

ANÁLISE CRÍTICA DE ALGUNS TÓPICOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA ADOTADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Carlos Alberto Gonçalves Lopes (UNEB e ABRAFIL)
calbertoglopes@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de apontar algumas incoerências e contradições existentes nas gramáticas normativas tradicionais adotadas em nossas escolas, discutí-las e propor correções, não só visando melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa em nosso país como também oferecer subsídios para a elaboração de uma gramática-padrão da norma urbana culta em sua modalidade escrita.

Inicialmente será feita uma abordagem dos estudos gramaticais recentes, tecendo algumas considerações sobre as gramáticas mais utilizadas entre nós, sobretudo no século passado, para depois fazer uma apreciação de alguns tópicos da gramática passíveis de questionamentos, sem procurar fazer uma sistematização exaustiva do assunto. Nesse caso, buscar-se-á traçar apenas um roteiro coerente a partir da fonologia, passando pela morfologia e concluindo com a sintaxe, de modo a propiciar uma visão panorâmica do objeto de nossa apreciação.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Gramática. Didática de português.

Antes de qualquer abordagem crítica que se faça sobre as principais gramáticas que circulam em nosso meio, é necessário tecer algumas considerações não só de ordem doutrinária como também pedagógica para que também se possa entender a situação desastrosa em que se encontra o ensino e o estudo da língua portuguesa em nosso país.

Começando por esclarecer o que se entende por gramática, dado o caráter polissêmico do termo, aqui concebemos por gramática, não apenas uma simples descrição da língua, e muito menos um conjunto de estruturas internalizadas que todo falante nativo teria da sua língua, mas sim um conjunto de normas ou regras de bem escrever ou falar de uma variedade de línguas de cultura (a portuguesa, em nosso caso), extraídas

das melhores publicações jornalísticas, de textos jurídicos ou de trabalhos acadêmicos de real valor científico, e não criadas pela imaginação de quem quer que seja ou abonadas por textos literários, já que o texto literário tem compromisso com a estética e não com o padrão culto de língua. A propósito, Carvalho (2007, p. 30), com muita propriedade e lucidez crítica, diz que

É hora de reconhecer que a literatura em língua portuguesa não é para o português o que a literatura latina foi para o estudo do latim. Os escritores latinos eram o único meio que os filólogos tinham à sua disposição para o estudo da gramática do latim clássico. Reformular esse princípio metodológico de citação de escritores como abono de regras da norma culta é a primeira condição, necessária, para a elaboração de uma gramática da língua portuguesa.

Conclui-se daí que uma boa gramática baseia-se em fatos linguísticos induzidos (jamais deduzidos) recolhidos dos textos ou da linguagem coloquial culta, sendo exemplo, com ressalvas, desse modelo de gramática, as gramáticas de Rocha Lima, Celso Cunha e Evanildo Bechara. Fora disso, com algumas exceções, o que vamos encontrar são gramatiquinhos e um número cada vez maior de palpites, sem compromisso com os bons textos, com a pesquisa séria e confiável feita em cima de obras fidedignas, os quais ignoram que a norma linguística é consuetudinária e induzida, jamais deduzida.

Infelizmente, hoje, praticamente já não se estuda mais gramática, fato este reconhecido desde os idos de 1981, e até antes dessa data, pelo professor Gladstone Chaves de Melo, ao confessar que, num movimento oposto ao ensino equivocado da análise sintática pela análise sintática, as escolas enveredavam “no vício contrário: nada de gramática, nem de normas, nem de bons modelos. Só a linguagem coloquial distensa, o noticiário dos jornais, as letras de músicas populares, em que não raro entram as gírias dos cafajestes e dos palhaços de televisão”. E, mais adiante, conclui:

Com tudo isso, a língua vai sendo esquecida e espezinhada. A maior parte das pessoas ditas cultas, entre as quais se encontram até escritores oficialmente reconhecidos, escrevem mal, viciosamente, pobremente, canhestamente, são incapazes de encontrar a forma adequada à expressão do pensamento ou do sentimento. (MELO, 1981, p. 204).

