



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA,
PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP

Jéssyca Hellen Ferreira Paulino Fernandes

O fenômeno linguístico da ambiguidade
nos livros didáticos: uma abordagem gerativista

Brasília

2014

Jéssyca Hellen Ferreira Paulino Fernandes

**O fenômeno linguístico da ambiguidade
nos livros didáticos: uma abordagem gerativista**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina Seminário de Português como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português pela Universidade de Brasília - UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Helena da Silva Guerra
Vicente

Brasília

2014

Jéssyca Hellen Ferreira Paulino Fernandes

**O fenômeno linguístico da ambiguidade
nos livros didáticos: uma abordagem gerativista**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina Seminário de Português como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português pela Universidade de Brasília - UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Helena da Silva Guerra Vicente

Data da aprovação:

Profa. Dra. Helena da Silva Guerra Vicente

Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por dedicaram esforços para que hoje eu pudesse chegar até aqui. Pelo amor e carinho dedicados, pelos exemplos dados, pela educação a mim proporcionada, que me fizeram ser a pessoa que hoje sou: grata por ser filha de vocês. Tenho muito orgulho dos pais batalhadores que tenho, vocês conquistaram a vida com muito trabalho e respeito, e me motivam a cada dia a querer sempre mais, com caráter e princípios. Obrigada por tudo.

Ao meu marido por me acompanhar nesta trajetória, desde o vestibular. Por estar ao meu lado por diversas vezes enquanto eu estudava até de madrugada, por sempre me ajudar no decorrer desses anos. Agradeço também a toda sua família, por ajudarem sempre que possível e por serem tão amáveis comigo.

À minha querida orientadora, professora Doutora Helena da Silva Guerra Vicente, a principal incentivadora que tive no curso, a qual acompanhei nas disciplinas que tive oportunidade de fazer. A culpada por eu ter me apaixonado por sintaxe e pela Gerativa. E que, por ser uma pessoa dedicada, organizada, gentil e uma exímia profissional da educação me motivou a cada encontro, a cada aula, ser também uma professora.

Às amigas Paula Guedes, Giovana Ribeiro e Tainah Galvão pela companhia de todos esses anos, pelo compartilhamento de ideias, pelo companheirismo em trabalhos e pelos momentos agradáveis que vivemos. Aos demais amigos e amigas que fiz e aos amigos de antes.

Ao meu irmão, por me levar à universidade de moto, de carro, da maneira que fosse possível, quando eu não dirigia. Por fazer de tudo que estivesse ao seu alcance para me ajudar nos trabalhos e principalmente por dedicar tanto amor e carinho a mim. E a minha cunhada que sempre me deu força.

Aos professores que me servem de inspiração e que a sua maneira contribuíram para essa minha caminhada, professora Rozana Reigota Naves, professor Kleber Aparecido da Silva, professora Flávia de Castro Alves, professora Viviane Resende, professora Raquel Dettoni, professora Ana Laura dos Reis Correa.

Obrigada a todos!

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo tem por objetivo demonstrar a importância do conhecimento de conceitos da teoria gerativa pelos docentes no “ensino” da língua portuguesa, de modo a comprovar que a abordagem do tema ambiguidade nas gramáticas e nos livros didáticos, instituídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio –PNLEM, é reduzida e sintética e, ainda, que não é levado em consideração o conhecimento inato do alunos nem a sua criatividade e capacidade de reflexão. Dessa maneira, este estudo buscará identificar as deficiências e propor outras maneiras de estudar o referido tema. Para tal objetivo, serão apresentadas as definições de ambiguidade dadas nos livros *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2005); *Texto: Análise e construção de sentido* (ABAURRE & PONTARA, 2006); *Gramática pedagógica* (MESQUITA & MARTOS, 2002); *Gramática Escolar* (FARACO & MOURA, 2002); *Gramática – Palavra-Frase-Texto* (NICOLA, 2010); *Aprender e praticar* (PATROCÍNIO, 2011).

Palavras-Chave: Ambiguidade. Livros didáticos. Teoria Gerativa.

ABSTRACT

This study has as its main objective demonstrating the importance of the knowledge of the “generative theory” by professors and teachers of the Portuguese language, this way proving that the approach to the theme "ambiguity" in grammars and books, instituted by the "Programa Nacional do Livro Didático Para Ensino Médio - PNLEM", is narrow and synthetic, and, moreover, that the innate knowledge, creativity and thinking capacity of students is not taken under consideration. This study aims to identify deficiencies and proposes other ways to study the aforementioned topic. To achieve such aims, the definitions of ambiguity used in this study were taken from the following books: *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2005); *Texto: Análise e construção de sentido* (ABAURRE & PONTARA, 2006); *Gramática pedagógica* (MESQUITA & MARTOS, 2002); *Gramática Escolar* (FARACO & MOURA, 2002); *Gramática – Palavra-Frase-Texto* (NICOLA, 2010); *Aprender e praticar* (PATROCÍNIO, 2011).

key-words: ambiguity, books, generative theory

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	8
1.1 Teoria Gerativa e a contribuição para o ensino da língua materna	8
1.1.1 Apresentação de conceitos importantes para este estudo da Teoria Gerativa	9
1.1.2 Teoria Gerativa e o ensino da gramática na Educação Básica	17
2. CONSTRUÇÕES AMBÍGUAS	21
2.1 As Relações de Ambiguidade.....	21
2.2 A importância do uso de construções de cenários na análise das sentenças ambíguas.	23
3. A AMBIGUIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS	27
3.1 A intuição no estudo da oração ambígua.....	27
3.2 Os livros didáticos e o estudo da ambiguidade	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem duplo objetivo: demonstrar a importância do conhecimento e do entendimento dos pressupostos da Teoria Gerativa de Noam Chomsky pelo professor do ensino básico e também como esses conceitos podem contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos da língua portuguesa; e apontar como o fenômeno linguístico denominado “ambiguidade” pode ser estudado nas escolas de uma maneira distinta das apresentadas nas gramáticas e nos livros didáticos atuais, a partir da consciência de que o aluno possui um conhecimento gramatical prévio ao ingresso na vida escolar.

Serão abordados alguns conceitos da teoria gerativista, como Gramática Universal (GU), Faculdade da Linguagem, input, argumento da pobreza de estímulo, aquisição da linguagem, competência, desempenho, criatividade com intuito de demonstrar como esses podem facilitar o ensino de vários fenômenos linguísticos pelos docentes, em especial o fenômeno da ambiguidade. Dessa maneira, espera-se contribuir para um ensino da língua materna que valorize o conhecimento prévio do aluno e o permita refletir sobre a própria língua.

Para tanto, propõe-se a análise do tema “ambiguidade” nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, bem como a pesquisa e reflexão sobre os conceitos da Teoria Gerativa que podem contribuir para o ensino da língua portuguesa nas escolas.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo serão abordados alguns pressupostos teóricos da teoria gerativa como a dicotomia competência e desempenho; a Faculdade da Linguagem; a Gramática Universal (GU); o processo de aquisição da linguagem baseada na teoria de Princípios e Parâmetros; o argumento da pobreza do estímulo.

1.1 Teoria Gerativa e a contribuição para o ensino da língua materna

Neste subtópico serão analisados alguns conceitos da Teoria Gerativa com o objetivo de observar como esses podem contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos da língua portuguesa, facilitando o ensino desses conteúdos pelos docentes. Ou

seja, como a Gerativa pode contribuir para um ensino da língua materna que valorize o conhecimento prévio do aluno e o permita refletir sobre a própria língua.

1.1.1 Apresentação de conceitos importantes para este estudo da Teoria Gerativa

A partir dos anos de 1960, Chomsky¹ passou a liderar uma revolução científica que questionava os princípios do estruturalismo americano.² Ele propôs aos linguistas da época um novo objeto de estudo: a competência sintática, conceito que será exposto nesse estudo mais adiante. Conforme afirma Ilari (2004), a partir do momento em que o objeto de estudo da linguística passava a ser a capacidade ou disposição dos falantes, ou seja, um objeto mental, “a linguística não deveria mais tratar daquilo que se observa, mas sim interessar-se por alguma coisa que não é imediatamente acessível aos sentidos, e é até certo ponto misteriosa” (ILARI, 2004, p. 84).

Neil Smith, no prefácio de Chomsky (2005), afirma que Chomsky liderou a “revolução cognitiva” das décadas de 1950 e 1960, dominando, assim, o campo da linguística desde então. Face ao prestígio de Chomsky na área da linguística e a importância de sua teoria, este estudo irá observar alguns de seus pressupostos a fim de demonstrar a relevância do conhecimento desses conceitos para os professores em formação e principalmente para os atuantes na educação básica.

Tendo em vista que o linguista, assim como os cientistas, postula modelos teóricos, especificamente teorias científicas da linguagem que têm poder descritivo e explicativo, este estudo irá analisar o modelo teórico denominado Gramática Gerativa. Para compreender esse conceito, antes é essencial entender o que é gramática.

A primeira definição de gramática que temos é de um “conjunto de regras do bem falar e do bem escrever” (MIOTO, 2004, p.16), concepção estabelecida pela Gramática Tradicional-GT, cujo objetivo é prescrever regras, dizer o que é certo ou errado, o que é bonito ou feio. Trata-se de um livro no qual apenas uma variedade da língua, a norma culta, é considerada certa. Além de se basear em conceitos estéticos, essa gramática possui definições que “normalmente são inadequadas, não se aplicando a todos os casos a que em princípio deveriam se aplicar” (MIOTO, 2004, p. 16), o que comprova que “o conjunto de observações que a GT faz não dá conta da riqueza da língua” (MIOTO, 2004, p. 18).

¹ Linguista americano responsável pela criação da hipótese do inatismo do ser humano.

