

ADRIANA APARECIDA DA SILVA

**AS ORAÇÕES PRINCIPAIS EM CONSTRUÇÕES COMPLETIVAS DO
PORTUGUÊS: uma contribuição para o ensino**

**ASSIS
2015**

ADRIANA APARECIDA DA SILVA

**AS ORAÇÕES PRINCIPAIS EM CONSTRUÇÕES COMPLETIVAS DO
PORTUGUÊS: uma contribuição para o ensino**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis/Araraquara – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora : Dr^a. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

Co-Orientadora : Dr^a. Ana Carolina Sperança Criscuolo

ASSIS
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S586o Silva, Adriana Aparecida da
As orações principais em construções completivas do português: uma contribuição para o ensino / Adriana Aparecida da Silva. Assis, 2015.
119 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr^a. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues
Co-orientador: Ana Carolina Sperança Criscuolo

1. Língua portuguesa - Gramática. 2. Livros didáticos. 3. Funcionalismo (Linguística). 4. Linguística. I. Título.

CDD 469.5

A Deus, Senhor da minha vida e de todas
as minhas conquistas!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar. Pela vida, por ter me concedido a realização deste sonho, por ter me fortalecido nos momentos em que me senti fraca.

Ao Rodrigo, meu marido amado, pela sua paciência, pelo seu amor; por acreditar em mim e nunca permitir que eu desista; por sempre ter uma palavra para me acalmar; pelo seu olhar que me tranquiliza.

A minha família. Em especial, aos meus pais, Mauro e Carmela, por sempre estarem presentes em minha vida e pelo amor incondicional que sempre recebi.

A minha amiga e “irmã” Luciana, por sua amizade tão preciosa, por entender minhas ausências nesse período e por sempre torcer pela minha vitória.

Aos amigos que fiz durante o Curso de Mestrado: Beatriz, Carla, Cláudio, Eloíza, José Carlos, José Paulo, Juliana, Marjorie, Mirian, Queila, Regicelli, Rosenes, Silmara e Silvia. Pelos almoços descontraídos, pelas aulas animadas, pela rica troca de experiência que me proporcionaram.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos momentos de reflexão e por acreditarem neste projeto.

Aos professores Lúcia Regiane Lopes Damásio e Marco Antônio Domingues Sant’Anna pelas importantes contribuições dadas no Exame de Qualificação.

A minha co-orientadora Ana Carolina Sperança Criscuolo, presente de Deus na minha vida. Pela orientação cuidadosa, pelo seu apoio, pela disponibilidade em sempre me atender, por suas palavras de incentivo constantes.

A minha orientadora Angélica Terezinha Carmo Rodrigues, por sua orientação segura, pela leitura criteriosa, por compartilhar sua sabedoria e experiência, por sua competência inquestionável.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação da Unesp, pela atenção e apoio.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

À CAPES, pela concessão de bolsa.

“Pasma sempre quando acabo qualquer coisa.

Pasma e desolo-me.

O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar;

deveria inibir-me até de dar começo.

Mas distraio-me e faço.

O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela.

Começo porque não tenho força para pensar,

acabo porque não tenho alma para suspender”.

Fernando Pessoa, Livro do Desassossego

SILVA, Adriana Aparecida da. **As Orações Principais em Construções Completivas do Português: uma contribuição para o ensino**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma proposta didático-pedagógica para o tratamento das orações principais em períodos compostos por subordinação (construções completivas). Investigamos o tratamento dado às orações principais em livros didáticos, partindo-se da premissa de que há uma deficiência na abordagem destas orações, uma vez que são focalizadas apenas as orações subordinadas (quanto à função sintática que exercem em relação à oração principal). A motivação para essa pesquisa é a problemática que envolve o ensino de gramática nas salas de aula. Para desenvolver nossa análise, organizamos um *cópus* formado por livros didáticos mais “antigos” (anteriores aos PCN) e outros mais atuais (posteriores aos PCN), buscando demonstrar que houve uma melhora na elaboração de atividades destinadas ao estudo das orações subordinadas substantivas, embora ainda encontremos modelos presos à análise tradicional. A partir de uma abordagem funcionalista da língua, com base em estudos de Castilho (2012) e Neves (2001), discutimos o estatuto semântico-pragmático dessas orações, propondo uma abordagem mais significativa da sintaxe em sala de aula.

Palavras-chave: Sintaxe. Livro Didático. Orações Subordinadas. Ensino. Funcionalismo.

SILVA, Adriana Aparecida da. **Main Clauses in Portuguese Completive Constructions: a contribution to teaching.** 2015. 119 f. Dissertation (Masters in Letters). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

In this work, we present a didactic-pedagogic proposal for the treatment of main clauses in subordinate sentences (completive constructions). We investigated the treatment given to main clauses in textbooks, starting from the premise that there is a deficiency in addressing these sentences, since textbooks are focused only on subordinate clauses (concerning the syntactic function they fulfill in relation to the main clause). This research was motivated by problems related to grammar teaching in the classroom. To develop our analysis, we organized a corpus made up of older textbooks (previous to PCNs) and other more current (after to PCNs), in order to demonstrate that there was an improvement in the development of activities designed to study the substantive subordinate clauses, although we still find models stuck to traditional analysis. From a functionalist approach to language, based on studies of Castilho (2012) and Neves (2001), we discussed the semantic-pragmatic status of main clauses in complex sentences, proposing a more meaningful approach to syntax in the classroom.

Key-words: Syntax. Textbooks. Subordinate clauses. Teaching. Functionalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 1	81
Figura 2: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 1	81
Figura 3: Exemplos de atividades – Livro 1	82
Figura 4: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 2	84
Figura 5: Exemplo de atividade – Livro 2	85
Figura 6: Exemplo de atividade – Livro 2	85
Figura 7: Exemplo de atividade – Livro 2	86
Figura 8: Exemplo de atividade – Livro 2	87
Figura 9: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 3	88
Figura 10: Exemplos de atividades – Livro 3	89
Figura 11: Exemplo de atividade – Livro 4	92
Figura 12: Exemplo de atividade – Livro 4	93
Figura 13: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 5	94
Figura 14: Exemplo de atividade – Livro 5	95
Figura 15: Exemplo de atividade – Livro 5	95
Figura 16: Exemplo de atividade – Livro 5	96
Figura 17: Exemplo de atividade – Livro 6	97
Figura 18: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 7	99
Figura 19: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 7	99
Figura 20: Exemplo de atividade – Livro 7	100
Figura 21: Exemplo de atividade - Livro 7	100
Figura 22: Exemplo de texto para análise - Livro 4	105
Figura 23: Exemplo de texto para análise - Livro 6	105
Figura 24: Exemplo de texto para análise - Livro 7	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: "Cline" de combinação de cláusulas	42
QUADRO 2: Construção de Predicação.....	48
QUADRO 3: Informações gerais sobre os LD analisados	70

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Artigo científico acadêmico

CD – Conto de Carlos Drummond de Andrade

DC – Romance Dom Casmurro

ESP – Estado de S. Paulo

F – Falante

FSP – Folha de S. Paulo

LFT – Conto de Lygia Fagundes Telles

O – Ouvinte

SI – Revista Superinteressante

Sumário

Introdução	13
1 Considerações sobre o ensino de gramática e suas concepções	19
1.1 Os entraves no ensino de gramática	19
1.2 Concepções de linguagem	23
1.3 Os objetivos dos diferentes tipos de ensino	26
1.4 Diferentes conceitos de gramática	28
2 A sintaxe das orações subordinadas substantivas segundo as abordagens tradicional e funcionalista	31
2.1 A abordagem dos processos de combinação de orações nas gramáticas normativas	31
2.1.1 As orações subordinadas adjetivas	36
2.1.2 As Orações Subordinadas Adverbiais	38
2.1.3 As Orações Subordinadas Substantivas	40
2.2 Os pressupostos do Funcionalismo	43
2.3 A concepção funcionalista da língua	44
2.4 Uma visão funcionalista das orações principais em construções com orações subordinadas substantivas	51
3 Procedimento metodológico e cópua da pesquisa	64
3.1 O Livro Didático	65
3.1.1 Algumas palavras sobre a história do Livro Didático	66
3.1.2 O Livro Didático e sua função	67
3.2 Critérios de escolha para os livros didáticos	70
3.2.1 Os livros selecionados	70
3.2.2 Breve descrição dos LD selecionados	71
4 Abordagem das orações subordinadas em livros didáticos: uma análise comparativa	76
4.1 Análise linguística: uma proposta de ensino	76
4.2 O predomínio de propostas de classificação das orações subordinadas	80
4.2.1 Texto e Contexto - Lídio Tesoto – Editora do Brasil S/A -1986 (LD 1)	80
4.2.2 Palavra e criação - Dirce Guedes de Azevedo – FTD- 1997 (LD 2)	83

4.2.3	Português Linguagem & Realidade - Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Matos – Saraiva- 1997 (LD 3).....	88
4.3	Algumas palavras sobre a análise	90
4.4	O ensino gramatical em LD mais atuais.....	90
4.4.1	Vontade de Saber Português - Rosemeire AlvesTavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan – FTD – 2012 (LD 4).....	91
4.4.2	Singular & Plural - Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart – Moderna – 2012 (LD 5).....	94
4.4.3	Jornadas. Port - Dileta Delamanto e Laiz B. de Carvalho – Saraiva – 2012 (LD 6)	96
4.4.4	Português Linguagens - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – Saraiva – 2012 (LD 7)	98
4.5	Uma breve discussão sobre a evolução dos livros didáticos na abordagem das orações subordinadas substantivas e o estudo das orações principais nessas construções	102
5	Considerações Finais	108
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO	118

Introdução

O ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna transformou-se, há algum tempo, em motivo de grande angústia para professores de Língua Portuguesa de qualquer escola. Estes professores, diante de tantas críticas ao ensino de gramática, sentem-se inseguros sobre o que fazer em sala de aula. Sem saber como resolver o problema, muitas vezes optam por, simplesmente, ignorar o ensino de conteúdos gramaticais em suas aulas. Outros persistem no ensino tradicional da gramática normativa, insistindo em uma prática pedagógica do estudo da palavra e da frase isoladas e sem sentido para o aluno. Nenhum dos dois caminhos tem se mostrado eficiente se pensarmos na grande dificuldade que os alunos encontram diante de atividades de análise sintática.

A intranquilidade da classe docente se refere ao que ensinar em sala de aula e como fazer para não se prender apenas à tradição da gramática puramente normativa. Alguns professores procuram introduzir conhecimentos gramaticais a partir de textos, mas Possenti (1996), por exemplo, entende que algumas abordagens usam o texto somente como pretexto, prática que também não apresenta resultados satisfatórios.

Um dos principais motivos para essa situação de conflito em relação ao ensino de gramática é a correlação existente entre o ensino da língua e a gramática normativa. Provavelmente, esses problemas são decorrentes da estreita relação que se estabelece entre língua e norma, alimentando crenças, assumindo posturas e atitudes, buscando a preservação de uma língua “pura”, muitas vezes motivadas sob a inspiração de mitos e suposições fantasiosas e poucas vezes sob o controle da observação e da investigação científica (ANTUNES, 2009, p.19). Dessa forma, motivados por essa pouca reflexão científica por parte dos docentes de escolas públicas e particulares sobre o ensino da língua em sala de aula, procuramos com este trabalho apresentar alguns entraves encontrados no contexto escolar, em especial, no tocante ao ensino da sintaxe. Com essa pesquisa, buscamos verificar problemas decorrentes da abordagem tradicional no ensino da língua, que, ainda hoje, tem como recurso básico os manuais de gramática normativa. Procuramos também com este trabalho apresentar uma contribuição para alterar essa realidade.

De acordo com Franchi (1991), a gramática escolar está ligada a uma forte tradição, restringindo-se a um trabalho de definição e classificação de paradigmas, apresentando como único material didático disponível os manuais calcados nos princípios da Gramática Normativa, a qual não se faz efetivamente presente no uso linguístico dos alunos e, também muitas vezes, dos próprios educadores.

A partir de experiências vividas em sala de aula, é possível dizer que o ensino das regras ditadas pela gramática normativa tradicional enfrenta certa resistência por parte dos alunos. Resistência provavelmente motivada pela distância entre tais regras e as situações reais de comunicação vivenciadas pelos falantes. Dessa forma, afirmamos que considerar o uso efetivo da língua, em seus diversos níveis – em especial os níveis sintático, semântico e pragmático – pode despertar, através de atividades epilinguísticas, um interesse maior pelo seu aprendizado, contribuindo de maneira mais eficiente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Afinal, os estudantes serão levados a perceber a existência de um número significativo de recursos linguísticos a serem utilizados nas mais diversas situações interativas. É importante também destacar limitações e equívocos da prática escolar, da forma como a linguagem sempre foi entendida, como um manual sobre a arte de falar e escrever bem. A partir de tais reflexões, acreditamos na necessidade da transição da prática da prescrição gramatical para a educação linguística. De acordo com Travaglia (2003), a educação linguística caracteriza-se por um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que busca apresentar o maior número de recursos da língua e as possibilidades de se usar tais recursos de forma adequada em diversas situações de interação comunicativa. Dessa forma, criando possibilidades para que o aluno possa mudar a sua posição de mero reprodutor de regras mecânicas da gramática normativa e se fortaleça como um construtor de ideias. O desenvolvimento das habilidades linguísticas, via um novo tipo de relação sujeito/linguagem/língua, pode gerar no aluno novas ideias relacionadas à sua própria língua, à sua competência comunicativa e à sua forma de compreender o mundo e fazer com seja compreendido por meio da linguagem.

Geraldi (1996) afirma que a visão prescritiva da língua ainda está impregnada na escola:

Na escola (...) há uma arraigada tradição de ensino dos chamados conteúdos gramaticais, já que caberia à escola, supostamente, sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo essa sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho linguístico dos estudantes (GERALDI, 1996, p.129).

