

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CÂMPUS DE ARARAQUARA

ANA CAROLINA SPERANÇA

**Incompletudes da abordagem tradicional
e suas implicações no ensino/aprendizagem da língua: um recorte sobre as relações de
coordenação e subordinação nos períodos compostos**

Araraquara
Fevereiro/2007

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CÂMPUS DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
E LÍNGUA PORTUGUESA

Incompletudes da abordagem tradicional
e suas implicações no ensino/aprendizagem da língua: um recorte sobre as relações de
coordenação e subordinação nos períodos compostos

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Lingüística e Língua Portuguesa.

ANA CAROLINA SPERANÇA
Orientador: Prof. Dr. SEBASTIÃO EXPEDITO IGNÁCIO

Araraquara
Fevereiro/2007

ANA CAROLINA SPERANÇA
Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sebastião Expedito Ignácio (*Orientador*)
(UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara, SP)

Prof^a. Dr^a. Sílvia Dinucci Fernandes
(UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara, SP)

Prof^a. Dr^a. Luciana Romano Morilas
(FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva, SP)

Araraquara, 27 de Fevereiro de 2007.

*Dedico este trabalho aos meus pais,
José Maria e Nelcy.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo. Pela sua bondade; por mais essa etapa e por todas as outras Graças que me tem dado. “*Em Deus se encontram a sabedoria, o conhecimento e a ciência da lei; nele residem a caridade e as boas obras.*” (Eclo 11, 15).

À minha família, por todo apoio, todo carinho, toda torcida sempre presentes: meus pais, meus irmãos Hugo e Marco Aurélio; minhas avós Mariquinha e Josefa; minha querida tia Jú.

Ao Marcelo, meu marido querido, pelo seu amor e companheirismo; por toda força e calma que me deu nos meus momentos de “desespero”.

Ao meu filho Pedro que, ainda a caminho, me alegra todos os dias; agora, já com seus chutinhos!

Ao professor Expedito, pela sua paciência e orientação sempre segura; pela sua experiência, pelo seu apoio e, principalmente, pela sua amizade.

À dona Elza, esposa do professor Expedito, pelo carinho com que sempre me recebeu em sua casa.

Aos professores do Ensino Fundamental e Médio que participaram desta pesquisa e muito contribuíram para o seu desenvolvimento.

Aos professores e funcionários da Unesp, em especial, da Pós-Graduação, por toda atenção e apoio.

Às professoras Sílvia e Luciana, pelas sugestões que me deram no exame de qualificação.

A todos os meus amigos, pela torcida, pela alegria e, sobretudo, pela amizade sempre verdadeira. Com carinho, obrigada Priscila, Isa e Elisama.

À CAPES.

Ousarei expor aqui a mais importante, a maior, a mais útil regra de toda educação?

Não ganhar tempo, mas perdê-lo.

(Jean-Jacques Rousseau)

RESUMO

Este trabalho teve como motivação a situação atual do ensino de língua portuguesa nas escolas, tida como problemática especialmente no que diz respeito ao ensino de gramática. Verificou-se, a partir de entrevistas com professores do Ensino Fundamental e Médio e a partir da análise de diversos manuais de gramática tradicional, que o apego ao formalismo é um dos fatores que limitam o ensino da língua que tem, como objetivo principal, desenvolver as habilidades comunicativas do aluno. No que diz respeito a aspectos lingüísticos, foram analisados neste trabalho os processos de constituição do período composto: a *coordenação* e a *subordinação*. Constatamos que a caracterização desses processos se dá, nos respectivos manuais, apenas com base no critério sintático da independência/dependência. Contudo, este se mostra insuficiente, dada a integração dos níveis sintático, semântico e pragmático no uso da língua. Estudaram-se as conjunções prototípicas participantes das construções por coordenação e subordinação adverbial (as quais se aproximam), em textos jornalísticos e textos de literatura romanesca do português contemporâneo do Brasil. Pôde-se observar, com base nos princípios funcionalistas, que as conjunções podem assumir valores semânticos não previstos pela gramática tradicional, uma vez que o uso interfere na estruturação da língua. O estudo focalizou as conjunções QUANDO e ENQUANTO, mais suscetíveis de receber outros valores superpostos ao temporal. Espera-se que este trabalho ofereça subsídios ao ensino de língua portuguesa – nas questões gramaticais – de forma a considerar também seus aspectos semânticos e pragmáticos, incorporando a reflexão do funcionamento da língua em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: funcionalismo; ensino de gramática; sintaxe; coordenação x subordinação; conjunção.

ABSTRACT

This work was motivated by the current situation of Portuguese language teaching, taken as problematical especially concerning the grammar teaching. We verified, from survey with Intermediate and High School teachers and from an analysis of various traditional grammar textbooks, that the attachment to the formalism is one of the factors that limit the language teaching that has, as its main goal, the improvement of student's communicative abilities. Concerning the linguistic aspects, we analyzed the processes of complex sentence construction: the coordination and the subordination. We certified that the characterization of these processes is based, in the respective textbooks, just on the syntactic criterion of independence/dependence. However, this criterion is insufficient, as we have the syntactic, semantic and pragmatic levels into integration in the use of the language. We studied the participating prototypical conjunctions in the coordination and adverbial subordination constructions (which have similar aspects), in journalistic texts and literature texts of Brazilian contemporary Portuguese language. We could see, based on functionalist principles, that the studied conjunctions can assume semantic values that are not foreseen by the traditional grammar, since the use interferes in the language structure. The study focused the conjunctions QUANDO (WHEN) and ENQUANTO (WHILE), which are more subject to receive other values in addition to the temporal. We intend this work supports the Portuguese language teaching – regarding the grammatical issues – in order to consider its semantic and pragmatic aspects, including the reflection of the language functioning in the classroom.

KEY-WORDS: *functionalism; grammar teaching; syntax; coordination x subordination; conjunction.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Objetivos	13
1.1 Objetivo Geral	13
1.2 Objetivos Específicos	14
2. Fundamentação Teórica	14
3. Procedimento Metodológico e <i>Corpus</i> da Pesquisa	16
4. Organização dos Capítulos	18
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRESSUPOSTOS OPERACIONAIS BÁSICOS	20
1. Aspectos gerais do formalismo	21
2. A proposta funcionalista	24
2.1 A organização da oração segundo Dik (1989, 1997)	27
3. O período composto por coordenação e subordinação	29
CAPÍTULO 2 – GRAMÁTICA E ENSINO	33
1. Breve histórico dos estudos gramaticais	33
2. Conceitos de gramática	37
3. Problemas no ensino	39
3.1 A pesquisa realizada com os professores	41
CAPÍTULO 3 – CONCEITO DE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO	50
1. As Orações Subordinadas Substantivas	59
2. As Orações Subordinadas Adjetivas	60
3. As Orações Subordinadas Adverbiais	62
CAPÍTULO 4 – OS CONECTIVOS E AS RELAÇÕES SEMÂNTICAS INTERACIONAIS NEM SEMPRE LEVADAS EM CONTA PELA ANÁLISE TRADICIONAL	68
1. Elementos conectores do português	68

2. As conjunções, valores indicados pela gramática tradicional e as variações apresentadas na dimensão pragmática	70
2.1 As conjunções coordenativas	71
2.1.1 ADITIVAS: E, NEM	71
2.1.2 ALTERNATIVAS: OU/OU...OU, SEJA...SEJA	75
2.1.3 ADVERSATIVAS: MAS, PORÉM	77
2.1.4 CONCLUSIVAS: LOGO, PORTANTO	79
2.1.5 EXPLICATIVAS: PORQUE, QUE	80
2.2 As conjunções subordinativas	82
2.2.1 CAUSAIS: PORQUE, POIS	82
2.2.2 CONSECUTIVAS: TÃO/TAMANHO/TAL... QUE, DE (TAL) MANEIRA QUE	84
2.2.3 CONDICIONAIS: SE, CASO	85
2.2.4 CONCESSIVAS: EMBORA, AINDA QUE	86
2.2.5 FINAIS: A FIM DE QUE, PARA QUE	87
2.2.6 PROPORCIONAIS: À PROPORÇÃO QUE, À MEDIDA QUE	87
2.2.7 COMPARATIVAS: COMO, TANTO...QUANTO	88
2.2.8 CONFORMATIVAS: CONFORME, COMO	90
2.2.9 TEMPORAIS: QUANDO, ENQUANTO	91
2.2.9.1 Análise das conjunções “subordinativas temporais” QUANDO e ENQUANTO em manuais de gramática	92
2.2.9.2 Outras relações de sentido apresentadas pelas conjunções QUANDO e ENQUANTO	96
2.2.9.2.1 Outros valores relacionados pela conjunção QUANDO , além do temporal	96
2.2.9.2.2 Outros valores relacionados pela conjunção ENQUANTO , além do temporal	100
2.2.9.2.3 Alteração do estatuto sintático da conjunção QUANDO	104
3. As dificuldades de distinção entre a <i>oração coordenada explicativa</i> e a <i>oração subordinada adverbial causal</i>	107

CONCLUSÕES	115
BIBLIOGRAFIA	119
APÊNDICE	123

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a problemática do ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao ensino de gramática, buscou-se com este trabalho verificar problemas decorrentes da abordagem tradicional no ensino da língua, que tem como recurso básico os manuais de gramática normativa. Segundo Franchi (1998), a gramática escolar está arraigada a uma forte tradição, limitando-se a um trabalho de definição e classificação de paradigmas, cujo único material didático disponível são os manuais calcados nos princípios da Gramática Normativa, a qual se distancia do uso lingüístico dos alunos e, muitas vezes, até mesmo dos educadores.

A partir de experiências relatadas por professores do Ensino Fundamental e Médio, verificou-se que há certa resistência por parte dos alunos quanto ao ensino das regras ditadas pela gramática normativa tradicional, uma vez que se distanciam da maior parte das situações de comunicação de que participam. Logo, acredita-se que considerar o uso efetivo da língua, em seus diversos níveis – sintático, semântico e pragmático – pode motivar seu aprendizado, contribuindo mais eficazmente para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno.

Dada a limitação deste trabalho diante da extensão dos elementos que constituem estrutura e funcionamento lingüísticos, procedeu-se a um recorte, a partir do qual foram estudados os processos de *coordenação* e *subordinação* em períodos compostos. Nos períodos compostos por subordinação, por razões que se esclarecerão adiante, priorizou-se o estudo das orações subordinadas adverbiais. O parâmetro utilizado na consideração desses processos foi a *conjunção* que deles participa, uma vez que, de acordo com a gramática tradicional, ela é elemento básico, e presumível responsável pela relação de sentido que se estabelece no período. Ao tratar da classificação das orações subordinadas adverbiais, por exemplo, Cunha (2001) afirma que é segundo a *conjunção* ou *locução conjuntiva* que as encabeça que se dá a classificação das orações em *causais*, *concessivas*, *temporais*, etc. Contudo, como se procurou demonstrar neste trabalho, essas relações semânticas não são definidas (ou relacionadas) por *conjunções exclusivas* ou *pré-*

determinadas. Por exemplo, a conjunção QUANDO indica, além do valor *temporal* prototípico, outros valores como *causa*, *condição*, etc.

Com base nos resultados obtidos a partir da discussão com os professores (em que estes relataram suas opiniões sobre o ensino de gramática, a metodologia que utilizam em sala de aula, suas dificuldades e anseios, entre outros dados) e nos estudos realizados sobre os processos de *coordenação* e *subordinação*, defende-se a conjugação das abordagens tradicional e funcional no estudo, descrição e reflexão da língua, partindo do pressuposto de que não se pode “jogar fora” a primeira, mas, ao contrário, complementá-la, tendo em vista que ambas possuem aspectos positivos e negativos, conforme se observou no desenvolvimento da pesquisa.

A relevância do presente trabalho pode ser atribuída à rediscussão dos processos de composição dos períodos e do valor dos conectivos que deles participam, bem como à proposta geral de uma abordagem mais ampla da língua, o que não significa, como já dito, a “negação” da gramática normativa. É nosso objetivo fornecer subsídios aos professores para o trabalho com a língua portuguesa, a partir de um percurso pelo modelo tradicional, pelo qual se determinem suas limitações e conseqüentes problemas em relação ao conteúdo específico: as relações de *coordenação* e *subordinação* (adverbial).

Espera-se, assim, que o trabalho traga alguma contribuição para a área de conhecimentos científicos que versam, principalmente, sobre sintaxe e semântica, bem como quanto à abordagem do conteúdo em questão a ser realizada em sala de aula.

1. Objetivos

1.1 Objetivo Geral

Fazer um percurso pelo modelo tradicional, a fim de detectar suas inadequações e limitações e, a partir de um estudo sintático-semântico de períodos compostos por coordenação e subordinação, fornecer subsídios para um trabalho diferenciado com a língua portuguesa, especificamente no que diz respeito ao conteúdo da sintaxe.

1.2 Objetivos Específicos:

- a) identificar os critérios utilizados na abordagem tradicional da língua para a determinação e classificação das orações coordenadas e das orações subordinadas adverbiais;
- b) verificar os problemas decorrentes – também para o ensino/aprendizagem – da definição/classificação das orações coordenadas e orações subordinadas adverbiais na gramática tradicional;
- c) observar e analisar a organização dos períodos compostos por coordenação e subordinação em textos diversos, a fim de estabelecer parâmetros para uma análise do funcionamento desses processos;
- d) observar o uso dos conectivos mediadores dos processos de coordenação e subordinação;
- e) verificar a viabilidade de uma abordagem desse conteúdo que concilie as análises tradicional e funcional da língua, para o trabalho em sala de aula;
- f) observar aspectos (possivelmente) positivos e negativos das abordagens tradicional e funcional da língua, a fim de justificar nosso pressuposto de que tais abordagens não sejam excludentes.

2. Fundamentação Teórica

O presente trabalho, que se baseia essencialmente numa corrente de cunho funcionalista da Lingüística, será desenvolvido a partir de discussões relacionadas também

ao tradicionalismo (representado nos manuais de gramática tradicional¹), ou seja, a abordagens de caráter mais formalista, no intuito de compará-las e verificar suas respectivas contribuições no que tange ao terreno da análise lingüística. No entanto, é importante ressaltar que se tem, como hipótese, que o modelo tradicional seja insuficiente, e que os princípios funcionalistas serão tomados como um caminho para se aperfeiçoar o “olhar” sobre a língua.

Partindo de uma revisão crítica do modelo tradicional, em que serão perfilhados os trabalhos de Said Ali (1964), Cunha (1985, 2001), Rocha Lima (1998, 2001) e Bechara (2001), entre outros, buscou-se identificar problemas referentes aos critérios de definição e classificação das orações coordenadas e subordinadas adverbiais, cujas soluções tentou-se encontrar recorrendo-se aos princípios da gramática funcional², representado por autores como Dik (1989; 1997), Givón (1984; 1990), Halliday (1994), Neves (2001), entre outros.

Estudos baseados nas concepções funcionalistas propõem que as abordagens gramaticais privilegiem o uso da língua e, portanto, que a gramática esteja aberta às mudanças lingüísticas verificadas com o passar do tempo, nas relações sociais entre os usuários. Enfim, que a gramática acompanhe, de fato, a evolução e o funcionamento pragmático da língua.

“... Qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente. (...) Isso implica considerar as estruturas das expressões lingüísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração”. (Neves, 2001:2)

¹ Tratar a gramática sob a visão tradicionalista (que é o que se tem feito na escola) é concebê-la como um “manual para se escrever bem”. Dessa forma, elege como fonte de suas regras prescritivas a variante da língua considerada culta, principalmente a língua dos literatos, considerando como “erro” qualquer desvio desse padrão, ainda que seja do uso corrente da língua escrita contemporânea.

² “Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global de interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso”. (Neves, 2001: 15)

3. Procedimento Metodológico e *Corpus* da Pesquisa

Esta pesquisa é essencialmente de caráter qualitativo, procedendo a estudos críticos bibliográficos, análise e aplicação num *corpus* escrito, e investigação do trabalho pedagógico nas escolas.

A princípio, fez-se um levantamento de como as gramáticas normativas definem as orações coordenadas e subordinadas, a fim de apreender os critérios utilizados em sua caracterização e os problemas derivados deles. Em seguida, percorreram-se trabalhos teóricos mais específicos, de lingüistas nacionais e estrangeiros, que trabalham com o assunto em questão, no intuito de verificar as tendências que seguem as pesquisas referentes às relações de *coordenação* e *subordinação* em períodos compostos, observando os problemas encontrados por outros pesquisadores e buscando contribuições na eleição de parâmetros para uma análise e classificação semântico-funcional dessas orações.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se a partir da observação das ocorrências das orações coordenadas e subordinadas em textos jornalísticos e textos de literatura romanesca, constantes do banco de dados do Centro Lexicográfico da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara, que conta atualmente com cerca de duzentos milhões de ocorrências lexicais e que corresponde à língua escrita contemporânea do português do Brasil, contemplando as literaturas romanesca, dramática, oratória, jornalística e técnica. Uma vez delimitado o *corpus* – apenas textos jornalísticos e textos de literatura romanesca – procedeu-se à análise dos períodos selecionados a partir das conjunções que participam de sua construção, a fim de mostrar aspectos não levados em conta pela gramática tradicional na classificação das orações. Foram pesquisadas as conjunções prototípicas que definem cada tipo de relação nos períodos compostos, com a finalidade de investigar se outros sentidos são veiculados por essas conjunções, e a relevância que apresentam. As conjunções prototípicas selecionadas, a partir do que os manuais de gramática assumem por representantes das relações de sentido, foram:

1. Orações coordenadas:

- EXPLICATIVAS: **PORQUE, QUE**
- CONCLUSIVAS: **LOGO, PORTANTO**

- ADITIVAS: **E, NEM**
- ADVERSATIVAS: **MAS, PORÉM**
- ALTERNATIVAS: **OU/OU...OU, SEJA...SEJA**

2. Orações subordinadas adverbiais:

- CAUSAL: **PORQUE, POIS**
- CONDICIONAL: **SE, CASO**
- PROPORCIONAL: **À PROPORÇÃO QUE, À MEDIDA QUE**
- FINAL: **A FIM DE QUE, PARA QUE**
- CONCESSIVA: **EMBORA, AINDA QUE**
- CONSECUTIVA: **TÃO/TAMANHO/TAL...QUE, DE TAL MANEIRA QUE**
- COMPARATIVA: **COMO, TANTO... QUANTO**
- CONFORMATIVA: **CONFORME, COMO**
- TEMPORAL: **QUANDO, ENQUANTO**

Nossa análise, pautada pelos princípios funcionalistas, principalmente no que diz respeito à submissão da forma às pressões do uso, procurou considerar o nível semântico e a dimensão pragmática dos enunciados, ou seja, o uso autêntico da língua. Entendem-se aqui por **dimensão pragmática** as situações reais de uso em que a interação entre os interlocutores, os pressupostos, a intencionalidade, o contexto são fatores determinantes das relações semânticas e, conseqüentemente, das estruturações sintáticas. É importante ressaltar que os diferentes tipos de textos representam diferentes situações de uso da língua.

A fim de sistematizar as implicações da abordagem tradicional no ensino, bem como sugerir uma possível abordagem pedagógica que conjugue os métodos oriundos dos critérios tradicionais e os princípios da gramática funcional, foram entrevistados vinte professores das redes pública e particular, de Ensino Fundamental e Médio. Primeiramente, questionou-se sobre como os professores vêem o ensino de gramática, a metodologia que utilizam no tratamento das orações coordenadas e subordinadas, e sobre os resultados obtidos com os alunos no trabalho com a língua.

Em seguida, a partir das limitações encontradas nos manuais de gramática então analisados, propôs-se aos professores a realização de alguns exercícios, em que deveriam

observar o valor semântico entre as orações de alguns períodos compostos, os quais, selecionados em textos autênticos, fogem à unicidade proposta pela análise tradicional, baseada no determinismo de cada conjunção que introduz uma oração. Nos períodos em questão, as conjunções assumem, quando considerada a dimensão pragmática, outros valores semânticos. O objetivo dessa proposta foi verificar a atitude dos professores diante de situações que não se encaixam exatamente nos moldes da gramática tradicional.

4. Organização dos Capítulos

No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta nossas discussões, bem como alguns conceitos e pressupostos operacionais que serão utilizados no decorrer do trabalho. Justifica-se a opção por aspectos funcionalistas na abordagem da língua, em oposição a alguns aspectos de caráter formalista – presentes na gramática tradicional – por serem estes considerados limitadores.

No Capítulo 2 discutem-se questões que motivaram o desenvolvimento da presente pesquisa: o ensino da gramática. Traça-se um panorama da origem e evolução dos estudos gramaticais a fim de mostrar a importância desses estudos na busca do conhecimento sobre a língua e para o próprio desenvolvimento da ciência da linguagem, de um modo geral, e compreender o estatuto da disciplina gramatical na escola. Discutem-se também as diferentes concepções de gramática e apresentam-se os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental e Médio.

O terceiro capítulo constitui-se de uma análise de como são abordados os processos de coordenação e subordinação em períodos compostos nos manuais que seguem o modelo da gramática tradicional, manuais estes que servem de base ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Tais conceitos não são consensuais entre os gramáticos. Limitou-se aos processos de *coordenação* e *subordinação*, sendo que, em relação à subordinação, restringimo-nos às orações adverbiais, cujos liames em relação à coordenação, a nosso ver, são mais sutis quando comparados aos das orações substantivas e adjetivas.

Partindo do critério fundamental – proposto pelo modelo tradicional – utilizado na classificação das relações de sentido desses processos, procedeu-se, no Capítulo 4, a uma análise de alguns conectivos que participam da composição dos períodos compostos. Como se verificou, as gramáticas assumem como valor único das conjunções aquele que se verifica nas construções prototípicas, muitas vezes idealizadas, não levando em conta valores adjacentes ou superpostos ao valor prototípico. Muitas vezes, o conteúdo proposicional do período acaba por atribuir à conjunção um outro valor, o que nos mostra que a situação de comunicação, o uso, interfere na “ordem estrutural” (Carone, 1988) e semântica da língua “descrita” (e prescrita!) pela gramática tradicional. Assim, é preciso que a análise (ou estudo) da língua não fique apenas em sua composição sintática, mas se estenda, como se propõe, aos níveis semântico e pragmático, o que levará à reflexão da própria estrutura e do funcionamento lingüísticos.

Os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas com os professores, dos manuais de gramática e do *corpus* que serviu de base para a verificação do uso dos conectivos constituem as Conclusões deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRESSUPOSTOS OPERACIONAIS BÁSICOS

Como já mencionado, defendemos uma postura funcionalista na abordagem da língua, acreditando que aspectos dessa teoria muito podem contribuir na análise de fatos lingüísticos que fogem aos paradigmas de descrição de abordagens mais formais, dentre as quais incluímos a da gramática tradicional.

É importante que esteja clara a acepção do termo *formal/formalista* neste trabalho. De acordo com Oliveira (2003), interessa lembrar que o termo *formal* no discurso da Lingüística é polissêmico, podendo significar:

- *formal* = *científico* (nesse caso, qualquer teoria lingüística pode ser considerada formal, desde que apresente seu método; assim, mesmo uma teoria funcional é considerada formal)
- *formal* = *autônomo* (nesse caso, restringe-se o termo ao uso daqueles que acreditam na autonomia da língua, da sintaxe, dos quais os estruturalistas são exemplo)
- *formal* = *cálculo* (admitindo-se que as línguas naturais são como um cálculo, o que não se pode admitir no funcionalismo, dada a “imprevisibilidade” de todas as possíveis construções na língua, por exemplo)

Neste trabalho, opomos o Funcionalismo ao Formalismo, este em sua segunda acepção, uma vez que esta se insere no domínio da sintaxe, a qual constitui parte específica da presente pesquisa. Nesse caso, é comum a associação do termo *formal* com o Gerativismo, dado que essa corrente postula a autonomia da sintaxe em relação à semântica e à pragmática. Contudo, é necessário ressaltar a existência de modelos formalistas não-gerativistas (Oliveira, 200: 229).

1. Aspectos gerais do formalismo

Longe de assumirmos algum modelo de análise lingüística específico, caracterizado como formalista, procuramos apenas situar características gerais dessa corrente, a qual se opõe – na tradição dos estudos lingüísticos – ao Funcionalismo, e à qual se aproxima, no que diz respeito à abordagem da língua, o modelo da gramática tradicional.

Hoffman (1987, *apud* Neves, 2001) diz que uma gramática formalmente orientada preocupa-se da estrutura sistemática das formas da língua, ou seja, seus paradigmas. Dillinger (1991) acrescenta que os formalistas, ao se preocuparem das características internas do sistema, deixam de lado as relações que os elementos lingüísticos estabelecem com o contexto (diferentemente dos funcionalistas, cujo princípio fundamental é considerar a língua em seu contexto de uso) e, conseqüentemente, as variações que este determina.

Ao comparar as duas vertentes teóricas, Halliday (1994: xxviii) afirma que a oposição se dá fundamentalmente pelo fato de as gramáticas formais partirem de uma orientação paradigmática, enquanto as gramáticas funcionais têm orientação primariamente sintagmática. Outro aspecto das gramáticas formais – e este claramente nos permite inserir nesse quadro a Gramática Tradicional – é o fato de terem suas raízes na lógica e na filosofia. Como veremos no Capítulo 2, as primeiras discussões sobre a linguagem (as quais deram origem ao modelo tradicional) tinham relação com a filosofia, e o objetivo principal, baseado na lógica entre os elementos, era o estabelecimento de paradigmas.

Dik (1989: 2-7), ao apresentar o paradigma funcionalista, faz referência a alguns aspectos opostos do formalismo, a partir da proposta de Chomsky (1957): 1) enquanto o correlato psicológico da língua para os funcionalistas é a “competência comunicativa” (habilidade de conduzir uma interação social efetiva, ainda que as expressões lingüísticas sejam “deficientes” num dado contexto), para os formalistas, é a “competência gramatical” (habilidade que permite construir e interpretar expressões lingüísticas gramaticais e agramaticais); 2) em relação à aquisição da linguagem, no paradigma funcional considera-se que a língua é adquirida a partir da interação comunicativa da criança com seu meio; no paradigma formal, a linguagem é uma capacidade inata.

Embora as duas correntes apresentem critérios praticamente opostos no que concerne ao estudo da língua, a concorrência existente entre os paradigmas formal e funcional é vista como um problema por Dillinger (1991), uma vez que estudam fenômenos diferentes de um mesmo objeto. O autor apresenta, utilizando Leech (1983), uma breve comparação entre os princípios gerais dos dois paradigmas, em que se tem:

- os formalistas consideram a língua primariamente como um fenômeno mental. Os funcionalistas a consideram um fenômeno social;
- os formalistas explicam os universais lingüísticos como derivados de uma herança genética da espécie humana. Os funcionalistas explicam-nos como derivados da universalidade de usos em que a língua é posta na sociedade;
- os formalistas explicam a aquisição da linguagem a partir de uma capacidade inata para aprender a linguagem. Os funcionalistas explicam a aquisição em termos do desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas da criança na sociedade;
- sobretudo, os formalistas estudam a língua como um sistema autônomo, enquanto os funcionalistas a estudam em relação à sua função social.

Conforme lembra Neves, 2001, citando Dik, 1987, enquanto no paradigma formal a língua “é vista como um sistema abstrato autônomo em relação aos modos de uso”, tem-se no paradigma funcional que as “expressões lingüísticas não são objetos funcionais arbitrários, mas têm propriedades sensíveis a, e co-determinadas por, determinantes pragmáticos da interação verbal humana”. Essa afirmação comprova-se a partir de nossa análise do uso dos conectores (Capítulo 4).

