas são as seguintes: pp = particípio passado, ger = gerúndio e inf = infinitivo. Além disso, no manuscrito de Lobato, não havia indicação, no Quadro, das obras dos autores mencionados. Acreditamos, contudo, que a autora estivesse fazendo menção às seguintes obras, constantes nas referências bibliográficas presentes no texto original: Barbosa (1803), Ali (1908, 1965a, 1965b), Câmara Jr. (1970), Melo (1970), Bechara (1963) e Kury (1960).

Em Lobato (1971, 1975), examinei esses diferentes critérios (semânticos, morfológicos, sintáticos, prosódicos, de frequência de ocorrência) e mostrei que nas gramáticas de língua portuguesa examinadas os critérios utilizados (muitas vezes implicitamente) são: **semântico** (atribuição de perda semântica ao auxiliar e consideração de que o conjunto verbal forma uma unidade significativa), **morfológico** (critério da variação flexional, segundo o qual o conjunto verbal em auxílio é composto de uma forma flexionada seguida de uma forma infinitiva, gerundiva ou participial) e **funcional** (o complexo verbal “auxiliar + verbo principal” funciona como uma unidade verbal, integrando uma estrutura uni-oracional, e havendo um único sujeito para o complexo). O critério da variação flexional do complexo verbal é adotado por todos os gramáticos, e o mesmo se pode dizer do critério funcional (se o complexo “auxiliar + verbo principal” pudesse representar uma estrutura bi-oracional, que razão haveria para se continuar a falar em verbo auxiliar?), mas não do critério semântico (como dizer que em *quero ir* houve perda semântica ou que há uma “unidade significativa?”).

Nessas mesmas obras (LOBATO, 1971, 1975), procurei mostrar que não há diferença estanque entre auxiliar e verbo principal, situando-se esses dois tipos de unidade num eixo contínuo que vai da menor à maior lexicalização; da maior à menor perda semântica; da menor à maior integração semântica; do funcionamento como passagem quase obrigatória ao funcionamento como elemento livremente escolhido pelo usuário da língua; do funcionamento sempre com um único sujeito ao funcionamento com sujeitos diferentes:

	→										
SER	IR	TER	...	PODER	...	COMEÇAR A	...	QUERER	...	DIZER	
		HAYER		DEVER		PÔR-SE A		DESEJAR		FALAR	
						METER-SE A		INTENTAR		EXPLICAR	
						ETC.		BUSCAR		JURAR	
								ANELAR		PROMETER	
								ETC.		ETC.	

3 OS AUXILIARES SEGUNDO BENVENISTE

A proposta de Benveniste (1965) consiste em considerar como auxiliares os verbos que mantêm uma relação tal com a forma nominal do verbo que os segue, que, tanto o auxiliar, que ele designa como **auxiliante**, como o verbo principal, que ele designa como **auxiliado**, contribuem com um valor gramatical e um valor lexical para a relação que se estabelece entre ambos:

- (1) valor gramatical do auxiliante: a flexão,
- (2) valor lexical do auxiliado: a denotação,
- (3) soma do valor lexical do auxiliante e do valor gramatical do auxiliado:
 - (3i) função de temporalidade,
 - (3ii) função de diátese,
 - (3iii) função modalizante.

Benveniste (1965) distingue duas classes modais:

- (1) modalizantes de função: são os verbos sempre empregados como auxiliares modais (como exemplos são citados *devoir* e *pouvoir*);
- (2) modalizantes de assunção: são os verbos que não são exclusivamente auxiliares modais (como exemplos são citados *vouloir*, *aller*, *falloir*, *désirer*, *espérer*, *savoir*, *faire*, ...).

Logo, a proposta de Benveniste se assemelha às de Bechara e Kury.