Corroboramos a ideia de Geraldi, visto que nossa vasta experiência em sala de aula nos autoriza a afirmar que esta visão prescritiva da língua continua presente no ambiente escolar. Embora encontremos alguma melhora depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda é comum a prática de aulas de ensino de língua materna destinadas à aprendizagem da sistematização da língua, sem nenhuma reflexão sobre ela.

Segundo Travaglia (2002), o ensino da gramática se justifica por desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, a capacidade do usuário de empregar a língua nas diversas situações de comunicação. E o conhecimento linguístico gramatical é fundamental para se chegar a essa competência comunicativa. No entanto, o autor defende um ensino que propicie a reflexão do aluno sobre o objeto de aprendizagem, pois, caso contrário, estaria reforçando apenas a repetição mecânica de práticas descontextualizadas. Esta também é a concepção de ensino que se busca apresentar nesta pesquisa: a reflexão sobre o objeto de aprendizagem.

Considerando-se a limitação deste trabalho diante da extensão dos elementos que constituem a estrutura e funcionamento linguísticos, determinamos um recorte, a partir do qual é estudado o processo de subordinação (construções completivas) em períodos compostos¹. Priorizamos o estudo das orações principais das construções subordinadas substantivas em uma abordagem semântico-pragmática. Tradicionalmente, são focalizadas apenas as orações subordinadas quanto à função sintática que exercem em relação à oração principal. No entanto, as orações principais têm papel relevante nas construções com oração subordinada substantiva, uma vez que apresentam em sua composição aspectos formais, semânticos e discursivo-pragmáticos associados à intenção do falante. Em nosso trabalho, procuramos demonstrar que a análise das orações principais é necessária para o

¹ Os termos *oração subordinada*, *oração encaixada* e *oração completiva* serão usados para identificar a relação dada por termos complexos, entretanto estará presente com maior frequência o termo *oração subordinada substantiva*, por se tratar da nomenclatura frequente em sala de aula.

melhor entendimento do processo de subordinação, visto que elas apresentam propriedades distintas. Por exemplo, a principal de uma subjetiva tem características diferentes da principal de uma objetiva direta.

Tendo por base nossas experiências vividas em duas décadas de trabalho em sala de aula de escolas públicas e privadas e os estudos realizados sobre as construções completivas, optamos pela conjugação das abordagens tradicional e funcional na análise, descrição e reflexão da língua, visto que acreditamos não ser necessário descartar a primeira, mas sim, complementá-la, pois ambas possuem aspectos positivos, como se observou no desenvolvimento da pesquisa. A polarização existente entre gramática tradicional e a linguística em suas distintas áreas é inócua no ambiente escolar. Cabe ao professor fazer uso dos materiais pedagógicos disponíveis, buscando complementá-los.

A relevância deste trabalho está, especialmente, em buscar a desmistificação do ensino de gramática, de modo geral, e especificamente da sintaxe, recuperando seu prestígio e sua importância dentro do contexto escolar, ressaltando a necessidade de um ensino contextualizado da sintaxe, efetivamente associado ao texto. Para Sperança-Crisuolo (2007), o processo de subordinação substantiva, tema presente em nossa pesquisa, é um dos tópicos considerados mais complicados por professores e alunos no que diz respeito ao ensino de gramática.

É importante também ressaltar que o ensino de gramática não pode ser visto como um mero “exercício de pega-rótulos em palavras” (NEVES, 2002, p.204), mas sim como o repositório básico dos recursos da interação verbal, das estratégias do dizer.

De acordo com Travaglia,

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos) [...] será, sem dúvida, um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Este ensino terá que ser estruturado não como um estudo e trabalho que encara a gramática como uma teoria a ser utilizada em análises linguísticas. Este ensino será construído sobre uma concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. Portanto, a gramática vista como o

estudo das condições linguísticas da significação (TRAVAGLIA, 2002, p.18).

Desta forma, esperamos que este trabalho contribua para a área de conhecimentos científicos voltados para o ensino da sintaxe, assim como sua abordagem mais significativa na sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho é analisar a melhora que diferentes livros didáticos apresentam ao longo de diferentes épocas e sugerir como o professor pode aproveitar esse material didático. A partir de um estudo semântico-pragmático das orações principais das subordinadas substantivas, buscamos fornecer subsídios para um trabalho significativo com a língua portuguesa, especificamente no que se refere à sintaxe, a fim de justificar a proposta de uma abordagem funcional da língua em sala de aula. Como objetivos específicos, são apresentados:

- a) Mostrar a necessidade de uma mudança na abordagem dada ao ensino de gramática, buscando retomar a sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa do usuário da língua;
- b) Identificar os critérios utilizados na abordagem tradicional da língua, apresentada pelos livros didáticos do Ensino Fundamental, especificamente 9º ano, para determinação e classificação das orações subordinadas;
- c) Observar e analisar o estudo das orações subordinadas substantivas em atividades de livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de estabelecer parâmetros para uma análise do funcionamento dessas orações;
- d) Analisar as orações principais das subordinadas substantivas tendo em vista as funções comunicativas presentes nessas construções;
- e) Indicar possibilidades de um trabalho mais significativo para a aprendizagem, oferecendo subsídios para o ensino da língua portuguesa, em especial da gramática, a partir das atividades já sugeridas nos livros didáticos analisados.

O trabalho organiza-se da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos uma reflexão a respeito dos entraves encontrados no ensino de gramática. Em seguida, são apresentadas as concepções de linguagem, os tipos de ensino e as diferentes concepções de gramática existentes.

Na segunda seção desenvolvemos uma breve reflexão sobre a abordagem tradicional do processo de subordinação presente nas gramáticas normativas. Na sequência, apresentamos uma análise das orações subordinadas substantivas, enfocando o papel das orações principais nessas construções sob uma perspectiva funcionalista. A partir dessa abordagem propomos a análise dessas orações com base em critérios semânticos e pragmáticos.

A terceira seção trata da metodologia adotada na pesquisa. Apresentamos uma descrição dos procedimentos seguidos para o desenvolvimento do trabalho, tal como a escolha dos materiais didáticos analisados e os critérios para essa escolha. Além disso, trazemos uma breve explanação sobre a história do livro didático e sua função em sala de aula.

Na quarta seção apresentamos uma análise comparativa entre livros didáticos (do 9º ano do Ensino Fundamental) mais antigos e atuais, destacando-se que, apesar de ainda apresentarem alguns aspectos de caráter formalista (presentes na gramática tradicional), é possível observar significativa melhora na abordagem dos processos de subordinação. Apresentamos também uma proposta para o ensino da sintaxe no Ensino Fundamental, procurando trazer contribuições para uma abordagem mais eficiente, em especial das orações subordinadas substantivas, que realmente auxiliem no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Por fim, seguem a Conclusão e a Bibliografia utilizada para a realização desta pesquisa.

1 Considerações sobre o ensino de gramática e suas concepções

Muitos são os obstáculos para o trabalho com língua materna no âmbito escolar. Dentre eles destacamos a dificuldade apresentada pelos alunos na compreensão dos conceitos e uma descrença em relação à importância de se aprender gramática. Entendemos que as lacunas deixadas por um ensino calcado apenas na gramática normativa possam justificar certa resistência dos alunos ao ensino da língua e a equivocada constatação de que não é possível estudá-la.

1.1 Os entraves no ensino de gramática

Herdamos dos gregos a noção de gramática, em especial no que se refere à estrutura da língua e sua normatividade, como uma força controladora que preserva a língua contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio, seja pela ação de invasores, seja pela ação dos próprios membros da comunidade de falantes (ANTUNES, 2009, p.36). Em decorrência disso, foi sendo atribuída à gramática a função de controlar o uso da língua, conduzir o comportamento verbal dos usuários, por meio de imposição de modelos ou de padrões. Essa concepção de gramática – a gramática normativa – se consolidou a ponto de abafar outras concepções menos diretivas, como, por exemplo, a gramática internalizada. Dessa forma, alguns equívocos se formaram acerca do que deve constituir o ensino de gramática. De acordo com Possenti,

no dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução [...]. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996, p.32-33).

O ensino de língua materna deve ter várias frentes de ação, isto é, deve ser um trabalho que envolva as inúmeras formas de manifestação da linguagem. É preciso ficar claro que o ensino de gramática tem como uma de suas finalidades o

desenvolvimento da competência comunicativa nas mais diversificadas situações e cabe aos profissionais envolvidos no processo educacional buscar os caminhos para levar o aluno a refletir sobre o uso da língua, suas diversas possibilidades, o que, conseqüentemente, proporciona ao educando maior autonomia em sua competência comunicativa.

A gramática não pode ser entendida apenas como um ensinamento de regras que se mostram isoladas de um contexto ou da realidade; devemos buscar a associação entre seu ensino e a realidade dos alunos. Desta forma, seu ensino tem como um dos objetivos levar o educando a refletir sobre sua própria língua, fazendo com que ele perceba que tem instrumentos para um melhor desempenho linguístico. Buscando valorizar as várias formas de comunicação, o ensino de gramática passa a ser visto como um diferencial e deixa de ser uma obrigação sem propósito para se tornar direito do aluno e também objeto de desejo no universo escolar.

Segundo Franchi,

Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis (1998 apud POSSENTI, 1996, p. 30).

De modo geral, reina em nossas escolas a ideia de que a gramática é uma lei imutável, um dogma. Provavelmente essa ideia esteja arraigada na concepção normativa da gramática. Para Travaglia (2002), nessa acepção a gramática é entendida como um manual de regras do bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar de forma adequada. Em sala de aula, os resultados apresentados pelos alunos em avaliações externas, como o SARESP², comprovam que trabalhar apenas com essa concepção não leva à aprendizagem, pelo contrário, tem-se criado uma aversão ao estudo da língua materna.

² Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, trata-se de uma avaliação externa, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3ª série do Ensino Médio.

É papel da escola aperfeiçoar um conhecimento que o aluno já traz quando chega à escola, uma vez que todos chegam com uma bagagem básica em termos de estruturas e léxico.

Ao se trabalhar com o ensino de gramática torna-se importante compreender que as normas gramaticais são necessárias, mas não inalteráveis. Segundo Antunes:

Como essas regras são destinadas a reger, a regular os usos que as pessoas fazem, nos mais diferentes contextos e com as mais diferentes finalidades, elas não podem ser absolutamente rígidas, imutáveis, inflexíveis. Elas têm que ser funcionais, no sentido de que assumem variações, por conta do que pretendem aqueles que as usam (ANTUNES, 2009, p.72).

Em sala de aula, é interessante mostrar ao aluno contextos em que ele possa escolher as construções que irá utilizar para compor sua forma de falar, ampliando todas as competências que a atividade verbal prevê. As aulas de gramática podem servir para chamar a atenção do aluno para o funcionamento da língua, destacando sua sistematicidade, e para ampliar o conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário possui para o uso efetivo em situações concretas da interação comunicativa. De acordo com Antunes (2009, p.68), “efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem; pensar sobre a linguagem; tentar vê-la por dentro; tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo.”

Muitos são os pesquisadores empenhados em apresentar uma abordagem gramatical mais adequada para enfrentar as questões decorrentes da relação texto-gramática. Por exemplo, podemos citar Geraldi (2012), que, baseado nos estudos de Bakhtin (1988) sobre o dialogismo presente na linguagem, afirma que existe, nas atividades de análise linguística, uma possibilidade de se refletir sobre as engrenagens que envolvem a linguagem, assim como há nas atividades de leitura e produção textual:

É impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas,

conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 2012, p.93).

Neves (2002), por sua vez, entende ser o texto o lugar ideal para o estudo da gramática. A autora afirma que a produção de texto e a gramática não são atividades que se “estranham”; ao contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática”. Concluindo que “*Daí a necessidade de não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu nível oracional*” (NEVES, 2002, p.226).

Muitas vezes, o que se vê no dia a dia da sala de aula é o texto sendo utilizado como mero pretexto para fixação de regras, de nomenclaturas, em atividades puramente metalinguísticas. Na verdade, o estudo do texto deveria conduzir o aluno a uma reflexão acerca das relações semânticas e pragmáticas estabelecidas pelo elemento linguístico analisado em determinada situação de uso.

Cabe ressaltar que não é objetivo desta pesquisa negar a importância do estudo de nomenclatura nas aulas de língua portuguesa. Acreditamos que as nomenclaturas têm sua função e, conseqüentemente, ter o seu conhecimento também. Elas têm a função de permitir que as unidades da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, fato este que amplia a possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção. Antunes (2009, p.79) afirma que sem dúvida nenhuma o conhecimento da nomenclatura gramatical faz parte de nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural.

Neves (2002) também corrobora essa ideia ao afirmar que a atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua, principalmente quando se assume a postura crítica para análise da consistência de alguns termos.

Apesar dessas constatações, sabemos que muitos são os problemas enfrentados pelos educadores na rotina a que estão presos em suas escolas e, certamente, um dos mais presentes é a distância entre os estudos científicos atuais e a formação acadêmica tradicional que muitos receberam. Isto confirma a relevância desta pesquisa, uma vez que é nosso objetivo fornecer subsídios aos professores para o trabalho com a língua portuguesa. Muitas vezes, esses professores têm como amparo apenas o livro didático e o transformam em “lei”.

Sabemos que essa não é a decisão adequada. Ainda há muitos problemas no estudo da sintaxe apresentado pelos livros didáticos, mas como será possível perceber pela análise apresentada na seção 4, podemos constatar um avanço na abordagem dada ao estudo das orações subordinadas. Apesar desta melhora, ainda encontramos, por exemplo, em relação aos processos de subordinação, exercícios que pedem apenas a classificação das orações. Sabemos que tais exercícios acrescentam muito pouco à competência comunicativa do falante, uma vez que ficam presos apenas ao estudo da nomenclatura. Algumas práticas são próprias da instituição escolar e uma delas, muito relevante, consiste em ensinar a metalinguagem; no entanto, as atividades no ensino de gramática precisam permitir uma interação na linguagem, uma troca de sentido e intenções. Nessa perspectiva, defendemos um estudo diferenciado das orações subordinadas substantivas, tendo como foco as orações principais e sua importância na formação desses períodos. Propomos uma análise que ultrapasse o nível sintático, tão exaustivamente estudado nas gramáticas tradicionais, ou seja, propomos que o estudo de gramática acompanhe, de fato, 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 linguísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração". (NEVES, 2001, p.2).