No que diz respeito à sintaxe, de acordo com Berlinck *et. al.* (*op.cit.*), o formalismo, admitindo a autonomia do sistema, tem como preocupação o estudo de suas características internas, ou seja, a natureza de seus constituintes, as relações que estabelecem entre si, ou seja, a forma da língua. Assim, deixa de lado a relação que esta estabelece com seu

contexto. Logo, também a sintaxe é determinada por aspectos internos do sistema, limitando-se ao nível da sentença.

No funcionalismo, por sua vez, a sintaxe é condicionada pela situação de comunicação em que a língua é usada, o que faz com que sua análise ultrapasse o nível do enunciado, atingindo seu nível semântico-pragmático. Uma vez que, dentro desse paradigma, a linguagem não é autônoma, acaba-se por sujeitar-se às escolhas e motivações – o uso – de seus falantes.

Partiremos da oposição teórica entre os paradigmas apresentados, porém, não no sentido de acentuá-la, mas com a intenção de reconhecer aspectos de ambos que possam contribuir para um melhor trabalho com a língua no contexto escolar.

O interesse em discutir aspectos do formalismo está em mostrar, como dissemos, incompletudes da gramática tradicional. Associamos esse modelo ao tratamento formalista uma vez que essa gramática pretende a “descrição” de um determinado *padrão lingüístico*, assumido como o “ideal” (e sua conseqüente prescrição). O formalismo, ao admitir uma sintaxe autônoma, considera a língua, em si, um sistema “perfeito”, *independentemente* da situação em que é utilizada. Qualquer variação no uso do sistema lingüístico é considerada como inadequada e/ou superficial se estiver fora de seus parâmetros previstos.

Conseqüentemente, também o caráter normativo da gramática tradicional revela sua associação ao formalismo, uma vez que não admite formas na língua que não estejam de acordo com o padrão estabelecido. De acordo com Dillinger (*op. cit.*), “o formalismo veio a designar o estudo da forma lingüística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe) – *dando continuidade à gramática tradicional* [grifo nosso] (pelo menos com respeito aos fenômenos estudados)”.

Por outro lado, porém, não se pode dizer que o caráter formalista do modelo tradicional não apresente nada de positivo. Desde sua origem, a finalidade da sistematização dos elementos da língua era pedagógica, requerendo, assim, maior simplicidade. No entanto, seu maior problema foi assumir um único padrão de língua como correto.

Não se pode negar que o objetivo da gramática é servir ao ensino da língua escrita culta, a qual acaba se tornando um *ponto de referência lingüístico*, o padrão a ser descrito. Do contrário, qual seria o parâmetro que a escola assumiria, dada a heterogeneidade da

língua? Dessa forma, acreditamos que é a partir do modelo eleito pela gramática tradicional que o professor deverá ampliar as reflexões sobre a língua que, de acordo com os princípios funcionalistas, sofre as pressões do uso. É interessante lembrar que mesmo a língua escrita sofre mudanças com o tempo, e é preciso que a gramática as acompanhe.

Sendo assim, temos como pressuposto que abordagens de caráter formal da língua, segundo o que se discute aqui, sejam insuficientes para um ensino que vise garantir o aperfeiçoamento da competência comunicativa ao aluno, visto que não consideram seus aspectos semânticos e pragmáticos.

Uma vez que acreditamos que essa “insuficiência” pode ser suprida por uma abordagem de caráter funcional, apresentamos, a seguir, princípios gerais do Funcionalismo, destacando-se as principais concepções que estão na base de nossa proposta, bem como os autores representativos dessa vertente teórica e alguns pressupostos e conceitos básicos que foram utilizados no decorrer do trabalho.

2. A proposta funcionalista

Muitas são as tendências funcionalistas³ no estudo da língua (assim como as formalistas), as quais apresentam características particulares. No entanto, há um fio condutor que as une: “em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social e, em segundo lugar, o estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real, o que significa não admitir separação entre sistema e uso” (Pezatti, 2004:168). Basicamente, portanto, admite-se que o uso atua na estrutura lingüística, o que justifica que nossa crítica ao formalismo não se dá devido à consideração que faz da estrutura da língua. O que o torna limitador no trabalho em sala de aula é o fato de considerar *apenas* a estrutura da língua.

De acordo com Neves (2001:2), retomando Dik (1989),

³ De acordo com Nichols (1984, *apud* Neves, 2001), pode-se estabelecer três modelos de funcionalismo: 1) o **conservador**, que aponta a inadequação da abordagem formalista ou estruturalista, sem propor uma análise da estrutura; 2) o **extremado**, que nega a existência de uma estrutura, considerando que as regras se baseiam internamente na função, não havendo restrições sintáticas; 3) o **moderado**, que além de apontar a inadequação da abordagem formalista/estruturalista, propõe uma análise funcionalista da estrutura, admitindo, portanto, sua existência.

“qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação de como os usuários da língua se comunicam eficientemente”.

Dessa forma, considera-se a língua em sua funcionalidade e dinamicidade, reconhecendo a instabilidade entre função e estrutura.

Na concepção funcionalista da língua, a gramática – entendida num sentido mais amplo – integra componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, ou seja, a estrutura da língua é analisada dentro dos propósitos da situação comunicativa em que se inserem seus usuários. Logo, *é legítima toda ocorrência que satisfaça as necessidades dos falantes*.

Para Givón (1995: xv), “todos os funcionalistas concordam ao menos com um pressuposto fundamental *sine qua non*, o postulado da não-autonomia: que língua (e gramática) não pode ser descrita nem explicada adequadamente como um sistema autônomo⁴”. De acordo com o autor, a gramática não é autônoma e arbitrária, mas flexível; o significado é dependente do contexto e a gramática deve ser variável, influenciável e emergente.

Halliday (1994) define a gramática funcional como uma gramática “natural”, visto que tudo é explicado com referência ao *uso* da língua. Ele afirma que os componentes fundamentais do significado na língua são componentes funcionais. Todas as línguas se organizam a partir do significado *ideacional* (reflexivo), cujo propósito é entender o ambiente, e do significado *interpessoal* (ativo), que rege o princípio da interação entre os indivíduos. Como se pode ver, a consideração do uso é prioritária no que diz respeito a uma abordagem funcional da língua. A esses dois componentes (ideacional e interpessoal), é atribuído um terceiro – o *textual* – que lhes confere relevância, uma vez que “une” os elementos da língua à situação em que é usada. Segundo Neves (2001:73), “questão fundamental, na gramática funcional de Halliday, é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, e não como um fim em si mesmas”. Pode-se dizer que, nesse modelo – que se enquadra dentro de um

⁴ “All functionalists subscribe to at least one fundamental assumption *sine qua non*, the non-autonomy postulate: that language (and grammar) can be neither described nor explained adequately as an autonomous system.”

funcionalismo moderado – admite-se a estrutura da língua como codificadora de seus significados e ponto de partida para sua compreensão. A gramática é o estudo das formas lingüísticas, sem ignorar, contudo, diferentes possíveis significados construídos a partir de situações específicas de uso da língua. Halliday (1994: xiii) define sua gramática como sendo funcional, uma vez que “é elaborada considerando como a língua é usada. Todo texto – quer dizer, qualquer coisa que seja dita ou escrita – revela-se em algum contexto de uso; além disso, são os usos da língua que, há mais de dezenas de milhares de gerações, têm moldado o sistema”⁵.

Dentro ainda do que se considera um funcionalismo moderado, possuem também destaque os estudos de Dik (1989). Para o autor, o interesse principal de quem estuda uma língua natural é compreender a atuação de seu usuário, ou seja, “como os falantes e destinatários são bem sucedidos comunicando-se uns com os outros através de expressões lingüísticas”⁶.

De acordo com Dik (*op. cit.*: 3):

Do ponto de vista funcional, então, a lingüística deve trabalhar com dois tipos de sistemas de regras, ambos ratificados pela convenção social:
 (i) as regras que governam a constituição das expressões lingüísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);
 (ii) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões lingüísticas são usadas (regras pragmáticas)⁷.

O sistema (i) é instrumental em relação ao sistema (ii). Logo, as expressões lingüísticas são explicadas a partir das condições de produção dos enunciados. Embora se reconheça a distinção entre o sistema e o uso, não se estuda um separado do outro.

⁵ “... it is designed to account for how language is used. Every text – that is, everything that is said or written – unfolds in some context of use; furthermore, it is the uses of language that, over tens thousands of generations, have shaped the system”.

⁶ “How do speakers and addressees succeed in communicating with each other through the use of linguistic expressions?” (p. 1)

⁷ “From the functional point of view, then, linguistics has to deal with two types of rule systems, both ratified by social convention:
 (i) the rules which govern the constitution of linguistic expressions (semantic, syntactic, morphological, and phonological rules);
 (ii) the rules which govern the patterns of verbal interaction in which these linguistic expressions are used (pragmatic rules)”.

Uma vez que nosso trabalho focaliza as relações de *coordenação* e *subordinação* nos períodos compostos, utilizar-nos-emos de alguns estudos realizados por Dik (1989, 1997) no que diz respeito às orações complexas (*complex clauses*), os quais serão apresentados a seguir.

2.1 A organização da oração segundo Dik (1989, 1997)

De acordo com o autor, qualquer texto de uma língua natural constitui-se de elementos oracionais (cláusulas) e extra-oracionais (extra-cláusulas). As cláusulas são o que tradicionalmente chamamos de orações principais e orações subordinadas. Os elementos extra-oracionais, por sua vez, não são orações nem partes de orações, uma vez que não participam de sua estrutura interna. No exemplo:

Bem, João, eu acredito que seu tempo acabou.⁸,

os constituintes ***Bem*** (“iniciador”) e ***João*** (“vocativo”) são extra-oracionais; “*eu acredito*” é a oração principal e “*que seu tempo acabou*” é a oração subordinada. Para Dik (1997: 380), algumas das razões pelas quais os constituintes extra-oracionais não têm recebido a devida atenção nos estudos gramaticais são:

- i) são comuns na linguagem oral, enquanto a descrição dos estudos tradicionais baseia-se na escrita;
- ii) são expressões típicas da progressão discursiva, enquanto os gramáticos têm se concentrado no estudo de sentenças isoladas;
- iii) dificilmente se associam à estrutura interna da cláusula, o que dificulta sua análise;
- iv) sua compreensão depende da compreensão da esfera pragmática em que o texto se insere.

⁸ *Well, John, I believe that your time is up.* (p. 45)

Embora tais questões não sejam discutidas neste trabalho, achamos por bem situá-las, uma vez que constituem um dos aspectos que distinguem o funcionalismo de outras teorias de estudo e análise da língua.

Buscando descrever tanto propriedades semânticas quanto propriedades formais dos enunciados, Dik sugere que estes se organizam em uma *estrutura subjacente*, a qual é projetada em sua forma lingüística por *regras de expressão*, as quais determinam a forma, a ordem e os padrões entoacionais dos constituintes da estrutura subjacente.

A partir dessa estrutura complexa abstrata, é proposta a distinção de vários níveis – camadas – de organização formal e semântica do enunciado, de acordo com o quadro a seguir:

NÍVEL	UNIDADE ESTRUTURAL	TIPO DE ENTIDADE
4	oração	ato de fala
3	proposição	fato possível
2	predicação	Estado-de-coisas
1	termo	entidade
	predicado	propriedade/relação

Níveis de organização formal e semântica do enunciado (Dik, 1989)

Primeiramente, observa-se a necessidade de um *predicado*, o qual determina as *propriedades* e as *relações* que serão necessárias à aplicação dos *termos* – entidades que representam argumentos⁹ e satélites¹⁰ – constituindo, assim, uma *predicação*. A predicação (nível 2) representa um *estado-de-coisas*: algo que ocorre no mundo, que pode ser localizado no tempo e no espaço. É nesse nível, por exemplo, que atuam os operadores de tempo.

No nível 3 tem-se a *proposição*, ou conteúdo proposicional¹¹, ou fato possível. É algo que pode ser verdadeiro ou falso, mencionado, negado, rejeitado, lembrado (p. 48). Por fim, a proposição revestida de força ilocucionária resulta na *oração*, que constitui o *ato*

⁹ Elementos exigidos pela estrutura semântica do predicado (verbo); logo, são obrigatórios.

¹⁰ Elementos que acrescentam informações suplementares, portanto são facultativos.

¹¹ O conteúdo proposicional diz respeito à informação propriamente dita, veiculada pela oração.

de fala. Quando o falante produz uma expressão, seleciona uma “força ilocucionária” para sua proposição, que tem por objetivo modificar a informação pragmática do interlocutor. Para Dik (1989:256), todas as línguas dispõem de tipos específicos de enunciados, gerados por diferentes operadores ilocucionários: Declarativo (DECL); Interrogativo (INT); Imperativo (IMP); Exclamativo (EXCL).

É nesse nível que atuam, também, as funções pragmáticas extra-oracionais: *tópico* e *foco*, que determinam a posição dos elementos que constituem o enunciado. O *tópico* é o constituinte sobre o qual se predica algo (geralmente a informação já compartilhada pelo interlocutor), e o *foco*, a informação mais saliente, sobre a qual recai a ênfase da cláusula (logo, a informação a ser introduzida pelo locutor).

A este trabalho interessam especificamente a caracterização do terceiro e quarto níveis, que tentamos utilizar para a distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais.

3. O período composto por coordenação e subordinação¹²

Nossa opção em fazer um recorte no conteúdo da sintaxe, especificamente em relação à organização dos períodos compostos, motivou-se por acreditarmos que essa esfera é a mais produtiva – e ao mesmo tempo a mais complexa – quando pensamos na integração dos níveis sintático, semântico e pragmático. Ao mesmo tempo, é a que está mais próxima do uso efetivo da língua, uma vez que esses processos têm por finalidade a constituição de textos (sejam orais, sejam escritos), ou seja, a interação entre usuários.

Para o estudo dos períodos compostos por coordenação e subordinação, partimos da categorização trazida pelos manuais de gramática tradicional, na tentativa de aperfeiçoá-la, refletindo sobre alguns de seus problemas e propondo a consideração de outros aspectos que julgamos relevantes, tanto para o que sejam, propriamente, as relações de coordenação

¹² Não serão descritos agora os diferentes tipos de subordinação, uma vez que serão tratados em capítulo específico.

e subordinação, quanto para a identificação da relação semântica que se estabelece entre as orações dos períodos¹³.

Por ora, retomaremos brevemente os conceitos tradicionalmente conhecidos, os quais serão aprofundados no decorrer do trabalho.

De acordo com os manuais, o critério principal utilizado na distinção entre os períodos compostos por coordenação e subordinação é o da independência x dependência sintática:

“No período composto, a coordenação ocorre quando orações sintaticamente equivalentes se relacionam. (...) Nenhuma das três orações desempenha papel de termo de outra. São orações sintaticamente independentes entre si e, por isso, coordenadas.

(...) considera-se subordinada a oração que desempenha função de termo de outra oração, o que equivale a dizer que existem orações que atuam como determinantes de outras orações.” (Pasquale, 2003: 400-401)

“**Coordenação** é o relacionamento de termos de mesma função sintática dentro da oração, ou de orações de funções equivalentes dentro de um período. (...) Na coordenação há nexos semânticos, mas não nexos sintáticos entre as orações, porque no plano sintático não há dependência entre uma e outra.

Dentro de um período, na **subordinação**, uma oração depende de outra. Assim, também há uma oração regente, chamada **principal**, e uma regida, de nome **subordinada**.” (Sacconi, 2006: 281-284)

Alguns autores, como Sacconi (*op.cit.*) reconhecem a existência de um nexo semântico entre orações de um período composto por coordenação, no entanto, esse aspecto não é aprofundado.

Outro critério comum no que diz respeito à classificação das orações coordenadas e subordinadas adverbiais é a conjunção que as introduz. A maior parte dos autores analisados atribui o sentido estabelecido entre as orações exclusivamente ao valor semântico pré-determinado para cada conjunção. De acordo com Cunha (2001):

¹³ Como dissemos, no que se refere à subordinação, serão estudados apenas os períodos compostos de natureza adverbial.

“Classificam-se, pois, as ORAÇÕES COORDENADAS SINDÉTICAS em:

1. COORDENADA SINDÉTICA ADITIVA, se a conjunção é ADITIVA...
2. COORDENADA SINDÉTICA ADVERSATIVA, se a conjunção é ADVERSATIVA...

(...)

[As orações subordinadas adverbiais] funcionam como ADJUNTO ADVERBIAL de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS (com exclusão das integrantes que, vimos, iniciam ORAÇÕES SUBSTANTIVAS). Segundo a conjunção ou locução conjuntiva que as encabece, classificam-se em:

1. CAUSAIS, se a conjunção é subordinativa causal...
2. CONCESSIVAS, se a conjunção é subordinativa concessiva...”

Para Decat (1997), os critérios propostos para a distinção dos períodos compostos por coordenação e subordinação constituem um problema, pois a idéia de dependência – principal fator de distinção presente nesses manuais – ora baseia-se em princípios sintáticos, ora semânticos. Também, a presença da conjunção é um elemento que determina a relação de subordinação entre orações, parecendo não ser possível admitir, assim, a existência da subordinação sem o intermédio do conectivo. No entanto, a autora analisa o seguinte exemplo:

Achou o vale brinde... ganhou.

Neste caso, tem-se sintaticamente um período composto por coordenação: orações aparentemente independentes, justapostas, que dispensam a presença da conjunção – o que caracterizaria uma coordenação assindética. Porém, essa ausência do conectivo não elimina a relação adverbial de condição (própria da subordinação) que existe no período, permitindo que o mesmo seja equivalente a **Se achar o vale-brinde, ganha**.

A partir disso, pode-se dizer que a definição e classificação das orações coordenadas e subordinadas constituem uma lacuna, uma “incompletude”, da gramática tradicional, que tem implicações negativas no trabalho com a Língua Portuguesa na escola, uma vez que tais relações não se dão apenas nos moldes descritos por essa gramática.

A postura purista, dogmática, da análise tradicional não concebe enunciados que não se “encaixam” na descrição de língua que propõe, uma vez que estabelece um padrão de linguagem a partir de obras clássicas, tomando daí exemplos que “ilustrem” as regras prescritas (também determinadas a partir dessas obras) ou – o que talvez seja pior – criam-se enunciados cujo objetivo é exemplificar as regras.

Não se tem, conseqüentemente, o propósito de analisar a língua em situações diversas de uso, o que acaba sendo um problema, pois a língua não acontece em sentenças isoladas, apenas na modalidade culta, como as que se têm por objeto de análise pela gramática tradicional.

CAPÍTULO 2 – GRAMÁTICA E ENSINO

Neste capítulo, fazemos primeiramente um percurso sobre a origem dos estudos gramaticais, a fim de justificar questões que hoje se fazem presentes no que diz respeito a essa disciplina, tão criticada no âmbito escolar (Franchi, 1998; Travaglia, 2001, entre outros). Em segundo lugar, discutiremos o conceito de gramática difundido entre professores e alunos – lembrando que o termo gramática possui três acepções fundamentais – e, por fim, problemas relacionados ao seu ensino.

1. Breve histórico dos estudos gramaticais

Ao tratarmos de gramática, acreditamos que a compreensão da origem dos estudos gramaticais é relevante, uma vez que pode esclarecer concepções erradas sobre o que seja a disciplina gramatical e o que signifique o seu ensino, tal como se tem hoje (o qual, como dissemos, tem sido muito criticado); por exemplo, o próprio caráter normativo da disciplina está atrelado à sua origem purista, o qual tinha finalidade pedagógica, como veremos a seguir.

Os estudos gramaticais, tendo a princípio base filosófica, não tinham a análise da língua como um fim em si mesma, mas como um caminho para se chegar à organização do pensamento, do qual seria a expressão. Mesmo assim, é de inquestionável valor esse início do “pensar sobre a linguagem”, uma vez que impulsionou, ainda que indiretamente, as investigações lingüísticas. Estudar a tradição gramatical necessariamente remonta aos estudos gregos (Neves, 2005: 13) e, ao apresentar esse longo percurso de estudos, contribui tanto para a compreensão quanto para a valorização do que hoje se conhece por gramática tradicional.

No século V a.C., os primeiros estudos acercavam-se indiretamente da linguagem. Toda atividade desenvolvida pelos sofistas centrava-se nas técnicas do discurso, da persuasão, não oferecendo, portanto, discussões gramaticais. A grande preocupação deles era o ensino da “arte política”, ou seja, recursos que permitiriam vencer em qualquer

discussão. Protágoras, mesmo a partir de discussões retóricas, apresenta questionamentos de valor gramatical, e propõe como *gêneros* das palavras o masculino, o feminino e o neutro, além de pensar em diferentes tipos de frases. Também neste século, tem-se com Platão a distinção entre *substantivo* e *verbo* que, para o filósofo, constituíam elementos fundamentais da proposição (Mattos e Silva, 1996: 16), embora não fossem considerados elementos lingüísticos (Neves, 2003); além disso, questiona-se a natureza do signo lingüístico (*naturalidade* x *arbitrariedade*), sendo a denominação o centro de suas reflexões sobre a língua.

Aristóteles, um século mais tarde, também questiona a significação do nome, sugerindo que a mesma seja convencional (portanto, arbitrária), observa a categoria de *tempo* dos verbos – um progresso significativo nos estudos gramaticais – e acrescenta, às categorias de Platão, o conceito de *conjunção* (Lyons, 1979), mais uma parte no discurso, cuja função é “fazer de muitas coisas uma unidade” (Neves, 2005: 81). É com este filósofo que se tem a primeira definição das partes do discurso enquanto elementos do plano da expressão. Seu procedimento geral é o da definição e classificação, o qual será imitado nas gramáticas alexandrinas e nas gramáticas ocidentais.

Os estóicos, nos séculos III e II a.C., tomam como objeto de estudo o enunciado e não os termos que os compõem. Assim, a *conjunção* tem destaque em seus estudos, apresentando alto valor lógico, uma vez que representa a expressão de juízos. A partir disso pode-se compreender o fato de a gramática tradicional considerar apenas o *valor lógico* para as conjunções. O *artigo* também é objeto de estudo e apresenta força articuladora (Neves, 2003: 38-39). A base da preocupação lingüística estóica está no significado. É interessante lembrar que, para os estóicos, apenas a “língua certa” era considerada obra da natureza, e por isso evitavam a mistura dos padrões gregos com os dialetos. Disso já se percebem sinais que deram origem ao caráter normativo da disciplina gramatical, o qual se mantém até hoje e é criticado justamente por reconhecer apenas um padrão de linguagem, taxando como incorretos os usos que não se encaixam no determinado padrão.

Com os alexandrinos, tem-se uma continuação do trabalho dos estóicos. Dionísio, o Trácio, já no final do século II a.C, é um ponto de referência na sistematização dos estudos gramaticais dos alexandrinos, e modelo sobre o qual os gramáticos ocidentais se apoiaram. Introduz na análise dos elementos o critério morfológico da flexão. O gramático propõe um

quadro de categorias gramaticais para a língua grega (a saber, *nome, verbo, participio, artigo, pronome, preposição, advérbio, conjunção*) que, embora tenha implicações filosóficas, “tem como objeto a língua e não o pensamento” (Neves, 2003:46). Este será um modelo para a gramática ocidental, cuja base está no estabelecimento de paradigmas. É interessante observar que tais categorias gramaticais deram origem às classes de palavras tal como conhecemos hoje, apenas com a diferença de que o participio foi substituído pelo adjetivo, e hoje se tem a classe do *numeral* e da *interjeição*. De acordo com Neves, *op. cit.*, são os gramáticos alexandrinos que representam a consolidação da passagem de reflexões filosóficas para reflexões lingüísticas acerca da linguagem.

“É, pois, numa sistematização de base nocional, assentada sobre o fundamento da lógica, que se vê a consideração da linguagem preparar-se para ser abstraída da filosofia, trabalho que levará à constituição da gramática, ciência que nascerá normativa, sobre o modelo da arte de bem-dizer, tanto na prosa como na poesia. E, por meio de toda tradição ocidental, a gramática procurará pôr as normas da eficiência na comunicação, bem como da excelência na expressão” (Neves, 2005: 84)

A partir desse breve histórico sobre os estudos gregos gramaticais, pode-se dizer que o trabalho dos gramáticos corresponde a uma formalização dos elementos da língua, o que acaba por instituí-la objeto autônomo de análise, distinto dos questionamentos filosóficos. Toda essa sistematização, presente até hoje nos manuais de gramática tradicional, nada mais é que a compilação de uma longa tradição de pesquisas sobre a linguagem iniciada, como já dito, com os filósofos gregos. É possível observar que os estudos sobre a linguagem caminharam em “ordem crescente”, de acordo com a complexidade “natural” de organização de seus elementos. A *sintaxe* – que é objeto de estudo deste trabalho – é, a princípio, deixada de lado. Segundo Neves (2003:51):

“Condicionada por sua finalidade prática, a gramática elege para exame, especialmente, a fonética e a morfologia, fixando-se nos fatos de manifestação depreensível, passíveis de organização em quadros concretos. Se considerada nesse estágio, a sintaxe teria fatalmente compromisso com a lógica, constituindo uma deriva das considerações filosóficas. Ela é, portanto, praticamente ignorada, não tendo lugar nessa nova disciplina, que, pelas condições de surgimento, só tem sentido se empírica”.

Apesar de os primeiros sinais da preocupação com a organização do discurso aparecerem nos estudos dos estóicos, uma vez que já consideravam enunciados para análise, é apenas no século II d.C que os estudos sintáticos tornam-se objeto de estudo, com Apolônio Díscolo. A sintaxe, propriamente, é vista como um conjunto de regras que regem a síntese dos elementos que constituem a língua (Neves, 2003: 63). Em sua extensa obra, o gramático busca o arranjo (*syntaxis*) em todos os níveis (fonológico, morfológico), mas é a oração o domínio específico da sintaxe, cujo objetivo é a “oração completa” (ou seja, junção do nome e do verbo, seus elementos fundamentais).

Dada a regularidade existente na união dos elementos, a partir da observação dos fatos da língua, Apolônio é o único gramático antigo que escreve sobre a sintaxe (Neves, 2003: 70). É interessante observar que o mesmo já considera duas perspectivas de análise: a do contexto e a da forma. Assim, a oração depende tanto da congruência do significado como da forma e da função das palavras em relação ao nome ou ao verbo.

Apesar de o método do gramático ainda estar ligado ao tratamento lógico dos elementos da língua, que permeara sua análise até então, Apolônio não desconsidera o uso. Na classificação das palavras, já assume que a classe pode variar em função do contexto em que aparecem; ao estudar as conjunções (Livro IV, *Da Sintaxe*), atribui-lhes um sentido autônomo, isolado, adquirido a partir das relações que estabelecem. Não se pode deixar de lado, porém, que tal sentido é depreendido a partir do uso que os escritores “ideais” fazem da língua. Conclui-se, portanto, que ainda reconhecendo a interferência do *uso*, esse “uso” é observado no modelo de linguagem considerado “correto”.

No século I d.C. registram-se, em Roma, os primeiros estudos gramaticais de uma língua diferente do grego: o latim clássico (o que reforça o caráter purista da disciplina). Donato (IV d.C) e Prisciano (V d.C) têm destaque na Idade Média: o primeiro apresenta um minucioso estudo fonético do latim, fazendo comparações com o grego; o segundo propõe a primeira definição de sintaxe do ocidente, “a disposição que visa à obtenção de uma oração perfeita” (Mattos e Silva, 1996: 20), e a primeira sintaxe da língua latina, baseada na obra de Apolônio Díscolo. As gramáticas desses autores foram usadas como manuais de ensino durante toda Idade Média. O trabalho dos gramáticos latinos baseou-se fortemente nos estudos gregos. A partir de então, os estudos gramaticais que se seguiram basearam-se nas

obras desses autores, sempre na busca da sistematização da língua através de sua observação, descrição (de um “modelo escolhido”) e do estabelecimento de paradigmas.