² Movimento linguístico iniciado a partir da publicação do Cours de linguistique générale de Saussure em 1916. (Ver Ilari in Mussalim&Bentes, 2004)

Mioto (2004) apresenta, então, uma outra definição de gramática que não está baseada num padrão de correção ou beleza. Para construir essa definição de gramática, o autor primeiramente afirma que só os seres humanos “são capazes de combinar itens de um conjunto de elementos segundo certos princípios básicos, que são em número finito, de modo a gerar um número infinito de sentenças novas” (MIOTO, 2004, p.18), ou seja, apenas os seres humanos são capazes de falar, o que corresponde ao **aspecto criativo da linguagem**. O autor afirma ainda que “apenas os seres humanos falam uma língua natural, o que quer dizer que as línguas naturais têm uma ligação estreita com o que é definidor da natureza humano: **a racionalidade humana.**” (MIOTO, 2004, p. 18). Isto é, quando o ser humano usa a linguagem, ele faz uso de regras que são orientadas pela racionalidade humana.

Para demonstrar essa capacidade humana, Mioto (2004) fornece exemplos como os seguintes:

- (1) a. Cê viu a Maria saindo
b. Você viu a Maria saindo.
- (2) a. *A Maria vai ver cê
b. *A Maria comprou o livro pra cê

O falante sabe que as sentenças em (1) são próprias do português brasileiro sem ter aprendido na escola ou em gramáticas prescritivas, pois possui uma **gramática internalizada**. Essas sentenças são **gramaticais**, pois são formadas segundo a gramática do português brasileiro, enquanto as sentenças em (2) são **agramaticais**. Ressalta-se que essa concepção de gramática não corrobora as definições da GT, pois para a GT a sentença em (1a) seria considerada errada por não estar de acordo com a norma culta padrão. Por outro lado, tal sentença é considerada gramatical a partir da definição de gramática “que tem a ver com o conhecimento que o falante tem de sua língua materna, independentemente de ter tido aulas de português na escola ou de conhecer a Nomenclatura Gramatical Brasileira” (MIOTO, 2004, p.20). Trata-se, assim, de uma gramática baseada no conhecimento inconsciente, nos conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade, ou seja, no fato de haver “sentenças que pertencem ou não a uma dada língua” (MIOTO, 2004, p.20).

De acordo com Mioto (2004), é o falante nativo da língua, escolarizado ou não, que decide se uma sentença pertence ou não a uma dada língua. O que permite ao falante decidir, então, se uma sentença é gramatical ou não, é o conhecimento linguístico que ele tem, ou seja, sua **competência**. “Quando o falante põe em uso a competência para produzir as sentenças que ele fala, o resultado é o que chamamos tecnicamente de **performance (ou desempenho)**” (MIOTO, 2004, p.21).

Entendida a concepção de gramática gerativa, este estudo seguirá na observação dos pressupostos teóricos da Teoria Gerativa. A começar pela **Faculdade da Linguagem**, que, segundo Chomsky (2005), é a grande responsável pelo fato de apenas no mundo biológico os humanos terem uma história, uma evolução cultural e uma diversidade muito complexa e rica. Considerada um **aparato genético** alocado no cérebro humano, é responsável por conhecimentos que as crianças possuem antes mesmo de terem acesso ao ensino formal:

Nenhuma criança precisa aprender que há sentenças de três e quatro palavras, e não sentenças de três palavras e meia, e que elas continuam assim por diante; é sempre possível construir uma sentença mais complexa, com uma forma e um significado definidos. Esse tipo de conhecimento precisa ter vindo para nós da ‘mão original da natureza’ (...), como parte de nossa capacitação biológica (CHOMSKY, 2005, p. 30).

Considerada como parte do corpo humano, o órgão da linguagem, denominado faculdade da linguagem, “não é algo que pode ser removido do corpo, deixando o resto intacto” (CHOMSKY, 2005, p. 31). Ela se comporta como os outros órgãos do corpo humano, “no sentido de que seu caráter básico é uma expressão dos genes” (CHOMSKY, 2005, p. 31).

Diante dessas afirmações, é possível que o leitor ingênuo conclua que todas as línguas do mundo sejam idênticas já que a linguagem é originária do aparato genético humano. No entanto, é evidente que as línguas apresentam diferenças. Para explicar essa diversidade das línguas foi desenvolvida a teoria dos **Princípios e Parâmetros**, apresentada em *Knowledge of Language* (Chomsky, 1986).

Assim, a faculdade da linguagem é composta por “princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; e por parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas”. (MIOTO, 2004, p.24). Dessa maneira, uma sentença que desrespeita um princípio não é aceita por nenhuma língua natural, o que justifica que provavelmente os princípios estejam ligados à forma como o cérebro/mente da espécie funciona; uma sentença que não atende uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra, ou seja, tem a ver com a variação entre as línguas.

Para exemplificar tal situação, Miotto (2004) apresenta algumas sentenças:

- (3) a. Paulo_i disse que ele_i vai viajar
b. *Ele_i disse que Paulo_i vai viajar

c. O Paulo_i disse que _i vai viajar

- (4) a. Paul_i has said that he_i will travel.
 b. *Paul_i has said that _i will travel.

Para qualquer falante do português é evidente que a sentença (3b) é impossível de se realizar, e também será impossível para qualquer língua natural. Tal situação deve-se ao fato de que a sentença (3b) fere o princípio da ligação anafórica. Já a sentença (3a) é possível no português brasileiro, assim como a sentença (3c), na qual há um vazio no lugar do pronome *ele*. Em comparação com a língua inglesa, nota-se que a sentença (4b) é agramatical no inglês, o que nos permite observar que há um parâmetro, denominado parâmetro do sujeito nulo, que “diz respeito ao fato de o sujeito poder ou não ser nulo nas sentenças finitas, isto é, estar sintaticamente presente, ainda que foneticamente vazio – não-pronunciado” (MIOTO, 2004, p.24).

É interessante observar que esses parâmetros são binários, possuindo os valores positivo ou negativo. No caso do parâmetro do sujeito nulo, o inglês apresenta valor negativo do parâmetro e o português, valor positivo. Diante disso, afirma-se que (3c) é gramatical na língua portuguesa, enquanto (4b) é agramatical na língua inglesa, pois esta apresenta valor positivo do parâmetro do sujeito nulo estando em desacordo com o valor do parâmetro escolhido pelo inglês.

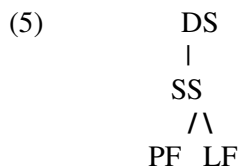
Observada a teoria dos Princípios e Parâmetros para compreender a diversidade existente entre as línguas naturais, faz-se necessário introduzir o conceito de Gramática Universal para se investigar o “**estado inicial**” geneticamente determinado da faculdade da linguagem bem como para averiguar o formato do modelo apresentado pela teoria gerativa para se analisar as sentenças das línguas naturais.

De acordo com Mioto (2004), a **gramática universal** (UG) é o estágio inicial de um falante que está adquirindo a língua. A UG se constitui dos princípios e parâmetros, estes sem valores fixados. À medida que os parâmetros vão sendo fixados, vão se constituindo as gramáticas das línguas.

Para Chomsky (2005) é evidente que cada linguagem é o resultado da inter-relação de dois fatores: o **estado inicial** e o curso da **experiência**. O estado inicial pode ser concebido como um “sistema de aquisição da linguagem”, que toma a experiência como **input** e fornece a linguagem como **output** – um output que é internamente representado na mente/cérebro.

Antes de observar o processo de aquisição da linguagem, este estudo apresentará o formato do modelo. Partindo da ideia de que “uma sentença é uma sequência de sons – cuja representação abstrata é PF (Forma Fonética, do inglês Phonetic Form) – e que, além da representação fonética, ela tem um determinado sentido estrutural – cuja representação é LF (Forma Fonética, do inglês Logical Form)” (MIOTO, 2004, p.26), o modelo mostrará a relação existente entre o som de uma sentença, PF, e seu sentido, LF.

Em consonância com Miotto (2004), a relação entre PF e LF não é direta, mas sim mediada pela estrutura sintática SS (Estrutura Superficial, do inglês *Surface-structure*), conforme a estrutura abaixo:



No modelo acima, “SS é uma representação da sentença que vai ser interpretada fonologicamente por PF, isto é, PF vai dizer como aquela estrutura é pronunciada; e vai ser interpretada semanticamente por LF, isto é, LF vai dizer qual é o sentido da sentença.” (MIOTO, p.27, 2004). Para entender como se dá a relação entre essas estruturas, Miotto (2004) apresenta o seguinte exemplo:

(6) Eu comprei este carro novo

Trata-se de uma sentença ambígua, fenômeno linguístico que será analisado no decorrer deste estudo com base nos pressupostos teóricos da Gerativa em comparação com o tratamento dado pelos livros didáticos e pelas gramáticas pedagógicas.

A sentença (6) é considerada ambígua por haver duas estruturas sintáticas distintas: uma em que *novo* está ligado a *carro*, “para a qual o sentido grosso modo pode ser parafraseado por [Este carro novo foi comprado por mim]” (MIOTO, 2004, p.27); a outra em que *este carro novo* não constitui um elemento indivisível de modo que *novo* e *um carro* são elementos distintos, “caso em que a paráfrase grosseira seria [Quando eu comprei este carro, ele era novo]” (MIOTO, 2004, p.27)

Na sentença citada, a ambiguidade se forma porque a PF interpreta duas estruturas da mesma maneira. Mas os dois sentidos se mantêm porque LF interpreta duas SSs distintas.

Dando continuidade à análise do formato do modelo, faz-se necessário mostrar a DS (Estrutura Profunda, do inglês *Deep-structure*). Para elucidar esse nível de representação da sentença, Miotto (2004) apresenta:

- (7) a. O João comprou **o quê**?
 b. **O que** o João comprou?