Ressaltamos que, apesar de cientes da existência de entraves no ensino de gramática nas escolas, buscamos reafirmar sua importância para o desempenho linguístico dos alunos na produção e compreensão de textos.

1.2 Concepções de linguagem

O trabalho com a gramática sempre esteve relacionado às atividades que contemplam o ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos de uma forma pacífica e mecânica, levando o aluno a considerar as aulas de Português como algo enfadonho e desinteressante. Muitas vezes, a concepção de linguagem

subjacente ao ensino coloca a língua como um objeto distante, externo ao falante, que deve ser apropriado. Nesse sentido, é muito importante que o professor tenha clareza das concepções de linguagem correlacionadas ao ensino de gramática, pois, segundo Travaglia (2002), a forma como o professor concebe a linguagem vai determinar sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula. O autor discute três possibilidades distintas de conceber a linguagem:

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Nessa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam de forma adequada. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Nessa forma de entender a linguagem, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Essas regras constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, as quais normalmente aparecem em estudos linguísticos tradicionais que resultam na chamada gramática normativa ou tradicional (TRAVAGLIA, 2002, p.21).

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para se comunicar. De acordo com essa concepção, a língua é vista como um código, sendo capaz de transmitir uma mensagem, ou seja, informações de um emissor a um receptor. Desta forma, para que a comunicação seja efetivada, o código deve ser dominado pelos falantes. Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual isolado de sua utilização – na fala (nos termos de Saussure) ou no desempenho (nos termos de Chomsky). Essa também é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista e que pressupõe como estratégia metodológica a separação do homem no seu contexto social. Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem para transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Com essa finalidade, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal. O outro recebe os sinais codificados e os transforma novamente em mensagem (informação). Dessa forma ocorre a decodificação.

A terceira concepção vê a linguagem como um processo de interação. De acordo com essa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. Vista dessa forma, a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2002, p.23). Nessa abordagem, o diálogo em sentido amplo (a interação) é que caracteriza a linguagem.

Para Koch (1995, p. 9), no decorrer da história, a linguagem humana tem sido concebida de uma forma muito distinta, que pode ser assim sintetizada: a) como representação ('espelho') do mundo e do pensamento; b) como instrumento ('ferramenta') de comunicação; c) "como forma ('lugar') de ação ou interação". Para um melhor entendimento dessa síntese, a autora explica que:

A mais antiga destas concepções é, sem dúvida, a primeira embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como um código através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, nesse caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada, como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos (KOCH, 1995, p.9).

Cabe ressaltar que as duas primeiras concepções de linguagem estão fortemente associadas à gramática tradicional, que se constrói na base da tradição grega. Em relação à segunda concepção, em especial, são partidárias deste enfoque todas as teorias ligadas ao Estruturalismo. A terceira concepção de linguagem é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Estão incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

Conforme dissemos anteriormente, a forma como o professor concebe a linguagem vai determinar sua maneira de trabalhar a gramática em sala de aula, e para isso é necessário que ele tenha consciência dessas concepções e de como influenciam sua prática docente. Defendendo concepção de língua como resultado da interação, entendemos que o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta para resolver possíveis problemas de comunicação/uso da língua (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011) e como reflexão sobre seu real funcionamento.

1.3 Os objetivos dos diferentes tipos de ensino

Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974, apud TRAVAGLIA, 2002, p.38), ao ensinar uma língua podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O objetivo do **ensino prescritivo** é levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística, considerados errados/inaceitáveis, por outros considerados corretos/aceitáveis. Este tipo de ensino interfere nas habilidades linguísticas existentes e está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa. Em sala de aula, privilegia-se o trabalho de metalinguagem, na maioria das vezes com ênfase nas atividades de identificação e correção de “erros” gramaticais.

O objetivo do **ensino descritivo**, ligado à segunda concepção de linguagem, é mostrar como a linguagem funciona, de forma geral, e como uma língua, em particular, funciona. Trata de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, mostrando como podem ser utilizadas. A língua materna tem papel relevante nesse tipo de ensino por ser a que o aluno mais conhece. Esse tipo de ensino está ligado não somente à gramática descritiva, mas também ao trabalho com a gramática normativa; entretanto, na gramática normativa a descrição é feita apenas da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto na descritiva trabalha-se com todas as variedades da língua.

O objetivo do **ensino produtivo**, por fim, é ensinar novas habilidades linguísticas. Dessa forma, quer-se ajudar o aluno a estender o uso da língua materna de maneira mais eficiente; assim, não se pretende “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas”. (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEENS, 1974, apud TRAVAGLIA, 2002, p. 40).

O estudo da gramática de uma língua é parte integrante da formação e do crescimento intelectual do aluno, afinal é ela que embasará os fatos linguísticos que necessitam de explicação, justificação, exemplificação e arguição.

Sendo assim, o estudo gramatical precisa ser entendido como parte essencial no ensino da língua materna. Deve-se pensar em um trabalho que considere a língua como sendo seu fundamento, por meio de atividades gramaticais que proporcionem um campo vasto para o exercício da argumentação e do raciocínio, de forma que o falante utilize um maior número de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa, sem criar “a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com gramática” (NEVES, 2003, p.52).

A reflexão sobre as concepções de ensino faz-se necessária, visto que existe uma problemática envolvendo o ensino de gramática, pois é constantemente associado à aplicação de normas e classificação de elementos linguísticos. E que o estudo da gramática, em especial o estudo da sintaxe, precisa ser compreendido como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

De acordo com Sperança-Crisuolo (2011, p.25), “a sintaxe constitui o eixo do texto, o ponto de encontro entre Falante e Ouvinte. É na sintaxe do enunciado que o falante codifica sua intenção, sendo esse enunciado o ponto de partida do Ouvinte para compreendê-lo”.

1.4 Diferentes conceitos de gramática

Todos os profissionais que se propõem a trabalhar com a gramática da língua materna precisam reconhecer que há vários tipos de gramática e que, ao se trabalhar com diferentes tipos, resultados diferentes aparecerão em sala de aula.

A gramática pode ser concebida como um manual com regras de bom uso da língua, cujas normas são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, ignorando-se, portanto, as características próprias das variedades desprestigiadas, associadas à oralidade. Essas regras, nessa concepção, devem ser seguidas por aqueles falantes que desejam se expressar adequadamente. Essa concepção de gramática é conhecida como **gramática normativa**, e

só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua (TRAVAGLIA, 2002, p. 24).

A gramática normativa consiste no estudo das normas da língua padrão. Ela é uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade, prescrevendo o que se deve e o que não se deve usar. De acordo com Antunes, “nesse sentido, a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente” (ANTUNES, 2009, p.30).

Uma descrição da estrutura e funcionamento da língua é outra concepção de gramática, chamada de **gramática descritiva**. Ela descreve os padrões da língua contidos em um *corpus* oral ou escrito. De acordo com essa concepção, saber gramática significa ser capaz de distinguir as categorias, as funções e as relações nas expressões de uma língua.

A gramática descritiva apresenta como uma determinada língua funciona, podendo ser trabalhada com qualquer variedade da língua.

Essa gramática será o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de

explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento (PERINI, 1976, p.20 e 22, apud TRAVAGLIA, 2002, p.32).

A terceira concepção apresenta a gramática como um conjunto de regras que o falante adquire enquanto criança em processo de aquisição da linguagem, pelo contato com falantes adultos e lança mão para se comunicar. Essa gramática é conhecida como **gramática internalizada**. Nessa acepção, não há *erro*, apenas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa.

A aquisição da gramática internalizada não envolve a necessidade de o falante passar por um processo de escolarização ou sistematização, mas “da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (FRANCHI, 1991 apud TRAVAGLIA, 2002, p. 28).

A gramática internalizada é o próprio conjunto de regras dominado pelo falante e que lhe permite fazer uso da língua de maneira normal. O falante faz uso dessa gramática sem a necessidade de nenhum tipo de processo de aprendizagem sistemático. Na verdade, a criança a aprende baseando-se em regras que ela internalizou ao ouvir os falantes com os quais convive.

Além desses três tipos de gramática, Travaglia (2002) cita outros tipos relacionados à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua. A **gramática implícita** é aquela utilizada pelo falante, automaticamente, em qualquer situação específica de interação comunicativa. Ela é vista como a competência linguística internalizada do falante e vai sendo aprimorada à medida que se amplia a situação comunicativa. A **gramática explícita** ou **teórica** é representada por todos os recursos linguísticos que tentam explicitar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua. Sendo assim, todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas. A **gramática reflexiva** trata das atividades de observação e reflexão sobre a língua. Utilizando-se de observação e levantamento de evidências linguísticas, ela busca mostrar como é a gramática implícita do falante.

Existem ainda outros tipos de gramáticas comumente citados e que são definidos pelos seus objetos de estudo e seus objetivos, tais como: (i) a **gramática contrastiva** ou **transferencial**, que descreve duas línguas simultaneamente, sendo muito usada no ensino de línguas; (ii) a **gramática geral**, que se refere à comparação do maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão; (iii) a **gramática universal**, que é uma gramática de base comparativa que investiga quais características linguísticas são comuns a todas as línguas; (iv) a **gramática histórica**, aquela que estuda as sequências de fases evolutivas de uma língua. Estuda a origem e a evolução, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual; e (v) a **gramática comparada**, que estuda a sequência de fases evolutivas de vários idiomas, buscando encontrar pontos comuns.

Como já mencionado anteriormente, a associação entre concepção de linguagem, tipo de gramática e tipo de ensino deve ser destacada. Para a primeira concepção de linguagem, o tipo de gramática é a normativa e o ensino, o prescritivo. Para a segunda concepção, a gramática que se associa é a descritiva e o tipo de ensino é o descritivo. A gramática internalizada e o ensino produtivo estão associados à terceira concepção de linguagem.

Consideramos importante que os professores tenham conhecimento de que existem essas diferentes gramáticas, ainda que não as dominem, pois muitas dessas abordagens, embora pertencentes ao contexto de pesquisa, podem trazer, mesmo que indiretamente, contribuições ao ensino em sala de aula.

Tradicionalmente, a normativa é o tipo de gramática a que mais se refere na escola. Geralmente, quando os professores falam em ensino de gramática, estão tratando apenas desse tipo. Nos livros didáticos também é esta a perspectiva que predomina para o ensino de gramática. Sendo assim, optamos por incluir em nosso trabalho a abordagem tradicional destinada ao estudo da subordinação. Consideramos importante partir desse conhecimento, uma vez que o professor já o possui, para discutirmos esse conteúdo gramatical.

2 A sintaxe das orações subordinadas substantivas segundo as abordagens tradicional e funcionalista

Nesta seção, inicialmente apresentamos a abordagem tradicional destinada ao estudo dos processos de combinação de orações. Em seguida, trazemos os pressupostos do Funcionalismo e o estudo das orações principais em uma abordagem funcionalista da língua.

2.1 A abordagem dos processos de combinação de orações nas gramáticas normativas

Para a discussão que se pretende neste trabalho, elegemos os processos de combinação de orações por subordinação como objeto de análise. Essa escolha esta motivada pela grande dificuldade que esse conteúdo representa para os alunos, o que nos permite concluir que é um ponto delicado da abordagem tradicional. A maior dificuldade pode estar associada à maneira bastante tradicional como esse conteúdo é abordado, cujo objetivo principal é a “classificação” dessas orações. Entendemos que o próprio termo “classificação” traduz em si a perspectiva tradicional na medida em que se pressupõe que “análise sintática” nada mais é do que a identificação das funções sintáticas desempenhada pelos elementos linguísticos, com foco na nomenclatura. Desse modo, esses estudos consideram que a ocorrência de subordinação quase depende exclusivamente de critérios formais baseados na dependência sintática entre as orações.

Ao tratarmos de subordinação, é importante também observarmos que as gramáticas tradicionais sempre apresentam uma relação dicotômica entre coordenação e subordinação. De modo geral, defende-se a ideia de independência x dependência para essas relações. Normalmente, as orações coordenadas são apresentadas como independentes, autônomas, ou seja, têm sentido próprio e não funcionam como termos de outras orações. Já as orações subordinadas são apresentadas como dependentes, representando uma função sintática da oração

principal. No entanto, tais explicações não respondem a todos os questionamentos que envolvem essas relações.

Essa forma tradicional de definição dos processos de coordenação e subordinação é alvo de inúmeras críticas por parte de várias correntes teóricas. Seguindo uma perspectiva textual da linguagem, Koch (1995, p.11) argumenta que “toda oração ou conjunto de orações veicula significados” e, portanto, “forma e função (...) não podem e não devem ser desvinculados no estudo da linguagem humana”. Koch afirma ainda que “o funcionamento global de uma língua só pode ser devidamente explicado por um estudo integrado dos componentes sintático, semântico e pragmático”. De acordo com a autora, o termo *interdependência* deve se sobrepôr aos termos dependência (para subordinadas) e independência (para coordenadas), uma vez que representa de forma mais eficiente as relações entre as orações. Essa interdependência prevê que, seja no período, no parágrafo ou no texto, qualquer uma das orações é necessária à compreensão das demais.

Muitos autores funcionalistas têm apresentado estudos buscando comprovar a inexistência desse paralelismo entre esses processos apresentado pela gramática normativa. De acordo com Rodrigues (2006, p.139) “para a linguística funcional não existe uma relação dicotômica entre a coordenação e a subordinação, uma vez que o fenômeno da integração de cláusulas é entendido como um *continuum* que conecta estruturas [\pm dependentes]”. Para Decat (1999, p.300-301), é amplamente conhecida a insuficiência dos tratamentos tradicionais na tarefa de descrever e definir os processos de combinação de cláusulas, seja em casos considerados limítrofes, seja naqueles que aparentemente não oferecem problema para a análise. Ainda segundo a autora, opor as noções de coordenação e subordinação não tem apresentado bons resultados, por outro lado, também não é suficiente definir subordinação simplesmente como dependência, em termos exclusivamente formais.