Com base nesse breve percurso sobre a origem os estudos gramaticais, podemos afirmar que o caráter normativo e purista da disciplina, presente nos manuais de abordagem tradicional que são base para o ensino de língua portuguesa até hoje, é resultado de uma postura assumida desde os primeiros questionamentos sobre a linguagem, ainda de base lógica e filosófica. A necessidade de mudança existe, no entanto, é ilusório acreditar que pode ser feita repentinamente, e sem obstáculos. Faz-se necessária uma conscientização dos problemas e limitações apresentados pelo modelo tradicional e o acesso a novas abordagens da língua que permitam novas reflexões e novas posturas.

2. Conceitos de gramática

Sem dúvida alguma, as concepções sobre gramática e ensino da língua portuguesa têm motivado inúmeras discussões (Possenti, 1996; Antunes, 2003; Neves, 2003, entre outros). Entre as críticas ao ensino da gramática, propriamente, estão sua normatividade e dogmatismo, suas falhas e incompletudes quando considerada a língua em seu funcionamento, na realidade dos alunos (falantes nativos!), enfim, no uso efetivo. Ao ensino do conteúdo gramatical vincula-se exclusivamente a idéia de aprender a falar e escrever corretamente. Segundo a visão tradicionalista – que está presente na base do ensino – a gramática deve se voltar para a “arte de escrever bem”, tendo como principais preocupações 1) a formulação de regras de boa linguagem e 2) a definição e classificação dos termos de acordo com a lógica (Ignácio, 2002).

No entanto, é preciso situar essa gramática, alvo de tantas críticas, entre “outras gramáticas”, a fim de se compreender melhor seus propósitos e, então, buscar possíveis mudanças. Basicamente, distinguem-se três conceitos básicos de gramática. De acordo com Travaglia (2001), o primeiro remete ao que se tem no senso comum em relação à disciplina gramatical: um conjunto de “regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (p. 24). Essa é a conhecida **GRAMÁTICA NORMATIVA**, ensinada nas escolas. A concepção de língua veiculada por essa gramática

é bastante limitada, uma vez que compreende apenas sua variedade culta. Segundo Nege (2002: 22), “os fatos lingüísticos apresentados para exemplificação da teoria são arbitrários, geralmente ‘emprestados’ da literatura pertencente a várias épocas e são mostrados como se fossem expressões fechadas e auto-suficientes, ou seja, independentes de um contexto de situação mais amplo”. Conclui-se, assim, que a escrita que não segue esse conjunto de regras é inadequada, sendo a oralidade, por sua vez, ignorada.

No segundo conceito de gramática tem-se como objetivo descrever a estrutura (forma) e o funcionamento (função) da língua. É a chamada **GRAMÁTICA DESCRITIVA**. Seu objeto de estudo é tanto a língua escrita quanto a língua falada, em quaisquer de suas variedades. Diferentemente da gramática normativa, esta não possui intenção prescritiva. Todas as formas utilizadas pelos falantes na construção de enunciados reais são passíveis de explicação.

Por fim, a **GRAMÁTICA INTERNALIZADA** constitui um terceiro conceito que, como o próprio nome diz, é “interna”, portanto, “natural”, compreendendo todo o conhecimento lexical e sintático-semântico do usuário da língua, muitas vezes construído a partir de hipóteses (*comer – comi, fazer – fizi**). Não se pode falar em erro lingüístico, mas em inadequação em relação à situação comunicativa. É essa gramática, por exemplo, que condiciona o uso do artigo sempre antes do substantivo, e nunca depois. Essa é uma regra natural, e não prescrita, arbitrária. Segundo Travaglia (*op.cit.*), é essa a gramática que “sustenta” a competência comunicativa dos usuários da língua, permitindo-lhes criar um número infinito, embora “regular”, de frases.

Possenti (1996) destaca a importância de se ter claramente definido o conceito de gramática com que se trabalha, uma vez que “nem todos que se dedicam ao estudo desse aspecto [gramatical] das línguas a definem [a gramática] da mesma maneira” (p. 63). O autor resume os três tipos de gramática como:

- conjunto de regras *que devem ser seguidas* (GRAMÁTICA NORMATIVA)
- conjunto de regras *que são seguidas* (GRAMÁTICA DESCRITIVA)
- conjunto de regras *que o falante da língua domina* (GRAMÁTICA INTERNALIZADA)

Com base nessa breve caracterização das três concepções de gramática, é possível afirmar que a única presente no dia-a-dia de professores e alunos é a primeira, a normativa. Arriscamos dizer, até mesmo, que seja a única conhecida pelos professores do Ensino Fundamental e Médio e, portanto, presente na sala de aula. Seu caráter prescritivo, somado a algumas falhas e limitações, denota ao termo “gramática” um sentido negativo, que a princípio gera uma atitude de receio e/ou resistência, tanto por parte dos alunos, como por grande parte dos professores. Aqueles se vêem pressionados a, de certa forma, substituir a variedade que dominam pela variedade culta, veiculada por essa gramática; esses, muitas vezes são surpreendidos pela arbitrariedade das regras prescritas e sua incompatibilidade com o uso da língua. Vejamos, pois, alguns problemas presentes no ensino, dos quais partimos para nossa reflexão, e para os quais pretendemos sugerir, com esta pesquisa, possíveis saídas.

3. Problemas no ensino

No âmbito escolar, a dificuldade que os alunos apresentam na compreensão dos conceitos e os questionamentos dos porquês de aprender gramática constituem um grande obstáculo para o trabalho com a língua materna, criando certa resistência ao seu estudo e a imagem de que não é possível estudá-la.

Ao mesmo tempo, é justificável a inquietude dos alunos diante das lacunas encontradas nas nomenclaturas, na definição de conceitos e funções, presentes nos manuais de gramática que são base para o ensino. Infelizmente, as diversas falhas na nomenclatura gramatical bem como os conceitos e os rigores dogmáticos não permitem que os alunos vejam “utilidade” em aprender gramática, em estudar a Língua Portuguesa.

Logo, pode-se dizer que o resultado desses fatores reflete-se no baixíssimo nível de desempenho lingüístico – tanto na produção quanto na compreensão de textos – apresentado pelos estudantes, o qual pode ser considerado o pior dos resultados obtidos pelo precário sistema educacional brasileiro, pois não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, mas estende-se a todas as demais disciplinas que, de certo modo, dependem da leitura e da compreensão de textos. É possível identificar essa deficiência através das

redações dos alunos, das provas dissertativas, entre outros. De acordo com Geraldi (2002: 39),

“No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de ‘crise do sistema educacional brasileiro’, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.”

Embora muitos professores (e até mesmo a sociedade em geral) entendam “bom desempenho lingüístico” como maior correção e domínio do padrão culto da língua (Neves, 1990), assume-se nesse trabalho que o bom desempenho na língua seja tanto a produção quanto a compreensão eficiente de textos, em quaisquer situações de uso, inclusive nas quais o normativismo da língua culta não é requerido.

Refletindo sobre o papel da escola e considerando que este é o lugar onde o aluno tem (ou deveria ter) a oportunidade de conhecer mais profundamente a língua para desenvolver o seu domínio, Neves (2003) faz uma observação pertinente quanto à postura a ser assumida no trabalho com a linguagem: a escola é um espaço institucional responsável pelo “bom uso”¹⁴ lingüístico, cabendo-lhe promover a discussão sobre a língua materna, relacionando o uso da linguagem e atividades de análise lingüística¹⁵. A autora defende o uso de uma gramática escolar vinculada aos processos reais de constituição dos enunciados, o que viabilizaria, a nosso ver, a “atualização” da nomenclatura gramatical e, conseqüentemente, o preenchimento de suas lacunas.

A partir dos problemas gerais relatados, e dada nossa preocupação com o ensino de gramática, buscamos verificar problemas específicos (relacionados ao tema por nós pesquisado) presentes na sala de aula. Para isso, procedeu-se a um trabalho com professores de língua portuguesa, o qual será relatado a seguir, mostrando aspectos interessantes principalmente no que diz respeito à atitude desses professores no ensino da sintaxe.

¹⁴ Por “bom uso” da língua a autora entende desde a produção de enunciados bem compostos (do que se percebe certo caráter normativo/prescritivo) até a produção de enunciados socialmente adequados. (p. 26)

¹⁵ Entendemos por “atividades de análise lingüística” exercícios que explorem o funcionamento da língua, descrevendo a sua estrutura nos vários níveis de análise: fonético/fonológico, morfossintático e semântico.

3.1 A pesquisa realizada com os professores

Realizamos uma pesquisa com vinte professores do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de esclarecer, verificar, algumas hipóteses sobre o ensino de gramática, num primeiro momento, e sobre o trabalho com a sintaxe, num segundo momento, dado o recorte feito neste trabalho.

Através de um questionário (ver Apêndice), pediu-se primeiramente que os professores respondessem, por escrito e na presença da pesquisadora (a fim de se evitarem dúvidas), perguntas referentes à formação acadêmica e profissional, opinião sobre a importância do ensino de gramática e da existência da metalinguagem, organização das aulas e metodologia de ensino dos conteúdos, limitações do material didático que utilizam, objetivos a que se propõem com o ensino de gramática e dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da disciplina.

Dos professores entrevistados, a maioria (80%) possui mais de 10 anos de profissão e atua em escola pública (95%), nos níveis Fundamental e Médio, numa jornada de no mínimo 20 horas-aula semanais, sendo que alguns chegam a 44. Metade dos professores considera que a formação acadêmica que tiveram não contribuiu suficientemente para que atuem como professores de gramática, fazendo-se necessário que busquem se aperfeiçoar com leituras e cursos, além da experiência que só a prática permite adquirir.

Em relação ao material didático (manuais de gramática e livros didáticos) a que têm acesso, as principais limitações apresentadas pelos professores foram: “*explicações complicadas*”, “*falta de exercícios*”, “*falta de exemplos do uso*” e “*conceitos vagos*”.

Ao serem questionados sobre a importância do ensino de gramática, 85% dos professores afirmam ser este muito importante, embora existam opiniões tanto de caráter conservador (2A, 19G) quando inovador (1A, 16D, 17E):

“*Ensinar gramática parece mais aula de português*”. (2A)

“*É importante em contextos que requerem maior elaboração do discurso*”. (19G)

“[A gramática] deve ser ensinada como instrumento da língua, e não isolada”. (16D)

“Tem que saber ensiná-la, dentro de textos, no contexto. Não como eu aprendi.” (1A)

“O modo como é ensinada não a faz muito importante. Ensinam a gramática pela gramática. A gramática tem que servir para a leitura e compreensão.” (17E)

Dentre os objetivos aos quais os professores, em geral, se propõem com o ensino de gramática, temos:

- que os alunos dominem a norma padrão quando exigida
- que os alunos sejam bons produtores e leitores de textos
- que os alunos reconheçam o problema de textos mal construídos
- que os alunos reconheçam as variações da língua
- que os alunos sejam capazes de utilizarem diferentes registros
- que os alunos reflitam sobre a língua

a partir dos quais é possível concluir que parte dos professores acredita, sim, que a gramática é importante para que o aluno, além de dominar a norma padrão, produza bons textos, reflita sobre a língua, seja capaz de reconhecer problemas em textos, enfim, acreditam que a gramática não é apenas para “decorar”.

Ao serem indagados sobre mudanças que achavam ser necessárias no que diz respeito ao ensino de gramática, os professores sugeriram:

- trabalhar com a gramática de maneira “mais leve”
- os livros deveriam explorar mais textos
- não separar gramática – literatura – redação
- estudos mais práticos
- o professor precisa mudar de abordagem
- gramática é instrumento e não fim

- a cobrança de nomenclatura deveria acabar
- “[a gramática] ser menos dogmática. Mas o professor tem que estar muito bem preparado.” (14C)
- “levar o aluno a refletir sobre as categorizações. É possível.” (18F)

Grande parte dos professores reconhece que é preciso mudar algo no ensino da gramática. No entanto, percebemos ainda certa insegurança, ou mesmo desconhecimento de como proceder. A metodologia que utilizam na abordagem dos conceitos revela algumas contradições. Quando perguntamos aos professores de que maneira costumam introduzir os conceitos gramaticais, muitos professores (70%) mostraram se utilizar da *exposição* do conceito, *exemplificação* e *realização/repetição de exercícios*. Ou seja, partem das definições e terminam com exercícios de fixação. É importante ressaltar que há, sim, professores que buscam fazer com que os alunos compreendam o funcionamento das entidades para, depois, categorizá-las. Contudo, estes não são a maioria.

Outra questão que se destacou é a confusão existente entre o que seja metalinguagem e/ou nomenclatura, bem como a falta de clareza a respeito de suas finalidades pedagógicas. Quando perguntamos sobre a importância de haver uma metalinguagem, algumas das respostas foram:

“[A metalinguagem] não é pra decorar.” (1A)

“O professor precisa ser bem preparado. Tem que saber a gramática.” (5A)

“O Estado diz pra não dar nomenclatura [metalinguagem] mas cobra no SARESP.” (11B)

“Traduz o objeto de estudo – a língua.” 15D

Pode-se perceber que a metalinguagem é “reduzida” à nomenclatura, no que diz respeito à categorização dos elementos da língua, à exceção do que diz 15D, por exemplo. Outros acreditam que metalinguagem é gramática (5A). Assim, faz-se necessário um esclarecimento do que determinam tais conceitos, uma vez que ambos permeiam o ensino da língua.

Por **metalinguagem**, segundo o consenso entre os professores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, entendem-se os conceitos, definições e explicações, ou seja, os termos técnicos, utilizados na *descrição* dos elementos que fazem parte da língua e do seu funcionamento.

A **nomenclatura**, por sua vez, diz respeito ao conjunto de termos específicos (terminologia) com que se nomeiam os elementos lingüísticos, segundo critérios metódicos de classificação, cujo objetivo é estabelecer uma unidade no tratamento dos elementos da língua. De acordo com Ignácio (*op.cit.*), a Nomenclatura Gramatical Brasileira (*NGB*) tem finalidade didático-pedagógica, buscando a simplificação e a unificação taxionômica, dada a multiplicidade de denominações atribuídas pelos gramáticos aos elementos da língua.

Podemos dizer que ambos os conceitos se aproximam e que o problema, na verdade, não está em utilizá-los, propriamente, mas sim na maneira como se faz isso. Toda história de ensino nos mostra a cobrança das categorias lingüísticas e classificação sem reflexão. Exercícios como “ *siga o modelo*”, em que se cobravam a identificação e classificação de elementos em frases idênticas, de fato apenas requeriam que o aluno “soubesse” (na verdade, decorasse) os termos técnicos, e os aplicasse. Para Geraldi (*op.cit.*), ensinar uma língua é diferente de ensinar uma metalinguagem. Um dos grandes problemas que se põem é o ensino (e a cobrança!) de uma metalinguagem que descreve uma variedade de língua que a maioria dos alunos ainda não domina (se é que chegam a dominá-la): a padrão. A partir de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de regras – as quais, muitas vezes, nem mesmo especialistas estão seguros de resolver – cobra-se o uso da metalinguagem da língua, deixando de lado a observação de seu funcionamento. Consequentemente, acaba-se confundindo metalinguagem e nomenclatura ao conjunto de regras prescritas pela gramática normativa.

A metalinguagem/nomenclatura deve ser um instrumento auxiliar na análise e ensino da língua. Possenti (1996, 2002) afirma que o domínio efetivo e ativo de uma língua

dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. No entanto, acreditamos que esta se faz imprescindível no trabalho com a língua em sala de aula, ainda que o aluno não domine todos os termos técnicos utilizados em sua descrição.

Defendemos, portanto, uma abordagem diferente no estudo da língua, especialmente no ensino de gramática, e acreditamos que os princípios funcionalistas podem auxiliar nessa mudança. Foi com esse objetivo que tentamos, na segunda parte da entrevista realizada com os professores, especificar aspectos relativos à sintaxe, que constitui tema desse trabalho, para que pudéssemos, além de identificar problemas, oferecer subsídios.

Tínhamos como hipótese inicial que a sintaxe constituiria o domínio gramatical de maior dificuldade a ser trabalhado em sala de aula. De fato, dos vinte professores entrevistados, dezoito deles (90%) afirmaram ser essa a área em que os alunos apresentam maiores problemas na aprendizagem dos conceitos, uma vez que se consideram as relações entre as palavras, entre as orações, ou seja, “complica-se” o nível de análise. Em relação ao conteúdo específico dos processos de coordenação e subordinação, enfocados nesse trabalho, os professores enfatizaram as seguintes dificuldades:

- diferenciar coordenação e subordinação
- fazer os alunos compreenderem as orações substantivas
- explicar o sentido das conjunções
- diferenciar orações subordinadas adverbiais causais e orações coordenadas explicativas

Propusemos aos professores que analisassem alguns períodos compostos, que fazem parte de nosso *corpus* de análise, a fim de observar a atitude deles diante de construções que fogem aos moldes propostos pela análise tradicional. O que constatamos foi um grande apego ao modelo trazido por essa abordagem. Os períodos analisados foram:

a) *Quando ele soube que o seu nome estava sendo ligado a uma bebida alcoólica*, mandou seu advogado parar a produção. (FSP)

b) Mas *enquanto* não surgir neste país um governo que crave a questão social como prioridade absoluta, não haverá um governo de fato decente. (FSP)

c) Os operários foram colocando peso em excesso sobre a viga, *quando* esta se partiu e um deles caiu no fosso. (JT)

d) Além disso, Carlota objetaria que a presunção, em se tratando de cavalheiro já um tanto maduro, é de que seja casado, *ainda quando* não use aliança (nesta altura me repreenderia por não ter mandado fazer outra, desde que, há cinco anos, perdi a minha). (ABD-R)

Dos vinte professores, apenas 6 (30%) classificaram as orações subordinadas em destaque de acordo com o contexto (respectivamente como *causal*, *condicional*, *consecutiva* e *concessiva*), ou seja, de acordo com a relação de sentido que emerge entre as cláusulas, independentemente do valor previsto para a conjunção presente em cada período. Os outros 14 professores (70%) partiram da conjunção (prototipicamente subordinativa *temporal*), muitas vezes sem mesmo lerem o período todo, o que revela o grande apego à nomenclatura gramatical proposta pelos manuais (às vezes por comodismo, às vezes por insegurança em dizer algo que contrarie o que a tradição propõe).

Em seguida a essa análise, foram propostos mais alguns períodos, já classificados de acordo com o contexto. Foi pedido que os professores imaginassem tais períodos classificados por seus alunos, em uma avaliação:

a) - Pois é verdade. Já gostei muito dela, *quando* era tolo... mas hoje! (CCU-R)

CAUSA

b) O percentual preciso a ser cedido pelo Bamerindus ao grupo HSBC somente será revelado *quando* a transação estiver completada e aprovada pelo Banco Central. (FSP)

CONDIÇÃO

c) Mas, *enquanto* as entrevistas entre Truffaut e Hitchcock são sistemáticas, dissecando quase cena a cena a obra do diretor inglês, as conversas entre Bogdanovich e Welles são caóticas, repletas de digressões, piadas e histórias paralelas. (FSP)

COMPARAÇÃO

O resultado foi interessante, uma vez que revelou a “insegurança” dos professores diante da possibilidade de uma classificação diferente da que se encontra nos manuais e livros didáticos: 16 professores (80%) disseram que aceitariam tal classificação, desde, no entanto, que os alunos soubessem justificá-la. Os demais professores (20%) disseram que não aceitariam, que “iriam para a lousa” e explicariam todo o conteúdo novamente, principalmente as conjunções:

“Gramaticalmente estão erradas.” (17E)

“O sentido é estabelecido pela relação lógica entre as orações. Portanto, o emprego dessas conjunções é inadequado pois QUANDO e ENQUANTO têm o sentido restrito de tempo.” (15D)

“Colocaria errado, mas levaria os exemplos pra lousa e os explicaria, substituindo pelas conjunções adequadas.” (10B)

“Aceitaria mais como tempo.” (7B)

“Precisam saber as conjunções.” (3A)

Como pudemos comprovar a partir das falas dos professores, há um apego grande aos padrões propostos pelo modelo tradicional. Verificamos, com essa entrevista, a importância de um conhecimento maior sobre o que seja a gramática, de um modo geral, e sobre o que seja a gramática ensinada na escola – bem como quais são os seus limites (uma vez que eles existem!). É preciso que os professores tomem consciência de que estudos

lingüísticos dão um respaldo teórico que acompanha as variações de uso da língua, como o funcionalismo, por exemplo.

A nosso ver, é a postura assumida pelo professor e sua abordagem que determinarão, de fato, o verdadeiro papel da gramática na sala de aula. De acordo com Neves (2003: 19),

“... o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita a normas lingüísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalingüísticas (que levam a submissão estrita a paradigmas considerados modelares)”.

A autora, com base nessas considerações, faz as seguintes indicações, básicas, para o trabalho com uma gramática que possa ser operacionalizada na escola:

- a. O falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- b. O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem
- c. A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua”.

Pode-se dizer, com isso, que é possível trabalhar com gramática além do que se tem nos manuais e livros didáticos que servem aos professores. Pode-se partir desse material e ir além, propondo a reflexão dos elementos da língua em uso. Deve-se, sim, garantir aos alunos o acesso à norma culta, mas isso não significa cobrar que decorem toda a nomenclatura e regras trazidas pelos manuais.

É em função dessa realidade que se deu o desenvolvimento desta pesquisa. Pensar a gramática unicamente como um conjunto de regras a serem “decoradas”, para se “escrever corretamente”, é reduzir o trabalho que pode ser desenvolvido com a língua na escola.

Sendo o funcionalismo uma abordagem mais abrangente da língua, uma vez que qualquer uso que desta se faça estará inserido num contexto (Halliday, *op. cit.*), numa

situação de comunicação, abordar a língua sob esta perspectiva aproxima o trabalho que sugerimos ser realizado em sala de aula e a realidade do aluno. Com base nesses princípios podem-se conduzir reflexões sobre as variações que a língua sofre, os diferentes usos determinados por diferentes situações comunicativas, mantendo-se como ponto de partida a norma culta (a norma culta, cujo domínio cabe à escola garantir ao aluno). É importante ressaltar que o problema principal da gramática tradicional – a qual “representa” a norma culta – é seu dogmatismo.

Acreditamos que tanto o estudo da forma como o estudo da função sejam fundamentais na compreensão dos fenômenos da linguagem. De acordo com Halliday (1976: 135),

“... não podemos explicar a linguagem com simplesmente arrolar seus usos, e um arrolamento que tal poderia, de qualquer modo, ser prolongado indefinidamente. (...) Ao mesmo tempo, uma abordagem da estrutura lingüística que não considere as demandas que fazemos da linguagem carece de perspicácia, uma vez que não oferece princípios para explicar por que a estrutura da linguagem está organizada de um modo e não de outro”.

Nossa preocupação em verificar a viabilidade de uma prática pedagógica que concilie o trabalho com as abordagens tradicional¹⁶ e funcional¹⁷ da língua teve como pressuposto a crença de que ambas podem auxiliar o trabalho dos professores na escola, contribuindo para que os alunos atinjam um desempenho lingüístico satisfatório, e também dominem o português padrão.

¹⁶ Classificação e definição dos termos constituintes dos enunciados a partir de critérios lógicos, formais e semânticos, considerando aspectos morfológicos, sintáticos, estilísticos, entre outros. Esse seria o ponto de partida, a nosso ver, para o estudo da língua padrão, a qual chamamos “referencial lingüístico” (e cujo aprendizado cabe à escola garantir), uma vez que busca mostrar a organização desse *sistema* lingüístico.

¹⁷ A principal tarefa de uma gramática funcional é “fazer correlações ricas entre forma e significado dentro do contexto global do discurso”. (Beaugrande, 1993: cap. III, *apud* Neves, 2001: 3).

CAPÍTULO 3 – CONCEITO DE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

Recebem os nomes de *coordenação* e de *subordinação* as relações que se estabelecem entre palavras e orações, caracterizando-se estas relações como de independência ou de dependência, respectivamente. Consideraram-se, neste trabalho, as relações que ocorrem entre orações, formando períodos compostos. Said Ali (1964), por exemplo, nomeia tais relações de combinação coordenativa e combinação subordinativa. Na primeira tem-se uma oração inicial seguida de uma ou mais orações. Na segunda, tem-se uma oração principal e uma ou mais orações secundárias (o que denota a hierarquia entre essas orações).

Em Carone¹⁸ (1988) verifica-se a observação de aspectos importantes na definição dessas relações. Segundo a autora, “A oração subordinada não se articula com outra oração, considerada esta em sua totalidade; ela contrai uma relação de dependência com um termo de outra oração” (p. 91). Assim, ocorre que um elemento de nível inferior (presente na oração principal) é central, ao que se articula um elemento de nível superior (a oração subordinada). É interessante observar que a condição de elemento subordinado “minimiza” a oração, colocando-a no mesmo nível que o termo ao qual se liga. Carone (1999) afirma que é a conjunção subordinativa e o pronome relativo (este, no caso das orações subordinadas adjetivas) que têm a propriedade de realizar tal mudança de valores (oração → termo).

A coordenação, por sua vez, é tida como uma relação mais complexa do que parece. A acepção de que esse processo relaciona orações independentes, de acordo com a autora, é insuficiente, pois se baseia em critérios lógicos (os quais também podem ser observados no processo de subordinação). Carone (1988) atenta para o fato de que, em se tratando de sintaxe, a coordenação se dá entre duas orações, enquanto a subordinação, entre um termo de oração e uma oração. A autora (1999) questiona, ainda, a autonomia – traço distintivo – das orações coordenadas. Considerando-se as conjunções alternativas, por exemplo, não se

¹⁸ É importante ressaltar que a autora insere-se numa abordagem formalista da língua. No entanto, ela traz observações importantes no que diz respeito ao tratamento da sintaxe, especificamente à caracterização do período composto, as quais satisfazem os objetivos deste trabalho que propõe, entre outras coisas, a rediscussão dos processos de coordenação e subordinação.

pode pensar em independência de orações tendo em vista que “uma alternativa é uma segunda opção; logo, uma primeira é um pressuposto seu” (p. 61).

Os limites entre os processos de *coordenação* e *subordinação*, tratados segundo o modelo tradicional, apenas no que diz respeito ao período composto (Carone, 1999: 16; Neves, 2003: 23), não são tão claros e precisos que permitam, sem questionamentos, a célebre dicotomia entre tais relações. De um modo geral, a diferença é estabelecida fundamentalmente pelo critério de independência/dependência sintática e semântica (partindo esta de um ponto de vista lógico). No entanto, mesmo o estabelecimento desse critério – o qual, como dito, está na base do tratamento tradicional da construção de períodos – não é livre de questionamentos. Vejamos o trabalho de alguns gramáticos.

Said Ali (1964) define a coordenação como a combinação de uma ou mais orações seqüentes ou coordenadas que se combinam com o auxílio de alguma partícula (**e, mas, ou, portanto...**); assim, quando não houver uma partícula tem-se um caso de coordenação assindética. Em seguida, o autor apresenta os diversos tipos de conjunções que caracterizam a coordenação sindética. A “combinação subordinativa”, por sua vez, “consta de uma oração principal e uma ou mais secundárias ou subordinadas” (p. 130). Estas são, de acordo com o autor, desdobramentos do sujeito, do complemento (substantivas), dos determinantes atributivos (adjetivas) ou adverbiais (adverbiais). Ao apresentar as partículas que estabelecem as relações de subordinação, faz referência à possibilidade de construção diversa (coordenada), ao que denomina “equivalente estilística”. Dessa forma, a construção subordinada “*Se tomares este remédio ficará curado.*” tem como equivalente estilística a construção coordenada “*Toma este remédio e ficarás curado*”. Como se pode perceber, o que determina, de fato, a caracterização de um período como coordenado ou subordinado é sua organização sintática. Porém, percebemos que ambos são dependentes semanticamente, e isso não é considerado pelo autor.