As duas sentenças interrogam o objeto do verbo *comprar*, ou seja, *o que* é o objeto do verbo. Para explicar como *o que* se encontra à direita do verbo na sentença (7a) e à esquerda do verbo na sentença (7b) e, em ambos os casos, é o objeto da sentença, é preciso recorrer ao formato da teoria criado para a análise das sentenças. Miotto (2004) postula que *o que*, no nível da representação DS, está à direita do verbo para as duas sentenças. Mas no nível SS ele pode permanecer *in situ* (isto é, no seu lugar de objeto do verbo) e, neste caso, PF vai pronunciar a SS como (7a); ou pode ser movido para o início da sentença e, neste caso, PF vai pronunciar SS como (7b). Embora o objeto seja pronunciado na posição inicial da sentença em (7b), ele é interpretado pelo falante à direita do verbo comprar, como em (7a).

Diante disso, é possível afirmar que, a partir do conhecimento desse modelo sintático, nota-se que há níveis distintos de representação de uma mesma sentença, que estão sujeitos a princípios. Conforme mostrado nas sentenças (7a) e (7b), os elementos da sentença “podem se mover de sua posição original para uma outra posição onde serão pronunciados por PF” (MIOTTO, 2004, p.28), sem que ocorra perda de informação de natureza sintática ou semântica nesse processo.

Para concluir a apresentação do formato do modelo, Miotto (2004) declara que para construir uma sentença, é preciso recorrer ao léxico da língua e, fazendo uso das informações aí presentes, construir uma primeira estrutura, DS. O linguista acrescenta que na passagem da DS para a SS, é possível movimentar constituintes, como apresentado em (7b). Por fim ressalta que é a representação da sentença em SS que será enviada para PF para ser pronunciada, a qual será enviada também para LF para ser interpretada semanticamente.

Face ao exposto, este estudo abordará como a teoria gerativa explica a aquisição da linguagem. Tendo em vista o fato de que começar a falar é um processo tão natural, a maioria das pessoas não se questiona como se dá esse processo ou não dá importância a esse acontecimento, no entanto, para Gerativa merece uma atenção. Salvo algumas patologias que podem atrasar essa aquisição da linguagem ou até mesmo impedir a realização da linguagem, toda criança adquire uma língua, a maioria na mesma faixa etária da vida. Além disso, é interessante observar que uma criança pode adquirir qualquer língua, bastando para isso estar exposta a ela.

É perceptível que o processo de aquisição da linguagem é um processo que ocorre naturalmente, pois as crianças conseguirão desenvolver sistemas gramaticais próximos aos demais

membros da sua comunidade linguística sem que haja um treinamento para isso ou sem que sejam expostas a uma sequência cuidadosa de dados linguísticos.

O fato de ser um fenômeno universal, que em geral ocorre na mesma fase de desenvolvimento da criança, permite a Gerativa refutar a teoria de que a aquisição da linguagem seja um processo que ocorra por observação. Se assim fosse, não seria um processo universal, pois haveria crianças mais e menos expostas aos dados linguísticos. Além disso, haveria crianças que nunca seriam expostas a todos os dados necessários para aquisição de sua língua.

Diante disso, faz-se necessário compreender como as crianças, universalmente, conseguem adquirir uma dada língua estando exposta a dados linguísticos caóticos, irregulares, truncados. Segundo Miotto (2004), há que se imaginar que exista alguma coisa que guie a criança nesse processo, “uma vez que sem esforço algum as crianças conseguem dominar um sistema rico e complexo que as capacita a compreender e produzir uma língua antes mesmo de chegarem à escola” (MIOTTO, 2004, p.30).

Para complementar o fato de estarem expostas a dados linguísticos desordenados, as crianças pequenas poucas vezes são corrigidas pelos adultos quanto à forma que falam e, quando há correção, essa se dá em relação ao conteúdo e não à estrutura. Ou seja, há sérios problemas impostos naturalmente que poderiam impedir a aquisição da linguagem. No entanto, apesar de estarem expostas a dados linguísticos truncados, desordenados, desorganizados; de não haver correção eficaz e sistemática aos desvios cometidos pela criança em relação à gramática adulta de sua comunidade linguística; e da diversidade das experiências que as crianças têm com a língua e com os adultos que as cercam, “todas adquirem a língua a que estão expostas, sem nenhum esforço aparente” (MIOTTO, 2004, p.31). Tal fenômeno é conhecido como **pobreza de estímulo** ou Problema de Platão.

O termo “pobreza de estímulo” não tem relação com a variedade linguística (norma culta ou coloquial) usada pelos adultos que cercam a criança, mas sim com os dados linguísticos fragmentados e caóticos a que estão expostas. Para explicar como os indivíduos adquirem o conhecimento linguístico, o modelo teórico da Teoria Gerativa postulou que parte do processo é inato, ou seja, ocorre a partir do aparato genético alocado na mente humana e por isso, toda criança, salvo aquelas que possuam algumas patologias que impeçam ou limitem a aquisição da linguagem, vão adquirir uma língua. “A não ser que seja deliberadamente negado acesso ao input (isto é, os dados linguísticos de uma dada língua particular) no período da infância, ela vai adquirir uma língua” (MIOTTO, 2004, p.32).

Essa aquisição vai acontecer independentemente da condição social ou da qualidade afetiva e intelectual da interação com o adulto, e, ocorrerá, geralmente, no mesmo período para todas as crianças. Essa questão é uma das diretrizes para Teoria Gerativa: compreender como as crianças adquirem a língua de maneira rápida, homogênea e num mesmo período da vida estando expostas a um ambiente de dados linguísticos truncados, desorganizados e caóticos, ou seja, a um input imperfeito. Para explicar que a linguagem humana é, em parte, inata, o argumento da pobreza de estímulo é o ponto de partida, pois possibilita a instauração de uma função direta entre a experiência linguística que a criança recebe e sua capacidade de adquirir a gramática do adulto de sua comunidade linguística:

Quanto mais pobre e degenerada a experiência, maior a capacidade inata a se prever. Dito de outro modo, é exatamente porque a experiência linguística da criança no mundo é desordenada e incompleta que se deve pensar que o ser humano possui uma capacidade genética que lhe permite de algum modo ‘organizar’ as informações necessárias para aprender a falar uma língua natural. (MIOTO, 2004, p.32.).

Como mencionado anteriormente, essa teoria do estágio inicial é a Gramática Universal – UG, isto é, “aquilo que é comum a todas as possíveis línguas naturais (propriedades descritas no modelo através dos princípios), além da variação que pode ser encontrada entre elas (os parâmetros)” (MIOTO, 2004, p.32). É a confluência dos princípios universais da UG com parâmetros individuais que gera uma dada língua, ou melhor, um sistema gramatical particular. É relevante observar que nesse processo de aquisição são os parâmetros que vão sendo adquiridos à medida que a criança vai alcançando a gramática adulta, pois os princípios por serem universais e inatos, não precisam ser adquiridos, pois já estão de alguma maneira alocados na mente.

Esse processo de aquisição da linguagem é tido, então, como a formatação da Faculdade da Linguagem através da fixação dos valores dos parâmetros previstos na UG. A UG é, nesse sentido, “um quadro do estágio inicial da aquisição (conhecido como S_0) e o seu produto seria o estágio final da aquisição, isto é, o estágio em que a criança atinge a gramática adulta de sua língua (S_s) (do inglês *stable stage*)” (MIOTO, p.33, 2004). Para elucidar esse processo, tem-se o modelo apresentado no Manual de Sintaxe de Miotto (2004):

$$(8) \quad \begin{array}{ccc} \text{input} & \rightarrow & \text{UG} & \rightarrow & \text{uma língua} \\ & & \downarrow & & \downarrow \\ & & S_0 & & S_s \end{array}$$

Diante desse modelo, conclui-se que, no processo de aquisição, há uma filtragem do input pela UG, filtragem essa, que vai formatar a gramática universal por meio da marcação

de um determinado valor (positivo ou negativo) para cada parâmetro. Esses parâmetros estão previstos na Faculdade da Linguagem, “mas diferentemente dos Princípios, que são universais, carecem de um valor que depende do input que a criança recebe.” (MIOTO, 2004, p. 35).

Por fim, pode-se concluir que todo esse processo ocorre de forma natural e de maneira inconsciente conduzido pela Linguagem que possui uma UG composta de princípios e parâmetros. Uma vez filtrados os dados do input por essa UG e marcados os valores paramétricos, considera-se que a criança tenha adquirido a gramática de sua língua.

1.1.2 Teoria Gerativa e o ensino da gramática na Educação Básica

Antes de demonstrar a importância dos pressupostos da teoria gerativa para o ensino da gramática, faz-se necessário retomar os conceitos de gramática já citados neste estudo. Há uma primeira concepção, estática, baseada em regras estabelecidas por padrões de correção ou beleza, ou seja, um manual de descrições de uma língua; e uma segunda concepção, dinâmica, considerada como o conhecimento linguístico prévio de um falante de uma dada língua - em outras palavras, é o constructo mental que cada indivíduo desenvolve quando exposto aos dados linguísticos de sua língua, correspondendo à gramática da língua materna.

A partir desses conceitos, e tendo em vista que este segundo é a definição abraçada pela teoria gerativa, é possível afirmar que a escola não ensina gramática ao aluno, “pelo simples fato de este já ter, à altura em que a frequência à escola se torna obrigatória, por volta dos seis anos de idade, conhecimentos das regras da gramática de sua língua” (VICENTE & PILATI, 2012, p.7-8).

Diante disso, sabendo que o aluno vai para escola levando um conhecimento prévio, ou melhor, já possuindo uma gramática internalizada, não caberá à escola ensinar gramática a ele, mas sim: “a) alfabetizá-lo – mostrar ao aluno a relação entre os sons e as letras; b) promover o letramento do aluno – mostrar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros e c) desenvolver a capacidade de expressão escrita e oral do aluno” (VICENTE & PILATI, 2012, p.8).

Ao tomar consciência desse conhecimento prévio, ou seja, da competência linguística (conhecimento internalizado que o falante tem de sua língua), a escola deve abordar a gramática levando em consideração esse conhecimento linguístico que o aluno carrega consigo. É preciso partir do pressuposto de que o aluno não é uma “tábula rasa”, mas sim um

ser criativo, no sentido de que “é livre para criar enunciados que nunca utilizou antes, e é também capaz de decodificar, ou seja, compreender, enunciados com os quais nunca teve contato” (VICENTE & PILATI, 2012, p.8).