Castilho (1997), analisa critérios sintáticos (noções de subcategorização e encaixamento, relação de adjunção e expansão) e pragmáticos (noção de ato de fala), como itens que levem à classificação das sentenças complexas em coordenadas, subordinadas e correlatas. O autor critica o uso da nomenclatura “período” adotada pela gramática tradicional e questiona o emprego do rótulo “sentença principal”. Castilho entende que tal rótulo “tem o defeito de conotar

‘pensamento principal’, verbalizado por essa sentença” e nem sempre esse pensamento principal é veiculado na oração dita principal (CASTILHO, 1997, p.132).

Ao apresentar os três tipos de relação intersentencial (estruturas independentes ou coordenadas, estruturas dependentes ou subordinadas e estruturas interdependentes ou correlatas), Castilho (2012) classifica as sentenças complexas a partir de cinco tipos sentenciais:

- I. **sentenças complexas justapostas** – uma sentença se apõe a outra, sem qualquer nexos conjuncional (justapostas e assindéticas);
- II. **sentenças complexas coordenadas** – uma sentença se coordena à outra por meio de nexos conjuncionais. Há relação de independência entre elas. Um elemento coordenado não modifica o outro, no sentido de que não lhe dá qualquer contribuição semântica (por isso, não é adequado considerar a primeira como “principal”);
- III. **sentenças complexas encaixadas** – aquelas em que uma sentença está encaixada num constituinte da outra: (a) *subordinada substantiva* – o encaixamento ocorreu no SV da primeira sentença, estabelecendo uma relação argumental entre elas; (b) *subordinada adjetiva (relativa)* - o encaixamento ocorreu no SN anterior, estabelecendo-se uma relação de expansão;
- IV. **sentenças complexas sem encaixamento** – uma sentença está em relação de adjunção com outra (orações subordinadas adverbiais);
- V. **sentenças complexas correlatas** – são estruturadas de tal forma que na primeira sentença figura uma expressão correlacionada com outra expressão. Verbalizam dois atos de fala com relacionamento recíproco.

A fim de explicitar de que modo é tratado o processo de subordinação na abordagem tradicional, apresentamos a seguir a perspectiva de alguns de seus representantes.

Segundo Pasquale e Ulisses (2003), o período composto por subordinação é aquele em que um termo subordinado de uma oração (sujeito, complemento verbal,

complemento nominal, adjunto adnominal e adjunto adverbial) é expresso por outra oração. Os autores buscam, embora superficialmente, explicar as relações de sentido estabelecidas entre as orações e, a partir disso, estabelecer a classificação delas. Entretanto, não propõem nada além do que tradicionalmente se tem sobre tais processos.

Sacconi (2006) define a subordinação como o relacionamento de termos ou orações dependentes. Apresenta certa ênfase às partículas que introduzem as orações subordinadas, subclassificando-as em substantivas (conjunção subordinativa integrante), adjetivas (pronome relativo) e adverbiais (conjunção subordinativa). É possível afirmar que a abordagem do conteúdo apresentada pelo autor, de maneira geral, caracteriza-se como formal, pautando-se em construções prototípicas.

Rocha Lima (2001) afirma que a subordinação constitui-se de uma oração principal e uma ou mais dependentes atuando como termos da primeira. Dessa forma, observamos que esse autor também se baseia em critérios sintáticos. Ainda assim, o autor contribui de forma significativa na maneira como apresenta a classificação das orações, não se prendendo, exclusivamente, ao conectivo, mas buscando esclarecer a relação de sentido estabelecida entre as orações.

Ernani e Nicola (1999) também apresentam uma abordagem bastante semelhante à citada anteriormente, pautada em critérios sintáticos. Para os autores, períodos compostos por subordinação são aqueles que apresentam orações dependentes de outras, ou seja, orações que exercem uma função sintática (sujeito, objeto direto, adjunto adverbial etc.) em relação a outra. A constituição do período se faz por pelo menos uma oração principal e uma ou mais orações subordinadas.

De acordo com Cunha e Cintra (2007), a subordinação caracteriza-se por uma oração que exerce a função de um termo (essencial, integrante ou acessório) de outra oração, identificada como principal. Os autores afirmam que, na essência, o período composto por subordinação equivale ao período simples, tendo como única diferença o fato de um termo, naquele, ser oracional.

Para Bechara (2001), a subordinação ocorre quando uma oração passa a uma camada inferior, funcionando como membro sintático de outra unidade. A presença de um transpositor representado por *que* e, em alguns casos, por *se* é o

que caracteriza a ocorrência da subordinação, transformando uma oração em membro de outra. De acordo com o autor, essa conjunção não tem a missão de juntar duas orações, mas de marcar a transposição de uma oração independente (camada superior) para um termo de outra oração, funcionando como camada inferior. Sendo assim, a denominação tradicional período composto não é a mais adequada, uma vez que, o que se tem é uma oração com termos argumentais determinantes ou complexos, representados por outra oração.

Pelo que foi até aqui apresentado é possível constatar certa falta de clareza e limitações na determinação de critérios que determinam os processos de subordinação entre as orações e, portanto, concluímos que há uma necessidade de rever as formas de análises apresentadas em sala de aula. Alguns autores aqui citados, como Pasquale e Sacconi, por exemplo, apresentam uma abordagem extremamente simplificada da análise das relações sintáticas. Entretanto, cabe também ressaltar que não é objetivo dessa pesquisa desmerecer a importância da gramática normativa no ambiente pedagógico. Afinal, entendemos que os conceitos e estratégias apresentados por essa gramática fazem parte da história do nosso ensino escolar e, principalmente a partir da Nomenclatura Gramatical Brasileira, têm uma preocupação claramente didático-pedagógica (IGNÁCIO, 2003). Na verdade, o que se pretende é uma reflexão a respeito de que o ensino da sintaxe, baseado apenas nos moldes tradicionais, seja insuficiente e, como alternativa a esse tratamento tradicional dos processos de combinação de cláusulas, propomos uma abordagem funcionalista da língua, que parte de fatos da língua em uso, podendo ter efeitos pedagógicos mais eficazes.

De acordo com Ignácio (2003)

Uma das críticas ao modelo está no fato de que se trabalha apenas com orações ou frases bem formadas, extraídas geralmente da língua literária. Ora esse possível inconveniente será facilmente superado desde que o professor se proponha fazer uso de textos diversos, representativos dos vários registros e variantes linguísticas” (IGNÁCIO, 2003, p.127).

Retomando nossa análise com a intenção de se trabalhar a sintaxe com aspectos do funcionamento da língua, observamos que a gramática tradicional coloca no mesmo nível as diferentes categorias de orações subordinadas (adjetivas,

adverbiais e substantivas); entretanto, podemos dizer que há diferentes graus e tipos de “dependência” dentro mesmo do que se define por subordinação. Na sequência, apresentamos seus diferentes tipos, com a intenção de justificar nossa opção em aprofundar o estudo das construções completivas (substantivas), em especial as orações principais dessas estruturas. Neste trabalho, decidimos pela inclusão do tratamento concedido a esses processos pela abordagem tradicional, levamos em consideração o fato de que as propostas de descrição e tipologização de construções complexas que têm sido apresentadas na literatura linguística, fazem, de algum modo, referência a essa abordagem, questionando, mostrando suas incoerências, e/ou ampliando os seus conceitos, independentemente das correntes teóricas em que se estão inseridos. Além disso, no âmbito escolar, a abordagem tradicional é a que predomina, sendo portanto, já familiar para professores e alunos.

2.1.1 As orações subordinadas adjetivas

As orações subordinadas adjetivas apresentam uma função caracterizadora (equivalente a um adjunto adnominal) de algum elemento da oração principal, desta forma não se têm duas orações com dependência sintática, mas uma dependência semântica, visto que a retirada da oração subordinada adjetiva de um período não compromete a organização formal (sintática) da oração principal. Entretanto, no campo semântico, a dependência é total no que se refere às restritivas, pois é possível perceber que a retirada do período compromete a informação a ser transmitida. Em relação às explicativas, observamos que este prejuízo ocorre em nível menor, visto que entendemos a informação apresentada pelas adjetivas explicativas como já sendo conhecida do interlocutor, dessa forma, é considerada menos “necessária”.

A dependência sintática acontece na oração subordinada (adjetiva), uma vez que é introduzida por um elemento anafórico (pronome relativo QUE e variações), sendo esse elemento anafórico o responsável pela retomada de um termo anteriormente citado na oração principal, ocasionando a dependência sintática e semântica.

(1) Na petição do colégio *que então redigi* chamei a atenção do governo para este resultado, verdadeiramente cristão. (CUNHA; CINTRA, 2007, p.616)

- oração subordinada adjetiva restritiva, referente ao termo petição. (retomado pelo pronome relativo)

(2) O dinheiro *que ganhava* quase não dava para sustentar minha esposa e filhos. (SWIFT, 2004 apud JORNADAS.PORT, 2012, p.184)

- oração subordinada adjetiva restritiva, referente ao termo dinheiro. (retomado pelo pronome relativo)

(3) O efeito estufa funciona como cobertor de gases *que retêm o calor da luz solar perto da superfície do planeta*. (REVISTA GALILEU, nº172 apud PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2012, p.59)

- oração subordinada adjetiva restritiva, referente ao termo cobertor de gases. (retomado pelo pronome relativo)

(4) O homem, *que vinha a cavalo*, parou defronte da igreja. (BECHARA, 2001, p.467)

- oração subordinada adjetiva explicativa, modificadora do termo homem. (retomado pelo pronome relativo)

(5) Em diversas ocasiões recentes, a associação Médica Brasileira tem manifestado sua posição favorável à lei nº11. 705/08, *que visa coibir a condução após a ingestão de bebidas alcoólicas*.(JORNADAS.PORT, 2012, p.188)

- oração subordinada adjetiva explicativa, modificadora do termo lei. (retomado pelo pronome relativo)

(6) Susana, *que não se sentia bem*, estava de cama. (CUNHA; CINTRA, 2007, p.615)

- oração subordinada adjetiva explicativa, modificadora do termo Susana. (retomado pelo pronome relativo).

2.1.2 As Orações Subordinadas Adverbiais

As orações subordinadas adverbiais equivalem ao adjunto adverbial, tradicionalmente chamado de “termo acessório”. Entretanto, essa noção de “termo acessório”, aplicada à sintaxe, é comprometida diante da ligação dessas orações com o conteúdo proposicional expresso pela oração principal. É importante destacar que as orações adverbiais são introduzidas pelas conjunções subordinativas adverbiais, as quais já carregam valor semântico. Segundo Dik (1997), representante de uma abordagem funcionalista da língua, as orações adverbiais apresentam uma informação suplementar (diferente de um complemento), numa relação núcleo-satélite com a oração principal. Dessa forma, embora dependam da oração nuclear, não se integram estruturalmente a ela.

(7) *Quando as mulheres chegaram aos escritórios de design, a vida melhorou também para as donas de casa.* (REVISTA CLAUDIA, nº500 apud PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2012, p.79)

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

(8) Os alunos conversavam baixo *porque estavam na biblioteca.*(PORTUGUÊS LINGUAGENS,2012, p.83)

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

(9) O novo motor do Brava funciona *como um relógio*: o ponteiro grande gira enquanto o pequeno fica parado.(27º Anuário do Clube da Criação, p.84 apud PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2012, p.88)

- oração subordinada adverbial, que expressa uma comparação em relação à oração principal.

(10) Janete é tão aplicada aos estudos *que não lhe sobra tempo para o trabalho*. (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2012, p.83)

- oração subordinada adverbial, que expressa uma consequência ao fato proposto na oração principal.

(11) *Ainda que não dessem dinheiro*, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (CUNHA; CINTRA, 2007, p.619)

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

(12) Contrata-se assistente de arte *para que o redator não crie mais anúncios assim*. (JORNADAS. PORT, 2012, p.143)

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

A partir dos exemplos aqui apresentados, podemos constatar que as relações estabelecidas nos períodos acima se situam no plano semântico, na dependência entre o conteúdo expresso por cada uma das orações. A oração principal e a subordinada, diferentemente das demais subordinadas (adjetivas restritivas e substantivas), possuem menor dependência em relação à estrutura argumental. É possível afirmar que em alguns casos são quase independentes, entretanto, na maior parte das ocorrências, não é possível tirá-las sem ocasionar um prejuízo sintático-semântico. Segundo Neves, Braga e Dall’Aglio-Hattner (2008 apud GONÇALVES, SOUSA e CASSEB-GALVÃO, 2008, p.981), o critério para se analisar as subordinadas adverbiais considera, por um lado, o grau de interdependência com a sentença nuclear a que se vinculam, e por outro lado, o tipo de relação lógico-semântica que expressam.

2.1.3 As Orações Subordinadas Substantivas

Essas orações são comumente referidas nas gramáticas tradicionais como aquelas que, na frase, exercem a função de um substantivo em relação a algum elemento da oração principal, podendo equivaler a sujeito, objeto direto e indireto, complemento nominal, aposto e predicativo. Dessa forma, entendemos que diante desse critério sintático tanto a oração principal como a subordinada são orações incompletas, da perspectiva da sua estrutura argumental, dependentes tanto sintática quanto semanticamente. Os mecanismos de ligação são as conjunções integrantes (QUE, SE). Para Carrone (1999), as conjunções integrantes não carregam traços semânticos como as demais (conforme, pois, embora), sendo, portanto, consideradas “vazias”.

(13) Os comerciantes desconhecem *que a mercadoria terá mais saída no próximo verão*. (BECHARA, 2001, p.465)

- oração subordinada substantiva objetiva direta, complemento do verbo desconhecer.