Melo (1970: 227-228), ao apresentar o período composto, mostra que este pode ser constituído por

- a) orações independentes, em que cada uma representa “um pensamento autônomo”, coordenadas entre si;
- b) uma oração principal, “que teve um de seus termos desdobrados em outras orações, as quais recebem o nome de *orações subordinadas*”;

- c) “uma oração principal acompanhada de várias orações subordinadas”, as quais se coordenam uma vez que desempenham a mesma função;
- d) “orações interdependentes (correlação)” – processo não reconhecido, segundo o autor, pela NGB;
- e) orações organizadas a partir de dois ou três dos processos sintáticos considerados pelo autor: coordenação, subordinação e correlação.

É de grande importância a crítica que o autor faz à oposição *coordenação x subordinação*. Para ele, são “coisas diferentes”, o que justifica o problema em se colocar tais processos simplesmente como opostos, *numa dicotomia que mais complica que esclarece* [grifo nosso]. Enquanto “a oração coordenada é a que está posta ao lado de outra, de igual natureza e igual função” (p. 230), a subordinação “é a relação de dependência entre funções sintáticas” (p. 233). A oração subordinada nada mais é que a expressão de um termo por uma oração (do que podemos observar uma análise formal do processo), daí sua não autonomia – assim como diz Carone (1988). Embora nos interessemos, neste trabalho, apenas pelas relações de coordenação e subordinação em períodos compostos, é interessante ressaltar que este é o único autor que estende a aplicação de tais conceitos às relações entre termos da oração (artigo/substantivo). Convém lembrar que, na subordinação, há sempre uma relação de dependência entre a oração subordinada e um “termo” da oração principal, que pode ser o verbo (núcleo do predicado), um substantivo ou um advérbio”.

Melo (*op.cit.*) considera o terceiro processo sintático, a correlação, “irreduzível a qualquer dos outros dois, um processo mais complexo, em que há, de certo modo, interdependência” (p. 238). O primeiro termo do processo cria uma expectativa para o segundo:

“Tão temerosa/ vinha [a nuvem] e/ carregada,
Que pôs nos corações um grande medo” (Lusíadas, V, 38)

Neste caso, de acordo com o autor, tem-se uma correlação consecutiva, o que a NGB, por não admitir tal processo, consideraria como uma subordinação adverbial consecutiva (p. 237). O que denota a correlação é a interdependência explicitada por

marcadores (*Tão/que*, por exemplo) que correlacionam as duas orações. Não nos deteremos, porém, a esse processo, uma vez que não se compreende dentro dos objetivos desse trabalho. Consideramos pertinente, apenas, fazer referência ao mesmo justamente para mostrar a não homogeneidade de opiniões que circulam sobre os processos de organização dos períodos.

Mateus *et al.* (1983) apresentam, claramente, que a coordenação – tradicionalmente definida – se dá no âmbito da sintaxe *apenas* [grifo nosso], uma vez que o “nexo semântico” entre os elementos pode ser de:

- 1) **conjunção** (*e, nem, não só... mas também*);
- 2) **disjunção** (*ou...ou, ou, quer...quer, seja...seja, ora...ora*);
- 3) **contrajunção** (*mas, porém, todavia, contudo*);
- 4) **condição-conseqüência** (*e, pois, portanto, por conseguinte, por conseqüência, por isso...*). É interessante lembrar que, neste último caso, as autoras admitem que, do ponto de vista semântico, tem-se um nexo de subordinação, que não necessariamente é intermediado pelo conector.

Ao tratarem dos aspectos sintáticos da coordenação, observam que este processo ocorre entre SNs (sintagmas nominais), SAdj (sintagmas adjetivais), SAdv (sintagmas adverbiais), SPrep (sintagmas preposicionais), SV (sintagmas verbais) e frases.

No que diz respeito à subordinação, são descritas as seguintes construções:

a) **complementação** (encaixe de uma frase em outra, com função de sujeito, complementos verbal ou nominal, predicativo). Em se tratando do período composto, encaixam-se nesse caso as orações subjetivas, objetivas direta e indireta, completiva nominal e predicativa;

b) **relativização** (encaixe de uma frase em um SN ou outra frase). O que equivale às tradicionais orações adjetivas. É interessante a consideração das autoras de que os pronomes relativos podem assumir valores adverbiais em função do contexto em que ocorrem, tais como (p. 454):

Quem vai ao mar perde o lugar. (*condição-conseqüência*)

Os homens, **que** são seres sociais, necessitam de viver em comunidade. (*causa-efeito*)

Tenho uma casa **que** abriga muita gente. (*conseqüência*, tendo *uma* valor qualitativo)

Este Pedro Madruga não passou no seu tempo de um dos muito impiedosos senhores feudais (ele, **que** era bastardo, conseguiu o poder à custa da morte dos veros herdeiros...). (I.N., 18-11-80) (*concessão*)

Além do valor adverbial assumido pelos pronomes relativos, Mateus *et al.* (*op.cit.*) mostram que também conjunções subordinativas podem assumir valor relativo (p.455) (o que retomaremos no Capítulo 4):

Enquanto/Quando vivi aqui fui feliz. = **No tempo em que** vivi aqui fui feliz.

Aprecio **como** te vestes. = Aprecio **o modo como** te vestes.

Ele procedeu **como** esperávamos. = Ele procedeu **do modo como** esperávamos.

Um dia, **quando** vieres, mostrar-te-ei meus diapositivos. = Um dia, **em que** vieres, mostrar-te-ei meus diapositivos.

Pode-se observar – e é de fundamental relevância – que a interferência do uso no emprego das formas gramaticais é contemplada pelas autoras na descrição dos fenômenos sintáticos.

c) **condicionais, finais, contrastivas, temporais** (construções que não apresentam estrutura de encaixe, embora articuladas por *subordinação semântica* [grifo nosso]). Nesse caso, temos as orações adverbiais;

d) **gradação** (envolvem encaixe, mas a classificação está ligada a noções lógico-semânticas entre as proposições, verificadas a partir da hierarquia **antecedente/conseqüente**: comparativas, consecutivas). Tais orações não são consideradas como complementos circunstanciais, como são tidas tradicionalmente (subordinadas adverbiais), apesar da mobilidade que apresentam na construção. Dada a complexa relação de causalidade que estabelecem com a oração principal, a noção de *circunstância* não procede.

Como podemos perceber, tanto em construções por coordenação como por subordinação, o nexos semântico existe. Assim, é apenas em termos sintáticos que podemos, de forma geral, pensar no critério da autonomia ou independência. Dessa forma, faz-se necessário se terem muito claros os parâmetros admitidos ao se referir à coordenação e à subordinação. É preciso que estes sejam coerentes, evitando-se misturar numa análise sintática aspectos que pertençam à semântica do enunciado.

Para Bechara (2001), também há um falso paralelismo entre coordenação (parataxe) e subordinação (hipotaxe) (p.47), o que reforça a afirmação de Carone (1988) e Said ali (*op.cit.*) de que tais processos são “coisas diferentes”. A subordinação é conhecida em gramática como uma oração que funciona como “membro” de outra oração. No entanto, o autor mostra que este processo ocorre entre palavras, orações e textos, ampliando, assim, sua abrangência. A coordenação, por outro lado, é a combinação de duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional (palavras, orações), que constitui uma nova unidade neste mesmo estrato. Assim, estando as orações (objeto de estudo deste trabalho) coordenadas, diz-se que, do ponto de vista da construção (sintaxe), são paratáticas. Porém, exprimem “relações internas de dependência no que se refere ao *sentido do discurso*” (p. 49). O autor considera oração complexa o que tradicionalmente conhecemos por “período composto por subordinação”, ou seja, uma oração tem um de seus termos expandidos em outra oração; o período composto, na verdade, só ocorre com construções coordenadas (p. 464-465), ou seja, “sintaticamente independentes entre si” (p. 476), em que nenhuma exerce função de termo na outra, embora estejam relacionadas pelo sentido.

No que diz respeito à classificação de tais construções, proposta pelo autor, há, a nosso ver, algumas limitações. As relações semânticas de *adição*, a *alternância* e a *adversidade* são consideradas como fundamentais da coordenação. No entanto, discordamos de que no período “*Mário lê muitos livros e aprende pouco*” (p. 476) haja apenas a idéia de adição, como apresenta o autor, uma vez que é forte a relação de *oposição/concessão* entre as proposições. As relações de *conclusão* e *causa-explicação* estabelecidas pela gramática tradicional são também reconhecidas, dada sua natureza anafórica (*logo, pois, portanto, por isso...*) e, portanto, capaz de estabelecer relações entre orações. De acordo com o autor, são semelhantes às subordinadas causais e consecutivas, mas a dependência que estabelecem é interna, no nível semântico do texto (p. 478).

De acordo com Cunha e Cintra (2001), a coordenação se dá entre orações “autônomas, INDEPENDENTES, isto é, cada uma tem sentido próprio”, e que “não funcionam como TERMOS de outra oração, nem a eles se referem: apenas, uma pode enriquecer com seu sentido a *totalidade* da outra” (p. 594). Pode-se observar que os autores definem a coordenação com base em critérios sintáticos e, “acidentalmente”, semânticos. A relação de sentido tem seu valor diminuído com a afirmação de que “apenas, uma [oração coordenada] pode enriquecer com seu sentido a *totalidade* da outra”.

A subordinação, para os autores, caracteriza-se por uma oração que exerce a função de um termo (essencial, integrante ou acessório) de outra oração. A conceituação de subordinação é, portanto, sintática. Ao afirmarem que, na essência, o período composto por subordinação é equivalente ao período simples, sendo a única diferença o fato de um termo, naquele, ser oracional, os autores corroboram a afirmação de Bechara (*op.cit.*) de que esta construção sintática é, na verdade, uma oração complexa e não um período composto.

A classificação das orações se faz a partir de uma visão bastante limitada acerca das relações de sentido estabelecidas entre orações. Tanto as relações de coordenação quanto as de subordinação¹⁹ são classificadas, essencialmente, a partir do conectivo que estabelece a ligação entre as orações. No entanto, como veremos no Capítulo 4, os conectivos podem ter seu valor alterado em função do contexto em que ocorrem.

Cegalla (1988) utiliza, objetivamente, critérios sintáticos ao definir os processos de coordenação e subordinação; no primeiro têm-se orações independentes (sintaticamente) e, no segundo, orações que funcionam como termos de outras. É de fundamental importância a observação que o autor faz de que “as orações coordenadas são autônomas quanto à estrutura sintática, mas inter-relacionadas, interdependentes, quanto ao sentido” (p. 320). Tal consideração é essencial, a nosso ver, ao tratamento dos processos de coordenação e subordinação. Acredita-se que grande parte da confusão enfrentada pelos alunos na distinção entre tais relações diz respeito à definição simplificada e incompleta de que oração coordenada é independente e oração subordinada é dependente.

Para Sacconi (2006), a coordenação é conhecida também, impropriamente, como **parataxe**. Esta, na verdade, designa a construção sintática em que orações ligam-se por

¹⁹ Referimo-nos aqui à subordinação adverbial, cuja classificação se dá em função da relação de sentido que se estabelece entre as orações (Decat, 2001), assim como na coordenação.

justaposição (podendo ser uma relação de subordinação, como: “Viverás muito tempo, é claro.” equivalente a “É claro que viverás muito tempo.”). Esse gramático também deixa claro que a independência entre orações coordenadas se dá no plano sintático, uma vez que há **nexo semântico** entre as orações.

A subordinação (ou **hipotaxe**) é definida como relacionamento de termos ou orações dependentes. Há certa ênfase às partículas que introduzem as orações subordinadas, as quais as subclassificam em substantivas (conjunção subordinativa integrante), adjetivas (pronome relativo) e adverbiais (conjunção subordinativa); pode-se dizer que a abordagem do conteúdo pelo autor, de um modo geral, caracteriza-se como formal, e pauta-se em construções prototípicas.

Rocha Lima (2001) define o período composto por coordenação como “a comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações *gramaticalmente* independentes” (p. 260). A subordinação, por sua vez, constitui-se de uma oração *principal* e uma ou mais *dependentes*, que atuam como termos da primeira. Como se pode observar, esse autor também se baseia em critérios sintáticos. Apesar disso, o autor contribui de forma interessante na maneira como classifica as orações, não se prendendo ao conectivo, apenas, mas buscando esclarecer a relação de sentido estabelecida entre as orações.

Pasquale e Ulisses (2003) definem o período composto por subordinação como aquele em que um termo subordinado de uma oração (*sujeito, complemento verbal, complemento nominal, adjunto adnominal e adjunto adverbial*) é expresso por uma outra oração. A coordenação se dá entre orações sintaticamente independentes, “equivalentes”, em que uma não exerce função sintática de nenhum termo da outra. Como podemos perceber, o critério utilizado é sintático. Os autores, também, ainda que de maneira superficial, buscam explicar as relações de sentido estabelecidas entre as orações e, a partir disso, estabelecer a classificação delas. No entanto, não propõem nada além do que tradicionalmente se tem sobre tais processos. Embora não enfatizem o conectivo, os exemplos dados são intermediados por partículas prototípicas.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que não há, de fato, homogeneidade e clareza nos critérios que determinam os processos de *coordenação* e *subordinação* entre orações, e a

própria natureza de tais processos torna inadequado o tradicional paralelismo entre ambos. A partir disso, vários estudiosos de orientação funcionalista têm analisado as relações de *coordenação* e *subordinação*, com o intuito de apresentar uma sistematização mais coerente com aspectos de ordem semântica e pragmática, ou seja, com o funcionamento desses processos na organização do discurso. De acordo com Decat (1999: 300-301),

“A trajetória dos estudos gramaticais tradicionais (lingüísticos) costuma ser marcada pela utilização da dicotomia coordenação/subordinação na tarefa de descrever e definir os processos de articulação (ou combinação) de cláusulas. Entretanto, é por demais conhecida a insuficiência dos tratamentos tradicionais [como pudemos observar pelos autores acima arrolados] para dar conta de casos considerados limítrofes, ou mesmo daqueles que aparentemente não oferecem qualquer problema para a análise. Por um lado, opor as noções de coordenação e subordinação não tem sido uma estratégia promissora; por outro, também não o é definir subordinação simplesmente como dependência – e em termos puramente formais”.

Para a autora, são comuns análises que consideram coordenadas as orações de enunciados como “Faça isso e você leva uma surra” (1999: 305), ignorando, assim, “a relação de condição que emerge entre as duas cláusulas, relação essa que as torna mais próximas às já conhecidas adverbiais”. A própria natureza dos diferentes tipos de subordinação – a substantiva, a adjetiva e a adverbial – mostra a proximidade das construções subordinadas adverbiais às construções coordenadas. Enquanto as orações subordinadas substantivas são a “expansão” de um termo essencial (*sujeito*) ou integrante (*complemento verbal* ou *nominal*, *predicativo* e *aposto*), as adjetivas e as adverbiais compreendem termos acessórios da oração (*adjuntos adnominal* e *adverbial*), o que já compromete a própria definição tradicional de subordinação (que se dá entre “termos dependentes” sintaticamente), visto que os adjuntos, do ponto de vista sintático, dispõem de autonomia.

Embora as diferentes categorias de orações subordinadas (*substantivas*, *adjetivas* e *adverbiais*) sejam postas pela gramática tradicional no mesmo nível, pode-se dizer que há diferentes graus e tipos de “dependência” dentro mesmo do que se chama subordinação. Tratamos a seguir de seus diferentes tipos, com o intuito de justificar nossa opção em aprofundar o estudo das orações subordinadas adverbiais, contrapondo-as às coordenadas.

1. As Orações Subordinadas Substantivas

As orações subordinadas substantivas exercem, como o próprio nome diz, uma função substantiva em relação a algum elemento da oração principal, podendo equivaler a *sujeito, objetos, complemento nominal, aposto e predicativo*²⁰. Assim, é possível afirmar que tanto a principal como a subordinada são incompletas, dependentes, de acordo com esse critério, que é sintático. São as conjunções integrantes (QUE, SE) que atuam como instrumentos de inserção, transferindo uma oração à condição de substantivo. As conjunções integrantes são “vazias”, pois não carregam traços semânticos como as demais: *portanto, pois, embora...*(Carone, 1999). Esse é um dos motivos por que se distanciam das coordenadas, uma vez que as conjunções coordenativas não são vazias.

Conclui-se, assim, que ambas as orações são dependentes sintática e, conseqüentemente, semanticamente. É impossível pensar em qualquer uma delas separada da outra. É interessante ressaltar que nenhuma gramática observa que a oração principal também depende da subordinada, uma vez que um termo seu (verbo ou nome) rege, **necessita**, de um complemento. Estabelece-se uma *interdependência* entre as orações.

Exemplos:

(1) Ele comentou com assessores **que** *prefere tentar educar e recuperar os viciados*. (FSP)
– oração subordinada substantiva objetiva direta, complemento do verbo *comentar*

(2) É verdade **que** *a mortalidade infantil aumentou em algumas regiões* e **que** *crece em número e diminui em tamanho a garotada que fica pelas esquinas mendigando*. (FSP)
– orações subordinadas substantivas subjetivas (coordenadas entre si)

²⁰ A *N.G.B.* não inclui entre as orações substantivas as que funcionam como agentes da passiva, embora esta seja uma função substantiva:

Ela lembra o tempo todo que o E 320 foi feito *por quem entende de automóveis...* (FSP)

O pagamento até o dia 28 deve ser feito *por quem deposita o dinheiro em conta bancária*. (FSP)

Já o intensivo deve ser feito *por quem está terminando o colegial e quer revisar assuntos prioritários*. (FSP)

(3) A privatização desses bancos é um modo de obter os recursos necessários a esse ajuste e ao mesmo tempo restringir a possibilidade *de que os desequilíbrios retornem*, uma vez suspensa a intervenção. (FSP)

– oração subordinada substantiva completiva nominal, complemento do nome *possibilidade*

(4) Há muitos especialistas que suspeitam *de que a Argentina pode vir a ser a próxima vítima*. (FSP)

– oração subordinada substantiva objetiva indireta, complemento do verbo *suspeitar*

(5) Este é o cerne da idéia de direitos humanos, e vê-se qual a sua conclusão lógica: *que os governos não podem violar tais direitos impunemente, e - se o fizerem - devem pagar por isso*. (FSP)

– oração subordinada substantiva apositiva, referente ao sintagma *conclusão lógica*

(6) A vantagem dos bancos internacionais, nesses casos, *é que eles trazem o know-how para atuar no setor*, conseguindo aliar rentabilidade tanto para o investidor como para o cliente e segurança na administração das carteiras. (FSP)

– oração subordinada substantiva predicativa, referente ao núcleo *vantagem*

2. As Orações Subordinadas Adjetivas

Tratando-se das orações subordinadas adjetivas, equivalentes a uma função caracterizadora (*adjunto adnominal*) de algum elemento da oração principal, não se têm duas orações dependentes sintaticamente, mas semanticamente, pois a retirada da oração subordinada adjetiva de um período não compromete a organização formal (sintática) da oração principal. Ao se pensar, contudo, no plano semântico, a dependência é total no que

diz respeito às restritivas, cuja retirada do período compromete a informação a ser comunicada; tal prejuízo ocorre em nível menos “comprometedor” com as explicativas²¹.

Apenas a oração subordinada (adjetiva) mostra-se dependente sintaticamente, pois é introduzida por um elemento anafórico (pronome relativo QUE e variações), o qual retoma um termo anteriormente citado na oração principal, dependendo, portanto, desta.

Exemplos:

(7) Só os países em *que* governo e sociedade produzirem condições propícias à produção de qualidade poderão encontrar inserção positiva na nova ordem econômica mundial. (FSP)
– oração subordinada adjetiva restritiva, determinante do termo *países* (retomado pelo pronome relativo)

(8) No que se refere à redistribuição da renda, ela exige medidas *que* restrinjam o consumo supérfluo dos ricos para abrir espaço ao consumo necessários dos pobres. (FSP)
– oração subordinada adjetiva restritiva, determinante do termo *medidas* (retomado pelo pronome relativo)

(9) Carlota ficará vaidosa, quando, ao regressar de sua pequena viagem, souber dos elogios *que* recebeu. (ABD-R)
– oração subordinada adjetiva restritiva, referente ao termo *elogios* (retomado pelo pronome relativo)

(10) O empresário e deputado Osório Adriano (PFL-DF) está convidando cerca de 150 pessoas para o réveillon em sua casa, *que* promove com o colunista social Gilberto Amaral. (FSP)
– oração subordinada adjetiva explicativa, referente ao termo *réveillon* (retomado pelo pronome relativo)

²¹ Uma vez que nada no discurso, tendo sido dito, é indiferente, assumimos a informação veiculada pelas orações subordinadas adjetivas explicativas como sendo já conhecida do interlocutor e, por isso, menos “necessária”.

(11) O rodízio, *que atingiu 5 milhões de pessoas*, foi suspenso pela Sabesp por causa das chuvas das duas últimas semanas. (FSP)

– oração subordinada adjetiva explicativa, referente ao termo *rodízio* (retomado pelo pronome relativo)

(12) Em seguida, contou-me que a diretora, *que a trata com intimidade por ter sido aluna do colégio*, andou, com circunlóquios, esquadrinhando a nossa vida. (ABD-R)

– oração subordinada adjetiva explicativa, referente ao termo *diretora* (retomado pelo pronome relativo)

Na busca dos exemplos no *corpus*, pôde-se perceber que a recorrência de orações subordinadas adjetivas explicativas é mais baixa, comparando-se com as restritivas, o que confirma a afirmação de que aquelas veiculam uma informação de menor relevância, cuja omissão não compromete o conteúdo a ser comunicado.

3. As Orações Subordinadas Adverbiais

Essas orações também equivalem ao que tradicionalmente se chama de “termo acessório” – o *adjunto adverbial*. No entanto, estão intimamente ligadas ao conteúdo proposicional expresso pela oração principal, o que compromete a noção de “termo acessório”, que se aplica à sintaxe. É interessante observar que as orações adverbiais são introduzidas pelas *conjunções subordinativas adverbiais*, as quais já carregam valor semântico – assim como as *conjunções coordenativas*, sendo este um dos fatores que aproximam e confundem os dois processos (a coordenação e a subordinação adverbial). Também se assemelham no que diz respeito à estrutura sintática, visto que em ambos os processos as orações apresentam estrutura argumental completa (*sujeito – verbo – complemento*).

Um terceiro aspecto, a natureza da relação proposicional²² que se estabelece entre a oração principal e a oração subordinada, de acordo com Decat (1999:305), justifica também sua aproximação (e recorrente confusão por parte dos alunos) com o período composto por coordenação. Para Dik (1997), as orações adverbiais encontram-se numa relação *núcleo-satélite* com a oração principal, o que significa que fornecem uma informação suplementar (diferente de um complemento). Embora dependam da oração nuclear, não se integram estruturalmente a ela.

Tudo isso explica, portanto, nossa escolha por trabalhar com as orações subordinadas adverbiais e as orações coordenadas, com o intuito de esclarecer suas particularidades e, também, atentar para suas semelhanças.

Exemplos:

(13) A mensagem do papa João Paulo 2º para o Dia Mundial da Paz dirige especial apelo à mulher *para que se torne sempre mais educadora da paz na família e na vida dos povos, e seja por todos respeitada, valorizada e promovida em sua dignidade na vida da Igreja e da sociedade.* (FSP)

– oração subordinada adverbial, que expressa a finalidade para a qual se dirige a ação ocorrida na oração principal.

(14) "*Quando o Planalto diz que faltam 18 é porque faltam mais de 50*", diz. (FSP)

– oração subordinada adverbial, que denota a circunstância de tempo relacionada ao fato expresso na oração principal.

(15) Os ônibus deixaram de circular em várias cidades *porque o combustível congelou.* (FSP)

– oração subordinada adverbial, que expressa a causa da ação ocorrida e expressa na oração principal.

²² Por “relação proposicional” entende-se conteúdo, informação expressa. Para Givón (1990), as orações adverbiais são as que mais se caracterizam por aspectos semânticos, visto que se definem em função da relação de sentido que estabelecem com a principal. Podemos dizer que, assim também, ocorre com as orações coordenadas, visto que se definem também em função da relação de sentido que emerge entre as orações.

(16) “Eu desenho, alguém executa. Como sou generoso, até disse que o Natan podia assinar o Carnaval comigo, *embora o enredo fosse meu*”. (FSP)

– oração subordinada adverbial, que expressa uma concessão ao fato proposto na oração principal.

(17) Em vez de me cingir ao que dizem os compêndios, *como em geral fazem os professores*, aprofundei o assunto, varejei livrarias, vasculhei bibliotecas. (ABD-R)

– oração subordinada adverbial, que expressa uma conformidade ao fato proposto na oração principal.

(18) Quis negar, mas olhou para Lúcia e os olhos desta pediam tanto *que ela não teve coragem de recusar*. (AGM-R)

– oração subordinada adverbial, que expressa uma conseqüência ao fato proposto na oração principal.

Como se pode observar, as relações estabelecidas nos períodos acima situam-se no plano semântico, na dependência entre o conteúdo expresso por cada uma das orações. Sintaticamente, ambas (oração principal e oração subordinada) possuem independência, como dissemos, em relação à estrutura argumental, diferentemente das demais subordinadas (substantivas e adjetivas).

Consideramos pertinente a noção de graus de dependência proposta por Hopper & Traugott (1993), que apresentam a combinação de cláusulas (termo utilizado nos estudos funcionalistas em referência ao que tradicionalmente se chama de período composto por coordenação e/ou subordinação) dentro de um *continuum* unidirecional que vai desde uma relativa justaposição a fronteiras sintáticas e morfológicas dentro dos diferentes graus de dependência e encaixamento²³. Com base nos estudos de Mathiessen & Thompson (1988),

²³ A *dependência* refere-se à relação de sentido que emerge entre as orações; o *encaixamento*, por sua vez, determina uma integração estrutural (sintática) de uma oração em outra.

C. Lehmann (1988, 1989) e Langacker (1991), os autores propõem três arranjos sintáticos na organização das orações, dentro desse *continuum* de dependência que defendem:

- a. **parataxe**: ou independência relativa, cuja relação semântica entre as cláusulas é inferencial. Nesse caso, ambas as cláusulas constituem-se núcleos no período (o que se pode associar ao que tradicionalmente chamamos de coordenação assindética)
- b. **hipotaxe**: ou interdependência, em que há um núcleo e uma ou mais cláusulas que não se sustentam por si e são, portanto, relativamente dependentes. No entanto, não são totalmente incluídas em algum constituinte do núcleo. É interessante que os autores consideram hipotáticas as cláusulas coordenadas mediante conectivos, as relativas explicativas e as adverbiais.
- c. **subordinação**: em sua forma extrema, é a cláusula “encaixada”, completamente dependente, em que um termo marginal é totalmente incluído em um constituinte do núcleo. Nesse grupo os autores incluem as substantivas e as adjetivas restritivas.

Para a sistematização de tais relações, é proposto o seguinte quadro (p. 170):

PARATAXE	HIPOTAXE	SUBORDINAÇÃO
- dependente	+ dependente	+ dependente
- encaixada	- encaixada	+ encaixada

em que associamos, portanto, o grau de dependência à relação de sentido entre as orações, e o grau de encaixamento à relação sintática que se estabelece entre elas. Acreditamos que essa proposta explique melhor as diferentes relações entre orações na construção dos

períodos, as quais não se apresentam de forma tão simples como nos manuais de gramática tradicional.

Para Dik (1997), o encaixamento se dá quando uma oração é “encaixada” em outra na posição de *argumento* (complemento) desta, o que podemos observar nas orações substantivas. A informação que contém é essencial à integridade do enunciado. A coordenação, por sua vez, é para o autor uma construção em que dois ou mais membros funcionalmente equivalentes unem-se em um mesmo nível estrutural, ou seja, estruturalmente são independentes.