A criança, então, deve ser vista como um sujeito ativo capaz de criar e construir sua linguagem, e não como um sujeito passivo observador, imitador e receptor da gramática adulta de sua comunidade. O professor da língua materna tem de ter conhecimento dessa distinção entre gramática: conjunto de regras do bem falar, baseada em definições sociais; e gramática interna ao indivíduo, dinâmica, baseada em propriedades da criatividade da língua humana, pois é necessário levar para a sala de aula essa última concepção.

Conforme afirma Lobato (2003), deve-se levar para a sala de aula esse conceito de gramática como algo dinâmico, interno ao indivíduo e dotado de propriedades que explicam o caráter criativo das línguas naturais porque:

vemos que o aluno, de qualquer série, já chega em sala de aula com uma gramática adquirida, e com propriedades tais que lhe permitem o uso criativo da língua. A escola não vai, portanto, *ensinar gramática* ao aluno, pois *o aluno já chega com uma gramática adquirida*. (LOBATO, 2003, p.3).

Nota-se, então, que a criança adquire a gramática de sua língua sem ensino explícito, devido a seu aparato genético alocado no cérebro, a partir da faculdade da linguagem e dos dados linguísticos a que é exposta (input). Face a esse entendimento de que o aluno é detentor de um conhecimento prévio, é mister que a escola adote “a mesma metodologia do *dispositivo de aquisição de língua*: a mente do aluno simplesmente desenvolve os novos processos, a partir da exposição a dados que manifestam esses processos” (LOBATO, 2003, p.4).

Assim, para adotar essa metodologia, é preciso seguir algumas propriedades para o ensino da língua materna. De acordo com Lobato (2003), a primeira propriedade do ensino de língua materna segundo as novas diretrizes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*³ deve ser a adoção do *procedimento de descoberta, ou seja, em vez de haver um ensino em que o professor seja o grande detentor do saber e o aluno mero receptor do conteúdo, o ensino deve*

³ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Esse documento ressalta o importante papel de mediador do professor: Para que essa mediação [entre os elementos da tríade aluno, objeto de conhecimento, e ensino] aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCNs, 2000, apud VICENTE & PILATI, 2012, p.11).

levar à descoberta. Uma segunda característica desse ensino deve ser a adoção da técnica *de eliciação*, ou seja, uma técnica que direcione o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua, processo esse mediado pelo professor, não como detentor do saber, mas como um estimulador do processo cognitivo.

Para alcançar um bom resultado, é preciso relacionar o procedimento de descoberta á técnica da eliciação, pois sem auxílio da técnica, o processo de aquisição e de compreensão da gramática pelo aluno seriam muito lentos. É preciso, então, adotar as duas propriedades para que o professor possa direcionar o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua. De fato é necessário estimular o aluno a adquirir o conhecimento por meio de sua própria reflexão; no entanto, quando o professor prepara um material didático bem direcionado, auxilia o aluno a tirar “suas conclusões a respeito das distinções que a língua faz, em contraste com as distinções que a gramática taxionômica propõe” (LOBATO, 2003, p.4) e favorece que o processo seja mais rápido.

A terceira característica do ensino gramatical, segundo Lobato (2003) é a utilização de uma técnica de resultados, que consiste em trabalhar com estruturas dando ênfase ao fato de que a cada estrutura (quer morfológica, quer sintática, e levando em conta o fator prosódico) corresponde a um certo resultado semântico. Segundo a linguista, com a técnica de resultados:

o aluno verifica por si próprio que o ensino gramatical tem uma razão de ser, pois percebe que sentido obtém com tal ou qual estrutura. Ele então se dá conta de que esse tipo de estudo contribui para o seu domínio de estruturas e, em consequência, para o seu domínio do texto – que estruturas escolher, de acordo com o significado que quer obter. (LOBATO, 2003, p.5).

Em vista disso, constata-se o papel da escola como agente eliciador da aquisição de novos estágios de conhecimento da língua e não como uma entidade que privilegia “a mera rotulação de elementos (contextualizados ou não) de uma oração” (VICENTE & PILATI, 2012, p.8). A escola passa a considerar o saber como a capacidade de descobrir e refletir do aluno e não como a capacidade de decorar e repetir conteúdos. Trata-se de “descobrir”, no sentido de trazer à consciência os fatos linguísticos sobre a sua própria língua,

encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele -, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve - essas, sim, aprendidas na escola (VICENTE & PILATI, 2012, p.8).

Embora o processo de aquisição da língua materna ocorra de forma natural, necessitando apenas da exposição aos dados linguísticos de sua língua, o procedimento de descoberta ocorrerá de maneira efetiva e rápida se estiver relacionado à metodologia da eliciação, que, além de servir para relacionar conhecimento “velho” a conteúdos novos, “acaba por mostrar ao aluno que este é a parte ativa no processo de ensino-aprendizagem” (VICENTE & PILATI, 2012, p.11).

Cabe ressaltar que a implantação desse tipo de ensino não ocorre de maneira rápida, mas sim de maneira gradual e deve partir da Universidade. Os professores têm de primeiramente assimilar o conceito de gramática como algo interno ao indivíduo e, em consequência, tem de ocorrer “uma mudança do conteúdo programático de cada nível escolar, e uma preparação do corpo docente de cada nível escolar para essa mudança” (LOBATO, 2003, p.5), o que é um grande desafio para a educação.

De acordo com Lobato (2003), é claramente necessária a difusão do conceito de gramática biológica e essa mudança de conteúdo programático, e cabe à Universidade formar o novo professor de língua, um professor capaz de incorporar nas suas aulas os novos conhecimentos da linguística teórica. No entanto, isso é um grande desafio, pois é preciso formar professores capazes de renovar o ensino de língua, à luz da teoria gramatical moderna. Segundo Lobato (2003), os alunos universitários devem aprender a fazer demonstrações empíricas de que existe a faculdade de linguagem. Para fins de demonstração, qualquer fenômeno linguístico pode servir de tema porque para qualquer um existem exceções, as quais podem ser usadas como argumentos no que se refere ao conceito de pobreza do estímulo, tendo em vista que a criança, apesar das exceções, vai dominar o fenômeno linguístico estudado, mesmo sem ter sido ensinada a respeito desse fenômeno:

Nesse tipo de argumentação, a conclusão inevitável é que existe uma faculdade de linguagem guiando a geração de expressões linguísticas. Isso porque, caso a criança adquirisse a língua por imitação ou analogia, não conseguiria evitar a geração dos casos de construção agramatical que têm relação analógica com os casos gramaticais. Ela não conseguiria evitar, pois faria uma generalização indutiva a partir dos casos gramaticais. Como os casos agramaticais não são gerados, sabemos que há algo a mais, que não o processo de indução, guiando o processo de aquisição de língua (LOBATO, 2003, p.6).

Além disso, é preciso mudar a postura diante das análises linguísticas. Lobato (2003) afirma que, no caso de questões em aberto, é preciso abrir o jogo mostrando que não se tem ainda uma resposta. Ao agir assim, o professor estará adotando uma postura científica. A linguista reafirma que as mudanças devem partir da Universidade, e, a partir daí,

paulatinamente, chegar ao ensino básico, à medida que os alunos universitários de hoje passarem a ser professores. Embora seja um desafio e um processo que demanda tempo, Lobato (2003) acredita que deva ser implementado de forma imediata nas Universidades, e assim, a renovação na educação básica ocorrerá como consequência dessa atualização do corpo docente.

Para um ensino fundamentado no conhecimento inato do aluno e na capacidade deste de criar, descobrir e refletir sobre os conteúdos, é essencial a utilização da gramática como algo dinâmico e interno, e não como algo estático e prescritivo. No entanto, não se pode abandonar totalmente o ensino da gramática, mas sim o ensino gramatical taxionômico. Ou seja, o professor não deve se comprometer com a análise tradicional, mas sim apontar a análise tradicional e deixar clara a confusão que a ela traz ao prescrever regras com diversas exceções, regras contestadas pelos estudos linguísticos atuais.

Diante dessas confusas explicações gramaticais, há diversos temas pouco explorados nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos que podem ser trabalhados em sala de aula de modo a induzir o aluno à reflexão e ao uso de sua competência linguística. Entre os diversos conteúdos que podem ser abordados a partir da intuição do aluno e colocá-lo como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem está o fenômeno linguístico denominado *ambiguidade*, objeto deste trabalho.

2. CONSTRUÇÕES AMBÍGUAS

2.1 As Relações de Ambiguidade

Tendo em vista que os falantes nativos de uma língua são capazes de compreender o significado de uma determinada sentença a partir de sua intuição acerca da relação entre as palavras que a compõe e, além disso, conseguem deduzir outras sentenças a partir dessa primeira, é possível provar que esse conhecimento não é uma simples lista de sentenças, mas, sim, um sistema complexo. Isto é, os falantes são capazes de compreender o significado das sentenças a partir de sua intuição e de sua compreensão semântica das “coisas” no mundo.

Dessa maneira, para realizar a análise gramatical das sentenças de sua língua, de maneira eficaz, o falante precisa ter por base as correlações entre a estrutura sintática e a estrutura semântica. Daí a importância da semântica, que tem como função caracterizar e explicar essas relações sistemáticas de sentido entre palavras e entre sentenças de uma língua. Entre as várias relações existentes, este trabalho tem por objetivo analisar e demonstrar as

diversas relações de ambiguidade que existem na língua, focando principalmente na ambiguidade sintática.

Como ponto de partida, é preciso entender o que é ambiguidade. Sob a ótica de uma abordagem referencial, cujo estudo afirma que o significado diz respeito à ligação entre as expressões linguísticas e o mundo, valendo-se de noções como referência no mundo e valor de verdade das sentenças, Cançado (2008) afirma que a ambiguidade “é um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado” (CANÇADO, 2008, p. 62).