(14) Para doar sangue, é necessário *que a pessoa sinta-se bem, com saúde*. (www.odocumentario.com.br/materia, 2011 apud JORNADAS. PORT, 2012, p.107)

- oração subordinada substantiva subjetiva.

(15) O importante é *que a nossa emoção sobreviva*. (Capa de disco, 1974 apud JORNADAS. PORT, 2012, p.107)

-oração subordinada substantiva predicativa, referente ao núcleo importante.

(16) As pessoas precisam se conscientizar *de que a prevenção da dengue é responsabilidade de todos*, lembra a presidente da associação de moradores do Parque Ouro Branco. (www.londrina.odiario.com/londina/noticia,2011 apud JORNADAS. PORT, 2012, p.107)

- oração subordinada substantiva objetiva indireta, complemento do verbo conscientizar.

(17) Respondi-lhe *que já tinha lido a receita em qualquer parte*. (CUNHA; CINTRA, 2007, p.614)

- oração subordinada objetiva direta, complemento do verbo responder.

(18) Por vezes eles doam tecido para que possamos aprender mais sobre uma doença, em outros momentos ingerem novos remédios para o tratamento de doenças na esperança *de que a nova droga apresente alguma cura*. (Veja.abril.com.br/noticia/ciência,2011 apud JORNADAS.PORT, 2012, p.105)

- oração subordinada substantiva completiva nominal, complemento do nome esperança.

Conforme mencionamos anteriormente, nas orações subordinadas substantivas, ambas, principal e subordinada, são dependentes sintática e semanticamente, sendo assim, é impossível pensá-las separadamente. É interessante destacar que nenhuma gramática observa que a oração principal também necessita da subordinada, uma vez que um termo seu (verbo ou nome) rege um complemento. Estabelece-se uma interdependência mais do que semântica entre as orações. Tais constatações justificam nossa escolha por trabalhar com as orações subordinadas substantivas, buscando discutir o estatuto semântico-pragmático presente nas orações principais, com a intenção de esclarecer suas particularidades e buscar uma abordagem mais significativa da sintaxe em sala de aula.

Hopper & Traugott (1993), em sua proposta essencialmente funcionalista, tratam os processos de combinação de orações a partir do paradigma da gramaticalização, advogando que esses processos podem ser mais bem entendidos a partir de um *continuum* de integração de cláusulas. Esse continuum apresenta três tipos principais de combinação de orações e parte de um polo em que as relações sintáticas são mais frouxas para outro polo em que o grau de interação é maior.

Hopper e Traugott (1993, p. 170) redefiniram a relação inter-clausal através do *continuum*:

parataxe > hipotaxe > subordinação,

que leva em conta a combinação dos parâmetros dependência e encaixamento, como apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 1: "Cline" de combinação de cláusulas

parataxe	>	hipotaxe	>	subordinação
- encaixamento		- encaixamento		+ encaixamento
- dependência		+ dependência		+ dependência

(Hopper e Traugott, 1993, p. 170)

De acordo com esses autores, a parataxe caracteriza-se por uma independência relativa. O vínculo semântico é inferido pela relevância e pelo sentido que emerge da conjunção das duas, ou mais, cláusulas. Não há encaixamento de uma cláusula dentro de outra. Esse grupo é formado por orações coordenadas e justapostas. A hipotaxe é caracterizada pela interdependência entre as cláusulas, que são definidas como núcleo e margem. Integram esse grupo as orações adverbiais e as relativas apositivas. Por fim, a subordinação é caracterizada pela total dependência entre as cláusulas matriz e encaixada. Há encaixamento de todo satélite dentro de um constituinte da matriz. Compõem esse grupo as orações completivas e as relativas restritivas (RODRIGUES, 2006, p.139).

Para Dik (1997), o encaixamento ocorre quando uma oração é "encaixada" em outra na posição de *argumento* (complemento) desta, podemos observar esta ocorrência nas orações substantivas. A informação que contém é essencial à integridade do enunciado.

Podemos afirmar que as pesquisas linguísticas contribuem, efetivamente, para uma revisão das noções tradicionais sobre coordenação e subordinação. Os conceitos de parataxe, hipotaxe e encaixamento explicam de forma mais eficiente as diferentes relações presentes entre orações na construção de períodos. Relações, aliás, que não se apresentam de forma tão simples como afirmam os manuais da gramática tradicional.

A seguir, apresentamos alguns trabalhos que trazem um estudo das construções complexas com foco nas orações principais, a partir de uma abordagem mais funcional da língua, procurando-se discutir suas contribuições para o ensino dessas estruturas.

2.2 Os pressupostos do Funcionalismo

Conforme já mencionado anteriormente, esta pesquisa defende uma postura funcionalista na abordagem da língua. Sabemos que, na abordagem funcionalista, existem *modelos conservadores* que admitem a inadequação de abordagens formalistas/estruturalistas, porém, sem reanalisar a estrutura (KUNO, 1987 apud NEVES, 2001). Há *modelos moderados*, os quais além de mostrar as inadequações do formalismo/estruturalismo, apresentam uma análise funcional da estrutura linguística (DIK, 1989, 1997; HALLIDAY, 1985; obras mais recentes de GIVÓN: 1984, 1990, 1993; e VAN VALIN, 1990 apud NEVES, 2001). Finalmente, há *modelos extremos*, que não pressupõem a sistematicidade da língua, sendo as regras definidas apenas em termos funcionais no nível textual, sem existirem restrições sintáticas (THOMPSON, 1987; GIVÓN, 1979; GARCIA, 1979 apud NEVES 2001). Neste trabalho, adotamos uma postura moderada na análise funcional da língua, em que forma e função estão em constante relacionamento. Acreditamos que aspectos da teoria funcional são de grande valia em sala de aula na análise de fatos linguísticos, buscando fugir aos paradigmas prescritivos de abordagens excessivamente formais como os apresentados pela gramática normativa. Não é nossa intenção negar o modelo apresentado pela gramática tradicional, mas a partir dele ampliar as reflexões sobre a língua à luz das concepções funcionalistas. Acreditamos na existência de certos aspectos positivos no caráter normativo da

gramática tradicional, especialmente sua finalidade pedagógica, presente desde a sua origem. A sistematização e a definição das categorias gramaticais fazem parte do processo de estudo da língua no âmbito escolar. Como afirma Neves (2002, p.263) “nenhum tratamento dado à gramática pode perder de vista o sistema”. A autora destaca, entretanto, que não basta oferecer aos alunos o sistema, organizado em esquemas e paradigmas, pois isto transformaria os alunos apenas em repetidores de regras.

Apenas uma abordagem de caráter tradicional da língua não garante o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que desconsidera seus aspectos pragmáticos, motivados pelo contexto ou intenções. Somente pela reflexão sobre a língua se chega ao sistema que a regula. De acordo com Neves,

A gramática que vai à escola não pode descaracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão mais fáceis de digerir do que fundas reflexões que revelem a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente, é complexa (NEVES, 2012, p.192).

Acreditamos que uma abordagem de caráter funcional pode suprir as lacunas deixadas pelo ensino tradicional. Dessa forma, apresentamos a seguir princípios gerais do Funcionalismo que estão na base desta pesquisa; em seguida, pretendemos discutir os aspectos das orações subordinadas substantivas com base nos estudos da Gramática Funcional, destacando a relevância das orações principais nessas construções.

2.3 A concepção funcionalista da língua

O Círculo de Praga, fundado em 1926, trouxe as primeiras manifestações referentes a se pensar na organização das línguas naturais sob o enfoque funcionalista, ou seja, considerando-as a partir das funções comunicativas a que servem. Nesse contexto, é o uso que determina a organização linguística, necessitando-se para a análise a consideração dos interlocutores, suas intenções, o contexto discursivo, ou seja, toda a situação comunicativa.

De acordo com Neves (2001), definir o funcionalismo não constitui uma tarefa fácil, visto que esse rótulo, na verdade, tem sido usado para definir diferentes modelos de descrição linguística. Sobre isso, Neves (2001, p. 01) ressalta que “os rótulos que se conferem aos estudos ditos ‘funcionalistas’ mais representativos geralmente se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam”.

Entretanto, embora existam diferentes vertentes dentro do que se costuma chamar de funcionalismo linguístico, podemos observar pontos comuns entre elas, o que justificaria a utilização do rótulo *funcionalista* para definir essas vertentes. É possível afirmar que há um fio condutor que as une. De acordo com Pezatti:

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, p.168).

Podemos dizer que tais pontos formam a base do modelo funcionalista, conferindo-lhe, segundo Castilho (2006), uma unidade teórico-metodológica. Ainda de acordo com o autor, são três os postulados que unificam a teoria funcionalista: (a) língua é competência comunicativa, observável em seus usos; (b) as estruturas linguísticas não são autônomas; (c) a explicação linguística deve ser buscada nos usos linguísticos, numa perspectiva pancrônica.

Na perspectiva funcionalista, a língua é vista como instrumento de interação social, e, por essa razão, não há sentido em estudá-la desvinculadamente de seus usos. É uma concepção diferente da concepção formalista que considera apenas a estrutura da língua, limitando o trabalho em sala de aula. Neves (2001) enfatiza que a gramática funcional busca explicar regularidades dentro das línguas e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. Sendo assim, ocupa uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura da língua ou apenas da instrumentalidade do uso da língua.

De acordo com Dik (1997), a linguagem não funciona em isolamento: ela é parte integrada de uma realidade humana psicológica e social. Dessa forma, o

falante natural de uma língua é um ser humano que executa, no uso comunicativo da linguagem, muitas outras funções além da mera função linguística. Segundo a ideia defendida por Neves (2001), esse falante é muito mais do que um “*animal linguístico*”, pois estão envolvidas no uso comunicativo da língua muitas funções humanas, além linguística. Esse falante possui capacidade epistêmica, capacidade lógica, capacidade perceptual e capacidade social. Essas capacidades atuam juntamente com a capacidade linguística da seguinte forma (DIK, 1997 apud NEVES, 2001, p.76-77):

- Capacidade epistêmica: o usuário é capaz de construir, manter e explorar uma base de conhecimento organizado.

- Capacidade lógica: dotado de determinadas parcelas de conhecimento, o usuário é capaz de extrair outras parcelas de conhecimento por meio de regras de raciocínio, com princípios de dedução e probabilidade.

- Capacidade perceptual: o usuário consegue detectar seu ambiente, extrair conhecimento de suas percepções e usar esse conhecimento tanto para produzir como para interpretar expressões linguísticas.

- Capacidade social: o usuário além de saber o que dizer, sabe também como dizê-lo a um parceiro comunicativo particular, em uma situação comunicativa específica, para atingir determinados objetivos comunicativos.

Sendo assim, analisar um fenômeno linguístico adotando uma abordagem funcionalista é destacar a importância do falante e do ouvinte, o que significa não restringir o fenômeno estudado apenas aos parâmetros da expressão verbal, mas abarcar também as necessidades comunicativas envolvidas (AUGUSTO; BERLINCK; SCHER, 2001). As expressões linguísticas são examinadas em função do contexto interacional em que são produzidas, o que equivale a dizer, em outras palavras, que nela desempenham um papel fundamental os participantes da interação, o propósito comunicativo e o contexto discursivo.

Para Dik (1997) devemos conceber a língua como um instrumento de interação social entre os seres humanos, tendo como principal objetivo estabelecer relações comunicativas entre falantes e ouvintes.

Ao analisar a língua, a concepção funcionalista leva em consideração dois sistemas de regras: as regras que governam a configuração das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas); e as regras que governam os padrões de interação verbal em que as expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas) (DIK, 1989, p.03 apud NEVES, 2001, p.77).

Noções como cognição e comunicação, interação social e cultura, mudança e variação, entre outras, são importantes para o entendimento do sistema linguístico, segundo a concepção funcionalista da linguagem. Desta forma, a língua não é entendida como um sistema autônomo.

O funcionalismo tem como compromisso principal descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático de interação verbal. Na concepção funcionalista, “a pragmática representa o componente mais abrangente, no interior do qual se deve estudar a semântica e a sintaxe: a semântica é dependente da pragmática, e a sintaxe, da semântica” (PEZATTI, 2004, p.168).

De acordo com a Gramática Funcional de linha Holandesa (DIK, 1989,1997), a teoria geral de organização das línguas naturais baseia-se na investigação e descrição das expressões linguísticas a partir de sua adequação tipológica, pragmática e psicológica, cujo principal objetivo é compreender como ocorre a comunicação entre Falante e Ouvinte. A Gramática Funcional inclui-se numa teoria pragmática da linguagem, tendo a interação verbal como objeto de análise e por isso se configura, de acordo com Pezatti (2004), retomando Dik (1989), a esses três princípios apresentados a seguir resumidamente:

(a) Adequação tipológica: trata da capacidade da teoria funcional de fornecer gramáticas para línguas tipologicamente diferentes e explicar similaridades e diferenças entre os sistemas linguísticos.

(b) Adequação pragmática: uma das tarefas da GF é revelar as propriedades das expressões linguísticas em relação à descrição das regras que regem a interação verbal.

(c) Adequação psicológica: constitui o princípio no qual há compatibilidade entre a descrição gramatical e hipóteses psicológicas evidentes a respeito do processamento linguístico (princípios e estratégias que determinam como as expressões linguísticas são percebidas, interpretadas, produzidas). Os modelos psicológicos dividem-se em: modelos de produção (falante) e modelos de compreensão (ouvinte).

Para Neves

[...] o funcionalismo é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, certamente, das funções dos meios linguísticos de expressão. (NEVES, 2001, p.17).

A seguir, explicamos, resumidamente, como ocorre a descrição de uma expressão linguística conforme o modelo de Dik.