4 OS AUXILIARES NO MODELO PADRÃO DA GRAMÁTICA GERATIVA

De acordo com as análises feitas para o português no âmbito do modelo padrão da gramática gerativa, seriam auxiliares verbos como *ter* (*tenho lido*, *tinha lido*), *haver* (*havia lido*), *estar* (*está lendo*), e muito provavelmente *ir* (*vai ler*), mas não os modais (*querer*, *crer*, *dever*, *poder*, etc.) ou os aspectuais (*começou lendo / a ler / por ler*; *continuou lendo / a ler*; *terminou lendo / de ler*; etc.). Tampouco o verbo *ser* da passiva (*foi lido*) seria um auxiliar nessa perspectiva, pois só seriam auxiliares os elementos inseridos pela regra de expansão de Auxiliar:⁶

$$\text{Aux} \rightarrow \dots (\text{te} + \text{-DO}) (\text{esta} + \text{-NDO}) (\text{i} + \text{-R})$$

O elemento *se* + *-DO* que forma a passiva:⁷

Esse livro foi lido por muitas pessoas.

↙ ↘
se(R) *-DO*

seria inserido pela regra do modelo gerativo padrão intitulada “transformação de Apassivação”.

Evidentemente, tal abordagem tem vários defeitos, como o de não captar o estreito relacionamento entre, por exemplo, *estar* quando seguido de gerúndio (*está lendo*), quando seguido de adjetivo (*está triste*) e quando seguido de advérbio (*está aqui*). Só no caso de ser seguido de gerúndio, *estar* seria classificado como auxiliar; quando seguido de adjetivo, seria um verbo de ligação ou cópula; e, quando seguido de advérbio, seria um verbo principal. Além dessa diversidade de tratamento sintático para um único verbo, há também o fato complicador de ter ele, então, de ser tratado como ambíguo. Isto é, haveria três verbos *estar* diferentes no português. É lógico que até do ponto de vista psicológico é indesejável essa proliferação de ambiguidades na língua: é mais plausível, do ponto de

⁶ Nota dos editores: Na regra de *Aux*, há os seguintes elementos: *te* = verbo auxiliar *ter*, *-DO* = particípio passado selecionado por *ter*, *esta* = auxiliar *estar*, *-NDO* = gerúndio selecionado por *estar*, *i* = auxiliar *ir*, *-R* = infinitivo selecionado por *ir*.

⁷ Nota dos editores: A transformação de Apassivação opera sobre os seguintes elementos: *se* = auxiliar *ser*, *-DO* = particípio passado / particípio passivo selecionado por *ser*.

vista da aquisição da língua, que haja um só, e não três verbos *estar*. E isso porque explicaria a facilidade com que as crianças aprendem sua língua: uma criança de 3, 4 anos já dominou esses diferentes empregos de *estar*. Uma proposta atraente é a de se considerar que há um só “sentido núcleo” (ing.: *core sense*) para esse verbo, e diferentes regras construtivas (ing.: *construal rules*) para derivar suas diversas interpretações a partir desse sentido núcleo (cf. MILLER, 1978). Ou, alternativamente, haveria uma única função *ESTAR*, caracterizadora de um estado, para qualquer emprego de *estar*, residindo sua diferença na diferente escolha do campo semântico a que se aplica essa função: locativo ou circunstancial, podendo ainda o campo circunstancial se referir a uma propriedade ou um evento. Para *João está em Paris*, *João está feliz* e *João está lendo*, teríamos, respectivamente, a função *ESTAR* referente a uma localização (*Paris*), a uma circunstância relativa a uma propriedade (*feliz*), e a uma circunstância relativa a um evento (*lendo*) (cf. JACKENDOFF, 1983, p. 171, 195 e 199).

Um outro inconveniente do modelo padrão é que exige um corte arbitrário no *continuum* em que se colocam os verbos auxiliares, não captando, portanto, o fato de tais verbos se situarem num eixo contínuo em relação aos verbos principais (cf. LOBATO, 1975).

5 OS AUXILIARES NO MODELO DA SEMÂNTICA GERATIVA

A proposta de Ross (1970), no âmbito da semântica gerativa, foi de agrupar verbos principais e auxiliares numa única classe, sendo os auxiliares tratados como verbos principais. O uso do traço [AUXILIAR] diferenciaria auxiliares de verbos principais.