Agora, é preciso esclarecer que nem sempre foi assim. A docência da gramática nas escolas de ensino fundamental e médio foi valorizada e predominou até mais ou menos 1965, tendo sido relegada a segundo plano ou abandonada a partir daí sob a alegação falsa de ser viável o domínio da língua sem o estudo sistemático da sua gramática. Isso explica o

surgimento dos livros de interpretação de texto até 1989 e, depois, até hoje, das redações “criativas” (GIRON, 2002, p. 38).

E o responsável por tudo isso, isto é, por essa mudança de procedimento pedagógico, tudo leva a crer, foi, dentre outros, o movimento Construtivista em nossa educação, que ganhou força durante a década de 1970, época em que os textos de Piaget e de Vigotsky foram amplamente divulgados, virando moda no Brasil.

Ocorre, todavia, de acordo com Bortoloti (2010, p. 118-122), que o construtivismo tem sido desacreditado e abandonado por vários países que constataram o fracasso dessa teoria pedagógica, observando que “hoje, são poucos os países entusiastas do construtivismo. Entre eles, estão todos os de pior desempenho nas avaliações internacionais de educação”. Então, o problema está mesmo no abandono da gramática. Isso, porque, enquanto no ensino tradicional você aprende as regras da gramática pela explicitação e aplicação delas, no ensino moderno construtivista o estudante deve assimilar as estruturas da língua e suas regras como por osmose, indiretamente, isto é, pela leitura à exaustão dos textos onde elas aparecem.

A verdade é que esse procedimento não funciona de modo satisfatório, e muito menos pode levar o aprendiz ao pleno domínio da norma culta, à plena compreensão do texto, fato este já comprovado, principalmente se for levado em conta que em dezembro de 2001 foi divulgado o resultado de uma prova de capacidade de leitura do “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” em que dos 265 mil estudantes de 15 anos de 32 países que prestaram o teste, os brasileiros chegaram em último lugar” (*Id., ibid.*, p. 37). Por outro lado, Ioschpe (2010, p. 118-119) em seu ensaio denominado “Brasil: a primeira potência de semiletrados?” revela de forma chocante, e preocupante, que “a maioria dos brasileiros não se dá conta de quão ruim é a educação nacional”. Diz ele que uma pesquisa de 2009 sobre alfabetização, feita pelo Instituto Paulo Montenegro, mostrou que apenas 25% da população adulta brasileira é plenamente alfabetizada. E, concluindo, afirma: “Deixe-me repetir: só ¼ dos brasileiros conseguiria ler e entender um texto como este” (*Id., ibid.*).

Além disso, o argumento de que não é necessário o estudo da gramática para se dominar uma língua, por haver exímios usuários da língua (inclusive escritores) que nunca estudaram gramática, cai por terra em virtude de haver também excelentes pianistas que nunca estudaram teoria musical, sem que por isso seja admissível advogar a abolição de

tais estudos. Isso se torna evidente ao se constatar que tais pianistas só sabem tocar músicas conhecidas, e, mesmo assim, de ouvido, pois não adquiriram competência para ler sequer uma partitura musical.

Por outro lado, como é possível adquirir habilidade e competência para se interpretar um texto sem conhecimento gramatical, principalmente se considerarmos que a gramática é que vai oferecer os dados da língua, a ferramenta necessária para o trabalho de interpretação textual, sem a qual se torna inviável a compreensão integral do texto lido?

A realidade, por conseguinte, da docência da língua portuguesa, é que o problema está em outro lugar, mais precisamente em não se saber ensinar a gramática, o que parece confirmar a conhecida frase de Bernard Shaw, segundo o qual “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. A propósito, os gregos deixaram um exemplo de docência da linguagem, que vale a pena ser seguido, no qual o sistema da língua (a gramática) era ensinada não isoladamente, mas juntamente com a prática da escrita (a dialética) e com a prática da adequação do discurso ao receptor (a retórica).