De acordo com Dik (1997), para formar expressões linguísticas, o falante constrói predicções, utilizando um conjunto de predicados e termos. O predicado indica relações ou propriedades. Os termos representam as expressões linguísticas que podem se referir a entidades do mundo real ou imaginário. Ao se aplicar um predicado a certo número de termos, forma-se uma predicação, que, segundo Neves (2001, p.84), “designa um *estado de coisas*, ou seja, uma codificação linguística (e possivelmente cognitiva) que o falante faz da situação”. Já uma predicação pode ser formada dentro de uma estrutura de ordem mais alta, a *proposição*, que designa um fato possível. A proposição revestida de força ilocucionária constitui a *cláusula* (a frase). Podemos observar abaixo, como esclarecimento, o exemplo dado por Neves (2001):

QUADRO 2: Construção de Predicação

	Termo	Predicado	Termo	Termo
--	--------------	------------------	--------------	--------------

Predicação	Pedro	Entregar	O livro	À menina
Estado-de-coisas	Entidade 1	Relação	Entidade 2	Entidade 3

(NEVES, 2001, p.84)

De acordo com essa predicação, cria-se uma relação entre três entidades que desempenham, cada uma, um papel semântico: *Pedro* – agente / *livro* – objeto / *menina* – receptor. Por designar um estado-de-coisas, a predicação está sujeita a determinadas operações, como poder ser localizado no tempo e no espaço, ter certa duração e ser visto, ouvido, ou, de algum modo, percebido.

Podem existir três níveis de predicação:

- Nuclear - predicado e seus argumentos.
- Central - predicação nuclear estendida pelos operadores de predicados mais satélites de nível 1.
- Predicação estendida - predicação central estendida pelos operadores de predicação mais satélite de nível 2.

Os argumentos são os constituintes que são exigidos pela semântica do predicado. No quadro apresentado, os argumentos são: *Pedro*, *o livro* e *à menina*. Os satélites são elementos que trazem apenas informação complementar. Por exemplo, os satélites de nível 1 podem indicar modo, velocidade ou instrumento. Podem operar, portanto, na estrutura de uma frase ou cláusula diversos elementos, em diferentes níveis, formando vários tipos de dependências.

Dik (1997) ainda postula determinadas funções pragmáticas que são funções que especificam o estatuto informacional dos constituintes, em relação à situação comunicativa em que eles são usados. Ou seja, para que o falante consiga realizar mudanças na informação pragmática do destinatário, atribui a determinados constituintes da oração funções especiais. O modelo apresentado pelo funcionalista

holandês oferece instrumentais para a descrição linguística em termos dos aspectos pragmáticos envolvidos na interação verbal.

No funcionalismo, a linguagem é observada em seu uso real, em seu contexto sócio comunicativo. O enfoque agora é dado à relação da língua com o meio, deixando de ser vista como autônoma e estável, noção defendida pela linguística formal, que se limitava em descrever a língua desconsiderando o contexto comunicativo. Essa nova abordagem dada à linguagem modificou a concepção de que para aprender gramática é necessário decorar regras.

É possível perceber uma semelhança existente entre as bases teóricas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as do funcionalismo linguístico contemporâneo, visto que ambos entendem que a língua só se efetiva no uso. Segundo Vidal (2009, p.158), a base da teoria conforme enunciada pelos PCN absorve esse propósito do funcionalismo, fato esse que torna evidente a viabilidade dos pressupostos funcionalistas para o ensino de Língua Portuguesa.

Seguindo a concepção funcionalista, os PCN entendem a língua como heterogênea e variável, consideram o uso essencial no estudo, além de apresentar o texto como fundamental para o ensino da língua.

De acordo com Vidal (*op. cit.*):

Nesses termos, no que tange ao funcionalismo linguístico contemporâneo, o texto é o verdadeiro objeto linguístico com que se defronta cada usuário nos eventos de interação. Esse ponto de convergência entre a abordagem funcionalista e a proposta dos PCN aponta e ratifica que a fundamentação dos PCN apresenta identidade teórica com o funcionalismo linguístico e sugere que, na sala de aula, o professor lance mão do texto, tanto na forma oral quanto escrita, como também faça circular, no ambiente educativo as diversas manifestações dos gêneros textuais. (pp.159-160).

Neves (2001, p.15) afirma que essa gramática tem por objetivo considerar a competência comunicativa ou a capacidade dos indivíduos de codificar, decodificar, usar e interpretar expressões de maneira interacionalmente satisfatória. Dessa forma, o enfoque funcionalista de uma língua natural tem como interesse verificar como se realiza a comunicação com essa língua e verificar como os usuários se comunicam de forma eficiente.

Em resumo, podemos entender que a gramática nasce do uso e possibilita a inclusão do usuário da língua no universo letrado, com a intenção de desenvolver sua competência sócio comunicativa. Sendo assim, em sala de aula o professor precisa ir além dos conhecimentos apresentados pela gramática tradicional, descrevendo também os usos que fogem da tradição normativa, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre o funcionamento da língua. É necessário ir além dessa gramática tradicional porque precisa descrever “usos” (que são reais, que são produzidos pelos falantes, nas diferentes variedades, ainda que se privilegie a culta), não prescrever “usos” que não correspondem à realidade de nenhum falante (nem mesmo o culto), mas a um constructo de língua-padrão que, de fato, não existe além dos manuais da gramática normativa.

Vejamos como as orações principais das subordinadas substantivas são apresentadas sob uma perspectiva funcionalista da língua em detrimento da perspectiva tradicional.

2.4 Uma visão funcionalista das orações principais em construções com orações subordinadas substantivas

As orações principais normalmente não ocupam posição de destaque no estudo das construções complexas. Suas características são superficialmente abordadas pela gramática tradicional, não se observando sequer as funções pragmáticas presentes nessas construções. Segundo Neves (2000, p.333), as orações subordinadas substantivas Subjetivas, Objetivas Diretas, Objetivas Indiretas e Completivas Nominais podem apresentar função argumental; as Predicativas, função predicativa, e as Apositivas podem apresentar função apositiva, o que corresponde à organização tradicional dessas orações. Ao contrário de muitos autores, Neves apresenta as principais características das construções com orações subordinadas, buscando inclusive destacar aspectos da oração principal.

É possível observar que analisar as orações subordinadas substantivas de acordo com alguns aspectos presentes na oração principal possibilita uma abordagem mais dinâmica e significativa no ensino da sintaxe. Muitos são os autores que têm se dedicado a estudar as funções da oração principal (OP), tais como

Castilho e Neves. Também é possível encontrar estudos acadêmicos a respeito desse assunto. Sperança-Crisuolo (2011) apresenta um recorte em seu estudo, analisando as Substantivas Objetivas Diretas e Subjetivas, por serem os tipos mais frequentes entre as subordinadas, e dentre elas, foram escolhidas as construções com os predicadores mais recorrentes no *corpus* apresentado pela pesquisadora. Desta forma, para as objetivas diretas, a autora analisou as construções com verbos *dicendi* e verbos de atividade mental; para as subjetivas, a construção “ser + adjetivo”. O *corpus* era formado por textos separados a partir de suas características tipológicas gerais. Para textos do tipo narrativo foram selecionados notícias de jornal, trechos de romances e contos. Quanto aos do tipo argumentativo, foram selecionados pela pesquisadora artigos de divulgação científica de revistas impressas e disponíveis online. Podemos comprovar nos exemplos abaixo (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011, p.82):

(19) Lula *diz* [que o governo ainda não decidiu sobre a compra de caças].
(FSP_1)

(20) Mas a confissão infiltrara em nós seu óleo espesso e triste, e um desejo de nos pacificarmos, de atingirmos a bondade e a compreensão, nos tornava indiferentes à matéria cotidiana. Foi Tito quem rompeu o silêncio. – Escuta uma coisa... Estou com vontade de mudar de vida. – [Eu também] – *secunde* num abandono confiante. (CD_1)

(21) Decerto não quis dar festa. – [Mas não seria preciso festa, eu só gostaria de saber] – *choram*, fazendo bico. Ainda na noite passada ele me apareceu em sonho. (LFT_1)

(22) A partir desta relação, a criança vai reorganizando seus conceitos cotidianos já construídos, portanto, novas relações com o conhecimento se originam. Neste sentido, evidenciamos o papel fundamental da professora neste processo. A respeito desta característica psicológica da criança, Vygotsky assim se *manifesta*: [“Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”] (Vygotsky, 1989, p. 101). (AC_1)

(23) Cuidado com as expectativas. Não dá pra virar a Fernanda Lima quando o espelho sempre mostrou uma silhueta de Preta Gil. Especialistas *garantem* [que todo mundo pode emagrecer para ser mais saudável, mas nem todos conseguem ser magrinhos]. (SI_1)

Com base nos estudos de Dik (1997, p.96), a autora afirma que uma OP que apresenta um predicador com verbo *dicendi* tem como complemento uma oração que designa um Ato de Fala, visto que é fruto de uma enunciação anterior, que está sendo reportada. Ressalta também que nesses tipos de construções (verbo *dicendi* + oração objetiva direta), é possível verificar que as funções pragmáticas e discursivas vão muito além da diferença entre referir-se à fala do outro por meio do Discurso Direto ou Discurso Indireto, como é apresentado superficialmente em algumas gramáticas. Notam-se, portanto, importantes aspectos conferidos ao enunciado a partir da escolha do verbo *dicendi*, o predicador da OP. No decorrer da pesquisa, foram apresentados inúmeros exemplos de textos que comprovam a importância da escolha de itens lexicais na composição da OP.

(24) [“Você só tem que ler a nota que nós distribuímos. Você vai perceber que a nota comunica que houve proposta do presidente Sarkozy para que houvesse avanço nas negociações e, por causa disso, nós decidimos recomeçar as negociações. É isso. Agora, como somos um país de muita liberdade de imprensa, e sobretudo de imaginação fértil das pessoas que fazem imprensa, cada um escreveu o que quis”], *disse* [o presidente Lula]. (FSP_1)

(25) Indagado sobre o assunto, Lula responsabilizou o que chamou de “imaginação fértil” da imprensa pela confusão. [“Como nós somos um país com muita liberdade de imprensa e, sobretudo, de imaginação fértil das pessoas que fazem imprensa, cada um escreveu o que quis”], *ironizou* [o presidente Lula]. (ESP_1)

Segundo Gavazzi e Rodrigues (2007, p. 52), as escolhas lexicais denotam, por inferência, “a visão de mundo dos sujeitos inscritos no discurso – a palavra passa a uma dimensão que ultrapassa os limites do dizer”. De acordo com a escolha lexical, é possível demonstrar imparcialidade ou integrar sua própria avaliação na fala que se traz para o seu texto. Nos exemplos apresentados é possível perceber a diferença motivada por essa escolha. A utilização do verbo *dizer* no exemplo (f) demonstra certa imparcialidade, no entanto ao utilizar *ironizar* (g), o jornalista expressa sua avaliação negativa a respeito da fala apresentada (SPERANÇA-CRISCUOLO,2011).

A forma desenvolvida ou reduzida também deve ser considerada em relação aos aspectos formais das construções com orações subordinadas substantivas predicadas por verbos *dicendi*. A escolha de uma ou outra forma tem motivação nas intenções do Falante. De acordo com Sperança-Criscuolo (2011),

no caso das orações com predicadores *dicendi*, revela maior ou menor integração entre o evento da OP, o dizer, e o evento da OS, o ato de fala reportado indiretamente. Logo, é a perspectiva daquele que reporta que promove uma ou outra escolha.

É possível afirmar, tendo como base os exemplos analisados na pesquisa de Sperança-Criscuolo (2011), que os verbos *dicendi* (prototípicos ou outros verbos que assumem a função de introduzir a fala do outro) servem a objetivos diversos em textos narrativos e argumentativos, e em qualquer situação a escolha destes verbos representa algo da subjetividade do enunciador, embora se busque a objetividade, em especial, a objetividade presente em textos jornalísticos e científicos. Como é possível observar no uso do verbo *disparar* no exemplo a seguir.

(26) O presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse ontem que o futuro do presidente do Senado, José Sarney (PMDB-AP), não é problema seu. Questionado se discutiria com o aliado peemedebista seu futuro à frente do comando do Senado, Lula *disparou*: [“Não é um problema meu [a permanência do Sarney]. Eu não votei para eleger Sarney presidente do Senado nem votei para ele ser senador do Maranhão (sic)”, confundindo o Estado pelo qual o peemedebista foi eleito, o Amapá. (FSP_2)

Além dos aspectos subjetivos relacionados a características formais das construções com orações subordinadas substantivas, destacam-se também a motivação dessas orações e as funções pragmáticas que assumem no texto em que ocorrem.

A presença de verbos *dicendi* como predicador da OP permite que as construções sintáticas com oração subordinada substantiva objetiva direta assumam a função de inserir outras vozes ao discurso do Falante, devido à própria natureza do predicador: um verbo de elocução (mesmo que outros verbos possam assumir essa função). A autora observa a possibilidade da inserção de outras vozes ao discurso de um Enunciador, tais como a integração da voz do outro e a integração da própria voz.

Em relação à integração da voz do outro, podemos constatar a sua presença em textos argumentativos, por exemplo. Em artigos de opinião, textos de divulgação científica e de revistas acadêmicas, a inserção da voz do outro representa, de uma perspectiva mais geral, o apoio à argumentação que se desenvolve. Essa constatação é bastante interessante para o trabalho em sala de aula, em especial para as atividades do 9ºano do EF, visto que o artigo de opinião é um gênero textual bastante estudado nessa série. A análise da OP e sua construção com verbos *dicendi* podem ser atividades trabalhadas com os alunos levando-os a perceberem que no artigo de opinião é bastante comum a integração da voz do outro, buscando a construção da crítica pretendida pelo autor.

Quanto à integração da própria voz ao seu discurso, esse é um fenômeno presente em inúmeras situações comunicativas. O Falante traz para seu texto outra enunciação sua, que já pode ter sido dita ou que ainda será dita (mas que já pode ser prevista no momento do enunciado).