Como a ambiguidade pode ser gerada por vários fenômenos da língua e, até mesmo, pelo seu uso, Cançado (2008, p. 62) apresenta a ambiguidade lexical; a ambiguidade sintática; a ambiguidade de escopo; a ambiguidade semântica; e ainda mostra que a atribuição de papéis temáticos bem como algumas construções de gerúndio podem ser geradoras de ambiguidades.

Segundo a autora, a ambiguidade lexical ocorre quando a dupla interpretação incide somente sobre o item lexical. Essa ambiguidade pode ser gerada por dois tipos de fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia. A homonímia ocorre quando palavras homógrafas e homófonas possuem sentidos não relacionados, ou seja, possuem mesma grafia e mesmo som, mas com sentidos totalmente diferentes. Já a polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si. Para exemplificar, Cançado(2008) apresenta a sentença “Estou indo para o banco”(CANÇADO, 2008, p. 63), na qual o item lexical *banco* torna a sentença ambígua, visto que *banco* pode referir-se à agência bancária ou ao lugar de se sentar.

Na ambiguidade de escopo, está sempre envolvida a ideia de distribuição coletiva ou individual. A ambiguidade decorre, então, da estrutura semântica da sentença, ou seja, é a maneira de organizar a relação de distribuição entre as palavras que expressam uma quantificação que gera ambiguidade. Como na sentença “Os alunos comeram seis sanduíches” (CANÇADO, 2008, p. 69), na qual há duas interpretações: (a) todos os alunos comeram um total de seis sanduíches; ou (b) cada aluno comeu seis sanduíches. Já a ambiguidade semântica é gerada pelo fato de os pronomes poderem ter diversos antecedentes. Como na sentença “O ladrão roubou a casa de José com sua própria arma” (CANÇADO, 2008, p.70), na qual há a dúvida se a *arma* é do *ladrão* ou de *José*, pois o pronome *sua* pode referir-se tanto a *José* quanto ao *ladrão*.

Outro fenômeno que é capaz de gerar ambiguidade é a atribuição de papéis temáticos. Com base na “relação de sentido que o verbo estabelece com seu sujeito e com seu complemento, seus argumentos, ele atribui uma função semântica, um papel dentro da

sentença a esses argumentos” (CANÇADO, 2008, p. 70), ou seja, um papel temático. A atribuição desses papéis temáticos pode ser geradora de ambiguidades quando um mesmo verbo atribui diferentes papéis temáticos para um mesmo argumento, causando interpretações distintas. Como na sentença “João cortou o cabelo” (CANÇADO, 2008, p. 71), na qual o verbo cortar pode atribuir tanto o papel de agente como de beneficiário ao sujeito da sentença.

Outra forma de ambiguidade é a gerada por construções com gerúndio, como na sentença “Estando atrasado aquele dia, João não entrou na sala.” (CANÇADO, 2008, p. 71) na qual há dupla interpretação: uma primeira leitura temporal e outra causativa.

Outra questão a que Cançado (2008) se refere é ao fato de que há sentenças que podem apresentar mais de um tipo de ambiguidade, ou seja, os vários tipos podem aparecer, concomitantemente, em uma mesma sentença e, assim, se a interpretação de um item lexical for realizada de uma determinada maneira, o resultado será uma determinada estrutura sintática, se a interpretação sintática desse mesmo item for realizada de outra maneira, o resultado será outra estrutura sintática.

Quanto à ambiguidade sintática, Cançado (2008) afirma que se atribui a ambiguidade às distintas estruturas sintáticas que originam as mais de uma possibilidades de interpretação, ou seja, a dupla interpretação incide sobre a estrutura da frase e não mais apenas sobre uma palavra. Esta será o foco deste estudo, por isso será mais detalhada no decorrer deste trabalho.

2.2 A importância do uso de construções de cenários na análise das sentenças ambíguas.

Partindo do pressuposto de que uma teoria gramatical tem de estabelecer a relação entre a forma das expressões e a sua significação, isto é, tem de fazer as correlações entre a estrutura sintática e a estrutura semântica, é possível realizar a análise de uma sentença ambígua, pois esta necessita da referência às propriedades e relações semânticas dos enunciados para se compreender o significado.

Dessa maneira, para descrever a significação de uma expressão, tem de se estabelecer como os fatos a que a expressão se refere deveriam ser, em determinadas circunstâncias, para que se possa avaliar se a expressão é verdadeira ou falsa, ou seja, para verificar a relação entre a língua e o mundo.

De acordo com Franchi *et alii* (2006), alguns critérios semânticos podem auxiliar a argumentação sobre as hipóteses descritivas que são feitas na sintaxe, demonstrando a

relevância gramatical da descrição sintática. Dessa maneira, se a análise e descrição sintáticas apresentam duas estruturas como diferentes e não correlacionadas, deve haver diferenças de significação; da mesma forma, se a análise e descrição sintáticas apresentam duas estruturas como deriváveis uma da outra, deve haver correlação de sentido entre as expressões que manifestam essas estruturas.

Assim, pode-se dizer que a significação de uma expressão complexa resulta da composição de suas partes, ou seja, cada item lexical contribui para a interpretação da sentença, no entanto, tem de ficar claro que não basta conhecer a significação de cada item lexical da expressão para conhecer a significação da expressão como um todo. É necessário analisar como as partes se relacionam na estrutura da sentença e não somente o que cada uma significa. Em outras palavras, a significação da sentença resulta do modo como foi construída sintaticamente e das referências aos fatos no mundo.

Para Franchi *et alii* (2006), uma boa teoria gramatical tem de ser capaz de descrever as relações sintáticas das expressões de modo a mostrar como os constituintes se estruturam nas orações para que, então, possa se “entender as diferenças de interpretação que podem não decorrer de elementos isolados, mas do modo pelo qual esses elementos se compõem e se estruturam na oração” (FRANCHI, 2006, p.107).

Com intuito de interpretar as sentenças ambíguas, Franchi *et alii* (2006) apresenta alguns procedimentos que colocam em evidência os correlatos semânticos das sentenças que, superficialmente, são semelhantes, mas estruturalmente são distintas. Tais procedimentos são a *construção de cenários* e a *utilização de paráfrases*. Para exemplificar como funcionam esses procedimentos, será analisada a seguinte sentença:

(9) O garoto tirou os botões dos bolsos traseiros da calça.

O uso de diferentes cenários trata-se de uma técnica para conseguir esclarecer diferentes situações de uso das expressões e as diferentes situações que as expressões descrevem. “Muitas vezes, no caso de expressões ambíguas, interpretamo-las em um sentido e dificilmente nos damos conta de uma outra interpretação possível” (FRANCHI, 2006, p.108). Daí a necessidade de colocar as expressões sob diferentes focos. A sentença (9) pode ser analisada a partir dos seguintes cenários, conforme cita Franchi *et alii* (2006):

Cena I:

Marinho é da pá-virada! Não há roupa que não suje ou arrebente. Anésia, sua mãe, aprontou-lhe o terno novo para o casamento da irmã. Ele não parou de mexer em cada prega e em cada bolso, de desabotoar e abotoar cada peça. O garoto não descansou enquanto não tirou os botões dos bolsos traseiros da calça, deixando pendurados os restos de fio de linha....

Cena II:

Marinho observava os colegas jogando futebol de botão na mesa da sala. Era muito tímido para se oferecer a jogar.

- Vamos deixar o Marinho jogar agora.

- Não. Só joga quem tiver time.

E Marinho:

- Mas eu tenho!

- Cadê?

Aí, o garoto tirou o botões dos bolsos traseiros da calça. E era um time de botões da melhor qualidade, tanto para a defesa quanto para o ataque.

As diferenças na análise sintática de (9), que correspondem às diferenças de interpretação, são expressas pela análise de *dos bolsos traseiros da calça* ora como adjunto adnominal de *botões*, na interpretação que corresponde à cena I, ora como adjunto adverbial de *tirar*, na cena II.

A outra estratégia, a construção de paráfrases para cada uma das interpretações, trata-se de diferentes expressões, com elementos lexicais e particularidades sintáticas próprias, que se referem a uma mesma situação e, possuem a mesma significação, em determinados contextos de uso.

Tendo em vista que uma mesma sentença pode apresentar na sequência idêntica de constituintes, esquemas relacionais diferentes e, conseqüentemente, distintas interpretações, a análise gramatical da sentença pode gerar dois conjuntos distintos de orações associados a interpretações distintas. Assim, a teoria gramatical deve se valer do resultado do uso das paráfrases como argumentação a favor da existência de ambigüidade estrutural na sentença (9).

Verificamos acima, por meio do uso de cenários, que a sentença (9) possui duas interpretações e respectivamente duas análises sintáticas: entre elas, uma em que *dos bolsos traseiros da calça* é adjunto adnominal, formando com o nome *botões* um único constituinte. Para comprovar essa análise, é possível aplicar testes, utilizando paráfrases, conforme indica Franchi *et alii* (2006):

- (10)
- a. [Os botões dos bolsos traseiros da calça] foram tirados pelo garoto (passiva).
 - b. [Os botões dos bolsos traseiros da calça], o garoto os tirou (topicalização).
 - c. Foram [os botões do bolso traseiro da calça] que o garoto tirou (clivagem).

d. [O que] o garoto tirou? Ora, [os botões traseiros da calça] (interrogação de constituinte)⁴.