6 OS AUXILIARES NO MODELO PADRÃO ESTENDIDO

No modelo padrão estendido, pelo menos duas tendências têm se delineado com relação aos auxiliares. Uma delas, exemplificada em Steele (1981), se insere numa perspectiva em que se procuram identificar universais linguísticos. Por essa perspectiva, postula-se a existência da categoria sintática do auxiliar, definida como a classe de constituintes formada por um número específico (i.e., fixo e pequeno) de elementos que necessariamente marcam pelo menos tempo e/ou modalidade. Dada essa conceituação, a análise de diferentes línguas leva a um conjunto de características identificadoras da classe do auxiliar para qualquer língua que seja:⁸

- a. Cada membro da classe é um constituinte.
- b. A classe contém um número específico (i.e., fixo e pequeno) de elementos.
- c. Esses elementos ocorrem numa ordem fixa.
- d. A classe inclui elementos que marcam tempo e/ou modalidade.
- e. A classe pode incluir elementos que indicam marcação de sujeito, concordância com o sujeito, interrogação, ênfase, aspecto, marcação do objeto, concordância com o objeto, e negação.

⁸ Em Steele (1981) encontram-se ainda outras características.

As noções modais cobertas são: possibilidade ou permissão, probabilidade ou obrigação, certeza ou necessidade.

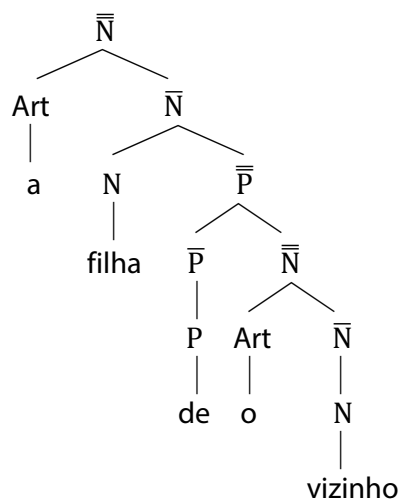
Nessa perspectiva de análise, deveria ser caracterizada no português uma classe de auxiliares que incluiria elementos indicadores de tempo (te + -DO, esta + -NDO, i + -R) e, provavelmente, modalidade (pode + -R, deve + -R).

Uma outra tendência de análise consiste em não se postular uma categoria sintática do auxiliar, fazendo-se uso exclusivo de um traço sintático de auxiliar, exatamente como propusera Ross (1970). Nessa tendência, o traço [+AUXILIAR] terá o mesmo *status* dos traços sintáticos básicos propostos no âmbito da sintaxe \bar{X} .⁹

A sintaxe \bar{X} originou-se, essencialmente, da tentativa de captar o fato de todas as categorias maiores (Nome: N, Verbo: V, Adjetivo: A, Preposição: P) poderem coocorrer com modificadores e complementos:

MODIFICADOR	X	COMPLEMENTO
a linda	menina	que eu vi
já	vi	que ele não vem
realmente	lindo	de morrer
bem	dentro	do coração

O X é a variável que representa N, V, A, P, e o uso de barras traduz o nível sintagmático em que se está. Cf.:



9 Nota dos editores: A autora utiliza a notação em barras para descrever a expansão de um núcleo, expansão essa também chamada de projeção/projeções de um núcleo. Utilizando-se a variável X para designar um núcleo de determinada categoria, X⁰ (ou simplesmente X) era o símbolo usado para se referir ao núcleo ou nível zero da categoria X. As projeções dessa categoria eram simbolizadas como \bar{X} , nível uma barra da categoria X, o nóculo que imediatamente domina X; $\bar{\bar{X}}$, nível duas barras de X, o nóculo que imediatamente domina \bar{X} . Por uma questão de facilidade tipográfica, além da notação com barras, usa-se a notação com linhas. Assim, \bar{X} pode ser representada como X', $\bar{\bar{X}}$ pode ser representada como X'' e assim por diante.

A versão chomskiana de \bar{X} propõe, ainda, que cada categoria N, V, A, P seja o resultado de diferente combinação dos traços N (Nominal) e V (Verbal):

	[±N]	[+N]	[-N]
[±V]			
[-V]		N	P
[+V]		A	V

Com relação aos auxiliares, a teoria \bar{X} , nessa versão que adota os traços sintáticos básicos, permite traduzir suas similitudes e diferenças pelo simples uso dos traços V, N, Aux. Teríamos os seguintes agrupamentos:

$$\begin{array}{l}
 \text{a) } \left[\begin{array}{c} +V \\ -N \\ +AUX \end{array} \right] \quad \text{b) } \left[\begin{array}{c} +V \\ -N \\ -AUX \end{array} \right] \quad \text{c) } \left[\begin{array}{c} +V \\ -N \end{array} \right]
 \end{array}$$

Com (a), estaríamos fazendo referência exclusiva aos auxiliares; com (b) aos verbos não auxiliares; e com (c) à classe geral dos verbos, incluindo os auxiliares.