Sperança-Criscuolo afirma que

É interessante observar que a OP integra grande parte dos aspectos pragmáticos motivados pelas situações interdiscursivas, constituindo-se, de fato, construtoras de espaços mentais (*space builders*). Embora de grande relevância na interação F – O, estes aspectos das orações não são trabalhados nas gramáticas que servem de apoio ao ensino. (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011, p.105)

Castilho (2012, p.361) apresenta as propriedades semânticas da OP, chamada por ele de sentença matriz. Segundo o autor, “a sentença matriz expressa uma avaliação do conteúdo proposicional da subordinada substantiva, que é (i) asseverado; (ii) posto em dúvida; (iii) considerado como uma ordem”. De acordo com o autor, o conteúdo proposicional é enfatizado pelas classes da matriz, revelando um alto grau de adesão do falante em relação à proposição.

A matriz também contém verbos e adjetivos epistêmicos dubitativos. Verbos como *achar, julgar, parecer, considerar, supor* e adjetivos como *provável e possível* integram a matriz quando se tem alguma dúvida sobre o conteúdo proposicional da substantiva, indicando uma possibilidade. Esses modalizadores epistêmicos dubitativos apresentam uma avaliação sobre o conteúdo sentencial da subordinada, apresentado pelo falante como quase certo, uma hipótese dependendo de confirmação. Dessa forma, o Falante assume uma baixa adesão ao conteúdo que está sendo verbalizado.

A presença de modalizadores pragmáticos deixam o conteúdo sentencial relegado a um discreto segundo plano, tomando por escopo os participantes do discurso, através da verbalização das reações do locutor (ou do locutor em face do interlocutor) no que diz respeito ao conteúdo sentencial. Nesses casos, estes modalizadores são destinados ao discurso e exemplificam a função emotiva da linguagem. De acordo com Castilho (2012), há dois tipos de modalizadores, os subjetivos e os intersubjetivos, entretanto os limites existentes entre eles são muito frágeis:

(a) Os modalizadores pragmáticos subjetivos destacam os sentimentos que são despertados no locutor pelo conteúdo sentencial. Dessa forma, trata-se de um predicador de segunda ordem. Os itens dessa subclasse a seguir integram a matriz: *lamentar que, ser uma felicidade / infelicidade que, ser curiosos/lamentável/surpreendente, espantoso, estranho que* (CASTILHO, 2012, p.363).

- Eu *lamento* que não exista essa preocupação no Brasil.
- É uma *felicidade* que ainda não começaram
- É *curioso* que não exista essa preocupação no Brasil

(b) Os modalizadores pragmáticos intersubjetivos destacam os sentimentos do locutor diante do interlocutor com respeito ao conteúdo sentencial. Sendo assim, trata-se de um predicador de segunda ordem que, como predicador pragmático, assume por escopo a primeira e a segunda pessoas do discurso. Os seguintes itens integram essa subclasse: *ser sincero/franco/ingrato que*, ocorrendo aí também substantivos calcados nesses adjetivos:

- Sou *sincero* com você em que não consegui entender.
- Sou *franco* com você em que advérbios me desconcertam.

Simultaneamente, essas matrizes funcionam como um predicador discursivo e um predicador proposicional, tomando por escopo também simultaneamente um participante da enunciação e um constituinte do enunciado. É possível observar na paráfrase:

- *É uma sinceridade não ter conseguido entender.*

Segundo Castilho, comparando-se *É uma felicidade que ainda não começaram/Sou sincero com você em que não consegui entender*, é possível constatar que *infelicidade* e *sincero* têm em comum tomarem por escopo o locutor, como se observa em:

- *Eu estou sendo sincero (em reconhecer) que não consegui entender.*

Os adjetivos *sincero* (e *franco*) colocam em relevo a relação entre locutor e interlocutor, enquanto *infeliz* (e *feliz*) são referenciados ao locutor. Essa observação serviu como base para que os modalizadores pragmáticos fossem subdivididos em subjetivos e intersubjetivos.

Castilho (2012) ressalta ainda a importância do papel das sentenças matrizes na organização do texto, afirmando que, quando olhamos as sentenças matrizes sob esse ângulo, podemos identificar quatro possibilidades (CASTILHO, 2012, p.364):

- (1) Introduzimos um tópico discursivo
 - *Acontece* que fulano apareceu quando menos se esperava. E aí...
- (2) Fazemos declarações sobre esse tópico
 - *Declarou* perante todos que estava exausto.
- (3) Argumentamos com base em evidências indiretas

- *Parece* que os deputados estão querendo ver o circo pegar fogo.
- (4) Manifestamos nossa vontade sobre qual tópico deveria ser
- Daqui em diante, *quero* que todo mundo fique lendo dicionários.

Ao apresentar suas propriedades discursivas, o autor apresenta as matrizes de acordo com os verbos que as compõem. Elas são determinadas como: *matriz apresentacional*, *matriz declarativa*, *matriz evidencial* e *matriz volitiva*. Dessa forma, reforça nossa ideia de que as sentenças matrizes apresentam características específicas que devem ser trabalhadas no contexto da sala de aula, inclusive buscando destacar a sua importância na construção do discurso. Por exemplo, ao tratar da *matriz volitiva*, é possível constatar que a presença de verbos volitivos e verbos de suporte retratam a inclinação do falante em relação ao tópico antecipadamente escolhido, podendo também lançar hipóteses que serão possivelmente desenvolvidas na continuação do texto (CASTILHO, 2012, p.365):

- *Gostaria* de que, pelo menos, três pontos fossem bem examinados pelas autoridades brasileiras. (I.G.da Silva Martins, “Radiografia atual da crise”, Folha de S.Paulo, 8maio2009 apud CASTILHO, 2012, p.365)

De acordo com a perspectiva de análise de Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2008), em seu estudo sobre a subordinação sentencial no português falado culto no Brasil, os predicados presentes na oração principal de uma subordinada substantiva expressam diferentes valores semânticos com relação ao conteúdo da oração subordinada, podendo ser assim subclassificados em diferentes tipos, a depender do domínio semântico em que se inserem. Em relação às orações subordinadas subjetivas, encontramos, por exemplo, os seguintes tipos semânticos de predicado:

- *Predicados modais*: expressam vários significados modais que o falante, no momento da comunicação, imprime ao enunciado. Podem ser epistêmicos – relacionados ao grau de certeza e/ou descomprometimento do falante com relação ao conteúdo da oração subordinada (exemplo 1) - ou deônticos – relacionados a estados-de-coisas obrigatórios (exemplo 2).

(1) É claro que todos esperavam pela aprovação da proposta.

(2) É necessário que o governo apresente uma proposta para que a greve chegue ao fim.

- *Predicados avaliativos*: expressam uma avaliação subjetiva do falante em relação a um estado-de-coisas, que é avaliado por seu interesse, importância, curiosidade etc. Esses predicados podem ser representados por adjetivos, substantivos e verbos.

(3) É importante conhecer os benefícios trazidos pela atividade física para se decidir a praticá-la antes da chegada da terceira idade.

- *Predicados de acontecimento*: indicam a ocorrência do estado-de-coisas expresso na oração subordinada.

(4) Acontece que nem todos leram os textos pedidos para a realização das atividades durante aquela aula.

Segundo Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2008), é possível ainda explorar a questão da posição da oração subordinada em relação à oração principal, observando seus diferentes efeitos de sentido resultantes da anteposição ou da posposição da oração (formas marcadas e formas não-marcadas).

No português do Brasil a encaixada ocorre em posição posposta ao predicado matriz, mas essa ordenação é apenas co-determinante da posição encaixada, o que equivale a dizer que outros fatores podem intervir na ordenação dos constituintes sentenciais de uma construção complexa. Como exemplo de fatores que influenciam a ordem da sentença encaixada, há sua complexidade categorial e semântica, e sua função pragmática em relação ao predicado matriz (GONÇALVES, SOUSA e CASSEB-GALVÃO, 2008, p.1053).

De acordo ainda com os autores, são raríssimos os casos de encaixamento à esquerda, sendo possível encontrá-los apenas quando se trata de sentenças subjetivas que ocorrem na forma não-finita. Contribui ainda para a posição anteposta das subordinadas substantivas não-finitas o fato de elas não constituírem, no contexto do discurso, uma informação nova, ocupando a posição de tópico discursivo.

- Se você comer uma comida típica baiana... realmente é...tão incrementada tão cheia de óleo tão cheia de coisas assim...[...] então eu acho realmente você fica...satisfeita pro resto do dia...é...muito pesada...e é engraçado como isso influi...na sua atividade durante o dia...entende? [...] mas eu tenho a

impressão que eles normalmente não usam aquilo...nas refeições...depois...*trabalhar depois de uma refeição daquelas* realmente é impossível (GONÇALVES,SOUZA,CASSEB-GALVÃO,2008, p.1044).

Outra análise de predicado interessante é a que se refere aos predicados de manipulação. Segundo Gonçalves et al.(2008), essas construções expressam a atitude de um sujeito por meio da qual outro sujeito é compelido, autorizado ou impedido de realizar a ação expressa no complemento sentencial.

- *Mandaram* que todos fossem para a sala de reunião.
- Ele era muito organizado, então *pedia* para que todos nós colocássemos nossas coisas em ordem dentro do armário.
- Eu *gostaria* que você permanecesse aqui por mais algum tempo.

Podemos perceber nos exemplos acima que há, entre os predicados, uma diferença no que se refere à intensidade da manipulação expressa. O predicado *mandar*, apresenta uma manipulação mais intensa do que o predicado *pedir*, e a forma *gostaria que* indica manipulação ainda menos intensa em relação aos outros dois predicados. Gonçalves et al. ressaltam que *esse último caso corresponde a uma forma cristalizada na língua, que funciona como uma estratégia de polidez de que o falante se vale para atenuar a imposição de seu ato manipulativo sobre um interlocutor*. Os autores afirmam que no *corpus* por eles analisado, os verbos que aparecem como predicados de manipulação são: *mandar, fazer (com que), pedir, gostar (-ia que), impedir, proibir, exigir e querer*.

Entretanto, em relação ao verbo *querer*, os autores destacam que *querer* apresenta a função de predicado de manipulação quando a vontade é expressa pelo próprio falante (1ª pessoa) e no momento da enunciação (com verbo na forma do presente do indicativo). Com o sujeito na 3ª pessoa e/ou *querer* na forma do passado não se subentende o sentido de manipulação, mas sim a expressão apenas de volição.

- Sabendo-se dono da situação, ele não *pedia* favores, sempre que chegava dizia: “*quero* que tudo seja feito de acordo com minhas decisões”.
- O treinador não *queria* que eu competisse naquela modalidade, pois não me considerava preparado naquele momento.

O estudo das características da OP permite que analisemos, por exemplo, o grau de comprometimento do Falante em relação a uma informação, buscando

inclusive a preservação da sua face. As escolhas feitas pelo Falante em relação a verbos de atividade mental podem revelar pistas sobre suas crenças, opiniões, conhecimentos, ou seja, revela seu maior ou menor comprometimento em relação à informação (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011).

(27) Em nossas análises, *percebemos* [que a curiosidade das crianças, expressa em diferentes momentos das aulas, eram oportunidades para que os conceitos fossem discutidos, aprofundados e relacionados entre si e ao tema que estava sendo estudado]. (AC_3)

(28) *Sabemos* [que a função da linguagem é a comunicação combinada com o pensamento e a comunicação permite a interação social e organiza o pensamento]. Vygotsky entende que, no desenvolvimento humano, o processo de aquisição da linguagem pela criança passa por diversas fases que, aos poucos, passa para um processo de internalização que se dá neste sentido: linguagem social – linguagem egocêntrica – linguagem interior. (AC_3)

Nos exemplos acima, podemos perceber a diferença presente no comprometimento do Falante em relação à informação. No primeiro exemplo, que é de um artigo científico, os autores manifestam suas impressões, colocando-se como fonte da informação da oração subordinada. No segundo exemplo, também pertencente ao mesmo artigo científico, os autores dividem a responsabilidade da informação contida na oração subordinada com o interlocutor, que compartilha essa informação por pertencer à mesma área de conhecimento (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011).

A análise de construções complexas em que o predicador é o verbo “ser” mais um adjetivo nos permite observar que a natureza predicativa da OP, através da escolha do adjetivo, já representa, de certa forma, a subjetividade do Falante. Em sala de aula, tal constatação pode trazer mais significado para o estudo da sintaxe sob essa perspectiva, uma vez que o aluno vai analisar tais aspectos das OP presentes em diversos gêneros textuais e na construção de seu próprio discurso. Por exemplo, podem-se usar construções demonstrando situações em que o Falante se comprometa mais ou menos em suas afirmações. As subordinadas substantivas subjetivas formadas pela expressão “ser + adjetivo” permitem que o falante apresente a maneira como avalia a realidade, a partir de suas concepções, valores e crenças. Entretanto, ao contrário do que acontece com as construções constituídas

por verbos de atividade mental, elas se mostram menos comprometedoras, visto que o Falante tem sua face “apagada” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011). Dessa forma, cabe ao Falante, dependendo das intenções e do contexto, escolher qual a construção a ser utilizada. Observemos o exemplo a seguir:

(29) – Ele pediu a sua mãe que o deixasse trazer consigo, e ela, que é boa como a mãe de Deus, consentiu; mas ouça-me, já que falamos nisto, *não é bonito* [que você ande com o Pádua na rua].

– Mas eu andei algumas vezes...

– Quando era mais jovem; era criança, era natural, ele podia passar por criado. Mas você está ficando moço, e ele tomando confiança. (DC)

No diálogo acima, presente na obra Dom Casmurro, podemos observar que o enunciador expressa sua opinião em relação a uma situação: José Dias não considera “bonito” Bentinho andar com Pádua na rua. Sendo assim, sugere que não faça mais isso, visto que já não é mais criança. Sperança-Criscuolo (2011, p.119) afirma que o enunciador, *além de revelar sua opinião, utiliza-se dessa construção para marcar indiretamente um ato de fala, evitando parecer autoritário e preservando sua face.*

A partir das leituras feitas e dos exemplos apresentados podemos observar que ao escolher o adjetivo da OP, o falante expressa sua subjetividade e pode fazer uso desta construção sintática para expressar opiniões, sugestões, hipóteses. Além disso, é possível fazer uso dessa construção como uma estratégia para expressar sua intenção, atenuando, por exemplo, alguns enunciados: “*É bom que você permaneça na sala*”, em vez de “*Fique na sala*”. Estas funções de natureza pragmático-discursiva são muito importantes na interação falante e ouvinte, entretanto são ignoradas pelos manuais de gramática normativa.