Também não se pode deixar de esclarecer o equívoco de alguns linguistas, segundo os quais a norma culta não deve ser imposta e, por isso mesmo, não se deve corrigir o dialeto do aluno, mas aceitar todas as variedades dialetais em qualquer ambiente linguístico, como se vivêssemos num mundo anárquico do vale tudo e cada falante pudesse se expressar como bem entende. Ora, a realidade não é bem assim. Todos sabemos que a comunicação é a alma do negócio e que erros de português podem arrasar com a imagem e até mesmo com a credibilidade de uma pessoa. Além disso, é preciso reconhecer que desprezar o ensino da gramática sob a alegação falsa de que não se deve substituir o dialeto do aluno pelo da classe dominante, pois toda variedade de expressão é válida e não existe nenhuma variedade linguística que seja superior a outra, é não só cercear o direito do aprendiz de ascender socialmente e melhorar de vida, como também uma atitude inconcebível de preconceito contra a gramática. É claro que dentro do nosso grupo social estamos livres para optar pela variedade dialetal dele. Mas se nos dirigimos a uma coletividade maior, e desigual em termos dialetais, somos forçados a usar a norma culta comum, a língua de cultura que aprendemos na escola e que é veículo comum de comunicação geral, útil para a aquisição de todo o conhecimento armazenado pela sociedade na qual estamos inseridos. Daí, a importância de se ter o domínio da língua comum culta mediante o estudo da gramática normativa, pois sem ela torna-se inviável a comunicação

entre grupos dialetais diferentes de uma mesma língua e o livre acesso ao saber comum armazenado no dialeto padrão culto.

Feitos esses esclarecimentos nesta nossa longa introdução, passemos agora a fazer uma análise crítica de alguns tópicos da gramática normativa adotada nas escolas brasileiras, com o intuito de oferecer uma modesta contribuição não só para a melhoria do aprendizado do nosso idioma como também para a elaboração de uma gramática-padrão da norma urbana culta, principalmente em sua modalidade escrita.

Começando pela classificação das vogais em português, cabe observar que os quatro critérios da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), isto é, zona de articulação, timbre, papel das cavidades e intensidade, são insuficientes, uma vez que por tal sistema classificatório as vogais /i/ e /ê/ que aparecem em *tijolo* e *ceder* teriam a mesma classificação de *vogal anterior fechada oral átona*, apesar de serem distintas. Daí, a necessidade de inclusão de um quinto critério, isto é, o da elevação da língua, que faria com que a vogal /i/ recebesse a classificação de *vogal anterior fechada oral átona alta*, enquanto que a vogal /ê/ seria classificada como *vogal anterior fechada oral átona média de 1º grau*.

Por outro lado, a classificação de vogal reduzida quanto ao timbre, introduzida pela NGB em relação às vogais /a/, /i/ e /u/ finais deve ser abolida, porque apesar de existir o fenômeno da redução no português de Portugal, a exemplo da primeira vogal de *v(e)rão*, inexistente esse fenômeno no português do Brasil, por termos uma pronúncia vocálica bem clara, em razão do nosso vocalismo tenso, bem diferente da fala lusitana.

Quanto ao sistema consonantal em português, há autores que consideram as consoantes /m/, /n/, e /nh/ como oclusivas, enquanto outros as consideram constrictivas, por julgar não ser total o obstáculo que lhes é oposto, pois a corrente expiratória escoar pelas fossas nasais antes da produção delas. A NGB, por outro lado, não esclarece se tais consoantes são oclusivas ou constrictivas. Entendemos, diante desse impasse que as consoantes *nasais* devem ser estudadas à parte, o mesmo ocorrendo em relação às *laterais* /l/ e /lh/ e as *vibrantes* /r/ e /rr/, ambas conhecidas também pela designação de líquidas, em virtude do caráter simultaneamente oclusivo e constrictivo dessas consoantes. Sendo assim, o melhor seria classificar as consoantes, quanto ao modo de articulação, em *occlusivas*, *constrictivas*, *laterais*, *vibrantes* e *nasais*.