Outra característica da teoria padrão estendida, na sua versão atual, foi o esvaziamento do componente sintagmático, em virtude de sua redundância com o léxico (cf. capítulo 12 de Lobato (a sair)).¹⁰ Nessa versão da teoria, não mais existe regra de expansão de Aux como:¹¹

$$\text{Aux} \rightarrow \text{Tp} (\text{te} + \text{-DO}) (\text{esta} + \text{-NDO}) (\text{i} + \text{-R})$$

uma vez que as exigências combinatórias de $\text{te} + \text{-DO}$, $\text{esta} + \text{-NDO}$ e $\text{i} + \text{-R}$ já estão enumeradas no léxico. Em consequência, não existe mais a exigência de se ter de chegar a uma lista de verbos que sejam auxiliares a fim de incluí-los na expansão de Aux.

Além de ter adotado a sintaxe \bar{X} , e de ter eliminado a redundância entre léxico e regras sintagmáticas em detrimento destas, a teoria padrão estendida passou a postular a existência de regras de reestruturação (ou reanálise, ou reajustamento, ou rearranjo). O que seria uma regra de reestruturação para os auxiliares? Esse tipo de regra (estudada extensivamente para o italiano por Rizzi (1978, 1982)) consiste na reestruturação opcional de uma estrutura sintagmática com duas orações em uma estrutura com um única oração, sendo essa reestruturação dependente de o verbo da oração matriz ser um aspectual ou modal.¹² Rizzi justificou de diferentes modos a postulação de tal tipo de regra, e não me

10 Nota dos editores: A obra à qual a autora se refere e que, à época deste artigo, estava a sair, com título diferente, é o seu conhecido livro *Sintaxe Gerativa do Português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*, publicado em 1986 pela editora Vigília, de Belo Horizonte.

11 Nota dos editores: Na regra em questão, Tp é o símbolo correspondente a Tempo, um dos componentes de Aux juntamente com os auxiliares e as formas morfológicas associadas a eles.

12 Rizzi considera ainda, para o italiano, os verbos de movimento. Para maiores detalhes sobre essas regras de reajustamento e sobre a sintaxe \bar{X} , v. Lobato (a sair).

cabe aqui examinar essa motivação teórica. O ponto chave, para mim neste momento, é o fato de essa proposta levar a se considerar, para uma única e mesma frase com modal ou aspectual, dois níveis de representação diferentes, um nível em que esse modal ou aspectual formaria com o verbo principal uma estrutura bi-oracional, e outro nível em que o modal ou aspectual formaria com o verbo principal uma estrutura uni-oracional. Por exemplo, para *João quer vir mais cedo* teríamos:

$_s$ [João quer $_s$ [PRO vir mais cedo]]

e

$_s$ [João $_{sv}$ [quer vir] mais cedo]

Essa proposta de reestruturação capta, perfeitamente, a intuição de que *querer* possui características de auxiliar, e, ao mesmo tempo, permite tratá-lo como verbo principal (uma vez que não conterà o traço [AUXILIAR]). Isto é, só no nível pós-reestruturação é que *querer* seria interpretado como auxiliar, sendo, portanto, um “auxiliar de assunção”.

Esta última tendência de análise para os auxiliares no âmbito da gramática gerativa tem nítidas vantagens sobre o tratamento padrão: não leva a diferenciar totalmente, do ponto de vista semântico, os verbos auxiliares das formas correspondentes em função de verbo de ligação ou verbo principal; não obriga a um corte arbitrário no *continuum* que liga auxiliares a verbos principais; permite captar as similitudes e diferenças entre auxiliar e verbo principal; permite captar a intuição de que verbos como *querer* se comportam como auxiliares diante de infinitivo.

7 CONCLUSÕES PARCIAIS

Esse breve exame de diferentes tratamentos dos auxiliares mostrou que:

- (1) uma das tendências atuais de análise dos auxiliares, no âmbito da teoria gerativa, explica, por meio do uso do traço sintático básico [AUXILIAR] e de regras de reestruturação, as intuições do estruturalismo (representado em Benveniste (1965)) e da gramática tradicional (representada em Bechara (1963) e Kury (1959)) acerca dessa classe de elementos;
- (2) ainda hoje, a análise dos auxiliares é assunto controvertido na gramática gerativa.