De acordo com Garcia (2001), o que ocorre na coordenação, de fato, é uma autonomia/independência gramatical (por isso, um “não-encaixamento”), dado que semanticamente tem-se uma “subordinação psicológica” (p. 47). A relação de *causa-efeito* inerente aos fatos expressos pelas orações já denota, por si só, certa dependência, o que corrobora nossa afirmação de que a coordenação aproxima-se da subordinação adverbial.

Para o autor, enunciados como “portanto não sairemos” e “mas ninguém o encontrou” não dispõem de autonomia de sentido; ambos dependem – se considerarmos a situação pragmática – de outro enunciado, como:

“*Está chovendo, portanto não sairemos*”.

“*Todos o procuraram, mas ninguém o encontrou*”.

Segundo Givón (1990), a distinção tradicional para as relações de coordenação e subordinação – baseada no critério de (in)dependência – é insatisfatória, uma vez que “nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto imediato”²⁴. Também, essa distinção só seria possível, de acordo com o autor, dentro de parâmetros tipológicos rigidamente definidos, só aplicáveis em fatos determinados. Assim, quando pensamos no funcionamento, no uso da língua, torna-se inviável uma rígida dicotomia entre tais processos, uma vez que se “dispõem” num contínuo de dependência/independência entre orações (Hopper & Traugott, *op. cit.*).

A partir das análises realizadas nos diversos manuais e dos estudos teóricos sobre os processos de construção do período composto, selecionamos, como aspectos importantes na consideração e reflexão desses processos:

²⁴ “no clause is *totally* independent of its immediate clausal context” (p. 826).

- a necessidade de se definir, claramente, em que consiste a dependência entre as orações, se lógica (*semântica*) ou gramatical (*sintática*). Para isso, sugerimos o uso do termo “dependência” no que diz respeito ao sentido e “encaixamento” no que diz respeito à estrutura sintática (de acordo com Hopper & Traugott, *op.cit.*).
- a importância de não se colocar a *coordenação* e a *subordinação* como processos antagônicos, visto que são de diferentes naturezas. São, sim, processos de construção de períodos compostos mas, cada um, com características próprias que não necessariamente se contrapõem (Said Ali, *op.cit.*).
- a observação dos diferentes tipos de subordinação, os quais possuem características e funções próprias na constituição dos enunciados.

É fundamental enfatizar que o estudo dos processos de construção dos períodos compostos faz-se importante uma vez que estão na base da construção dos textos. De acordo com Ignácio (2002: 11),

“Se é verdade que um texto não é uma soma de orações, também é verdade que não há texto sem orações. O conjunto articulado, coeso e coerente dessas unidades é que formará a unidade maior da comunicação verbal que é o texto. Dessa forma, a “aversão” alimentada por alguns, que deveriam ensinar, e pela maioria dos que deveriam aprender análise sintática não provém da sua inutilidade, mas, provavelmente, da metodologia do seu ensino.”

Muitos dos problemas encontrados em redações escolares, no que diz respeito a “períodos incompletos” e ao uso inadequado de conjunções, por exemplo, são decorrentes do desconhecimento dos processos de construção dos períodos. É por isso que nossa proposta não defende que se ignore o estudo da estrutura/forma da língua, mas que a este se acrescente a análise de seu funcionamento, em quaisquer contextos de uso. É preciso que se ensine os alunos a pensar, a refletir sobre a língua.

CAPÍTULO 4 – Os conectivos e as relações semânticas interoracionais nem sempre levadas em conta pela análise tradicional

1. Elementos conectores do português

Neste trabalho, têm enfoque as **conjunções** (coordenativas e subordinativas) enquanto elementos conectores da língua portuguesa, uma vez que, como vimos, são consideradas – pelos manuais de gramática tradicional – parte fundamental dos mecanismos de coordenação e subordinação. No entanto, coloca-se no mesmo estatuto funcional a **preposição**, uma vez que ambas as classes destinam-se à junção dos elementos da língua, seja nas relações intra-oracionais, seja nas inter-oracionais. De acordo com Borba (1979: 211), preposições e conjunções são “instrumentos gramaticais propriamente ditos”, pertencendo tais categorias às classes relacionais da língua.

Dentre alguns dos manuais analisados, encontram-se as seguintes definições de **preposição**:

- *“palavra invariável que liga duas outras palavras entre si, estabelecendo entre elas certas relações.”* (Sacconi, 2006)
- *“é a palavra invariável que atua como conectivo entre palavras ou orações, estabelecendo sempre uma relação de subordinação.”* (Pasquale, 2003)
- *“palavra invariável que se antepõe a nome ou pronome para acrescentar-lhes uma noção de lugar, instrumento, meio, companhia, posse, etc., subordinando ao mesmo tempo o dito nome ou pronome a outro termo da mesma oração.”* (Said Ali, 1964)
- *“palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE).”* (Cunha, 2001)

- “É uma palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal. (...) O termo dependente pode ser uma oração.” (Cegalla, 1988)

Pode-se perceber que, dentre esses, apenas Pasquale (2003) e Cegalla (1988) consideram que a preposição pode participar de relações entre orações. De fato, as preposições não aparecem tanto como as conjunções na junção de orações, no entanto, há contextos que lhes são comuns:

- regida por um nome da oração principal, acompanha a conjunção integrante em **orações subordinadas substantivas**:

(19) A pedagoga Silvia só tem certeza **de que** *estará feliz*, não importa o que esteja fazendo. (FSP)

(20) Há consenso no mercado **de que** *o Banco Central hoje terá que levantar sua linha de defesa*. (FSP)

- introduz **orações subordinadas reduzidas de infinitivo**:

(21) Vamos instalar um grupo de governo na próxima segunda-feira para começar **a** *fazer a reestruturação que pretendo imprimir*. (FSP)

(22) Pelo telefone, aconselhou-o **a** *desistir da viagem a Brasília*. (FSP)

É importante referenciar também esses casos (em que preposições relacionam orações), uma vez que ocorrem no uso da língua, mas são relativamente pouco explorados pelos manuais. A ênfase dada nesse trabalho às conjunções está no fato de participarem principalmente das relações de coordenação e subordinação adverbial – por nós estudadas – embora possam também estabelecer junção de termos de uma mesma oração (Cunha, 2001).

As **conjunções** são palavras ou expressões que aparecem entre orações ou termos semelhantes de uma mesma oração (Pasquale, 2003), e mostram a natureza das relações estabelecidas entre eles. São definidas nas gramáticas de acordo com o estatuto sintático dos termos entre os quais ocorrem: as *conjunções coordenativas* relacionam elementos sintaticamente equivalentes, enquanto as *conjunções subordinativas* ligam um termo subordinado ao seu subordinante. Em Carone (1999) tem-se que as conjunções coordenativas são extra-nucleares, ou seja, não pertencem a nenhuma das orações entre as quais estabelecem determinada relação. As subordinativas, por sua vez, pertencem às orações subordinadas, tendo para com estas o compromisso de inseri-las na oração principal. A gramática tradicional apresenta a conjunção como elemento-chave na classificação das orações coordenadas e subordinadas adverbiais, a partir do valor lógico determinado para cada conjunção, visto que tanto as conjunções coordenativas quanto as subordinativas não são destituídas de valor semântico. No entanto, comprovou-se que esse processo também pode ser inverso: a relação existente entre as orações pode determinar o valor da conjunção que as une, alterando o valor tradicionalmente previsto.

2. As conjunções, valores indicados pela gramática tradicional e as variações apresentadas na dimensão pragmática

Uma das questões que se configuram como problema do ensino tradicional, no que se refere à interpretação e análise dos itens gramaticais, ainda é o apego ao formalismo, ou seja, uma abordagem que não leva em consideração os efeitos de sentido resultantes da dimensão pragmática em que a frase se realiza, como mostramos através do trabalho realizado com os professores (Capítulo 2). Em outras palavras, nem sempre se levam em consideração as relações textuais, na realização concreta dos enunciados. Por exemplo, uma vez estabelecido o valor semântico de um elemento lingüístico, numa construção canônica, ideal, esse valor passa a ser considerado válido em quaisquer circunstâncias. Para ilustrar o que estamos dizendo, recorreremos ao caso das conjunções (coordenativas e subordinativas) cujos valores são fixados, “a priori”, numa listagem que tende a ser memorizada pelo aluno como se fossem imutáveis. Se, por um lado, tais valores sejam indubitavelmente

prototípicos, determinados a partir da relação lógica que estabelecem entre enunciados característicos, por outro lado, a análise lingüística das infindáveis realizações de uso, ou seja, da língua em sua realização textual, vai mostrar as variações sintático-semânticas desses itens. Normalmente, nessas variações, os valores prototípicos se mantêm como “pano de fundo”, todavia outros traços semânticos se evidenciam como mais importantes ou como de primeiro plano. Assim, é com o objetivo de mostrar (analisar) as várias relações semânticas possíveis ocorridas em diversos tipos de textos, ou seja, no uso da língua, que se deve realizar o trabalho com a sintaxe (e os demais aspectos gramaticais).

Reconhecendo a limitação de nosso trabalho, que não tem a pretensão de esgotar todas as discussões relacionadas ao respectivo conteúdo, selecionamos apenas as conjunções prototípicas, representantes das relações estabelecidas entre orações (coordenadas e subordinadas adverbiais), a fim de mostrar como são tratadas nos manuais de gramática apoiados na abordagem tradicional (os quais servem de base aos professores do Ensino Fundamental e Médio) e em uma gramática de usos do português (Neves, 2000). Em seguida, observamos o funcionamento dessas conjunções em textos autênticos, os quais, a nosso ver, podem constituir um rico material de trabalho para os professores, a fim de verificar se outros valores semânticos se superpõem aos prototípicos.

2.1 As conjunções coordenativas

2.1.1 ADITIVAS: E, NEM

A maioria dos autores afirma que tais conjunções relacionam pensamentos similares, unem duas afirmações ou duas negações, juntam ou aproximam palavras ou orações de mesma natureza ou função (Kury, 2004: 66; Pasquale, 2003: 453). Dentre os exemplos apresentados, têm-se:

“O médico veio *e* telefonou mais tarde.” (Rocha Lima, 2001)

“O médico não veio, *nem* telefonou.” (Rocha Lima, 2001)

“Não é chuva, *nem* é gente, *nem* é vento com certeza.” (Cunha, 2001)

“Pedro não estuda, *nem* trabalha.” (Bechara, 2001)

“Chovera *e* nevara depois, durante muitos dias.” (Melo, 1970)

“Ela não trabalha, *nem* estuda.” (Pasquale, 2003)

“Caetano Veloso canta *e* compõe muito bem.” (Pasquale, 2003)

“Não vê, não ouve, não fala *e* não conhece ninguém.” (Kury, 2004)

Em alguns exemplos, no entanto, é possível perceber certa incoerência em relação à caracterização da relação estabelecida por essas conjunções:

“Insisti no oferecimento da madeira, *e* ele estremeceu.” (Cunha, 2001).

Nesse caso, é clara a relação de *causa-conseqüência* que se estabelece entre as orações.

No exemplo:

“*Nem* Pedro estuda, *nem* Maria trabalha” (Bechara, 2001),

é possível prever, também, uma *comparação* entre Pedro e Maria, enfatizada pela presença do conectivo em ambas as orações.

Dentre esses autores, apenas Kury (2004: 69) reconhece a possibilidade de outros valores para a conjunção **E**, sendo eles:

- *adversativo*: “Dizem: ‘Tudo acabou’, *e* principia tudo!”

- *consecutivo*: “Segue o meu conselho, *e* não te arrependerás.”

Neves (2000), observando o uso da língua, distingue a partir da conjunção **E** três relações de sentido:

- *adição (neutra)*: “Eu e meu marido fizemos os exames necessários *e* constatamos que o problema era meu.”

- *contraste*: “Depenava frangos *e* não ganhava nada.”

- *causa-conseqüência*: “Superministro arma crise *e* entra na fritura.”

Para a conjunção **NEM**, a autora faz uma especificação dos segmentos negativos que une: reforço de acréscimo (*nem tampouco*), reforço de inclusão (*nem mesmo*) e reforço de privação (*nem sequer*).

No *corpus* que serve de base a esta pesquisa, encontraram-se nos períodos intermediados pela conjunção coordenativa **E** também os valores de:

a) **CAUSA-CONSEQÜÊNCIA:**

23) O médico levanta a hipótese de elas estarem tendo acesso mais tardiamente ao tratamento. "Ou porque elas não se reconhecem em risco de ter Aids, ou porque os serviços de saúde também fazem um diagnóstico tardio *e acabam fornecendo os medicamentos tardiamente*", afirma. (FSP) [*...**de modo que** acabam fornecendo os medicamentos tardiamente*]

24) A princípio, senti-me constrangido. Mas, quando Mère Blandine começou a falar, repontou em suas palavras a velha polidez francesa, *e fiquei mais à vontade*. (ABD-R) [*...**de maneira que** fiquei mais à vontade.*]

25) Eles estão saindo provisoriamente de uma espécie de corredor que conduziu milhares à morte. Estão tendo mais uma chance *e agora precisam decidir o que vão fazer com o resto de suas vidas*. (FSP) [*...**de modo que** agora precisam decidir o que vão fazer com o resto de suas vidas.*]

26) E se você não estiver se sentindo bem é só um olhar *e ele te enche de cuidados*. (FSP) [*...**que** ele te enche de cuidados.*]

b) **COMPARAÇÃO/CONTRASTE:**

27) Melhor teria sido não tomar esse compromisso. Positivamente, pertenço à família do Homo scribens *e não [pertenço] à do Homo loquens*. (ABD-R) [*...**mas não [pertenço]** à do Homo loquens.*]

28) Estava na banca do alpendre *e não desconfiavam de que me achasse por perto deles*. (BO-R) [*...**porém** não desconfiavam de que me achasse por perto deles.*]

29) Ainda estava bem vivo, bulindo, *e já cogitavam de sua morte, friamente.* (BO-R)
 [...mas já cogitavam de sua morte, friamente.]

Ignácio (2005)²⁵ aponta para a conjunção E os valores:

- **COMPARAÇÃO**: Ele é o meu primeiro amor, disse ela. *E você, vocês todos, são lixo, lixo, lixo!* (AF-R) [Ele é o meu primeiro amor, disse ela. Enquanto você, vocês todos, são lixo, lixo, lixo!]²⁶

- **TEMPO POSTERIOR**: Mais algumas páginas *e você já notará mudanças.* (ACM-R)
 [Depois de algumas páginas você já notará mudanças.]

- **CONSEQÜÊNCIA**: Não faça isso! Basta um grãozinho na língua *e você cai morto.* (AFA-R) [Não faça isso! Basta um grãozinho na língua que você cai morto.]

- **CONCESSÃO**: Talvez um funcionário qualquer tenha recebido *e não me disse nada.* (AM-O) [Talvez um funcionário qualquer tenha recebido, embora não me tenha dito nada.]

- **ELEMENTO DISCURSIVO**²⁷: *E você deixou o caldeirão no fogo, menina?* – preocupou-se a mãe. (ANA-R)

(30) Ora, não era isso o que queria. Contudo, alguma coisa de cruel que o habitava, ajuda o levou a insistir: - *E você acha que foi pouco?* (ANP-R)

Não encontramos ocorrências com outros valores superpostos à conjunção **NEM**. Talvez a *negação* implícita nesse conector restrinja o fenômeno da superposição. Nos exemplos que analisamos, essa conjunção é equivalente a “e não”:

²⁵ O autor faz um interessante estudo, neste artigo, das conjunções E e MAS, no qual também aponta casos em que estas conjunções podem funcionar também como *operadores discursivos*.

²⁶ Os exemplos não numerados são exemplos do próprio autor.

²⁷ Os elementos discursivos (ou operadores discursivos) são responsáveis pela progressão textual, muitas vezes estabelecendo contato entre locutor e interlocutor.

31) O povo brasileiro perde a Copa, mas saúda os jogadores. Sofre com a seca, mas, tão "amadurecido", *nem percebe que a seca sumiu dos telejornais todos*. (FSP) [... Sofre com a seca, mas, [é] tão "amadurecido", que nem/não percebe que a seca sumiu dos telejornais todos.]

A relação de *causa-conseqüência* é estabelecida por “**TÃO...QUE**”.

32) Oficialmente, a entidade não estimula *nem* proíbe as doações. (FSP) [Oficialmente, a entidade não estimula e não proíbe as doações.]

2.1.2 ALTERNATIVAS: OU/OU...OU, SEJA...SEJA

Todos os autores (Rocha Lima, 2001; Cunha, 2001; Sacconi, 2001; Bechara, 2001; Melo, 1970; Kury, 2004; Abreu, 2003; Mateus, 1983; Garcia, 2001 e Pasquale, 2003) concordam que as conjunções alternativas estabelecem uma relação de *escolha, exclusão* ou *alternância* entre os pensamentos que coordenam. Também os exemplos apresentados são coerentes com o valor atribuído pelos autores a essas conjunções. Eis alguns exemplos:

“*Ou* me engano muito, *ou* a égua manqueja.” (Cunha, 2001)

“Uma poesia deve ser excelente, *ou* não deve existir por nada.” (Sacconi, 2001)

“Estudas *ou* brincas.” (Bechara, 2001)

Kury (2004) mostra que o par **SEJA...SEJA** não se apresenta totalmente gramaticalizado²⁸, aparecendo, por vezes, flexionado (o que não ocorre com o par **QUER...QUER**, já de todo gramaticalizado):

“Sempre discordam de tudo, *sejam* as discordâncias ligeiras, *sejam* de peso.”

²⁸ Em geral, o conceito de *gramaticalização* – bastante presente nos estudos funcionalistas – implica a idéia de um processo pelo qual um item lexical passa, em certos contextos, a exercer uma função gramatical, ou um item já gramatical passa a exercer uma função ainda mais gramatical (Heine, 1991 *apud* Pezatti, 2004; Castilho, 1997). De acordo com Kury (*op. cit.*), o verbo *ser*, conjugado no presente do subjuntivo, encaminha-se para adquirir o estatuto de conjunção – elemento gramatical – cristalizando-se no par *seja...seja*.

Neves (2000) apresenta o valor de **CONDIÇÃO** mediado por **OU/OU...OU**, não previsto pelos manuais de gramática tradicional:

“Abram **ou** tocamos fogo em tudo!”

“**Ou** conta histórias **ou** não cozinhe.”

O exemplo seguinte confirma essa possibilidade:

33) *Ou este [novo governo] tem como objetivos igualmente prioritários estabilidade, crescimento e redistribuição ou continua com a atual política [Se este não tiver como objetivos igualmente prioritários estabilidade, crescimento e redistribuição, continuará com a atual política]*, que condiciona os dois últimos objetivos ao atingimento do primeiro. (FSP)

Encontraram-se no *corpus*, também, as seguintes ocorrências:

a) **ADIÇÃO:**

34) Nenhum diretor do Banco Central estava em Brasília ontem **ou foi encontrado para informar quanto o Interunion tinha a descoberto nas reservas bancárias**. (FSP) [...**nem foi encontrado para informar quanto o Interunion tinha a descoberto nas reservas bancárias**.]

35) Ainda sobre a relação com o repórter, o MST dá a seguinte dica: "Jamais perder a cabeça **ou querer engrossar com o repórter**. (FSP) [...**nem querer engrossar com o repórter**.]

36) O perfil de quem procura as agências é variado: estudantes, aposentados **ou interessados em ingressar na carreira artística**. (FSP) [...**e interessados em ingressar na carreira artística**.]

Como pudemos observar, o uso do par **SEJA...SEJA** não foi freqüente nos textos em que analisamos, e nenhum exemplo foi encontrado em que assumisse outros valores semânticos.

2.1.3 ADVERSATIVAS: MAS, PORÉM

Temos, tradicionalmente, mediados pelas conjunções adversativas, pensamentos que expressam *contraste*, *ressalva*, *oposição*:

“Gosto de navio, *mas* prefiro avião.” (Rocha Lima, 2001)

“Ele não exigia dos filhos devoção pela lavoura, *porém* nenhum deixara de seguir a fatalidade pela lavoura.” (Cunha, 2001)

“João veio visitar o primo, *mas* não o encontrou.” (Bechara, 2001)

“A economia cresceu, *porém* não reduziu o desemprego.” (Abreu, 2003)

Pudemos verificar para estas conjunções, também, os valores de:

a) ADIÇÃO:

(37) - Nada... negócios do tio José. Coisas lá deles de que eu não entendo.

- Do padre José... que queria fazer o Miguel sacristão... E riu-se.

- Queria, queria, *mas eu também tenho querer*... meti-me n'uma canoa e disse adeus a Obidos. (CCU-R) [*...e eu também tenho querer...*]

(38) Apesar disto ia Miguel com toda a presença de espírito, que podia ter numa tal ocasião; empenhado naquela caminhada no turna por vontade própria e para satisfação da sua vaidade, não via os dissabores da viagem, *mas somente pensava no que diriam dele*.

(CCU-R) [*e somente pensava no que diriam dele.*]

De acordo com Ignácio (2005), e conforme comprovamos com exemplos do *corpus*, a conjunção **MAS** pode também assumir os valores de:

- **CONCESSÃO**: Dizia-se ator, *mas nunca vi pessoa tão sem jeito para representações*. (MEC-R) [*Dizia-se ator, embora eu nunca tenha visto pessoa tão sem jeito para representações.*]

(39) Miguel não deixava de querer bem ao tio, *mas soubera estabelecer nas suas relações uma franqueza e sem cerimônia*, que o padre aceitava mordendo o beijo, principalmente quando se achavam diante de gente. (CCU-R) [...*embora soubesse estabelecer nas suas relações uma franqueza e sem cerimônia...*]

(40) Os atores tiveram liberdade para dar interpretações aos personagens, *mas eram obrigados a ver as cenas originais antes de repeti-las no mesmo tempo de duração*. (FSP) [*embora fossem obrigados a ver as cenas originais antes de repeti-las no mesmo tempo de duração*]

- **CONDIÇÃO**: Eu compro até duas dúzias de ovos, *mas você nos mostra onde mora a Filomena. Está bem?* (ACM-R) [Eu compro até duas dúzias de ovos, *se você nos mostrar onde mora a Filomena. Está bem?*]

(41) Quando se precisava de uma testemunha falsa, procurava-se o Mendes do Paranãmirim, como o chamavam em Obidos; ele nunca se recusava, *mas contassem que teriam de pagar caro...* (CCU-R) [...*se contassem que teriam de pagar caro...*]

- **ELEMENTO DISCURSIVO**: *Mas quem disse a você que eu me escandalizei?* (A-R)

(42) - *Mas o que então tu queres fazer, rapazinho?* (CCU-R)

A conjunção **PORÉM** apareceu, na maioria dos casos, estabelecendo a relação de *contraste/oposição* entre períodos separados por ponto final, não apresentando outros valores semânticos. No entanto, as gramáticas apenas apresentam a conjunção unindo orações em um mesmo período.

(43) Quando ficou viúvo, há alguns anos, quisemos trazê-lo para casa, mas não aceitou, alegando que necessitava de espaço para suas orquídeas, seus passarinhos e coleções de raridades. *Vem ver-nos, porém, quase todos os dias* e sempre sai com as crianças. (ABD-R)

(44) Sem o encontro com Hugo talvez que sua poesia seguisse outros rumos, não tivesse alcançado o máximo da sua força. **Porém**, é necessário não atribuir exclusivamente a Vítor Hugo o sentido libertário e heróico da poesia de Castro Alves. (ABC-R)

(45) Toledo negou que Ronaldinho estivesse tomando qualquer medicamento ou que passasse por algum tipo de tratamento. **Porém** o jogador admitiu que estava tomando remédios para combater dores até a última sexta-feira. (FSP)

(46) O Cidade Negra chega ao quinto disco com os pés no asfalto. Não se trata, **porém**, de nenhuma turnê, mas do termo usado no Rio de Janeiro para designar os lugares mais abastados, longe dos morros. (FSP)

2.1.4 CONCLUSIVAS: LOGO, PORTANTO

Por meio das conjunções conclusivas tem-se o estabelecimento de uma *conclusão* ou “*conseqüência lógica*” (Kury, 2004) em relação a uma proposição.

“Teu carro já está velho, **logo** não pode subir a serra.” (Rocha Lima, 2001)

“Queria casar a filha, bem ao gosto dela, não punha, **portanto**, nenhum obstáculo ao programa de Olga.” (Cunha, 2001)

“A desintegração do núcleo libera calor, **logo** fornece trabalho.” (Kury, 2004)

“Em São Paulo, a frota de automóveis cresce a cada ano, **portanto** sempre haverá maior lentidão no trânsito.” (Abreu, 2003)

“Não tenho dinheiro, **portanto** não posso pagar.” (Pasquale, 2003)

Como podemos observar pelos exemplos, na relação de *conclusão* é possível perceber presentes traços de *resultatividade*, o que se comprova com a própria definição de Kury (*op. cit.*), que equipara a *conclusão* a uma *conseqüência lógica*. No entanto, é importante atentar para esse aspecto – lógico – que diferencia a coordenada conclusiva da subordinada causal. Os exemplos encontrados, de fato, confirmam essa diferença:

(47) Reunidos pelo World Media, a filósofa Anne Cauquelin e o pesquisador Henrik Reeh sustentam que é impossível fugir dos arredores urbanos. *Logo, previnem eles, a cidade estará em toda a parte*. (FSP)

48) O núcleo da célula que gerou Dolly tinha seis anos, e ela tem sete meses de vida. *Logo, ela tem seis anos e sete meses*, mas é difícil precisar. (FSP)

49) E se tal vida é melancólica, trata se de uma sorte de melancolia a que meu espírito se adaptou e que, *portanto, não desperta novas reações*. (AMB-R)

50) Conversara longamente com dona Leonor e acabara sabendo dos detalhes da "conspiração". *Estava portanto informada, perfeitamente bem informada, do ponto de partida de todo aquele deplorável movimento*. (ANP-R)

Não encontramos, no *corpus* pesquisado, casos em que as conjunções **LOGO** e **PORTANTO** representassem outras relações de sentido, além das prototípicas.

Neves (2000: 241) classifica essas conjunções como advérbios juntivos – dada sua origem – em processo de gramaticalização, estando o primeiro em estágio mais avançado e, por isso, mais próximo à categoria de conjunção²⁹.

2.1.5 EXPLICATIVAS: PORQUE, QUE

Pode-se dizer que, entre todas as relações expressas por coordenação, do ponto de vista tradicional, a *explicação* constitui a mais complexa, uma vez que é depreendida numa esfera que vai além do conteúdo expresso nas orações. De acordo com Kury (2004), a

²⁹ Não discutiremos a questão da origem das conjunções e da possibilidade de algumas possuírem ainda caráter adverbial, uma vez que essas questões não fazem parte dos objetivos do trabalho. Contudo, é importante registrar que, de fato, a maioria das ocorrências de LOGO possui caráter adverbial temporal: Foi muito expansiva ao cumprimentar-me, e, *logo que lhe perguntei se já havia escolhido as companheiras para o nosso trabalho*, respondeu que não cuidara disso, em vista do que eu tinha dito, mas que era o de menos. (ABD-R)

oração explicativa exprime o motivo de se ter feito a declaração anterior, ou seja, envolve aspectos extralingüísticos – pragmáticos – da produção do enunciado. Para Rocha Lima (2001), a segunda frase explica a razão de ser da primeira, ou seja, o porquê de o locutor produzir determinado enunciado.

“Espere um pouco, **porque** ele não demora.” (Rocha Lima, 2001) = *explicação do pedido/ordem*

“Choveu aqui, **que** as ruas estão molhadas.” (Sacconi, 2001) = *explicação da hipótese/suposição*

“Deixe em paz meu coração, **que** ele é um pote até aqui de mágoa.” (Pasquale, 2003) = *explicação do pedido/ ordem*

“Choveu durante a noite, **porque** as ruas estão molhadas.” (Pasquale, 2003) = *explicação da hipótese/suposição*

Foram encontrados nos manuais dois exemplos que, a nosso ver, se apresentam incoerentes com as definições de coordenação explicativa propostas:

“Fechei as janelas, **porque** ia chover”. (Abreu, 2003)

“Voltarei logo, **que** não posso demorar-me.” (Sacconi, 2001)

Tanto no primeiro quanto no segundo caso, pode-se dizer que a segunda oração representa a *causa* do evento (a ser) realizado na primeira.