Outra fonte de equívocos de algumas gramáticas tradicionais é a confusão que se faz entre letras e fonemas na análise fonológica, a exem-

plo de táxi, onde temos 4 letras e 6 fonemas, já que o vocábulo possui os fonemas /t/, /a/, /k/, /i/, /s/ e /i/.

Voltando-nos agora para a morfologia, observa-se um posicionamento favorável pela adoção da nomenclatura *grau comparativo*, exemplificável no enunciado “João é mais inteligente que [ou do que] Paulo” como exemplo de grau comparativo de superioridade. Só que aqui temos uma impropriedade, porque comparação não é grau, mas um mecanismo através do qual se pode expressar o grau. Daí, a inconveniência de se denominar grau comparativo, quando o correto seria dizer, por exemplo, grau superior ou inferior expresso por comparação parcial ou total.

Sobre o *grau superlativo relativo*, as gramáticas normativas se posicionam favoravelmente a essa nomenclatura com exemplos do tipo “João é o aluno **mais** inteligente **do** colégio”. Ocorre, porém, que essa designação, além de contraditória, é equivocada, pois trata-se aqui de grau superior e não de superlativação, além de ignorar o fato de que se é superlativo não pode ser relativo e se é relativo não pode ser superlativo.

Sobre o *superlativo absoluto sintético* e o *superlativo absoluto analítico*, exemplificados em frases do tipo “João é inteligentíssimo” e “João é *muito* inteligente”, as gramáticas normativas confundem a superlativação com a categoria de grau. A rigor, só no superlativo absoluto sintético, exemplificável em inteligentíssimo, é que há a superlativação; exatamente por expressar uma noção absoluta (de natureza hiperbólica) que ultrapassa os limites de uma escala gradativa; enquanto que no *superlativo absoluto analítico*, exemplificável em *muito inteligente* , o que há não é superlativação, mas o grau superior expresso pelo gramema livre *muito* . Por outro lado, o superlativo absoluto sintético não é semanticamente equivalente ao denominado superlativo absoluto analítico, visto que o sintético é portador de uma força intensiva superior à do analítico, como se pode constar com o exemplo supracitado (intigentíssimo) muito mais enfático do que muito inteligente.

Em síntese, pode-se dizer, então, que em *inteligentíssimo* não há categoria de grau, mas apenas superlativação; e que em *muito inteligente* não há superlativação, mas apenas a categoria de grau; razão pela qual as nomenclaturas *grau superlativo absoluto sintético* e *grau superlativo absoluto analítico* devem ser evitadas, substituindo-as, respectivamente, por superlativo absoluto (ou apenas superlativo) e *grau superior* .

Algo semelhante ocorre também com o impropriamente denominado *superlativo relativo* , muito provavelmente pelo fato de ele ter pos-

suído no latim a mesma flexão de grau (-*issimus*), exemplificável em *felicíssima matrum* (= **a mais feliz das** mães). A rigor, não há aqui *superlativação*, mas categoria de grau, pois em “A mais feliz das mães” o que se tem é o *grau superior* expresso por comparação total, em que se marca o grau de apreciação utilizando um comparante que abrange um número maior de seres, um número constituído por um conjunto total de elementos ou por todos os seres possíveis de abarcá-lo.