Logo, se a gramática escolar tivesse adotado, com relação aos auxiliares, o ponto de vista da gramática gerativa no seu modelo padrão, teria tomado uma atitude apressada.

8 USO DOS RESULTADOS DA PESQUISA LINGUÍSTICA NA RENOVAÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL

Mais acima, afirmei que o ensino gramatical não pode fazer uso do formalismo de uma gramática formal, nem pode estar sujeito a modismos. Em seguida, aponte um exemplo comprovador do perigo de o ensino utilizar muito apressadamente os resultados da teoria gramatical. Afirmei ainda que o ensino gramatical deve se beneficiar com os resultados incontestes e consagrados da pesquisa linguística. Com relação ao exemplo escolhido para esta palestra (o dos auxiliares portugueses), quais seriam esses resultados? Esses resultados são, simplesmente:

- (1) a continuidade entre as noções de verbo auxiliar e verbo principal;
- (2) a multiplicidade de critérios envolvidos nessa distinção, e hierarquização desses critérios.

Como pode a gramática escolar incorporar esses resultados? Simplesmente passando a explicitar os critérios que subjazem à distinção verbo auxiliar / verbo principal, e a mostrar a continuidade entre um e outro tipo de verbo. Fazendo isso, ela está ganhando em caráter explícito e, em consequência, em respeito ao aluno inteligente, que, na situação atual das nossas gramáticas escolares, só pode ficar desnorteado diante da diversidade do âmbito dessa noção de auxiliar.

REFERÊNCIAS

- ALI, Manuel Said. *Dificuldades da Língua Portuguesa*. 4. ed. rev. 1950. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1908.
- ALI, Manuel Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1965a.
- ALI, Manuel Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. 6. ed. rev. por Evanildo Bechara. São Paulo: Melhoramentos, 1965b [1927].
- BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugeza*. Lisboa, Typographia da Academia Real das Sciencias, 1803.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- BENVENISTE, Émile. Structures des relations d'auxiliatié. *Acta Linguistica Hafniensia*, Copenhague, v. 9, n. 1, p. 1-15, 1965.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1970.
- JACKENDOFF, Ray. *Semantics and Cognition*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.
- KURY, Adriano da Gama. *Pequena Gramática para a Explicação da Nova Nomenclatura Gramatical*. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1960 [1959].
- LOBATO, Lucia M. P. *L'Auxiliarité en Langue Portugaise*. 1971. Tese (Doutorado) – Université de Paris III, 1971.
- LOBATO, Lucia M. P. Os verbos auxiliares em português contemporâneo: critérios de auxiliaridade. In: LOBATO, Lucia M. P et al. *Análises linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 27-91.
- LOBATO, Lucia M. P. Teorias linguísticas e ensino de português como língua materna. *Revista Tempo Brasileiro*, v. 53/54, p. 4-47, 1978.
- LOBATO, Lucia M. P. *Sintaxe Formal do Português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Vinculação*. A sair.¹³
- MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.
- MILLER, George A. Semantic relations among words. In: HALLE, Morris; BRESNAN, Joan; MILLER, George A. (org.). *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1978. p. 60-118.
- RIZZI, Luigi. A restructuring rule in Italian syntax. In: KEYSER, S. J. (org.). *Recent Transformational Studies in European Languages*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1978. p. 113-158. (Reimpresso sob o título "A restructuring rule" em: RIZZI, L. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, Holanda: Foris, 1982. p. 1-48).
- ROSS, John Robert. Auxiliaries as Main Verbs. In: TODD, W. (org.). *Studies in Philosophical Linguistics*. Series one. Evanston, Illinois: Great Expectation, 1970. p. 77-102.
- STEELE, Susan. *An Encyclopedia of AUX*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1981.

13 Nota dos editores: A obra a que se refere a autora foi impressa sob outro título, conforme consta na seguinte referência: LOBATO, Lucia M. P. *Sintaxe Gerativa do Português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*. Belo Horizonte: Ed.Vigília, 1986.