A outra análise, conforme citado acima, refere-se a *dos bolsos traseiros da calça* como adjunto adverbial de *tirar*. Dessa maneira, *dos bolsos traseiros da calça* forma um constituinte independente de *botões*. Para comprovar essa análise, é possível aplicar testes, utilizando paráfrases, conforme indica Franchi *et alii* (2006):

- (11) a. Os botões foram tirados pelo garoto dos bolsos traseiros da calça (passiva).
 b. Os botões, o garoto os tirou dos bolsos traseiros da calça (topicalização).
 c. Dos bolsos traseiros da calça, o garoto tirou os botões (topicalização).
 d. Foram os botões que o garoto tirou dos bolsos traseiros da calça (clivagem).
 e. Foi dos bolsos traseiros da calça que o garoto tirou os botões (clivagem).
 f. O que o garoto tirou dos bolsos traseiros da calça? – Os botões (interrogação de constituinte).
 g. De onde o garoto tirou os botões? – Ora, dos bolsos traseiros da calça (interrogação de constituinte).

Diante dos testes apresentados, nota-se que o uso de paráfrases é um instrumento útil para mostrar as diferenças semânticas de que a descrição gramatical deve dar conta. Ficou evidente nos exemplos acima que o contraste na significação correspondeu a uma diferença na análise e conseqüentemente numa diferente classificação das expressões.

Tais exemplos foram apresentados para demonstrar a utilidade desses instrumentos de análise sintática e semântica para a elaboração de uma gramática. A técnica de construção de cenários bem como o uso de paráfrases podem, então, conforme exposto, facilitar o estudo gramatical tão complicado pela Gramática Tradicional, pois são técnicas que partem, primeiramente, da intuição do falante e não das definições e classificações estabelecidas pela G.T.

Face ao exposto, será analisada uma oração apresentada por Franchi *et alii* (2006), a qual servirá de base para demonstrar que as análises das sentenças ambíguas em gramáticas e livros pedagógicos são pouco exploradas, e, quando estudadas, os autores se limitam a utilizá-

⁴ Ver Kato&Nascimento (2009) para uma análise mais detalhada de conceitos como a ordem dos constituintes sentenciais, adjunção, clivagem, topicalização, interrogativas, uma vez que este trabalho se limitará a citar tais conhecimentos apenas para propiciar o estudo das sentenças ambíguas.

las para explicar problemas de construção textual, fenômenos linguísticos geradores de comicidade, ou como recurso estilístico para construção de poesia.

3. A AMBIGUIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este Capítulo apresentará a análise de Franchi *et alii* (2006) de uma sentença ambígua, por meio da qual será possível perceber a importância do uso da intuição, em contraponto com a tachação classificatória instituída na Educação Brasileira perpetuada no ensino da disciplina de Língua Portuguesa. E posteriormente apresentará o tratamento dado em gramáticas e em livros didáticos ao fenômeno da ambiguidade.

Ressalta-se que a ambiguidade da sentença em questão é uma ambiguidade estrutural ou sintática, foco deste trabalho, como esclarecido anteriormente.

3.1 A intuição no estudo da oração ambígua

No decorrer da história do ensino da língua portuguesa, tornou-se comum considerar a análise da língua uma tarefa de exclusiva classificação das estruturas, isto é, a maneira utilizada pela escola de ensinar a gramática da língua materna tende a levar os alunos a etiquetar e classificar as expressões a partir das categorias e funções que lhes são impostas. Ou seja, não se leva em conta que a atribuição de uma unidade linguística a uma categoria ou a associação desta a determinada função sintática é uma atividade de construção de uma hipótese a respeito da estrutura relacional da expressão inteira, a qual deve estar baseada em fatos da língua analisada. Como consequência não é possível compreender que esses fatos funcionam como argumentos à hipótese feita.

Dessa maneira, a partir do texto de Franchi *et alii* (2006) e em consonância com as ideias, os exemplos e as argumentações estabelecidas por ele, este trabalho pretende também demonstrar a importância de análise dos fatos linguísticos e assim recuperar as intuições subjacentes à análise tradicional, no sentido de que não se deve abandonar a análise tradicional, uma vez que ela “reflete as intuições interessantes e subsistentes em quase todos os modelos linguísticos contemporâneos, sobre a estrutura da língua” (FRANCHI, 2006, p. 126).

A intenção então não é o ensino de gramática, mas evitar um trabalho meramente classificatório, que não considere a intuição do falante da língua, mas somente verifique se a análise por ele feita está de acordo com as categorias e funções sintáticas já estabelecidas.

Para elucidar como a análise das sentenças de uma língua pode basear-se nas intuições dos falantes e nos fatos dessa língua, será realizado o estudo de uma expressão observada por Franchi *et alii* (2006):

(12) Os alunos acharam o caminho fácil

Trata-se de uma sentença ambígua, pois duas ou mais interpretações diferentes podem ser atribuídas a ela. Para tornar clara essa ambiguidade, basta lançar mão dos procedimentos de construção de cenários e relação de paráfrases, já citados:

CENA I

Interpretação I: No fim de um curso, os alunos organizaram um churrasco no sítio do professor Tom. Distribuiu-se um mapa contendo instruções de como chegar ao local, por um ziguezague de estradinhas secundárias. Assim mesmo, apesar de o caminho ser difícil, seguindo o mapa, **os alunos acharam o caminho fácil**. (FRANCHI, 2006, p. 128).

CENA II

Interpretação II: No parque municipal, há dois diferentes trajetos para os que praticam caminhadas e corridas. Um deles, com três quilômetros, é muito fácil de percorrer: plano, sem curvas e sombreado: outro, ao contrário, com seis acidentados quilômetros, é difícil e destinado aos que têm mais fôlego e boas pernas. O primeiro é marcado com faixas amarelas em troncos e pedras; o segundo, com marcas vermelhas. Logo que chegaram, procurando pela cor das faixas, os alunos acharam o caminho fácil que deviam percorrer: aquele que era marcado pelas faixas amarelas. (FRANCHI, 2006, p. 128).

Na cena I, “fácil” é entendido como a opinião ou avaliação do caminho pelos alunos, utilizando a relação de paráfrases tem-se:

- (13) a. Os alunos consideram o caminho fácil.
b. A opinião dos alunos sobre o caminho foi que ele era fácil.

Na cena II, “fácil” especifica o caminho que foi encontrado pelos alunos, em oposição ao caminho difícil, de modo que a sentença (12) pode ser parafraseada da seguinte maneira:

(14) Os alunos encontraram o caminho fácil.

Além dessas duas, há uma terceira interpretação:

Interpretação III:

- (15) a. Os alunos acharam facilmente o caminho.
b. Os alunos encontraram facilmente o caminho.

Embora o uso de paráfrases e de cenários construídos para contextualizar as orações ajude o aluno a notar a ambiguidade de uma oração em determinadas situações, não é lógico fazer referência aos diversos contextos possíveis para estabelecer generalizações descritivas e

princípios gramaticais sobre a estrutura da oração. Diante disso, quando se pensa que uma determinada sentença é ambígua devido a um item léxico, “o gramático tem sempre que examinar, se, como consequência da diferença lexical (...), a ambiguidade não está associada a distintas estruturas sintáticas” (FRANCHI, 2006, 132) , ou seja, é preciso buscar entender se a ambiguidade advém do modo como estão relacionados os elementos que compõem a oração.

A hipótese apresentada por Franchi *et alii* (2006) é de que existam três modos de construção da oração (12), a depender das relações entre os seus constituintes, isto é, essa oração reflete diferentes estruturas sintáticas e conseqüentemente diferentes interpretações. Para demonstrar essa hipótese das três estruturas equivalentes a três interpretações, faz-se necessário recorrer à análise tradicional da GT, levando-se em consideração as funções sintáticas das categorias morfológicas na oração.

Na interpretação I da sentença (12), apresentada anteriormente, a GT analisa o adjetivo “fácil” na função sintática de predicativo do objeto direto, sem formar com este um único constituinte. Na interpretação II, “fácil” é analisado na função sintática de adjunto adnominal de “caminho”, formando com ele o objeto direto nominal: “o caminho fácil”. Na interpretação III, “fácil” pertence à classe dos advérbios e por isso é analisado como adjunto adverbial de modo, modificando o verbo “achar”.

Dessa maneira, “fácil” na interpretação I, não forma um sintagma nominal complexo com “caminho”, isto é, fácil expressa, no predicado, a opinião do sujeito da oração “os alunos” sobre o objeto direto. Por isso “fácil” é um adjetivo, o que pode ser comprovado pela concordância obrigatória entre os elementos:

- (16) a. os alunos acharam os caminhos fáceis
b. os alunos acharam fáceis os caminhos

Na interpretação II, “fácil” é um adjunto adnominal, pois modifica “caminho” e forma com ele um único constituinte:

- (17) a. [Os alunos] [acharam [o [caminho fácil]]]

Já na interpretação III, a análise tradicional afirma que “fácil” é um advérbio na função de adjunto adverbial. Advérbio por ser uma palavra invariável que modifica um verbo com que se relaciona. Nesse sentido, “fácil” não depende de “caminho” nem forma com ele um constituinte nominal depende do verbo “achar” ou do sintagma verbal “achar o caminho” e com este se compõe:

- (18) a. [Os alunos] [[acharam o caminho] fácil/facilmente]
b. [Os alunos] [[acharam fácil/facilmente [o caminho]]

Nas interpretações I e II, “fácil” pertence à categoria morfológica de adjetivo, no entanto, em I é adjetivo-predicativo e em II é adjetivo-adjunto adnominal. Para descrever a distinção entre os dois tipos de adjetivo, o professor pode levar o aluno, de modo intuitivo, a compreender essa diferença observando que, no caso do adjetivo-predicativo, o adjetivo “fácil” não forma com o nome substantivo “caminho” um único constituinte nominal, ao contrário, são constituintes relativamente autônomos, ambos exigidos independentemente pelo sentido do verbo. Como se o verdadeiro complemento do verbo fosse uma espécie de oração reduzida:

(19) Os alunos [acharam [(que) o caminho (era) fácil]].