Sobre os vocábulos *melhor, pior, maior, menor etc.*, o comum é admitir serem, respectivamente, comparativos de superioridade de *bom, mau, grande, pequeno etc.*, seguindo a tradição gramatical, quando se sabe que, gramaticalmente falando, assim como mulher não é o feminino de homem, bom não varia em grau e melhor não é derivado de bom, o mesmo podendo ser dito acerca dos demais vocábulos. Tal equívoco se explica por ter havido no latim um mecanismo linguístico formador do comparativo de superioridade sintático mediante o acréscimo da desinência -**ior** ao radical nominal, exemplificável em “Homo **felicior** cervo” (= homem **mais feliz do que** o cervo). Portanto, melhor, pior, maior, menor etc., não são formas derivadas de bom/bem, mau/mal, grande, pequeno etc., mas sim outros vocábulos semanticamente correspondentes a mais bom, mais mau, mais grande, mais pequeno etc. O que há aqui, portanto, são exemplos de formas semanticamente intensificadas cujos morfemas foram incorporados na lexia mediante o processo de lexicalização (ou cristalização) em que a categoria de grau se manifesta por heteronímia (ou suplementação) e não por flexão ou derivação.

Algo semelhante ocorre também em relação aos vocábulos ótimo, péssimo, máximo, mínimo etc., para os quais não se pode falar de derivação pelas mesmas razões, com a diferença apenas de que nesse caso não há categoria de grau, mas apenas superlativação por heteronímia.

Sobre o pronome ele (e suas variações) a tradição gramatical tem insistido em considerá-lo da terceira pessoa. Só que, ao contrário da primeira e da segunda pessoa, que são necessariamente pessoais, a terceira pessoa não o é, razão pela qual o verbo vai para a terceira pessoa quando se quer expressar a impessoalidade de modo mais apropriado. Isso explica também porque só a terceira pessoa se flexiona em gênero (ele/ela), pois para a terceira pessoa o básico é o gênero e não a pessoa, já que a terceira pessoa não faz parte do eixo comunicacional. Assim, o emissor se fixa no processo verbal e não no agente ou na causa dele. Exemplo: *Troveja*. Por isso mesmo é que Benveniste, *apud* Hernández Alonso (1992, p. 273), demonstrou a falsidade da tríplice distribuição da catego-

ria pessoal, optando por uma distribuição bipartida de oposição entre a “primeira + segunda” pessoas como termos marcados; e a “terceira”, como termo não marcado, baseando-se numa correlação de “personalidade”. Por outro lado, a primeira pessoa se opõe à segunda, baseando-se numa correlação de “subjetividade” em que **eu** é a forma subjetiva e **tu** é a forma não subjetiva, o “não eu” na comunicação, mas ambas indispensáveis, o que não ocorre com a terceira, a pessoa ausente, a não pessoa.

Sobre os *numerais*, apesar de o costume ser o de considerá-los como uma classe de palavra, como preceitua a NGB, a rigor não deveriam se constituir numa classe de palavra a parte, exatamente por integrarem a classe dos nomes, ou, mais propriamente, a classe dos pronomes definidos, que se opõe à dos pronomes indefinidos, em virtude da afinidade que há entre eles, dotados que são da propriedade de serem quantitativos, com a diferença apenas decorrente de os primeiros expressarem uma quantidade definida, enquanto os últimos expressam uma quantidade indefinida. Exemplo: *Apenas três retornaram – Apenas alguns retornaram*. Mas, independente da posição que vier a se tomar, não há como negar o fato de que, no eixo sintagmático, o numeral pode funcionar tanto como substantivo (Gastei **dois milhões**) quanto como adjetivo (Compre-me **duas** medalhas para oferecer ao **primeiro** colocado desta competição), fato este que explica, por exemplo, a confusão existente entre substantivos coletivos e numerais coletivos, tais como par, casal, dúzia, dezena, centena, quarentena, milheiro, novena etc.