Bechara (2001) considera as conjunções *conclusivas* e as “*causais-explicativas*” como unidades que manifestam dependência interna, semelhante às orações subordinadas (p. 478), mas no nível do texto. Para o autor, tais conjunções são transfrásticas e, pela sua mobilidade no texto, dispõem de valor adverbial. Em sua concordância, Mateus *et. al.* (1983) afirmam que as relações de *conclusão* e *explicação* estabelecem nexo semântico de subordinação (p. 396).

Serão tratadas com maior detalhe, no item 3 desse capítulo, as diferenças entre as construções *explicativas* e as *causais*, iniciadas pelo conectivo **PORQUE**. Em relação ao conectivo **QUE**, não encontramos casos de outros valores ou usos que não sejam os já descritos pelos manuais de gramática.

2.2 As conjunções subordinativas

2.2.1 CAUSAIS: PORQUE, POIS

Expressam a *causa* do evento/situação que se declara na oração principal (Sacconi, 2001). Essa definição é comum à maioria dos autores vistos.

“Ele foi embora *porque não podia pagar a pensão*.” (Rocha Lima, 2001)

“Não veste com luxo, *porque o tio não é rico*.” (Cunha, 2001)

“Saiu cedo *porque precisou ir à cidade*.” (Bechara, 2001)

No entanto, encontrou-se um exemplo que tende a uma explicação e não à causa, propriamente, do que se expressa na oração principal:

“Os maus não têm juízo, *pois deixam a Deus pelo mundo*.” (Rocha Lima, 2001)

Nesse caso, temos um “*juízo de valor*”, uma *opinião* do locutor a respeito do que é declarado na primeira oração, configurando-se a relação no nível do ato de fala.

Encontramos no *corpus* outras relações de sentido intermediadas pelas conjunções **PORQUE** e **POIS**:

a) COMPARAÇÃO:

(51) E eles caminham para a morte de passo firme e decidido *porque vão para uma festa*, não têm nada que os prenda à vida, estão desligados dos demais homens. (ABC-R) [... *como se fossem para uma festa...*]

b) Alteração de estatuto sintático. CONJUNÇÃO INTEGRANTE, introduzindo oração subordinada substantiva:

(52) Ninguém sabe direito *porque isto acontece*. (FSP)

(53) "Collor agora sabe *porque o irmão fez aquilo com ele*", disse Jefferson. (FSP)

(54) Ele sabia *porque* agia daquele modo. (ANP-R)

c) ELEMENTO DISCURSIVO:

(55) - Já sei que vem para esta danada questão do Uricurizal... *pois olhe que ainda agora mesmo saiu-me daqui o Abreu.* (CCU-R)

(56) Para ele o jovem oficial era um intruso, um estrangeiro, que aparecia quando menos se esperava para perturbar a felicidade de um filho da terra; a sua qualidade de estranho a Obidos, os elogios imoderados que lhe faziam as filhas do José Lopes, e sobretudo o amor que diziam dedicar-lhe a Rita, eram títulos valiosos que tinha o protegido do Dr. B... a aversão do filho de João Faria.

- *Pois não é lá muito bonito,* - repetia constantemente este - creio mesmo que se lhe tirassem a barba ficaria de todo feio. (CCU-R)

(57) Todo fim de ano, na revista "Manchete" ou no programa da Hebe, algum mestre dos búzios de toalha na cabeça faz previsões para o ano seguinte. *Pois bem.* Resolvi me antecipar a esses *experts* e revelar ao leitor quais os fatos que ganharão destaque no ano que vem. É a maior moleza. Não precisa ser nenhum Paulo Coelho para enxergar o futuro. (FSP)

(58) Atividade mais comprometida – principalmente em seu fluxo oriundo do exterior – pela fama de Rio-cidade-violenta. *Pois bem,* se a recuperação da cidade passa necessariamente pela solução do problema da violência – pelo menos a diminuição dos níveis absurdos em que se encontra–, ela depende também da maneira como o turismo será tratado pelo próximo governo. (FSP)

Discutem-se mais especificamente, como já dito, as relações de *causa e explicação* veiculadas pelo conectivo **PORQUE** na seção 3 deste capítulo.

1.2.2 CONSECUTIVAS: TÃO/TAMANHO/TAL...QUE, DE (TAL) MANEIRA QUE

De acordo com Bechara (2001), Rocha Lima (2001) e Sacconi (2001), a conjunção consecutiva introduz o *efeito* ou *conseqüência* do fato expresso na oração principal:

“Tio Cosme era *tão* gordo, *que* a besta não o agüentava.” (Rocha Lima, 2001)

“Era uma voz *tão* grave, *que* metia medo.” (Cunha, 2001)

“Chegou cedo ao serviço, *de maneira que* pudesse ser elogiado pelo patrão.” (Garcia, 2001) = Nesse exemplo, no entanto, parece mais coerente o valor de *finalidade*, uma vez que a oração subordinada expressa o objetivo com que se realizou o fato expresso na oração principal.

Bechara acrescenta, ainda, que pode denotar a conseqüência do modo como se realiza a ação na oração principal:

“Você estudou bem, *de modo que* [*de maneira que*] pôde tirar boa colocação.” (Bechara, 2001)

Kury (2004) chama as conjunções **TÃO/TAMANHO/TAL...QUE** de “consecutivas correlatas”, uma vez estabelecem uma correlação marcada entre a oração principal e a subordinada.

Encontramos superpostos, apenas a **DE MANEIRA QUE**, os valores de:

a) COMPARAÇÃO:

(59) Ele era capaz de iniciar uma história *de maneira que ninguém mais fazia*. (FSP)
[...como ninguém mais fazia.]

b) FINALIDADE:

(60) "A clínica foi decorada *de maneira que parecesse a continuação da casa da paciente*", diz Flávia Campana, 45, responsável pela decoração do local. (FSP) [...a fim de que parecesse a continuação da casa da paciente"]

(61) Exibir a sola *de maneira que ela, hipoteticamente, esbarre em alguém é também gesto grosseiro*. (FSP) [...para que ela, hipoteticamente, esbarre em alguém é também gesto grosseiro.]

c) CONCESSÃO

(62) Joe Mitchell firmou minha vontade de me tornar jornalista, *de maneira que nunca tive a oportunidade de lhe dizer*. (FSP) [...no entanto nunca tive a oportunidade de lhe dizer.]

2.2.3 CONDICIONAIS: SE, CASO

Em concordância, todos os autores definem a oração condicional como a expressão da *condição* ou *hipótese* necessária à realização (ou não) do fato expresso na oração principal.

É interessante a especificação que Rocha Lima (2001) faz das nuances de sentido que podem apresentar as orações introduzidas pelas conjunções condicionais em questão:

- *hipótese irrealizável*: “*Se eu tivesse 20 anos, casar-me-ia com você!*”

- *realização possível*: “*Se um dia eu ficar rico, não me esquecerei de meus amigos.*”

“*Caso desapareça a causa, cessará o efeito.*”

- *desejo, esperança, pesar*: “*Ah! Se eu soubesse.*”

“*Se a gente não envelhecesse!*”

De acordo com Bechara (2001), as orações condicionais podem encerrar também a idéia de *concessão*, *hipótese*, *eventualidade* e *tempo*. No entanto, tais relações fogem, segundo o autor, à descrição gramatical, pois pertencem ao plano textual.

No *corpus*, verificamos exemplos de ocorrências com o valor de:

a) CONCESSÃO:

(63) Até maio, tentou se acautelar lançando um candidato de prestígio tão grande que, *caso fosse derrotado, não arranharia o seu*. (FSP) [...*ainda que fosse derrotado*, não arranharia o seu.]

(64) É uma demonstração de que a Justiça brasileira, em 1994, *se não atingiu ainda o ideal de ser cega, conseguiu ao menos ser parálitica*. (FSP) [...*embora não atingira ainda o ideal de ser cega, conseguiu ao menos ser parálitica*.]

2.2.4 CONCESSIVAS: EMBORA, AINDA QUE

As conjunções concessivas introduzem um fato (real ou suposto) que poderia opor-se à realização de outro, mas que não o impede (Rocha Lima, 2001), gerando assim uma “*quebra de expectativa*” (Pasquale, 2003).

“Comprarei o livro, *embora o ache caríssimo*”. (Rocha Lima, 2001)

“*Ainda que não dessem dinheiro*, poderiam colaborar com um ou outro trabalho.” (Cunha, 2001)

“*Ainda que eu falasse a língua dos anjos*, de nada me valeriam as demais virtudes sem a caridade.” (Abreu, 2003)

“O arrependimento, *embora não repare o feito*, previne a reincidência.” (Garcia, 2001)

No *corpus*, a locução conjuntiva **AINDA QUE** apareceu também com um traço semântico condicional superposto:

(65) Precisamos é melhorar. Nossa cultura é basicamente futebolística, o que não impediu que ações individuais de alguns dirigentes competentes de clubes e federações permitissem que o vôlei e o basquete, por exemplo, se desenvolvessem num patamar de Primeiro

Mundo. E, **ainda que** o caso fosse esse, Pelé, então, é um grande equívoco. (FSP) [...*E, se o caso fosse esse, Pelé, então, é um grande equívoco.*]

2.2.5 FINAIS: A FIM DE QUE, PARA QUE

As construções de finalidade expressam a *intenção*, o *objetivo* do evento/fato declarado na oração principal, sendo comum tal definição em todos os manuais analisados.

“Levantei-me **a fim de que** ela pudesse sentar-se.” (Sacconi, 2001)

“Vim aqui **a fim de que** você me explicasse as questões.” (Pasquale, 2003)

“Fugiste **para que** ele não te visse.” (Mateus, 1983)

“Saíram **para que** pudessem ver o incêndio.” (Bechara, 2001)

Mateus *et al.* (1983) observam que nas construções finais existe uma relação de dependência semântica entre duas proposições, sendo uma antecedente (A) e outra conseqüente (B), devendo haver, portanto, uma ordenação temporal entre os fatos relatados: para que (B) aconteça, (A) é condição necessária.

Nos textos do *corpus* por nós analisados, não foram encontradas ocorrências em que outros valores se sobrepusessem a essas conjunções.

2.2.6 PROPORCIONAIS: À PROPORÇÃO QUE, À MEDIDA QUE

A partir da caracterização dada pelos autores estudados às orações introduzidas pelas conjunções proporcionais, conclui-se que estas estabelecem uma relação intrínseca com o valor temporal, uma vez que o fato expresso na oração subordinada é simultâneo ao fato expresso na oração principal, numa relação gradual, proporcional, de aumento ou diminuição.

“**À medida que** a civilização progride, a poesia decai necessariamente.” (Sacconi, 2001)

“O ruído aumentava, **à proporção que** penetrávamos na selva.” (Rocha Lima, 2001)

“A realidade só interessa *à proporção que o imaginário toma conta dela.*” (Abreu, 2003)

“*À medida que se aproxima o fim do campeonato, aumenta o interesse da torcida pela competição.*” (Pasquale, 2003)

Para a locução conjuntiva proporcional **À MEDIDA QUE** encontramos também os valores de:

a) TEMPO:

(66) **À medida que** as obras ficaram prontas, sua popularidade disparou. (FSP) [*Quando as obras ficaram prontas, sua popularidade disparou.*]

b) CAUSA:

(67) Questiona-se hoje a validade do movimento modernista, *à medida que interrompeu um processo de formação de um projeto literário brasileiro*, advindo dos árcades, do romantismo e do realismo, que encontrava em Raul Pompéia, Lima Barreto, Augusto dos Anjos e Gilka Machado traços de modernidade e de avanço que foram desprezados. (FSP) [*...porque interrompeu um processo de formação de um projeto literário brasileiro...*]

2.2.7 COMPARATIVAS: COMO, TANTO...QUANTO

As conjunções comparativas, de acordo com os manuais de abordagem tradicional, introduzem o segundo elemento de uma comparação. Bechara (2001), Kury (2004) e Rocha Lima (2001) dividem-nas em:

- *assimilativas*: quanto se aponta uma semelhança (conjunção **COMO**).

“Eu deixo a vida *como* deixo o tédio.” (Kury, 2004)

“*Como* uma cascavel que se enroscava, a cidade dos lázaros dormia.” (Rocha Lima, 2001)

- *quantitativas*: quando a comparação se dá por igualdade, superioridade ou inferioridade (conjunção **TANTO...QUANTO**).

“O cirurgião fez *tanto quanto possível*.” (Rocha Lima, 2001)

“Venho apertar nos braços um parente, que me honra *tanto com a inteligência, quanto seus avós me honraram com a lança*.” (Kury, 2004).

Foram encontrados também, para as conjunções **COMO** e **TANTO...QUANTO**, os valores de:

a) ADIÇÃO:

(68) O folclore que isso implica assassina qualquer possível ansiedade em torno de um novo "Roberto Carlos", *tanto quanto torna cada vez menos plausível a insistência de sua gravadora em postá-lo na fabular cifra de 1 milhão de cópias vendidas por disco* - e no Brasil, desgraçadamente, números como esse não são comprováveis, seja como falsos ou verdadeiros, já que o maior interessado (a gravadora) é seu detentor exclusivo. (FSP) [*...e torna cada vez menos plausível a insistência de sua gravadora em postá-lo na fabular cifra de 1 milhão de cópias vendidas por disco...*]

(69) É difícil imaginar que o país venha a ressuscitar modelos autárquicos e estatizantes de gestão, *tanto quanto adotar políticas drásticas de fechamento econômico*. (FSP) [*...assim como adotar políticas drásticas de fechamento econômico...*]

b) TEMPO:

(70) A inviabilidade da candidatura oposicionista testemunhará perante a Nação e perante o mundo que o sistema não é democrático, *de vez que tanto quanto dure este*, a atual Situação sempre será governo, perenidade impossível quando o poder consentido pelo escrutínio direto, universal e secreto, em que a alternatividade de partidos é a regra, consoante ocorre nos países civilizados. (FSP) [*...de vez que enquanto dure este......*]

c) Mudança de estatuto sintático. CONJUNÇÃO INTEGRANTE, introduzindo oração subordinada substantiva:

(71) ...nem ele mesmo sabia explicar **como** *poderá arpoar aquela presa*; decididamente a fortuna quisera indenizá-lo do que sofrera. (CCU-R)

(72) Eu não sei mesmo **como** *é este senhor tenente...* parece que nem se importa com a afilhada. (CCU-R)

(73) Colocando os últimos 2.000 anos em 24 horas, é possível ver **como** *se aceleram os avanços ao longo do tempo*. (FSP)

1.2.8 CONFORMATIVAS: CONFORME, COMO

Segundo Kury (2004), há certa dificuldade em se distinguir as conjunções conformativas das conjunções comparativas. Pasquale (2003) define a relação mediada por tais conjunções como uma *regra*, um *modelo*, um *caminho* para a execução do que se declara na oração principal. De certa forma, pode-se dizer que, em alguns casos, há uma relação de *causa-efeito* entre a oração conformativa e a oração principal:

“Conseguiram fazer o trabalho **como** *lhe ensinaram*.” (Bechara, 2001)

“Fiz o bolo **conforme** *ensina a receita*.” (Pasquale, 2003)

“Cada um colhe **conforme** *semeia*.” (Sacconi, 2001)

“Que seja tudo **como** *Deus quiser*.” (Sacconi, 2001)

Em outros casos, no entanto, o que se encontra é apenas uma concordância de pensamentos, que acaba por enfatizar o fato expresso na oração principal:

“Os fatos se passaram, **conforme** *a cigana os previra*.” (Rocha Lima, 2001)

“**Como** *vocês todos sabem*, o Brasil é o maior produtor mundial de mamona.” (Sacconi, 2001)

“Com certeza a sala não era vasta, *como presumi*.” (Kury, 2004)

É comum a confusão entre as orações subordinadas adverbiais *comparativas* e *conformativas*. Para Pasquale (2003), as orações *comparativas* trazem um “fato ou ser comparado a fato ou ser mencionado na oração principal”. Nas *conformativas*, por outro lado, tem-se uma regra, uma maneira para se realizar o que se declara na oração principal, não havendo, portanto, dois elementos comparados:

(74) A marcha prosseguiu até Itu onde a carga foi entregue, *conforme combinado*, apenas com atraso de um dia, porque alguns burros meio xucros, da tropa reserva, desguaritaram no último pouso. (CLS-R) = **CONFORMATIVA**

(75) O presidente Fernando Henrique Cardoso chega à metade de seu mandato em plena lua-de-mel com a opinião pública. Obtém, *como o demonstra o Datafolha*, a melhor avaliação desde que começou a governar: 47% de ótimo e bom. (FSP) = **CONFORMATIVA**

(76) A questão da desnutrição (e não 'subnutrição') no país é muito séria para ser tratada da forma emocional, simplista e enganosa *como* o foi na reportagem de 15/12: 'Arroz, feijão e bife esticam subnutridos', de autoria do jornalista Mario César Carvalho. (FSP) = **COMPARATIVA**

(77) Vencido o primeiro momento, a pequena, que é de fibra, ergueu a fronte, pálida, lábios cerrados *como* a lançar desafio às colegas, e respondeu-me afirmativamente, com um sinal de cabeça. (ABD-R) = **COMPARATIVA**

2.2.9 TEMPORAIS: QUANDO, ENQUANTO

O estudo das conjunções temporais **QUANDO** e **ENQUANTO** deu-se com maior profundidade, uma vez que tais conjunções são – conforme comprovada nossa hipótese – as

mais suscetíveis a abarcar outros valores semânticos. Uma vez que o **tempo** é uma característica inerente a qualquer evento, dado que tudo acontece num tempo e num espaço, verificou-se que nem sempre as orações gramaticalmente caracterizadas como subordinadas adverbiais temporais (devido à presença da conjunção prototípica temporal) denotam apenas essa circunstância.

Por questões didáticas e de ênfase, separamos a análise feita das conjunções temporais em cada gramática analisada, observando seus problemas. Em seguida, apresentamos os dados obtidos no *corpus*.

2.2.9.1 Análise das conjunções “subordinativas temporais” QUANDO e ENQUANTO em manuais de gramática

Para um estudo específico das conjunções **QUANDO** e **ENQUANTO** nos manuais de gramática, selecionamos as obras de Cunha & Cintra (1985, 2001), Luiz Antonio Sacconi (1987; 2001; 2006), Domingos Pachoal Cegalla (1988) e Ulisses Infante (1995). Tais obras foram escolhidas por estarem entre as mais consultadas pelos professores de Língua Portuguesa, de acordo com os resultados da pesquisa (ver Apêndice) realizada com professores do Ensino Fundamental e Médio. Vejamos:

a) **Nova Gramática do Português Contemporâneo**, de Celso Cunha (1985; 2001)

Ao tratar da classificação das orações coordenadas e subordinadas (adverbiais), o autor o faz sempre de acordo com a conjunção que une as orações, do que se percebe claramente o critério formal.

É até interessante que, ao apresentar as conjunções, o autor faz referência ao fato de algumas conjunções assumirem, estabelecerem sentidos diversos, em função de relações entre “circunstâncias fronteiriças: a condição da concessão, o fim da consequência, etc.” Porém, somente exemplifica tal ressalva com ocorrências das conjunções coordenativas **E** e **MAS**, bastante incidentes.

QUANDO e **ENQUANTO** aparecem como conjunções subordinativas temporais, introduzindo orações subordinadas adverbiais temporais, seguidas dos exemplos:

“**Quando** tio Severino voltou da fazenda, trouxe para Luciana um periquito. (G.Ramos, Ins., 79)

“**Enquanto** Tamar e a irmã estavam no colégio, uma rapariga fugiu de lá”. (A. Bessa Luís, AM, 89)

“**Quando estiou**, partiram”. (C. de Oliveira, AC, 19) – Nesse exemplo, podemos perceber que ao valor *temporal*, prototípico da conjunção **QUANDO**, sobrepõe-se o valor de *causa*, uma vez que se pode inferir que *partiram porque estiou*.

Outras conjunções:

“Renovaram a fogueira **até que chegasse a luz da manhã**”. (Adonias Filho, LBB, 111)

“**Mal sentiu rumores dentro de casa**, ergueu-se”. (M. Torga, V, 269) – Nesse exemplo, embora não apresente as conjunções por nós selecionadas, é possível observar um traço semântico de CAUSA somado à idéia de tempo, uma vez que *ergueu-se porque sentiu rumores dentro de casa*, o que não é explorado pelo autor.

b) **Gramática Essencial da Língua Portuguesa**, de Luiz Antonio Sacconi (1987)

Esse autor também atribui às conjunções o fator determinante para a classificação das orações coordenadas e subordinadas, não levando em conta os possíveis subtraços semânticos. Como exemplos de orações subordinadas adverbiais temporais, traz:

“**Quando meus amigos chegarem**, começaremos a festa”.

“Maísa começou a chorar **logo que viu o namorado**”.

Podemos dizer que, em ambos os casos, o valor temporal da conjunção é pano de fundo nas relações de sentido que de fato ocorrem entre os fatos expressos pelas orações. No primeiro caso, temos a idéia de CONDIÇÃO superposta ao valor temporal da conjunção **QUANDO**, ou seja, o início da festa (um evento no tempo) depende da chegada dos amigos; no segundo, o fato de Máisa ter visto o namorado (num determinado momento) é a CAUSA de ter chorado.

c) **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**, de Domingos Paschoal Cegalla (1988)

QUANDO e **ENQUANTO** aparecem como conjunções subordinativas temporais, ao lado de **MAL** (= **LOGO QUE**), **AGORA QUE**, **SEMPRE QUE**, **DESDE QUE...** De acordo com o autor, também a classificação das orações se dá em função da conjunção que as introduzem.

“Lá pelas sete da noite, **quando escurecia**, as casas se esvaziavam”. (Povina Cavalcanti)

“Um dos garimpeiros falou, **enquanto os outros escutavam silenciosos**”.

“**Quando os tiranos caem**, os povos se levantam”. (Marquês de Marica) – nesse exemplo, podemos associar à oração adverbial também a idéia de CONDIÇÃO, visto que *os povos se levantam somente se os tiranos caem*.

“**Enquanto foi rico**, todos o procuravam”. – o valor de CAUSA é claramente sobreposto ao temporal, nesse exemplo. Mais que expressar o período (TEMPO) em que o procuravam, a oração adverbial apresenta o motivo pelo qual o faziam, ou seja, *todos o procuravam porque era rico; agora que não é mais, ninguém o procura*.

São consideradas pelo autor, também, as orações subordinadas adverbiais modais, assim como em Sacconi (*op.cit.*):

“Aqui viverás em paz, **sem que ninguém te incomode**”.

“Entrou na sala **sem que nos cumprimentasse**”.

d) **Curso de Gramática Aplicada aos Textos**, de Ulisses Infante (1995)

Ao tratar das conjunções (coordenativas e subordinativas), o autor separa-as de acordo com valores prototípicos, mas enfatiza que a classificação das orações deve se dar a partir do “emprego nas frases da língua”. Também diz que as conjunções não devem ser memorizadas, o que vai ao encontro de nossa proposta.

Quando apresenta as orações subordinadas adverbiais, ressalva que o sentido e a classificação devem se dar pelo contexto. No entanto, todos os exemplos são prototípicos, do que se pode ter a falsa impressão de que não é comum que o contexto interfira no valor das conjunções.

“**Quando recebi o seu recado**, já nada mais podia ser feito”.

“Ele me fala de sua vida passada, **enquanto caminhamos lado a lado**”.

O autor apenas exemplifica que a locução **SEM QUE** pode introduzir diferentes tipos de orações adverbiais. Porém, nenhuma outra conjunção é mostrada em diferentes contextos.

“Muitas águas vão rolar **sem que tenhamos saído dessa situação**”. (valor temporal)

“Cheguei até a porta **sem que ninguém me visse**”. (valor modal)

“Não vem aqui **sem que acabe arranjando encrenca**”. (valor consecutivo)

“Nada vai mudar **sem que se tomem providências sérias**”. (valor condicional)

“Existe muita gente egoísta neste mundo, **sem que tenhamos de nos desesperar por causa disso**”. (valor concessivo)

Como se pode perceber, os manuais de gramática apresentam as conjunções como elemento essencial na caracterização das relações de subordinação adverbial em questão. A maioria assume o valor dos conectivos como representante da relação de sentido estabelecida entre as orações. No entanto, encontram-se dois problemas quanto à exemplificação dos autores: ou os exemplos são “ideais”, ou seja, condicionam exatamente

o valor prototípico da conjunção, ou os exemplos trazem outros valores não contemplados pelos autores, os quais, conseqüentemente, não serão explorados pelos professores devido ao apego à teoria gramatical e à imagem difundida de que o que está na gramática é inquestionável.

A seguir, procedemos à verificação de algumas ocorrências das conjunções **QUANDO** e **ENQUANTO**, a fim de observar o uso de tais conjunções em diferentes tipos de textos. Nosso objetivo é mostrar que a dinamicidade da língua atua constantemente em suas estruturas, seus elementos, atribuindo-lhes novos valores.

2.2.9.2 Outras relações de sentido apresentadas pelas conjunções QUANDO e ENQUANTO

Tendo em vista nossa opção teórica, buscamos observar o funcionamento das conjunções selecionadas em textos autênticos (textos jornalísticos e textos de literatura romanesca). Segundo a classificação tradicional (e seus valores prototípicos), **QUANDO** e **ENQUANTO** são tidas como conjunções subordinativas adverbiais *temporais*. Evidentemente, o valor **temporal** está presente em todas as realizações, todavia as orações introduzidas por essas conjunções podem apresentar outros traços semânticos que se superpõem à simples relação de **tempo** e que não são levados em conta, como já discutido, pelos nossos manuais. Vejamos:

2.2.9.2.1 Outros valores relacionados pela conjunção QUANDO, além do temporal

a) CAUSA:

78) O piloto diz que começou a sentir todo o horror do que ocorria na Tchetchênia *quando ouviu o que dizia Sergei Kovaliov, assessor de direitos humanos de Ieltsin* que está em Grozni há duas semanas. (FSP) [... porque ouviu o que dizia Sergei Kovaliov...]

79) *Quando* ele soube que o seu nome estava sendo ligado a uma bebida alcoólica, mandou seu advogado parar a produção. (FSP) [porque ele soube que o seu nome estava sendo ligado a uma bebida alcoólica...]

80) A maior procura por executivos ocorreu em outubro, *quando* dobrou o número de anúncios. (FSP) [... porque dobrou o número de anúncios.]

81) O ônibus caiu *quando* tentava passar por um atalho. (FSP) [... porque tentava passar por um atalho.]

82) *Quando* João Faria se viu senhor da herança da mulher, pôde dar largas ao seu gênio empreendedor, e em doze anos de casado, que viveu, era dos mais abastados proprietários do Paraná-mirim e dos mais importantes da comarca. (CCU-R) [... porque João Faria se viu senhor da herança da mulher...]

83) José Fernandes custara a perdoar ao sobrinho a deserção da sua casa, deserção que reputava um gravíssimo insulto feito ao latim e às cerimônias religiosas, mas *quando* depois de alguns meses de amuo recíproco o padre conheceu que Miguel nunca seria um discípulo obediente, e que era de natureza independente e ativa, tornou-se às boas ou para não perder completamente o império que havia adquirido sobre o animo do moço, ou porque o seu bom coração não lhe consentisse mostrar por mais tempo cara feia ao filho da sua irmã. (CCU-R) [...mas porque depois de alguns meses de amuo recíproco o padre conheceu que Miguel nunca seria um discípulo obediente, e que era de natureza independente e ativa...]

84) - Pois é verdade. Já gostei muito dela, *quando* era tolo... mas hoje! (CCU-R) [... porque era tolo... mas hoje!]