Resumindo, tem-se que na interpretação I, ‘fácil’ é um predicativo do objeto “o caminho”, ambos como constituintes autônomos, formando uma oração reduzida, que é o objeto direto do verbo “achar”. Na interpretação II, “fácil” é um adjunto adnominal de “caminho”, dependente desse nome que o adjetivo modifica e formando com ele um novo nome substantivo que é o objeto direto de “achar”. Na interpretação III, “fácil” é um adjunto adverbial, dependente do verbo (ou do sintagma verbal) que o advérbio modifica, sem qualquer relação com o substantivo “o caminho”. Desse modo, as três interpretações apontam para três estruturas sintáticas- determinadas pelas relações diferentes e pelas diferentes unidades complexas que elas compõem.

Quando o aluno entender que cada interpretação revela uma diferente análise sintática, ou seja, que os segmentos que compõem a oração estão organizados de diferentes modos a depender da interpretação que se deseja, ele poderá estudar as relações entre os constituintes a partir de fatos linguísticos que permitam contrapor as diferentes estruturas e assim, de forma intuitiva, descobrir que os fatos em análise apenas se correlacionam a uma das interpretações.

Como a construção de cenários e o uso de relações de paráfrases não são suficientes para que se possa construir generalizações acerca da estrutura das sentenças, há técnicas, baseadas em fatos linguísticos, que permitem definir a interpretação da oração. A primeira técnica consiste em operar sobre as orações, alterando a *ordem dos constituintes*:

- (20) a. Os alunos acharam fácil o caminho
 b. Os alunos acharam o fácil caminho

A oração (20.a) , ao contrário da oração (12) não é ambígua. A ela corresponde somente a interpretação I, em que “fácil” funciona como predicativo. Em outras palavras, o nome e o adjunto adnominal formam um único constituinte nominal; o adjetivo, então, não pode ocupar posições fora do sintagma nominal. A oração (20.b) também não é ambígua, a ela corresponde somente a interpretação II, em que o adjetivo é analisado como adjunto. Isto é, o nome e o predicativo formam uma oração reduzida, com dois constituintes relativamente autônomos.

Outra estratégia é a *construção da oração na voz passiva*. Dessa maneira, na oração (12), se “fácil” é um constituinte autônomo, independente do objeto direto, quando se analisa como predicativo, somente o sintagma nominal “o caminho” ocupará a posição de sujeito na passiva:

(21) O caminho foi achado fácil pelos alunos

No entanto, se “fácil” integra o objeto direto, como adjunto, todo o sintagma nominal, incluindo o adjetivo, deve mover-se para a posição de sujeito:

(22) O caminho fácil foi achado pelos alunos

Ressalta-se que a sentença (21) possui somente a interpretação I, em que “fácil” corresponde à avaliação que “os alunos” fazem do objeto direto. Já a sentença (22) somente recebe a interpretação II. Desse modo as construções passivas reforçam a hipótese de que a ambiguidade geradora das distintas interpretações de (12) são de natureza estrutural.

Além da passiva, outros deslocamentos de constituintes podem auxiliar a análise das orações ambíguas, como a topicalização e o deslocamento dos elementos que estão sob foco de uma interrogação para o início da sentença.

Na interpretação I da oração (12), quando o verbo “achar” está no sentido de “considerar”, o adjetivo “fácil” por estar na função de predicativo não se desloca à esquerda quando o sintagma nominal é topicalizado ou interrogado na posição inicial:

(23) a. Os alunos acharam o caminho do sítio fácil
 b. O caminho do sítio, os alunos acharam fácil
 c. *O caminho do sítio fácil os alunos acharam (no sentido de consideraram)

(24) a. Os alunos acharam que caminho fácil?
 b. Que caminho fácil os alunos acharam ?
 c. O quê que os alunos acharam do caminho?

Já na interpretação II, quando o verbo “achar” está no sentido de encontrar, o adjetivo “fácil”, por estar na função de adjunto, fazendo parte integrante do sintagma nominal e formando um único constituinte com o substantivo núcleo “caminho”, tem todo o constituinte deslocado para o início da oração:

(25) a. O caminho fácil, os alunos (o) acharam.
 b. O caminho fácil do sítio, os alunos (o) acharam.

(26) Que caminho fácil os alunos acharam?

O que tem de ficar claro desses exemplos e argumentos de Franchi *et alii* (2006) é que o estudo gramatical da língua portuguesa não deve ser baseado exclusivamente em definições e classificações, mas sim em fatos do português. A teoria gramatical proposta somente fará

sentido se for capaz de descrever e explicar os fatos da língua estudada e, ainda, se levar em consideração a intuição do falante. Foi possível observar que muitas das definições criadas pela G.T são resultantes de intuições e por isso essa não pode ser abolida ou abandonada.

3.2 Os livros didáticos e o estudo da ambiguidade

Com intuito de demonstrar como a abordagem do tema é feita nos livros didáticos de Ensino Médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), serão analisados os livros *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2005); *Texto: Análise e construção de sentido* (ABAURRE & PONTARA, 2006); *Gramática pedagógica* (MESQUITA & MARTOS, 2002); *Gramática Escolar* (FARACO & MOURA, 2002); *Gramática – Palavra-Frase-Texto* (NICOLA, 2010); *Aprender e praticar* (PATROCÍNIO, 2011).

No livro didático de ensino médio Cereja & Magalhães (2005), a ambiguidade é apresentada como recurso para a produção de humor em uma propaganda de revista e, em seguida, conceituada como “duplicidade de sentidos que pode haver em uma palavra, em uma frase, ou num texto inteiro” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 217). Além de a ambiguidade ser exposta por esses autores como recurso humorístico, também é apresentada como um problema de construção quando quem escreve remete, de forma não intencional, um texto a mais de uma interpretação.

No exemplo “Durante o jogo, Lúcio deu várias caneladas em Guilherme. Depois entrou o Marcelo no jogo e ele levou vários empurrões e pontapés” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 218), o primeiro exemplo apresentado para mostrar um problema comunicacional causado pela ambiguidade, os autores afirmam que se essa sentença for parte de um texto jornalístico, a ambiguidade causada pelo pronome “ele” impede o leitor de entender a informação com precisão (a não ser que o leitor tenha assistido ao jogo). Se for um comentário durante a partida, o contexto resolverá a ambiguidade.

O exemplo apresentado é um tipo de ambiguidade semântica, e por isso, poderia ser explicado aos alunos, conforme Caçado (2008), como um tipo de ambiguidade semântica. Além disso, poderia ser acrescentado que nesses tipos de ambiguidade podem ser aplicados testes: Um bom teste para saber se a sentença tem mais de um sentido consiste em propor reformulações, inventando uma segunda situação em que a primeira reformulação seja verdadeira e a segunda falsa ou inaplicável. (GERALDI, 1970, p. 9). O professor poderia

lançar mão da metodologia da eliciação para que o aluno chegasse a conclusões a respeito das interpretações possíveis a partir de sua intuição e reflexão sobre a sentença.

O conceito e as aplicações da ambiguidade estão bem explicados, mas não são explicitados os tipos de ambiguidade e nem os recursos textuais que provocam a ambiguidade.

Em um exercício do livro é dada a seguinte sentença ambígua: “A portaria proíbe ainda os menores de 18 anos de irem a motéis e rodeios sem a companhia ou autorização dos pais” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 218). Os autores sugerem a seguinte reescrita, para evitar a ambiguidade: “A portaria proíbe ainda os menores de 18 anos frequentarem rodeios sem a companhia ou autorização dos pais e de irem a motéis sem a autorização dos responsáveis” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p.218)

Trata-se de um caso de ambiguidade sintática, na qual são as distintas estruturas sintáticas que originam as distintas interpretações. Um mesmo sintagma verbal é associado a diferentes sintagmas nominais, havendo confusão das relações semânticas que se estabelecem entre esses sintagmas.

O que causa estranhamento na sentença original é a hipótese (imaginada pelo leitor competente na língua portuguesa) de menores de 18 anos irem a motéis acompanhados pelos pais. O falante entende que os menores podem ir a rodeios acompanhados dos pais, mas dificilmente fariam o mesmo em motéis. Mas a sentença está sintaticamente organizada de modo que a recomendação parece se aplicar a ambos os casos: o rodeio ou o motel.

Além disso, esses autores mostram como a ambiguidade pode ser um problema de construção textual ou um fator que gera comicidade, mas não aborda a ambiguidade usada como recurso estilístico, por exemplo, na poesia.

O livro Mesquita & Martos (2002), em sua pequena parte dedicada ao estudo da semântica, aborda apenas os papéis temáticos, não se atentando à ambiguidade. O que é uma grande deficiência, visto que se trata de um livro de volume único usado durante os três anos de ensino médio.

Faraco & Moura (2002) faz um bom estudo da morfologia, sintaxe e fonética, mas não aborda a semântica. O apêndice do livro dedica-se a explicar as figuras de linguagem, mas não vai além disso, faltando o objeto de estudo deste trabalho— a ambiguidade. Esse é mais um livro de volume único de ensino médio que não explica o fenômeno linguístico “ambiguidade”. Tal fato demonstra uma fragilidade dos livros usados no ensino médio e o descaso na hora de explicar a semântica, focando o interesse apenas nas outras áreas da língua.

Na gramática de Nicola (2010), não há um item destinado à ambiguidade, sendo que a única referência ao assunto encontra-se no item relativo aos principais mecanismos de coesão gramatical. Ao citar os pronomes como recursos fóricos, o autor faz uma advertência aos estudantes:

No caso de palavras fóricas, isto é, de palavras que preencham seu significado pela associação com um referente, como é o caso dos pronomes, o distanciamento entre eles (a palavra fórica e seu referente) pode provocar ambiguidade ou, até mesmo, ruptura da sustentação coesiva. (NICOLA, 2009, p.499).

Tal comentário sustenta a hipótese de que a ambiguidade é tratada apenas como um fenômeno causador da falta de coesão textual.