Sobre a *interjeição*, aceita como uma dentre as dez classes de palavras da nossa NGB, é bom esclarecer sobre a impropriedade de inseri-la dentre as classes de palavras, porque não é de fato palavra, porém mais do que isso, apesar de a gramática normativa continuar insistindo em tratá-la como uma palavra, postura esta só explicável pelo ranço de tradicionalismo que persiste nos estudos gramaticais impregnados ainda de uma ideologia equivocada e incoerente. A realidade é que a interjeição é uma frase de situação do tipo *frasícula* (= frase muito reduzida) que possui a peculiaridade de não admitir a primeira articulação, isto é, a possibilidade de ser segmentada em morfemas, de acordo com Carone (1986, p. 47), dentre outros. Trata-se, portanto, de uma representação figurativa associada a uma entonação peculiar manifesta mediante diversas modalidades de frase, tais como a apelativa (Socorro!), a interrogativa (Hem!), a dubitativa (Hum!), a imperativa (Psiu!), a negativa (Hum-hum), a optativa (Tomara!), a exortativa (Coragem!) etc.

Sobre alguns *intensificadores*, a exemplo de *pouco*, *muito*, *bastante*, *demais*, *muito*, é um erro classificá-los como advérbios de intensidade, quando a rigor inexistem advérbios de intensidade, mas sim *vocábulos denotativos de intensidade* ou simplesmente *intensificadores* (mecanismos operadores da intensificação, dentre da qual se insere a categoria de grau), conforme posição assumida por Azevedo Filho (1969), Bomfim (1988, p. 68), Gomes (1994, p. 7) e Lopes (2000, p. 310). Apesar de poderem determinar verbos e adjetivos, junto aos quais desempenham a função de termo terciário, eles vão além disso, não só por determinarem em alguns casos o substantivo, mas até os próprios intensificadores, junto aos quais desempenham a função de termo quaternário. Além disso, os intensificadores não têm nenhuma relevância no âmbito da sintaxe, por não serem constituintes indispensáveis da estrutura oracional, funcionando mais como modalizadores do *dictum* e não como elemento estruturativo do mesmo, a exemplo de frases do tipo “Berenice comprou banana **demais**”, “Berenice comprou **muita** banana” e “Berenice comprou **pouca** banana”, que, analisadas sintaticamente, refletem a mesma estrutura, correspondente à encontrada na frase “Berenice comprou banana”, todas elas pertencentes ao mesmo padrão frasal, representado pelo esquema S+VT+OD (sujeito + verbo transitivo + objeto direto). Por conseguinte, os intensificadores (muitas vezes empregados subjetivamente e/ou impressionisticamente) podem ser suprimidos do contexto frasal sem grande comprometimento para a inteligência da mensagem formulada.

Sobre os denominados advérbios de dúvida, de afirmação e de negação, dentre outros, as gramáticas normativas seguem a tradição de arrolá-los dentre os advérbios. Mas, fazendo uma análise apurada desses supostos advérbios, chega-se à conclusão de que eles, na realidade, assim como os denominados advérbios de frase, não são propriamente advérbios, mas também modalizadores frasais.

A propósito, de acordo com Bomfim (1988), os denominados advérbio de dúvida, de afirmação e de negação, com exceção de **sim** e **não**, os quais, empregados isoladamente, são frases do tipo fráscula, assim como os advérbios de frase (impropriamente denominados advérbios de modo) encontrados em enunciados do tipo “**Felizmente** ele veio”, revelam opinião do enunciador ou sua dúvida sobre o enunciado e, portanto, estão ligados não ao verbo, mas ao sujeito da enunciação, com a maioria deles se caracterizando por virem carregados de subjetividade.

Sendo assim, tanto os equivocadamente denominados advérbios de frase quanto os denominados advérbios de dúvida “representam uma

interferência do sujeito da enunciação no enunciado” (*id., ibid.*, p. 67), e se identificam mais com as *expressões* (ou os *denotativos*) de *situação*, dentre os quais se incluem vocábulos sintaticamente inanalísáveis do tipo dos assinalados nos enunciados “**Afinal** ele virá”, “**Enfim**, chegou sua vez”, “Hoje **sempre** choveu”, e “**Bem**, faça algo”; ou com os modalizadores delimitadores (**Teoricamente** ela está correta), deônticos (Ele terá que vir **necessariamente**), afetivos (**Infelizmente** perdi o ônibus) e asseverativos ou epistêmicos (**Certamente** ele virá).