85) Além do que, à sua rosa e arrastada compreensão só o livro podia convir. O professor sempre se impacienta, *quando* tem de explicar qualquer coisa mais de uma vez; o livro não, o livro exige apenas a boa vontade de quem o estuda, e no Coruja, a boa vontade era

justamente a qualidade mais perfeita e mais forte. (CCU-R) [...porque tem de explicar qualquer coisa mais de uma vez...]

86) O objetivo da Histadrut é fazer a maior das paralisações amanhã, **quando** o Parlamento vai votar a proposta orçamentária de Netanyahu. (FSP) [...porque o Parlamento vai votar a proposta orçamentária de Netanyalhu.]

b) CONDIÇÃO ou HIPÓTESE:

87) Do governador Fleury (PMDB), sobre as repetidas críticas de seu sucessor, Covas (PSDB), à situação em que receberá o Estado de São Paulo: – **Quando** o jogador é ruim até a bola atrapalha. (FSP) [...se o jogador é ruim até a bola atrapalha.]

88) **Quando** crescerem as exportações da Argentina para o Brasil, como resultado destes investimentos, o déficit diminuirá rapidamente. (FSP) [Se crescerem as exportações da Argentina para o Brasil...]

89) O percentual preciso a ser cedido pelo Bamerindus ao grupo HSBC somente será revelado **quando** a transação estiver completada e aprovada pelo Banco Central. (FSP) [...se a transação estiver completada e aprovada pelo Banco Central.]

90) **Quando** o contribuinte tem mais de 60 anos, a devolução do Imposto de Renda é mais rápida. (FSP) [Se o contribuinte tem mais de 60 anos...]

91) O senador só visitava sua cidade natal **quando** era convidado. (FSP) [...se fosse convidado.]

92) Fica na minha sombra não te salientes que **quando** eu ganhar o prêmio Nobel te dou um pedaço. (FSP) [...se eu ganhar o prêmio Nobel...]

93) **Quando** não acontecia nada, ficávamos conversando, consultando dicionários. (FSP) [Se não acontecia nada...]

94) Prometo que **quando** eu ganhar meu primeiro Oscar, dedico a você, OK? (FSP) [...se eu ganhar meu primeiro Oscar...]

95) O que as mulheres podem esperar em 1995, ao final da década da mulher, parece indefinido, **quando** observamos a parca visibilidade da representação feminina no novo governo de Brasília. (FSP) [se observamos a parca visibilidade da representação feminina no novo governo de Brasília.]

96) Passava Ribeiro grande parte do dia na rede, e o dia inteiro em casa; só em algumas tardes, **quando** o céu não ameaçava chuva, dava ele o seu passeio, a visitar os cacauais ou a inspecionar o milho. (CCU-R) [... se o céu não ameaçava chuva...]

97) - Ora, **quando** o diretor não pode com o senhor, eu é que hei de poder... (CCU-R) [... se o diretor não pode com o senhor...]

c) CONSEQÜÊNCIA

98) Os operários foram colocando peso em excesso sobre a viga, **quando** esta se partiu e um deles caiu no fosso. (JT) [... foram colocando (tanto) peso sobre a viga que esta se partiu...]

99) A venda das empresas federais aconteceu principalmente neste ano, **quando** o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social obteve US\$ 4 bilhões com a privatização. (FSP) [Tal foi a venda das empresas federais nesse ano, que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social obteve US\$ 4 bilhões com a privatização.]

d) COMPARAÇÃO/ CONTRASTE:

100) Acham que estão na vanguarda *quando, na verdade, estão errando completamente.*
(FSP) [... mas, na verdade, estão errando completamente.]

101) Na região de Julu, a produção industrial indicava aumento de 5,7%, *quando, na verdade, houve queda de 4,9%.* (FSP) [... mas, na verdade, houve queda de 4,9%.]

102) O próprio termo é vago o suficiente para nos dar aquela sensação gratificante de que muita coisa foi explicada *quando, na verdade, sequer tocamos na elucidação do problema.*
(FSP) [... porém, na verdade, sequer tocamos na elucidação do problema.]

103) É um velho caduco! E fazem do seu guarda-chuva um símbolo, *quando precisamos é de canhões e tanques!* (ABD-R) [... fazem do seu fazem do seu guarda-chuva um símbolo, mas precisamos é de canhões e tanques!]

e) CONCESSÃO

104) Além disso, Carlota objetaria que a presunção, em se tratando de cavalheiro já um tanto maduro, é de que seja casado, ainda *quando não use aliança* (nesta altura me repreenderia por não ter mandado fazer outra, desde que, há cinco nos, perdi a minha).
(ABD-R) [... embora não use aliança...]

2.2.9.2.2 Outros valores relacionados pela conjunção ENQUANTO, além do temporal

a) COMPARAÇÃO/ CONTRASTE

105) Os cientistas constataram redução significativa de vasos ao redor do tumor dos embriões que receberam a injeção, *enquanto que o tumor progredia em embriões que não receberam a injeção.* (FSP) [... constataram redução significativa de vasos ao redor do

tumor dos embriões que receberam a injeção, *mas o tumor progredia em embriões que não receberam a injeção.*]

106) Nos últimos anos, os juros de longo prazo nos EUA estiveram entre 6% e 8%, *enquanto que no México sempre foram de dois dígitos.* (FSP) [...os juros de longo prazo nos EUA estiveram entre 6% e 8%, *mas no México sempre foram de dois dígitos.*]

107) São Paulo iria ser uma contrafação para o seu temperamento *enquanto em Recife êle se encontrou totalmente e totalmente se realizou.* (ABC-R) [São Paulo iria ser uma contrafação para o seu temperamento, *porém em Recife ele se encontrou totalmente e totalmente se realizou.*]

108) *Enquanto Glicério e Silviano se inclinam para o fascismo,* Redelvim e Jandira tendem para a esquerda. (AMB-R) [Redelvim e Jandira tendem para a esquerda, *mas Glicério e Silviano se inclinam para o fascismo.*]

109) Naquele instante mesmo em que Aurora Porto fazia o seu discurso, imaginava eu que, *enquanto a despedida representava, para elas, a alegria de uma vida nova, por que ansiosamente suspiravam, para mim significava irremediável mutilação, tristeza opaca e sombria.* (ABD-R) [...a despedida representava, para elas, a alegria de uma vida nova, (...), *mas para mim significava irremediável mutilação, tristeza opaca e sombria.*]

110) *Enquanto as outras viviam a cavalo, em bicicleta, em lancha e em barcos de vela,* a loura Luisinha ficava à sombra das árvores, com os seus livros. (AGM-R) [A loura Luisinha ficava à sombra das árvores, com os seus livros, *porém as outras viviam a cavalo, em bicicleta, em lancha e em barcos de vela.*]

111) Esta é uma porção bestial de gorduras, *enquanto Carmélia é toda harmonias.* (AMB-R) [... *porém Carmélia é toda harmonias.*]

112) *Enquanto um soldado da PM, em início de carreira, ganhou R\$ 351,84 em novembro, um professor que trabalha 20 horas semanais recebeu apenas R\$ 141,00. (FSP) [Um soldado da PM, em início de carreira, ganhou R\$ 351,84 em novembro, no entanto um professor que trabalha 20 horas semanais recebeu apenas R\$ 141,00.]*

113) Mas, *enquanto as entrevistas entre Truffaut e Hitchcock são sistemáticas, dissecando quase cena a cena a obra do diretor inglês, as conversas entre Bogdanovich e Welles são caóticas, repletas de digressões, piadas e histórias paralelas. (FSP) [As conversas entre Bogdanovich e Welles são caóticas, (...), mas as entrevistas entre Truffaut e Hitchcock são sistemáticas, (...).]*

114) Os produtos de limpeza passaram a custar 2,47% mais no mês, *enquanto os alimentos tiveram queda de 2,89%. (FSP) [Os produtos de limpeza passaram a custar 2,47% mais no mês, porém os alimentos tiveram queda de 2,89%.]*

115) Mas, *enquanto os grandes bancos privados se preparavam para operar sem os ganhos inflacionários, as instituições estatais acomodaram-se em uma situação que, sabidamente, não poderia durar para sempre. (FSP) [As instituições estatais acomodaram-se em uma situação (...), porém, os grandes bancos privados se preparavam para operar sem os ganhos inflacionários.]*

116) "Sou policial federal: *enquanto combato o tráfico minha família está na miséria*". (FSP) [Sou policial federal: combato o tráfico, mas minha família está na miséria.]

117) Havia doze anos que o intendente labutava, sem proveito, naquela fundição, *enquanto mais de cem pequenas fábricas, espalhadas na capitania, davam excelente resultado. (ABD-R) [Havia doze anos que o intendente labutava, sem proveito, naquela fundição, mas mais de cem pequenas fábricas, espalhadas na capitania, davam excelente resultado.]*

118) Não passarei, assim, de um roceiro semicivilizado, *enquanto Gabriela é criatura realmente fina. (ABD-R) [... porém Gabriela é criatura realmente fina.]*

119) **Enquanto** *ele crescia*, o outro se atrasava naquela miséria que arrastou por mais de setenta anos. (BO-R) [O outro se atrasava naquela miséria (...), no entanto, ele crescia.]

120) “Assim, **enquanto** *soprava nas Arcadas o tufão romântico* (...), na Academia de Olinda os moços discutiam política e divertiam-se em patuscadas mais coimbras que byronianas”. (ABC-R) [Na Academia de Olinda os moços discutiam política e divertiam-se em patuscadas mais coimbras que byronianas, mas nas Arcadas soprava o tufão romântico.]

b) CONDIÇÃO:

121) "**Enquanto** *ainda tiver alguém de pé na praia para me ouvir*, não saio do palco”. (FSP) [Se ainda tiver alguém de pé na praia pra me ouvir...]

122) *Mas enquanto não surgir neste país um governo que crave a questão social como prioridade absoluta*, não haverá um governo de fato decente. (FSP) [Mas, se não surgir neste país um governo que crave a questão social como prioridade absoluta...]

123) Os cidadãos com ânimo para arregaçar as mangas pela educação não chegam a preencher os dedos de duas mãos. **Enquanto** *não ganharem as mesas de bar*, hospitais e escolas não serão tratados com o devido respeito. (FSP) [Se não ganharem as mesas de bar, ...]

124) **Enquanto** *houver luz e treva, tirania e liberdade*, êle será o nosso líder, aquêle que vai na frente - abre os caminhos pelos quais marchamos. (ABC-R) [Se houver luz e treva, tirania e liberdade...]

125) Tendo sabido por Heitor, no decorrer do primeiro recreio, do novo aspecto sob o qual a situação de Sílvio se apresentava, padre Luís não teve descanso naquela tarde **enquanto**

*não conseguiu do Reitor uma meia hora de conversa particular. (ANP-R) [... padre Luís só teve descanso naquela tarde **quando** conseguiu...]*

126) "Estou indignado, estarecido, surpreso e até certo ponto preocupado com a posição da imprensa sobre a atuação do Exército no Rio. Dia a dia, artigos e mais artigos medíocres, covardes, omissos. Outro dia li no jornal que a operação não trouxe nada de impressionante no que se diz respeito a prisões dos 'chefões' da droga. É claro que não houve, e não haverá **enquanto** os jornais estiverem servindo de cartilha para a fuga dos marginais." (FSP) [... **se os jornais estiverem servindo de cartilha para a fuga dos marginais.**]

127) Mas o governo da Bósnia (muçulmano) reafirmou que não negocia detalhes da trégua **enquanto** os sérvios não pararem de atacar o enclave de Bihac (noroeste). (FSP) [... **se os sérvios não pararem de atacar o enclave de Bihac (noroeste).**]

2.2.9.2.3 Alteração do estatuto sintático da conjunção QUANDO:

Com base nos exemplos encontrados no *corpus*, percebeu-se que, além da aquisição de outros valores semânticos, a conjunção subordinativa QUANDO pode assumir outro estatuto sintático, em função do contexto em que ocorre:

a) Como conjunção INTEGRANTE, introduzindo oração subordinada substantiva (objetiva direta):

128) Até as 18h de ontem, o MST não sabia **quando** Rainha retornaria. (FSP)

129) A menina é tão quietinha que não se sabe **quando** está em casa. (BO-R)

130) Joel Quinino, da França, não viu **quando** o zagueiro italiano Costacurta colocou a mão na bola, interceptando cruzamento de Kostadinov. (FSP)

131) Fernandes disse que ninguém viu *quando os tripulantes chegaram* nem quem os deixou na embaixada. (FSP)

132) Ian, um companheiro de box, percebeu *quando tapei os ouvidos e me arrumou dois protetores amarelos*. (FSP)

b) Com função RELATIVA:

133) Se é assim nas guerras, o que não será no vale-tudo da política, *quando [em que] homens de visão estreita se batem, como agora, pela conquista de cargos nos governos que se formam*. (FSP)

134) O momento de privatização das ferrovias – *quando [em que] novos agentes entram no negócio* – é crítico. (FSP)

135) Na comparação com o mesmo mês do ano passado, *quando [no qual] o total de pedidos apresentados junto ao Fórum chegou a 356*, registra-se um crescimento de 3,9%. (FSP)

136) O erro realmente cometido – e foi imenso – não data de hoje, mas das décadas e mais décadas perdidas, *quando [em que] na educação paulista tudo se nivelava por baixo*. (FSP)

(137) Os velhos habitavam uma casa de sobrado, curioso espécime do estilo que as cidades do sertão conheceram em começos do século passado, *quando [em que] a decadência da mineração levou para aquela zona famílias outrora abastadas, e, com elas, o padrão de vida mais alto das regiões do ouro e do diamante. Era um casarão de aspecto senhorial, que dominava as habitações pequenas e pobres do Largo da Matriz*. (ABD-R)

(138) Passava Ribeiro grande parte do dia na rede, e o dia inteiro em casa; só em algumas tardes, *quando [em que]* o céu não ameaçava chuva, dava ele o seu passeio, a visitar os cacauais ou a inspecionar o milho. (CCU-R)

Tais ocorrências confirmam a afirmação de Mateus *et al.* (1983: 455-457) de que, assim como os pronomes relativos podem apresentar valor adverbial, conectores de subordinação tradicionalmente considerados como não relativos, **QUANDO**, **ENQUANTO** e **COMO**, podem exercer função relativa – o que permite concluir que é “tênue a fronteira entre os morfemas relativos e algumas das chamadas ‘conjunções subordinativas’ (p. 457)”. Alguns exemplos dados pelas autoras são:

No tempo em que vivi aqui fui feliz. = *Quando* vivi aqui fui feliz.

Enquanto vivi aqui fui feliz.

Com base nos dados encontrados no *corpus*, constata-se que o valor prototípico das conjunções **QUANDO** e **ENQUANTO** torna-se, por vezes, secundário em função do contexto em que aparecem. Pode-se dizer que a relação de *causa* é mais incidente nas orações iniciadas por **QUANDO**, e as relações de *comparação/contraste*, nas iniciadas por **ENQUANTO**.

Os dados mostram que o falante, através de sua competência comunicativa, atribui automaticamente novos valores aos elementos da língua, como exemplificado principalmente através das conjunções **QUANDO** e **ENQUANTO**, valores estes permitidos pelo contexto. A situação de comunicação “conduz” o usuário a utilizar uma e não outra estrutura, o que comprova a interferência da pragmática no sistema lingüístico que, do ponto de vista funcional, está associado ao sistema de regras que governam o uso da língua.

Abreu (2003: 130), ao tratar dos períodos compostos, afirma que o fato de outros sentidos serem atribuídos ao valor prototípico de uma conjunção pode estar associado à intenção do falante de atenuar seu discurso ou “preservar sua face”. No exemplo “*Fernanda estudou mas não passou no exame*” tem-se uma possível crítica, a qual é atenuada em “*ela estudou e não passou*”. Tais interpretações, para o autor, têm caráter pragmático e não

sintático, o que reforça a importância do estudo da língua em uso, em situações reais de comunicação.

3. As dificuldades de distinção entre a *oração coordenada explicativa* e a *oração subordinada adverbial causal*

De acordo com Travaglia (1986), a distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais revela-se problemática. A nosso ver, essa questão é agravada no contexto em que ambas são introduzidas pela conjunção **PORQUE**. Tendo em vista que a maioria dos gramáticos atribuem ao conectivo a classificação das orações, torna-se evidente a necessidade de algumas reflexões sobre as diferenças entre essas relações, bem como a delimitação de outros critérios a serem considerados em suas definições.

Essa dificuldade decorre, segundo o autor (*op.cit.*), da mistura de critérios utilizados na caracterização desses períodos. O problema, que tradicionalmente é sintático (como vimos), acaba permeando os níveis semântico e pragmático. Isso nos mostra a importância de se analisar a língua sob todos os seus aspectos (sintático – semântico – pragmático), considerando-se, no entanto, as características próprias de cada um.

Poucas gramáticas tentam fazer a distinção entre orações coordenadas explicativas e subordinadas adverbiais causais³⁰. Dentre as que analisamos, destacam-se:

Kury (2004: 89) propõe a distinção entre os respectivos processos tomando por base:

1. a possibilidade de se substituir a oração subordinada adverbial desenvolvida por uma reduzida de infinitivo, equivalente, iniciada pela preposição *por*, o que não procede às coordenadas;

³⁰ A partir de agora, trataremos as “*orações coordenadas explicativas*” simplesmente por **explicativas**, e as “*orações subordinadas adverbiais causais*”, por **causais**.

2. nas coordenadas explicativas, é possível a omissão do conectivo sem prejuízo à clareza do período, e a inserção de ponto-e-vírgula ou dois-pontos entre as oração, marcando entre elas uma pausa forte (o que denota sua relativa independência);

3. na maior parte dos casos, a oração que antecede uma explicativa tem o verbo no imperativo, indicando tempo futuro:

Não chores, **porque** estou a teu lado. (explicativa)

Não chores, [**porque** estou a teu lado (causal)], **que** não te farei mal. (explicativa)

Chorava, **porque** a mãe não estava a seu lado. (causal)

4. é possível a substituição das conjunções das orações causais de *que*, *pois* e *porque*, pelas conjunções *como* (início), *uma vez que* e correspondentes, o que não é possível nas coordenadas.

Pode-se observar que tais critérios fazem-se pertinentes, no entanto, mostram-se fortemente atrelados à organização gramatical – à estrutura – do período. Uma vez que nosso intuito é promover a integração dos componentes sintático, semântico e pragmático, estes se tornam restritos.

Sacconi (2001, 2006) distingue as orações coordenadas explicativas das subordinadas causais com base na relação de *causa-efeito* presente nessas e não nas primeiras. Nos exemplos

“Elisa chorou **porque levou uma surra.**” (subordinada causal)

“Elisa chorou, **porque seus olhos estão vermelhos.**” (coordenada explicativa)

é possível verificar que, no primeiro caso, o acontecimento expresso na primeira oração é conseqüência do ocorrido na segunda, que constitui uma oração subordinada adverbial causal, dada a relação *causa-efeito* que se tem entre as proposições. No segundo exemplo, pode-se dizer que a segunda oração constitui uma avaliação do enunciador a respeito da situação expressa pela primeira oração. Outro critério é o modo verbal: se o verbo da

oração principal estiver no *imperativo*, a oração subordinada iniciada por **QUE** ou **PORQUE** será sempre explicativa. A explicação é posterior ao enunciado que a gerou (ou, que vem para justificar), e não pode, portanto, aparecer depois dele, caracterizando o que Abreu (2003) chama de “iniconicidade temporal”.

O autor diferencia *causais* de *explicativas* com base na iconicidade temporal (que impede a inversão da ordem das orações) e da impossibilidade de redução (que impede colocar a oração subordinada desenvolvida em uma forma reduzida). Esses dois aspectos estão presentes nas orações explicativas e não nas causais:

Saia logo, [*porque* o avião vai explodir]. = coordenada explicativa

Saiu à rua, [*porque* estava quente dentro de casa]. = subordinada causal

Outro critério considerado na distinção entre orações causais e explicativas iniciadas por **QUE** e **PORQUE** é a pausa que se insere entre as proposições, como apresentam Said Ali (*op. cit*) e Neves (2000). De acordo com os autores, a pausa que separa as orações causais é muito fraca, o que denota uma “maior ligação”, um mesmo ato de fala, enquanto nas explicativas tem-se uma pausa mais forte, que representa uma ligação “mais frouxa”. Rocha Lima (2001), além do critério da pausa, refere-se à relação que se estabelece entre as duas proposições. Nas causais tem-se um esquema do tipo *determinante + determinado*, em que necessariamente se tem uma relação de *causa e consequência*, sendo esta encerrada na oração principal. Nas explicativas, por sua vez, tem-se uma seqüência do tipo A + A, em que a informação nova – a justificação – “forçosamente” segue-se à primeira. Pasquale e Ulisses (2003) lembram que “uma explicação é sempre posterior ao fato que a gerou; uma causa é sempre anterior à consequência resultante dela” (p. 455), o que confirma a iconicidade temporal de que fala Abreu (*op cit.*).

Pode-se dizer que a definição dada pela maioria dos gramáticos é vaga, pois não esclarece a quê, exatamente, se refere a “explicação” dada pelas coordenadas explicativas. De acordo com Garcia (2001), essa confusão se dá pela proximidade semântica entre motivo e causa.

Said Ali (*op.cit.*), no entanto, é quem define as orações coordenadas explicativas³¹ mais coerentemente: é a proposição que dá a razão de uma *asserção, pedido, exortação* ou *desejo*, ou seja, são considerados aspectos pragmáticos do enunciado.

Travaglia (1986), discutindo a distinção entre coordenadas explicativas e subordinadas causais – distinção essa defendida pelo autor – afirma que o critério da dependência/independência só se aplica no nível sintático, fazendo-se necessária uma reestruturação desses conceitos no nível semântico. Neste nível, o autor afirma haver uma “interdependência” que não pode ser atribuída apenas aos conectivos (p. 253), o que confirma a importância de não se considerar apenas ao valor prototípico de cada conectivo.

No nível pragmático têm-se elementos que interferem no uso e na classificação das conjunções, uma vez que a atitude intelectual do interlocutor está presente no enunciado. A coordenação é considerada uma sucessão de enunciações, portanto, diferentes atos de fala; a subordinação, logo, constitui-se de uma única enunciação, um único ato de fala (o que justifica o fato de nesta a pausa entre as orações ser menor). Percebe-se, portanto, uma relação entre os níveis semântico e pragmático, os quais interferem no nível sintático.

Dik (1989: 46), conforme vimos, propõe a organização do período em camadas subjacentes, as quais, segundo ele, integram as regras de constituição das expressões lingüísticas (morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas) e se distribuem em quatro níveis: 1) *predicado* (verbo), 2) *predicação* (verbo + termos/argumentos), 3) *proposição* (fato possível) e 4) *ato de fala* (força ilocucionária). Considerando-se tal proposta de organização dos enunciados, acreditamos que seja possível delimitar melhor os critérios de análise dos períodos, considerando também aspectos semânticos e pragmáticos, e não apenas sintáticos, como propõem os manuais de gramática tradicional

Neves (2000), com base em Dik (1989), ao tratar das relações expressas nas construções causais, afirma que à relação causal está associada a conexão *causa-efeito/causa-conseqüência* entre dois eventos. “Essas relações se dão entre predicções (**estados de coisas**), indicando ‘causa real’, ou ‘causa eficiente’, ou ‘causa efetiva’. Assim, estritamente entendida, a relação **causal** implica subseqüência temporal do **efeito** em relação à **causa**” (p. 804). No entanto, as construções com **PORQUE** nem sempre

³¹ Chamadas pelo autor de “coordenativa causal” (p. 134)

representam uma causa **efetiva**, podendo ser a) marcadas por um julgamento do falante, dando-se entre proposições ou b) entre um ato de fala e a expressão da causa que o motivou. Esses casos são considerados pela gramática tradicional como estruturas de coordenação, o que se justifica pelo fato de não se articularem simples **orações**, mas **períodos**, cada um representando um **ato de fala**. A denominação **explicativa** vem de não ser ter uma causa efetiva, mas uma relação mais frouxa (Said Ali, *op. cit.*) entre os enunciados.

Travaglia (1986) propõe a distinção entre coordenadas explicativas e subordinadas causais com base na referência dessas orações:

- quando a oração introduzida pela conjunção **PORQUE** se referir à força ilocucionária da oração anterior (nível 4), justificando-a, tem-se uma coordenação. Na verdade, uma *ordem*, um *pedido*, uma *hipótese* são forças ilocucionárias, as quais se encaixam dentre as que Dik (1989) descreve para as línguas;

- quando a oração introduzida pela conjunção **PORQUE** se referir ao conteúdo proposicional/à proposição (nível 3) da oração anterior, tem-se uma subordinação.

Segundo Travaglia (*op.cit.*), a diferença entre as orações não se resolve pela opção por um ou outro nível de análise, pois a questão é, ao mesmo tempo, sintática, semântica e pragmática. Logo, é preciso que se considerem as características próprias de cada nível do enunciado.

Vejamos alguns exemplos do *corpus*, observando como se estabelecem as relações de *causa* e *explicação*:

- **CAUSA:**

(139) "Não devemos ter uma atitude branda, **porque** o vírus nunca é brando com os nossos pacientes." (FSP) = *causa de se decidir não ter um atitude branda com o vírus*

(140) - Fez muito bem... isto de ser padre não serve, **porque** depois a gente não pode casar-se... Não há nada como ser oficial. (CCU-R) = *causa de não se desejar o sacerdócio*

(141) Os reajustes ainda não saíram **porque** o prefeito Paulo Maluf não publicou a decisão no Diário Oficial do Município. (FSP) = *causa de não terem ocorrido os reajustes*

(142) Noto que as colegas, em sua maior parte, não lhe querem bem: Presumo que no íntimo a admirem e que só não se aproximam **porque** são recebidas com frieza. (ABD-R) = *causa que impede a admiração das colegas*

(143) A ética é sempre mais difícil de ser avaliada, **porque** varia de cabeça para cabeça. (FSP) = *causa da dificuldade de se avaliar a ética*

(144) A previdência do campônio europeu, que vem da miséria, tão bem descrita por Michelet, tendo de realizar prodígios de trabalho para fecundar vageiros e safados terrenos eriçados de pedregulho, colhendo uns galões de vinho, que não bebe, urnas medidas de trigo, que não come, umas, estragas de linho, que não veste, **porque** tudo é para o mercado, ficando-lhe apenas a broa e o cânhamo de que se nutre e com que se cobre, sempre a pensar nos invernos, guardando avaramente todo o ramalho que encontra, aproveitando todas as migalhas, deve ser um exemplo para o lavrador brasileiro. (ABP-R) = *causa de o trabalhador não beber, comer ou vestir do que colhe*

- EXPLICAÇÃO:

(145) Se você quiser, pode fazer um carnaval de cores, pois há várias combinações. Mas pense bem, **porque** toda vez que você abrir a página em seu micro ou der seu nome e senha, vem o portal com as informações pedidas e atualizadas - e o carnaval de cores. (FSP) = *explicação do “conselho” dado pelo locutor (“pense bem”)*

(146) - Esteve ainda assim algum tempo, assaltado por estes pensamentos, e mordendo os beiços com ar carrancudo; afinal parece que o gênio pronto e decidido do pai despertou-lhe n'alma, **porque** parando subitamente bradou: - Moleque! (CCU-R) = *explicação da hipótese do locutor de que o gênio do pai o despertara*

(147) A definição de estupro que prevalece hoje no meio universitário americano ultrapassa o quadro da violência ou da força física. Hoje em dia, a simples pressão verbal pode constituir um estupro. Um texto de 1848 deixa prevenida a jovem contra o perigo do homem eloqüente: "Quanto mais bela for sua aparência, mais perigoso ele será para uma jovem inexperiente, *porque mais facilmente poderá envolvê-la e confundi-la*. Ele pode mudar sua maneira de ver as coisas e perturbar seu julgamento". (FSP) = *explicação do alerta dado pelo locutor sobre o perigo da beleza de um rapaz*

(148) Não te arrisques inutilmente. A intrepidez é do bravo; a temeridade é do louco. Ouve-me, *porque eu falo-te com o coração*. (ACC-R) = *explicação do pedido de atenção do locutor*

(149) Em 1997, a taxa de mortalidade paulistana caiu 2,5%. Foram 648 mortes para cada grupo de 100 mil habitantes, contra 665 em 1996. "A queda foi uma grande novidade *porque o envelhecimento da população tende a aumentar o número de mortes por motivos como infarto e derrame (as principais causas de morte na cidade)*", diz o médico Marcos Drumond. (FSP) = *explicação da admiração do locutor diante de um fato inesperado (a queda da mortalidade)*

(150) Devia estar com algum receio, *porque foi dizendo para as amigas: - O tempo está mudando. Vocês não estão sentindo frio?* (AGM-R) = *explicação da suposição feita pelo locutor*

Como podemos observar, as orações causais estão ligadas ao conteúdo expresso na oração principal, numa relação determinante de *causa-conseqüência*, portanto, a relação estabelece-se no nível da proposição (de acordo com Dik, 1989, nível 3 de estruturação dos enunciados). As orações explicativas, por sua vez, embora apresentem uma relação de *causa-efeito*, têm razão de ser em função de um ato de fala, em que o locutor se justifica diante do seu interlocutor (portanto, nível 4).