Na gramática de Patrocínio (2011), há um item destinado à ambiguidade, o qual está relacionado ao tema “Noções de Semântica”. Para esse autor, um enunciado apresenta ambiguidade quando é possível atribuir a ele mais de um sentido, mais de uma interpretação quanto ao seu sentido geral. São citados dois tipos de ambiguidade: (a) como recurso expressivo; (b) como um problema do texto. Como recurso expressivo é frequentemente usada em poesias, anúncios publicitários, histórias de humor, em piadas; já como um problema para compreensão do texto ocorre porque a estrutura sintática da frase é mal organizada, o que prejudica as relações de sentido entre os elementos textuais.

Cabe ressaltar que o autor leva em consideração a intuição do falante, o que é de grande valia para este estudo, pois ao apresentar a seguinte sentença “Prefira alimentos que informam que não têm colesterol no rótulo” (PATROCÍNIO, 2011, p. 111), afirma que é a ordenação das palavras que criaram a ambiguidade: (a) os alimentos não têm colesterol, (b) no rótulo dos alimentos não há colesterol. E acrescenta que a capacidade linguística, combinada ao conhecimento da realidade, possibilita ao falante descartar o sentido (b).

No livro didático Abaurre & Pontara (2006, p.66) há a conceituação de ambiguidade como sendo uma “indeterminação de sentido que certas palavras ou expressões apresentam, dificultando a compreensão do enunciado”. As autoras apontam a ambiguidade como uma indeterminação problemática salientando-a como um erro. Mas vão um pouco além dos outros livros, ao apresentarem dois tipos de ambiguidade: a estrutural e a lexical.

O livro apresenta exemplos com um fundo humorístico. Como na seguinte propaganda: “Curso de violão, 3 meses sem sair de casa” (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 67). As autoras explicam que a frase pode causar uma leitura equivocada ao ser interpretada de forma errônea de que a pessoa passará 3 meses enclausurada em casa.

Em seguida, sugerem ainda que a ambiguidade deva ser evitada, devido ao fato de provocar dificuldade de compreensão nos textos. As autoras não demonstram como a ambiguidade pode ser desfeita em sentenças. Também não citam a ambiguidade como um recurso linguístico, mas somente como um erro.

Há carência de exercícios que incentivem o aluno a construir a ambiguidade propositalmente e de abordar a ambiguidade em outros gêneros linguísticos, como poemas, contos, crônicas ou trechos de obras literárias. O fato é que as autoras abordaram o tema como um “erro” ao afirmarem que o fenômeno “dificulta a compreensão do enunciado” (ABAURRE & PONTARA, 2006, p. 68).

Ao afirmarem que a ambiguidade dificulta a compreensão, as autoras podem contribuir para que os alunos compreendam a ambiguidade somente como um “erro” linguístico, o que pode ser um equívoco, tendo em vista que, em poemas ou textos literários, a ambiguidade é usada como recurso para enriquecer o texto, ou, em charges, para provocar o riso.

Levando-se em consideração a pesquisa realizada nos livros didáticos, este estudo propõe a seguinte análise para a sentença:

(27) A portaria proíbe ainda os menores de 18 anos de irem a motéis e rodeios sem a companhia ou autorização dos pais.

Para apresentar a ambiguidade, por meio dessa sentença, o professor pode fazer uso da metodologia de eliciação e do procedimento de descoberta, por meio dos quais direciona o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua, atuando como um mediador e não como o único detentor do conhecimento. Dessa maneira, o professor pode estimular o processo cognitivo do aluno, apresentando a ele a sentença (27), e pedindo para que o aluno apresente as possíveis interpretações, e também que diga qual é a sentença lógica, isto é, levar o aluno a estruturar a sentença, por meio de sua intuição, levando-se em consideração a referência semântica da sentença no mundo.

Posteriormente poderia auxiliar os alunos, usando os mecanismos de alteração da ordem dos constituintes; de construção da oração na voz passiva; de topicalização e de deslocamento dos elementos que estão sob foco de uma interrogação para o início da sentença a chegar à interpretação desejada da sentença, isto é, na qual o adjunto adverbial “sem a companhia dos pais ou autorização dos responsáveis” esteja ligado ao nome “rodeio” e não ao nome “motel”:

(28) a. portaria proíbe ainda os menores de 18 anos de irem a rodeios sem a companhia ou autorização dos pais e de irem a motéis;

- b. De irem a rodeios sem a companhia ou autorização dos pais e de irem a motéis, a portaria proíbe ainda os menores de 18 anos;
- c. os menores de 18 anos estão proibidos de irem a rodeios sem a autorização dos pais e de irem a motéis;
- d. Quem a portaria proíbe de ir a rodeios sem a autorização dos pais e de ir a motéis?

Em suma, a ambiguidade é abordada nos livros de maneira resumida e sintética, pois estes fornecem aos estudantes uma definição geral e apenas alguns exemplos de ocorrência do fenômeno linguístico em questão, não demonstram que há diversos tipos de ambiguidade, como os apresentados por Cançado (2008): lexical, sintática, de escopo e semântica. A maioria não leva em consideração a intuição do falante, não parte dos fatos linguísticos, não se utiliza dos recursos da língua como a passiva, topicalização, interrogativas, isto é, não incita os alunos a desenvolver sua competência linguística.

Como pode ser visto durante o estudo realizado, as gramáticas e livros pedagógicos partem, normalmente, das prescrições da Gramática Tradicional. A qual, como já foi dito, não deve ser abandonada ou esquecida, pois muitas de suas definições são oriundas de intuições dos falantes da língua. No entanto, seria de grande contribuição para a educação se os livros utilizados e as aulas ministradas partissem do pressuposto de que o aluno possui capacidade de descobrir e refletir, pois possui um conhecimento inato, que o faz um ser criativo e competente na sua língua.

A escola, então, não deveria se preocupar em formar um aluno capaz de decorar e repetir conteúdos, mas auxiliar aquele indivíduo em formação a descobrir o mundo, no sentido de trazer à consciência os fatos linguísticos sobre a sua própria língua. Para isso, a escola tem ao seu alcance diversos procedimentos, já citados, no que se refere ao modo de levar o aluno a compreender e refletir sobre o que está se estudando, como o *procedimento de descoberta, a metodologia de eliciação e as técnicas de resultados*, técnicas apresentadas por Lobato (2003). No que se refere ao estudo das sentenças estruturalmente ambíguas há diversas técnicas, já apresentadas, a que o professor e o gramático, podem lançar mão: *construção de cenários, relações de paráfrases, alteração da ordem dos constituintes; construção da oração na voz passiva; topicalização e o deslocamento dos elementos que estão sob o foco de uma interrogação para o início da sentença*, conforme sugerido em Franchi *et alii* (2006).

Diante disso, pode-se inferir que há diversos mecanismos que poderiam facilitar o estudo de vários fenômenos linguísticos, se este partisse do ponto de que o aluno é um ser detentor de um conhecimento inato e um ser capaz de refletir sobre o que se está aprendendo.

Embora seja necessário, o processo de a escola compreender esse entendimento é algo que demanda tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da realização deste estudo foi avaliar de que maneira os livros didáticos de ensino médio aprovados pelo PNLEM abordam o tema “ambiguidade”, identificar as deficiências e propor outras maneiras de estudar o referido tema.

Por meio das reflexões explanadas, notou-se que há uma defasagem na abordagem do tema “ambiguidade”. A falta dessa abordagem pode acarretar uma aprendizagem insuficiente do fenômeno linguístico em questão para os alunos que têm acesso a esse conteúdo somente por meio desses livros.

Este estudo buscou demonstrar que as formas trabalhadas em livros didáticos não são suficientes para o esclarecimento das ambiguidades. É necessário levar em consideração alguns procedimentos que colocam em evidência os correlatos semânticos das sentenças que, superficialmente, são semelhantes, mas estruturalmente são distintas, como a *construção de cenários* e a *utilização de paráfrases*, entre outros.

Embora este estudo tenha focado na ambiguidade estrutural, é evidente a importância de levar aos alunos o conhecimento de outros tipos de ambiguidade. Conforme afirmou Cançado (2008, p. 73), realizar a classificação dos vários tipos de ambiguidade não é uma tarefa fácil, mas seria uma alternativa para facilitar o estudo do tema pelos alunos.

Face ao exposto, conclui-se que várias explicações gramaticais, em especial a que envolve ambiguidade, podem ser trabalhadas em sala de aula de uma maneira distinta da atual, no sentido de induzir o aluno à reflexão e ao uso de sua competência linguística. Em outras palavras, é preciso que o “ensino” parta da intuição do aluno e assim o coloque como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARRA, Marcela. *Gramática: texto: análise e construção de sentido*: volume único. São Paulo: Moderna, 2006, p.66-68.

CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CEREJA, W. R. Magalhães, T. C. *Português: Linguagens*. Volume único. São Paulo: Atual Editora. 2005, p. 217-218.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: UNESP, 2005.

FARACO & MOURA. *Gramática Escolar*. São Paulo: Ática, 2002, p. 327-329.

GERALDI, J. W. *Semântica. Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”?/Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Muller. São Paulo: parábola Editorial, 2006.

ILARI, R. O estruturalismo na linguística: alguns caminhos. In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes (Orgs. *Introdução à linguística III: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-91.

KATO, M; NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil / coordenação Geral: Ataliba T. de Castilho; organização: Mary Aizawa Kato, Milton do Nascimento*. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. Conteúdo: vol. 3\ A construção da sentença.

LOBATO, L. O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística. Ms. SPBC, 2003.

MESQUITA, R.; MARTOS, C. *Gramática Pedagógica*. São Paulo: Saraiva, 2002, p.324-328.

MIOTO, Carlos et al. (2004). *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis, Insular. (Capítulo 1: O Estudo da Gramática – p. 11-38)

NICOLA, José. *Gramática: palavra, frase e texto/ José De Nicola; colaboração Lorena Menón* – São Paulo: Scipione, 2009, p.499.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Aprender e praticar gramática: volume único*. São Paulo: FTD, 2011, p. 108-111.

VICENTE, H; PILATI, E. *Teoria Gerativa e “Ensino” de Gramática; Uma Releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2012.