Daí, conclui-se que os advérbios são apenas os de *lugar*, *tempo* e *modo*, observando, porém, que dentro do advérbio de modo estão inseridas, além da circunstância modal propriamente dita, as circunstâncias de meio, instrumento, matéria, fim, causa, companhia, preço etc., opinião esta defendida também por Gomes (1994, p. 7), dentre outros.

Sobre as *classes dos vocábulos formais*, a maioria, seguindo a NGB, confunde classe com as categorias e sincategorias gramaticais do discurso ao inserir o substantivo, o adjetivo, o advérbio, a preposição e a conjunção no rol das classes. A rigor, levando-se em conta a proposta de Gomes (1988) e o que a respeito tem se pronunciado Câmara Jr. (1970) e Biderman (1978), dentre outros, o vocábulo formal pode ser classificado em cinco classes que seriam a dos **nomes** e **pronomes** (que podem desempenhar no discurso as categorias de *substantivo*, *adjetivo* e *advérbio*), a dos **verbos**, a dos **verboides** e a dos **conectivos** (que podem desempenhar no discurso as sincategorias de preposição e conjunção).

Para Gomes (1988), não é só espantoso como também lamentável que até hoje as gramáticas didáticas insistam em apresentar o **substantivo**, o **adjetivo** e o **advérbio** como sendo classes de vocábulos, quando, na realidade, tais elementos são *categorias gramaticais do discurso* em que o substantivo (termo primário) não determina, mas é determinado pelo adjetivo ou pelo verbo (termos secundários); o adjetivo (termo secundário) é sempre determinante do termo primário; e o advérbio (termo terciário) é determinante dos termos secundários, isto é, do adjetivo e do verbo.

Tratando por último da *sintaxe*, muito resta aqui por comentar, começando pela classificação dos termos oracionais, onde é comum inserir o *vocativo* dentre eles. Acontece, porém, que o vocativo, a exemplo do que aparece no enunciado “**Senhor**, tende piedade de nós!”, sequer pertence à oração. Pertence, isto sim, à função fática da linguagem, salvo exceções. Pode-se mesmo até considerar o vocativo como sendo uma fra-

se, já que “papai”, “mamãe”, ditos por uma criança ao se dirigir aos pais, nada mais são do que frases monorremáticas.

Quanto aos *advérbios interrogativos*, *pronomes interrogativos* e *orações interrogativas*, trata-se de absurdas incoerências criadas pela NGB, porque, a rigor, não existem orações, pronomes e, muito menos, advérbios interrogativos, visto que só a frase é que pode ser ou não interrogativa, pois a interrogação pertence à estrutura da frase e não da oração, do pronome e do advérbio, como bem concluiu o professor José Maria Barbosa Gomes em uma de suas aulas.

Quanto à denominação oração interferente ou intercalada ou justaposta, a exemplo da que aparece no enunciado “Não fui à festa do seu aniversário: *não me convidaram*”, deve ser evitada, preferindo-se restringir a classificação das orações apenas em coordenadas (conectivas ou justapostas) e subordinadas (conectivas ou justapostas), visto que na estrutura sintática do período temos apenas os mecanismos da coordenação e da subordinação. Na subordinação, há oração ou orações que se apresentam como termo ou elemento de outra oração, denominada, por isso mesmo, principal, enquanto na coordenação há oração ou orações que não se apresentam como termo ou elemento de outra. Portanto, o fenômeno da justaposição não deve ser considerado como outra estrutura sintática do período, diferente da coordenação e da subordinação. Na realidade, a justaposição é apenas uma forma e não um procedimento sintático, pois pela justaposição podemos ter tanto subordinação quanto coordenação.

Sobre o *agente da passiva*, apesar de comumente ser considerado *termo integrante* da oração, cabe observar que ele, a rigor, está mais para *termo acessório* do verbo, visto que, por desnecessário, nem sempre aparece, como se pode constatar nas orações “Os animais foram mortos” e “Os edifícios são construídos”. Na realidade, a denominação *agente da passiva* é mais uma classificação semântica do que sintática; pois, sintaticamente, o que a NGB denomina agente da passiva tem mais propriamente a ver com *adjunto adverbial*.