Acreditamos que essa distinção – sem se recorrer, no entanto, à terminologia específica da teoria lingüística – poderia facilitar a compreensão dos alunos a respeito da constituição e diferenciação desses processos. Mais que saber identificar e sistematizar suas características, porém, é importante que se trabalhem os diferentes níveis de construção dos enunciados, mostrando ao aluno que estudar a língua é muito mais que saber descrever e classificar seus paradigmas. É refletir e saber trabalhar com ela, produtivamente, em diversos contextos.

CONCLUSÕES

Uma das grandes preocupações que nortearam o desenvolvimento de nossa pesquisa foi, sem dúvida, estabelecer uma ponte entre teoria e prática. Acredita-se que muitos dos trabalhos realizados no âmbito acadêmico poderiam mostrar-se ainda mais valiosos, caso houvesse tal preocupação por parte dos pesquisadores. Certamente, a teoria é fundamental na evolução do conhecimento. Porém, é a prática que confere à teoria seu real valor. Ambas se interdependem. Como aponta Neves (2003: 229-231), há certa incompatibilidade entre a pesquisa acadêmica e o Ensino Fundamental e Médio. Muitas vezes, os problemas são diagnosticados, mas nada se faz, efetivamente, para solucioná-los. Outro problema é o acesso aos conhecimentos produzidos, caracterizados pela autora como “fonte de intimidação”, uma vez que a pesquisa acadêmica, em geral, é bastante “hermética”.

Nos últimos anos, têm sido intensos os questionamentos sobre o ensino da língua portuguesa na escola, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática. É possível observar, com base nos documentos oficiais (PCNs, LDB), que as novas propostas do Estado em relação ao ensino visam a um trabalho direcionado à produção e compreensão de textos (Nege, 2002). No entanto, as diversas críticas ao ensino da gramática, de sua metalinguagem, à cobrança de nomenclaturas, fazem com que muitos professores entendam que é preciso abolir a gramática da sala de aula, como se houvesse apenas a gramática normativa. Conhecer os diversos conceitos de gramática, porém, permite-nos afirmar que trabalhar gramática em sala de aula é muito mais que apenas seguir os manuais normativos.

Outro aspecto que entra em questão é o caráter prescritivo da gramática presente em sala de aula. Embora Matos e Silva (1996: 13) reconheça a grande importância dos estudos gramaticais, cuja tradição do pensamento sobre a linguagem contribuiu, e muito, para o campo da ciência da linguagem – a Lingüística – e para a própria história cultural do homem, a autora afirma que “se transpomos, entretanto, para hoje, aquilo a que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar outros usos”. Contudo, não acreditamos que o ensino da gramática tradicional silencie, de fato, outros usos. É preciso ter em mente que a língua escrita requer um cuidado

maior (dada a própria caracterização da situação de comunicação), e que a gramática tradicional foi criada essencialmente com uma finalidade pedagógica, voltada para o ensino de uma determinada variedade lingüística (a qual, apesar de dispor de certo prestígio na sociedade, é a que cabe à escola ensinar), como pudemos observar pela apresentação da história dos estudos gramaticais.

Dessa forma, pode-se dizer que são simplistas as ferozes críticas que se fazem à gramática tradicional, uma vez que não são levadas em consideração (e, talvez o que seja pior, nem conhecidas) as bases de sua fundamentação. É reconhecida, sim, sua limitação no contexto atual, diante da evolução dos estudos sobre a língua. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que foram as primeiras especulações sobre a linguagem – o que conduziu a uma tradição gramatical de quase 30 séculos – que começaram a constituir a língua enquanto objeto de estudo. É preciso, sim, que haja um acompanhamento, uma evolução da gramática normativa frente às novas teorias sobre a língua, bem como ao seu uso.

A pesquisa realizada com os professores do Ensino Fundamental e Médio permitiu-nos comprovar a necessidade de mudança, a partir das dificuldades apresentadas por esses professores, bem como guiar nosso trabalho em direção a apontar alguns caminhos para realizá-la.

Pudemos perceber que há consciência, por parte dos professores, de que o ensino baseado apenas nos moldes tradicionais seja insuficiente. No entanto, vários problemas se apresentam quando pensamos na prática. Há a consciência de que algo deve mudar, mas, talvez a falta de propostas para dar início a essa mudança justifique o comodismo, a desmotivação, e mesmo a dificuldade em efetivá-la. É importante que os professores tenham consciência de que é possível ensinar “gramática” sem apenas cobrar definições, classificações e regras normativas dos alunos.

Um aspecto fundamental que se verificou com os dados da entrevista – e motivou nosso interesse em propor uma abordagem funcionalista da língua – foi, ainda, o apego ao caráter formalista da gramática tradicional. Em decorrência disso, características da língua em uso acabam sendo deixadas de lado. Os manuais que servem de base ao ensino da gramática apresentam, segundo os professores, explicações complicadas, falta de exercícios (do que se conclui que ainda se buscam exercícios nos manuais de gramática) e “falta de

exemplos reais, de uso”. Embora não se deva negar a importância dos estudos tradicionais, estes, a nosso ver, não podem constituir a única orientação para o trabalho em sala de aula.

A entrevista com os professores também confirmou nossa hipótese de que a sintaxe é o domínio em que se tem maior dificuldade tanto no ensino quanto na aprendizagem, dada sua complexidade, e esse foi um dos motivos pelos quais optamos por estudar aspectos relacionados aos períodos compostos. A indissociabilidade entre sintaxe e semântica é evidente no tratamento dos processos de *coordenação* e *subordinação* – os quais podem se apresentar muito próximos quando pensamos na subordinação adverbial, visto que se estabelecem diferentes graus de subordinação, aspecto esse não considerado pela gramática tradicional. Dificuldades relacionadas à caracterização desses dois processos se devem, justamente, à interdependência desses níveis (sintático e semântico). Logo, é preciso que se determinem claramente, como mostramos, os aspectos considerados na análise dos processos.

A análise das conjunções permitiu-nos concluir que o uso da língua em diversos contextos altera o valor prototípico previsto pelos manuais tradicionais, o que ressalta a importância de uma abordagem funcionalista da língua, menos presa ao formalismo. Podemos afirmar que o usuário atua sobre a estrutura da língua configurando-lhe novas funções e valores, mostrando ser necessário que a gramática (em se tratando principalmente do ensino) contemple tal realidade. Não se trata de desprezar todas as gramáticas dispostas no mercado e que tanto serviram aos professores quando o ensino da língua se dava de forma estrutural e independente do contexto. No entanto, propõe-se que, a partir dessas gramáticas, o professor insira em suas aulas exemplos “reais” do uso da língua, promovendo sua reflexão.

Com base nos dados obtidos no *corpus*, verificamos que grande parte das conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais por nós investigadas assume outros valores que não os previstos na taxionomia tradicional. As conjunções tradicionalmente subordinativas adverbiais temporais QUANDO e ENQUANTO mostraram-se mais produtivas a intermediar outros valores de sentido. Como vimos, o valor temporal permanece com pano de fundo a esses valores (*causa, consequência, comparação/contraste, concessão, condição*); também a conjunção QUANDO, por exemplo, pode ter alterado seu estatuto sintático de *conjunção subordinativa* para *pronome*

relativo ou *conjunção integrante*. Pode-se perceber, pela variação no número de exemplos de cada caso, as conjunções que são mais ou menos passíveis de assumirem outros sentidos.

As conjunções NEM, PORÉM, LOGO, PORTANTO, QUE, TÃO/TAMANHO/TAL...QUE, EMBORA, A FIM DE QUE, PARA QUE, COMO E CONFORME, por exemplo, não apareceram intermediando relações semânticas que não as prototípicas. É importante lembrar que nossa proposta de uma abordagem funcionalista da língua não tem como objetivo negar que o estudo da forma seja importante. Certamente, nenhuma teoria é completa a ponto de não apresentar brechas para contestações e, conseqüentemente, outros estudos. É preciso reconhecer o que é válido em cada uma e buscar acrescentar, aprimorar – e não excluir, combater, a fim de provar que esta ou aquela seja a melhor. A concorrência que, de certa forma, se tem entre formalismo e funcionalismo, a nosso ver, acaba por perder aspectos importantes de ambas as vertentes. Quando pensamos no formalismo, é possível dizer que sua contribuição está justamente na delimitação do sistema no que diz respeito à caracterização e às relações entre seus constituintes; como vimos, o modelo tradicional tem aspectos que se aproximam desse sistema, o que contribui na representação do que chamamos “referencial lingüístico”. O processo de análise sintática – embora pareça uma abordagem de caráter formal da língua – a nosso ver, é necessário em seu ensino e sua reflexão. O funcionalismo, por sua vez, dá respaldo ao estudo do funcionamento do sistema lingüístico (e suas variações) em relação ao contexto semântico e pragmático em que se insere, considerando o importante papel do falante; além disso, permite uma “atualização” da língua a ser estudada na escola: a língua em uso, que se modifica e evolui. Isso é o que deve, a nosso ver, ser incorporado às aulas de gramática, no sentido de sempre buscar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, em quaisquer situações de uso.

Sem dúvida alguma, não tivemos a pretensão de esgotar nenhum dos assuntos por nós explorados; esperamos, no entanto, que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir com algumas discussões teóricas a respeito da língua, esclarecer alguns pontos duvidosos da gramática tradicional, no que diz respeito aos processos de *coordenação* e *subordinação*, e oferecer subsídios pedagógicos para uma abordagem mais ampla e reflexiva da língua em sala de aula, com base nos pressupostos funcionalistas.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, A. S. **Gramática Mínima. Para o Domínio da Língua Padrão.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ALI, M. S. **Gramática Secundária da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- ANTONIO, J. D. **O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto.** Estudos Lingüísticos XXXV, 2006. (pp. 1052-1061)
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- _____. Gramática funcional: natureza, funções e tarefas. *In:* NEVES, M. H. M. (Org.) **Descrição do Português II.** Publicação do Curso de Pós-Graduação e Língua Portuguesa, Ano V, n. 1, UNESP – Campus de Araraquara, 1991.
- BERLINCK, R. A. *et al.* **Sintaxe.** *In:* MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Lingüística. Domínios e fronteiras.** Vol. 1. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORBA, F. S. **Teoria Sintática.** São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- _____. **Introdução aos estudos lingüísticos.** 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- CARONE, F. B. **Morfossintaxe.** 2 ed. São Paulo: Ática/Série Fundamentos, 1988.
- _____. **Subordinação e coordenação.** 5 ed. São Paulo: Ática/Série Princípios, 1999.
- CASTILHO, A. T. **A gramaticalização.** Estudos Lingüísticos XIX, 1997.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 30 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.
- CUNHA, C. CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DECAT, M. B. N. **Achou o vale-brinde... Ganhou!** *In:* DELL'ISOLA, R. L. P. MENDES E. A. M. (Orgs.) **Reflexões sobre a língua portuguesa. Ensino e Pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

- ____ **Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português.** *In:* CAMPOS, O. G. L. A. S. **Descrição do Português: abordagens funcionalistas.** SériENCONTROS. Araraquara, SP: Curso de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP, 1999.
- ____ **A articulação hipotática adverbial no português em uso.** *In:* DECAT, M. B. N. *et al.* **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- DELL'ISOLA, R. L. P. MENDES E. A. M. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa. Ensino e Pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1997.
- DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause.** Dordrecht-Holland/Cinnaminson-USA: Foris Publications, 1989.
- ____ **The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions.** (Edited by HENGEVELD, K.). Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- DUTRA, R. **O Falante Gramático. Introdução à prática de estudo e ensino do Português.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO & MOURA. **Gramática.** São Paulo: Ática, 1999.
- FERRAREZI, C. J. **Discutindo Linguagem com Professores de Português.** São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- FRANCHI, C. **Gramática e Criatividade.** São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar.** 20 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** *In:* GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.
- GIVÓN, T. **Syntax: a functional-typological introduction.** v.1. Amsterdam: John Benjamins, 1984.
- ____ **Syntax: a functional-typological introduction.** v.2. Amsterdam: John Benjamins, 1990.
- ____ **Functionalism and Grammar.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. **Estrutura e função da linguagem** (tradução de Jesus Antônio

Durigan). *In*: LYONS, J. (org.). **Novos horizontes em Lingüística**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

____ **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. USA: Edward Arnold, 1994.

HOPPER, P. & TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

IGNÁCIO, S. E. **Análise Sintática em três dimensões. Uma proposta pedagógica**. Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2002.

____ **Um estudo sobre as conjunções “E” e “MAS” nas relações de hipotaxe**. 2005. (mimeo)

INFANTE, U. **Curso de Gramática Aplicada aos Textos**. São Paulo: Scipione, 1995.

KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LYONS, J. **Introdução à Lingüística Teórica**. Trad. de Rosa V. Mattos e Silva & Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional, 1979.

MARTINET, A. **Éléments de linguistique générale**. 4 ed. Paris, Armand Colin, 1964.

MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa: Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português atual**. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

MATOS E SILVA, R. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

____ **Contradições no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1995.

MELO, G. C. de. **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

NEGE, T. M. **O Ensino de Gramática na Escola: um retorno à linguagem**. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2002.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

____ **Gramática de Usos do Português**. São Paulo, SP: Editora da UNESP. 2000.

____ **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____ **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP. 2002.

____ **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Contexto. 2003.

____ **A vertente grega da gramática tradicional.** Uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

PASQUALE, C.N. INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PEZATTI, E. G. **O funcionalismo em Lingüística.** *In:* MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Lingüística. Domínios e fronteiras.** Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

____ **Sobre o ensino de português na escola.** *In:* GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da língua portuguesa.** 29 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

____ **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** 41 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SACCONI, L. A. **Gramática Essencial da Língua Portuguesa.** São Paulo: Atual, 1987.

____ **Nossa Gramática. Teoria e Prática.** 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

____ **Nossa Gramática Contemporânea. Teoria e Prática.** São Paulo: Escala, 2006.

SAID ALI, M. **Gramática secundária da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1997. (Título original, 1916).

TRAVAGLIA, L. C. **Da distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais: uma questão sintática, semântica ou pragmática?** Letras & Letras. Uberlândia, 1986.

____ **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa.** 3 ed. Uberlândia, MG: EDUFU. 1995.

____ **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 6 ed. São Paulo, SP: Cortez. 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA,
EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO COM A
GRAMÁTICA (SINTAXE)

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que serão analisados durante o desenvolvimento de uma pesquisa, cujo objetivo principal é fornecer subsídios para o ensino de gramática (sintaxe). Não é necessária a identificação dos entrevistados e a pesquisadora garante aos mesmos a preservação de *todas* as informações.

É muito importante que todas as questões sejam *clara e completamente* respondidas. Desde já, a pesquisadora agradece a atenção.

Caracterização do professor:

1. Formação:

Faculdade:

Ano:

2. Trabalha há ____ anos, em:

a. escola pública escola particular escolas pública e particular

b. nível fundamental nível médio níveis fundamental e médio

3. Dá aula de outra disciplina (língua estrangeira)? Qual? _____ .

4. Horas-aula semanais: _____ .

Sobre o ensino de gramática:

1. Na sua opinião, qual é a importância do ensino de gramática?

nenhuma pouca razoável muita

Justifique: _____

2. Você considera que sua formação acadêmica dá suporte, de fato, para sua atuação como professor de gramática?

sim não

Justifique: _____

3. Procura atualizar seu conhecimento sobre a língua com leituras ou cursos que o Estado oferece?

() sim () não

4. O que acha dos cursos?

5. Você considera importante a existência de uma metalinguagem, no que diz respeito ao ensino da língua?

() sim () não

Justifique: _____

6. Acredita que esta possa ser “prejudicial”?

() sim () não

Justifique: _____

7. Considerando o seu trabalho didático-pedagógico, manifeste-se sobre os seguintes itens

a. *na preparação das aulas (de gramática)*, consulta manuais de gramática

() nunca () raramente () com frequência () sempre

Em que situações (alguma dúvida, não domínio de determinado conteúdo, obter exemplos), por quais conteúdos?

b. *em relação aos alunos*, em que áreas (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe) e/ou conteúdos apresentam maiores dificuldades na aprendizagem?

c. em relação aos materiais (manuais de gramática, livros didáticos) a que você tem acesso, quais limitações encontra nos mesmos em relação à maneira como abordam os conteúdos, aos exemplos de que se utilizam para ilustrar os conteúdos, aos exercícios que propõem?

d. Por favor, especifique o(s) livro(s) didático(s) com que trabalha e os manuais de gramática que tem por referência:

8. Que objetivo se propõe a atingir com o ensino de gramática?

9. Que metodologia utiliza na abordagem dos conceitos? Exemplifique como iniciaria com os alunos o conteúdo “orações coordenadas”.

10. Na sua opinião, o que poderia/deveria ser mudado em relação ao ensino de gramática? Por quê?

Sobre sintaxe:

1. Na sua opinião, como o ensino/trabalho com a sintaxe pode contribuir no aperfeiçoamento das habilidades lingüísticas dos alunos? Justifique.

2. Os trechos abaixo foram retirados de textos jornalísticos e textos de literatura romanesca. Como você os classificaria, sintaticamente, enquanto períodos compostos?

a) *Quando ele soube que o seu nome estava sendo ligado a uma bebida alcoólica, mandou seu advogado parar a produção.* (FSP)

b) Mas *enquanto* não surgir neste país um governo que crave a questão social como prioridade absoluta, não haverá um governo de fato decente. (FSP)

c) Os operários foram colocando peso em excesso sobre a viga, *quando* esta se partiu e um deles caiu no fosso. (JT)

d) Além disso, Carlota objetaria que a presunção, em se tratando de cavalheiro já um tanto maduro, é de que seja casado, *ainda quando* não use aliança (nesta altura me repreenderia por não ter mandado fazer outra, desde que, há cinco anos, perdi a minha). (ABD-R)

3. Em suas aulas de análise sintática, como você ensina aos alunos a distinção entre os processos de coordenação e de subordinação (adverbial) nos períodos compostos? (critérios)

4. Em sua opinião, o que é mais difícil no ensino desse conteúdo? Explique.

5. Imagine que os períodos abaixo fizessem parte de uma prova de análise sintática, e que fossem classificados, por alguns de seus alunos, como:

a) - Pois é verdade. Já gostei muito dela, *quando* era tolo... mas hoje! (CCU-R) **CAUSA**

b) O percentual preciso a ser cedido pelo Bamerindus ao grupo HSBC somente será revelado *quando* a transação estiver completada e aprovada pelo Banco Central. (FSP)
CONDIÇÃO

c) Mas, *enquanto* as entrevistas entre Truffaut e Hitchcock são sistemáticas, dissecando quase cena a cena a obra do diretor inglês, as conversas entre Bogdanovich e Welles são caóticas, repletas de digressões, piadas e histórias paralelas. (FSP) **COMPARAÇÃO**

O que você faria? Explique.

SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Caracterização dos professores:

1. Formação:

Faculdade Pública: 14

Faculdade Particular: 6

2. Tempo de profissão:

- de 1 a 4 anos: 4

- de 10 a 14 anos: 6

- de 16 a 18 anos: 5

- de 21 a 25 anos: 5

a. somente escola pública: 12

 somente escola particular: 1

 escolas pública e particular: 7

b. somente ensino médio: 1

 ensinos fundamental e médio: 19

4. Horas-aula semanais:

- 20 a 25: 5

- 26 a 30: 3

- 31 a 35: 7

- 36 a 44: 5

Sobre o ensino de gramática:

1. Na sua opinião, qual é a importância do ensino de gramática?

- pouca: 1

- razoável: 2

- muita: 17

“*[A gramática] deve ser ensinada como instrumento da língua, e não isolada*”. (16D)

“*É importante em contextos que requerem maior elaboração do discurso*”. (19G)

“*Tem que saber ensiná-la, dentro de textos, no contexto. Não como eu aprendi*.” (1A)

“*O modo como é ensinada não a faz muito importante. Ensinam a gramática pela gramática. A gramática tem que servir para a leitura e compreensão*” (17E)

“*Ensinar gramática parece mais aula de português*”. (2A)

2. Você considera que sua formação acadêmica dá suporte, de fato, para sua atuação como professor de gramática?

- sim: 10
- não: 10

3. Procura atualizar seu conhecimento sobre a língua com leituras ou cursos que o Estado oferece?

- sim: 18
- não: 2

4. O que acha dos cursos?

- bons: 10
- razoáveis: 4
- ruins: 4

5. Você considera importante a existência de uma metalinguagem, no que diz respeito ao ensino da língua?

- sim: 20

6. Acredita que esta possa ser “prejudicial”?

- não: 18
- sim: 2

“*[A metalinguagem] não é pra decorar*”. (1A)

“*O professor precisa ser bem preparado*”. (5A)

“*O Estado diz pra não dar nomenclatura mas cobra no SARESP*”. (11B)

“*Traduz o objeto de estudo – a língua*”. 15D

7. Considerando o seu trabalho didático-pedagógico, manifeste-se sobre os seguintes itens

a. na preparação das aulas (de gramática), consulta manuais de gramática

- raramente: 2
- com frequência: 5
- sempre: 13

Situações: dúvidas, obter exemplos, exercícios.

b. em relação aos alunos, em que áreas (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe) e/ou conteúdos apresentam maiores dificuldades na aprendizagem?

Fonética/fonologia: 1

Morfologia: 1

Sintaxe: 18

c. em relação aos materiais (manuais de gramática, livros didáticos) a que você tem acesso, quais limitações encontra nos mesmos em relação à maneira como abordam os conteúdos, aos exemplos de que se utilizam para ilustrar os conteúdos, aos exercícios que propõem?

- explicações complicadas
- falta de exercícios
- “falta de exemplos do uso” (18F)
- conceitos vagos

d. Por favor, especifique o(s) livro(s) didático(s) com que trabalha e os manuais de gramática que tem por referência:

Bechara: 5	Sacconi: 3
Cegalla: 3	Pasquale: 4
Neves: 2	Infante: 1
Cereja & Cochar: 6	Faraco: 3
Cunha: 8	Tufano: 2
Rocha Lima: 2	

8. Que objetivo se propõe a atingir com o ensino de gramática?

- domínio da norma padrão quando exigida
- formar bons produtores e leitores de textos
- que os alunos reconheçam as variações da língua
- que os alunos reconheçam o problema de textos mal construídos
- uso de diferentes registros
- reflexão sobre a língua

9. Que metodologia utiliza na abordagem dos conceitos? Exemplifique como iniciaria com os alunos o conteúdo “orações coordenadas”.

- reconhecer as conjunções; buscar o sentido delas no texto
- conceito de coordenação x subordinação; exemplos; exercícios
- análise de textos; sentido das conjunções; conceitos
- repetição de bastantes exercícios

10. Na sua opinião, o que poderia/deveria ser mudado em relação ao ensino de gramática?

- trabalhar com a gramática de maneira mais leve
- os livros deveriam explorar mais textos
- não separar gramática – literatura – redação
- estudos mais práticos
- valorizar mais a gramática
- o professor precisa mudar de abordagem
- “[a gramática] ser menos dogmática. Mas o professor tem que estar muito bem preparado” (14C)
- gramática é instrumento e não fim
- a cobrança de nomenclatura deveria acabar

- levar o aluno a refletir sobre as categorizações. “É possível.” (18F)

Sobre sintaxe:

1. Na sua opinião, como o ensino/trabalho com a sintaxe pode contribuir no aperfeiçoamento das habilidades lingüísticas dos alunos?

- na produção e recepção de textos
- melhor raciocínio
- uso das conjunções
- domínio da escrita, da língua culta

2. Os trechos abaixo foram retirados de textos jornalísticos e textos de literatura romanesca. Como você os classificaria, sintaticamente, enquanto períodos compostos?

a) *Quando* ele soube que o seu nome estava sendo ligado a uma bebida alcoólica, mandou seu advogado parar a produção. (FSP)

b) Mas *enquanto* não surgir neste país um governo que crave a questão social como prioridade absoluta, não haverá um governo de fato decente. (FSP)

c) Os operários foram colocando peso em excesso sobre a viga, *quando* esta se partiu e um deles caiu no fosso. (JT)

d) Além disso, Carlota objetaria que a presunção, em se tratando de cavalheiro já um tanto maduro, é de que seja casado, *ainda quando* não use aliança (nesta altura me repreenderia por não ter mandado fazer outra, desde que, há cinco anos, perdi a minha). (ABD-R)

- de acordo com o contexto: 30%

- de acordo com a gramática normativa (ou seja, oração subordinada adverbial temporal): 70%

3. Em suas aulas de análise sintática, como você ensina aos alunos a distinção entre os processos de coordenação e de subordinação (adverbial) nos períodos compostos? (critérios)

- dependência x independência

4. Em sua opinião, o que é mais difícil no ensino desse conteúdo?

- fazer os alunos compreenderem as substantivas
- explicar os sentidos das conjunções
- diferenciar causais e explicativas
- as regras não se aplicam a todos os casos
- “com uma gramática na mão, eu domino qualquer oração subordinada” (18F)

5. Imagine que os períodos abaixo fizessem parte de uma prova de análise sintática, e que fossem classificados, por alguns de seus alunos, como:

a) - Pois é verdade. Já gostei muito dela, *quando era tolo...* mas hoje! (CCU-R) **CAUSA**

b) O percentual preciso a ser cedido pelo Bamerindus ao grupo HSBC somente será revelado *quando a transação estiver completada e aprovada pelo Banco Central.* (FSP)
CONDIÇÃO

c) Mas, *enquanto as entrevistas entre Truffaut e Hitchcock são sistemáticas, dissecando quase cena a cena a obra do diretor inglês,* as conversas entre Bogdanovich e Welles são caóticas, repletas de digressões, piadas e histórias paralelas. (FSP) **COMPARAÇÃO**

O que você faria?

Aceitaria: 16 (desde que os alunos justificassem)

Não aceitaria: 4

“Gramaticalmente estão erradas”. (17E)

“O sentido é estabelecido pela relação lógica entre as orações. Portanto, o emprego dessas conjunções é inadequado pois QUANDO e ENQUANTO têm o sentido restrito de tempo”. (15D)

“Imagina que os alunos fariam isso”. (11B)

“Colocaria errado, mas levaria os exemplos pra lousa e explicaria-os, substituindo pelas conjunções adequadas.” (10B)

“Aceitaria mais como tempo”. (7B)

“Eu acharia o aluno fantástico”. (5A)

“Precisam saber as conjunções”. (3A)