Sobre a *transitividade*, é bom que se diga que ela só se realiza na oração, a exemplo do verbo *beber*, que pode ser tanto transitivo quanto intransitivo fora do contexto. No contexto oracional é diferente, porque podemos ter tanto “Meu irmão não **bebe**” (VI), quanto “Meu irmão não **bebe** vinho” (VT).

Quanto ao *predicativo do objeto*, se considerarmos a existência de um verbo de ligação elíptico na estrutura oracional com predicativo do objeto, chega-se facilmente à conclusão de que na realidade ele não existe, sendo de fato um mero *predicativo do sujeito*, a exemplo de “Considero (serem) *competentes* meus funcionários”. Aqui, *competentes* seria, então, predicativo do sujeito, sendo sujeito o pronome elíptico “eles”.

Tratando-se por fim do *aposto*, cabe observar ser ele um substantivo que se comporta como adjetivo e que designa o mesmo ser ou coisa que o elemento fundamental, razão pela qual pode ser interpretado como *adjunto adnominal*. Mas há controvérsia entre os estudiosos do assunto, porque enquanto para alguns a aposição é privativa do substantivo, outros discordam dessa posição por admitir a possibilidade de o adjetivo poder funcionar também como aposto, sendo tal posicionamento gerador de ambiguidade na análise sintática. Preferimos, por isso mesmo, considerar a aposição privativa do substantivo, observando, todavia, que a relação entre o aposto e o fundamental não é de coordenação, mas, sim, de subordinação, podendo ser o aposto resultado do apagamento de uma oração subordinada adjetiva, constatável em “Alfredo, *que é o meu filho*, chegou”; como equivalente a “Alfredo, *o meu filho*, chegou”.

Aqui concluímos esta exposição, na esperança de que ela seja útil para o despertamento com entusiasmo do interesse pelo exame e estudo apurado acerca dos fatos da nossa língua, optando-se por uma abordagem criteriosa, racional e coerente dela, de modo a que, assim, dentro de pouco tempo, seja possível ter um cabedal de conhecimento suficiente para a elaboração de uma gramática-padrão da norma urbana culta do português, sobretudo em sua modalidade escrita. E, mais do que isso, com o desejo sincero de que o estudo sistemático da gramática da língua portuguesa seja finalmente retornado em nosso meio acadêmico em todos os níveis, do fundamental ao superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Gramática básica da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1969.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

- BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.
- BORTOLOTTI, Marcelo. Salto no escuro. *Veja*. São Paulo, ano 43, n. 19, p. 118-122, 12 maio 2010.
- CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.
- CARVALHO, José Augusto. *Gramática superior da língua portuguesa*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- CUNHA, Celso. *Minigramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- GIRON, Luís Antônio. Crepúsculo dos gramáticos. *Cult – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, v. 5, n. 58, p. 34-43, 2002.
- GOMES, José Maria Barbosa. *Categorias gramaticais*. João Pessoa: UFPb, 1988 [Cópia xerografada].
- _____. *O advérbio: uma categoria gramatical mal compreendida*. João Pessoa: UFPb, 1994 [Cópia xerografada].
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. *Gramática funcional del español*. 2. ed. corr. y aum. Madrid: Gredos, 1992.
- IOSCHPE, Gustavo. Brasil: a primeira potência de semiletrados? *Veja*. São Paulo, ano 43, n. 15, p. 118-119, 14 abr. 2010.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.
- LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. *Lições de morfologia da língua portuguesa*. Jacobina: Tipô-Carimbo, 2003.
- _____. *Processos de intensificação na norma urbana culta de Salvador*. Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- PENHA, João Alves Pereira. *Filólogos brasileiros*. Franca: Ribeirão Gráfica, 2002.