As atividades ligadas à gramática na escola devem seguir o caminho da reflexão, levando à produção de sentidos e efeitos e, conseqüentemente, revertendo, como afirma Neves (2012, p.209), *em uma apropriação de gatilhos que disparem usos apropriados e significativos em cada diferente situação.* As pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico têm trazidos grandes contribuições nesse

sentido para que possamos repensar a abordagem tradicional destinada à gramática no âmbito escolar, em especial à sintaxe.

O ensino da sintaxe precisa ser trabalhado em sala de aula dentro de sua real funcionalidade; sendo assim, o estudo das características das OP também deve ser foco no trabalho com as orações subordinadas substantivas. A abordagem desse tópico gramatical sob a perspectiva funcionalista pode, de fato, desenvolver de forma significativa as habilidades comunicativas do aluno, quer seja em relação à produção, quer seja em relação à compreensão de textos.

3 Procedimento metodológico e *córpus* da pesquisa

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, procedendo a estudos críticos bibliográficos e análise de *córpus* escrito composto por livros didáticos adotados por escolas públicas em diferentes épocas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), na investigação qualitativa, quando se privilegia a descrição, os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” Em outras palavras, o registro escrito é visto como algo valioso para abordagem qualitativa, uma vez que nele o pesquisador poderá, de forma minuciosa, captar uma série de informações que delinearão seu objeto de pesquisa. Os autores ainda afirmam que:

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Baseados nessa afirmação, destacamos que nosso objeto de pesquisa exigirá de nós um olhar bastante minucioso para que possamos recolher dados que nos ajudem na análise de atividades gramaticais relativas à sintaxe nos livros didáticos de Língua Portuguesa e na abordagem referente a esse conteúdo presente nas gramáticas tradicionais.

Considerando que a gramática mais presente na sala de aula é a normativa, inicialmente fizemos um levantamento de como essas gramáticas abordam as orações subordinadas, com a finalidade de apreender os critérios utilizados em sua caracterização e os problemas decorrentes deles. Em seguida, analisamos diferentes exercícios de sintaxe presentes nos livros didáticos selecionados a fim de mostrar que podemos encontrar atividades significativas para o ensino gramatical, embora ainda encontremos falhas em relação à importância da oração principal – foco deste trabalho - nas construções analisadas.

O *córpus* da pesquisa constitui-se a partir da seleção de materiais didáticos utilizados frequentemente no cotidiano do Ensino Fundamental, ou seja, os livros didáticos mais utilizados pelos professores em sala de aula na atualidade e em anos anteriores. Após a delimitação do *córpus* – apenas livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que as orações subordinadas são parte do conteúdo do plano de ensino proposto pelos PCNs para esta fase – procedeu-se à análise das atividades selecionadas a fim de mostrar aspectos não considerados pela gramática tradicional no estudo dessas orações e, posteriormente, a constatação de que com os livros atuais, ao contrário dos mais antigos, é possível o desenvolvimento de um trabalho produtivo em sala de aula quando o professor apresenta domínio de conhecimentos relativos ao ensino da sintaxe, sobretudo em uma perspectiva funcionalista da linguagem. Foram pesquisadas as orações subordinadas (substantivas), com ênfase no estudo das orações principais, buscando-se destacar a importância da construção dessas orações em contextos reais de uso.

A partir da análise do material didático que o professor tem em mãos em sua rotina, buscamos sugerir uma melhor utilização desse material, com uma abordagem pedagógica que conjugue os métodos pautados nos critérios tradicionais e os princípios da gramática funcional. Devido ao fato de nosso *córpus* ser composto por livros didáticos, entendemos ser necessária uma breve explanação sobre sua história e sua função na sala de aula.

3.1 O Livro Didático

Os livros didáticos (LD, daqui em diante) comumente fazem parte das aulas de língua materna nas escolas públicas e particulares. Dessa forma, é de suma importância que os profissionais que atuam em sala de aula analisem o material com o qual trabalharão, visto que eles devem ser agentes das suas ações na rotina escolar.

3.1.1 Algumas palavras sobre a história do Livro Didático

De acordo com Soares (1996), o LD surgiu com a própria escola, não tendo relação com a invenção da imprensa ou com a difusão do Cristianismo. “Criado, pois, na Grécia antiga, o livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades, como documenta a História da Educação” (SOARES, 1996, p.54)

Livros religiosos, trechos em latim, gramáticas, manuais de retórica dominavam o ambiente escolar, além dos Elementos de Geometria de Euclides. Dessa forma, percebemos que o ensino sempre esteve associado a um livro didático, quer seja nas situações em que é utilizado para aprender, ou quando é feito com o propósito de ensinar e aprender. (SOARES, 1996).

A história do LD pode ser dividida em quatro períodos. No primeiro momento, em 1930, surgem os primeiros LD no Brasil, uma vez que adotar livros importados passou a ter um custo muito alto. No segundo momento, em 1938, foi criada uma comissão nacional do LD, cujo objetivo era voltado mais para as questões político-ideológicas do que pedagógicas. No terceiro período, por volta de 1960, temos a assinatura dos acordos MEC-USAID, que, entre outros objetivos, possibilitou a distribuição gratuita de LD pelo país. Naquele período, muitas publicações eram traduzidas para a língua portuguesa, e aquelas produzidas aqui eram vítimas de um rígido controle de conteúdo. No quarto momento, no início da década de 80, as medidas governamentais instauradas no país centralizaram as medidas relativas ao ensino, à seleção e distribuição de LD. Essa centralização trouxe diversos problemas. Inúmeros livros distribuídos chegaram a ser considerados de qualidade ruim. (CARMAGNANI, 1999 apud CASTILHO, 2008, p.21).

A partir de 1996, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como resultado de propostas e ações diversas e contínuas que procuravam estabelecer relações entre o Estado e o LD. O objetivo desse programa, que continua em vigência, é avaliar o LD, pesquisar sobre suas características e verificar sua qualidade (BATISTA, 2003).

A análise desses livros é realizada por uma banca de especialistas de universidades públicas. Normalmente, os livros que não passam pela aprovação da

banca são aqueles considerados de má qualidade em relação ao conteúdo apresentado. São exemplares que possuem linguagem inadequada, informações incorretas, não contemplam os eixos de ensino e/ou disseminam preconceitos/estereótipos, dentre outros problemas.

Segundo Soares (1996), após 1960 a produção de LD no Brasil apresentou significativo crescimento. Para a autora existem quatro motivos para esse fato.

- A questão da permanência do LD na escola: antes, um livro chegava a ser utilizado por até 40 anos; hoje, dura, em média, cinco ou seis anos.
- Questões referentes a autoria do LD: esses livros eram escritos por cientistas, intelectuais e professores catedráticos. Com o passar dos anos, professores do ensino fundamental e médio, em geral, desconhecidos, passaram a desempenhar essa função.
- O terceiro ponto está relacionado à edição do LD: a democratização do ensino gerou um aumento significativo na aquisição de LD nas escolas.
- A quarta justificativa está relacionada às mudanças de conteúdo e à sua concepção didática. Os conteúdos transformaram-se em disciplinas curriculares que conduziram a alterações frequentes e significativas no LD.

3.1.2 O Livro Didático e sua função

Durante muito tempo o LD foi utilizado em sala de aula apenas com a finalidade de transferir informações. Porém, com o passar dos anos, transformou-se em um instrumento de colaboração para a formação do aluno como cidadão. E, como procuraremos demonstrar em nossas análises, de maneira geral, os autores

desse material procuraram aperfeiçoá-lo com o passar do tempo. Em relação LD de língua portuguesa, os autores buscaram fundamento teórico principalmente nos conhecimentos trazidos pelos estudos da Linguística.

De acordo com os PCN (1998^a, p.88), os LD podem ser caracterizados como “módulos didáticos”, pois trata-se de sequências didáticas de atividades e exercícios, organizados de uma maneira gradual, buscando permitir que os alunos possam, de forma progressiva, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.

Em sala de aula, o LD é um dos poucos recursos do qual o professor dispõe para a sua atuação. Visto que a distribuição desse material é feita pelo próprio governo, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dificilmente o profissional da sala de aula deixará de utilizá-lo, e, caso não o use, no mínimo reproduzirá seu modelo de abordagem de ensino.

As opiniões sobre a utilização do LD pelas escolas apresentam significativas variações. Souza (1999a) acredita que o LD representa, para muitos professores, um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, inquestionável, pronto, acabado, correto e, dessa forma, sendo muitas vezes única fonte de referência. De acordo com a autora, essa situação ocorre devido à ausência de outras fontes que orientem os professores a “como” e o “que” ensinar.

Segundo Silva (1996), muitos professores utilizam o LD como “muleta”, expressão bastante comum no contexto escolar para referir-se ao LD. De certa forma, adotar um livro didático tornou-se parte da metodologia do professor.

Os PCNs apresentam uma postura mais favorável em relação ao uso desse material: “o livro didático é um eficaz instrumento de trabalho tanto para a atividade docente quanto para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social” (BRASIL, 2007, p.5).

De acordo com Lajolo (1996), o LD é um instrumento de grande importância para o contexto de aprendizagem formal, podendo ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades no âmbito escolar. A autora ressalta que “não há livro que seja a prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom

professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor" (LAJOLO, 1996, p.08).

Buscando uma definição para o termo LD, Molina (1987) o caracteriza essencialmente como um instrumento da escola. Na opinião da autora, a finalidade do LD é o uso no ambiente escolar e a sua utilização em outros contextos causa certo estranhamento.

Ela afirma que todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação que tenha como objetivo claro ensinar algo a alguém. No entanto, isso não significa que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um LD [...], entendendo-se como tal uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações (MOLINA, 1987, p.17).

Batista (2003) traz uma afirmação acerca do uso do LD, em acordo à ideia adotada nesta pesquisa, quando o define como um instrumento favorável à aprendizagem do aluno, levando-o ao conhecimento e à reflexão, buscando ampliar sua compreensão da realidade, instigando-o a formular hipóteses de solução para problemas da sociedade atual.

Ao analisar a função do LD na sala de aula é importante destacar que o que o tornará bom ou ruim é a forma de utilização adotada pelo professor. Esse material não deve ser seguido de forma incondicional, como propósito da aula, mas sim, como importante instrumento na construção da aprendizagem. Cabe ressaltar que não pretendemos criticar os LD, mas sim mostrar que com o passar dos anos, este material didático na área de Língua Portuguesa apresentou uma melhora no tratamento dado ao estudo da sintaxe, embora ainda encontremos algumas limitações. Isso justifica, inclusive, nossa opção em abordar o estudo das orações principais (OP), buscando uma prática pedagógica mais eficiente.

3.2 Critérios de escolha para os livros didáticos

A opção por livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental deu-se, principalmente, pela nossa experiência profissional enquanto docente.

A escolha de vários exemplares – no total, sete – deve-se ao fato de que nossa análise está voltada apenas para o estudo das orações subordinadas (substantivas), com foco na oração principal. Além disso, o fato de analisarmos as atividades em vários LD consolida nossa visão de que, com o passar dos anos, apesar de ainda encontrarmos atividades focadas exclusivamente na forma, houve uma evolução na abordagem dada ao estudo da sintaxe.

3.2.1 Os livros selecionados

Com base nos critérios delimitados, quais sejam, nossa experiência em sala de aula e a frequência com que o LD é utilizado, apresentamos breves informações dos livros por nós selecionados. Os dados são apresentados inicialmente no quadro abaixo.

QUADRO 3: Informações gerais sobre os LD analisados

Livro	Autor	Editora	Ano
Texto e Contexto (LD 1)	Lídio Tesoto	Editora do Brasil S/A	1986
Palavra e Criação (LD 2)	Dirce Guedes de Azevedo	FTD	1997
Português Linguagens & Realidade (LD3)	Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos	Saraiva	1997

Vontade de Saber Português (LD4)	Rosemeire A. Tavares e Tatiane B. Conselvan	FTD	2012
Singular & Plural (LD5)	Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart	Moderna	2012
Jornadas. Port (LD6)	Dileta Delamanto e Laiz B. de Carvalho	Saraiva	2012
Português Linguagens (LD7)	William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães	Saraiva	2012

Fonte: Elaboração própria

3.2.2 Breve descrição dos LD selecionados

Para dar sequência a esta seção, apresentaremos um resumo da estrutura que compõe os livros selecionados. Ressaltamos que serão apresentados apenas os títulos atribuídos pelos autores para definir as unidades de estudos, trazendo comentários somente as seções destinadas à gramática.

LD1: Texto e Contexto (Lídio Tesoto – Editora do Brasil S/A- 1986)

A divisão deste primeiro livro analisado se apresenta de maneira bastante simplificada. O autor atribui o nome de *Lição* às unidades de estudo. São ao todo 20 *Lições* divididas em:

- Texto
- Estudo do texto
- Estudos de Gramática
- Redação

Em relação ao estudo da Gramática, os autores apresentam uma postura claramente tradicional. Segundo eles, a forma como se apresenta a gramática na constituição do livro faz com se recupere seu papel de auxiliar definidora da norma

culta, papel esse que pode transformar-se em instrumento de poder, como os textos, muitas vezes, o demonstram.

LD2: Palavra e Criação (Dirce Guedes de Azevedo – FTD- 1997)

A estrutura deste LD apresenta 15 unidades com as seguintes seções:

- Estudo do texto:
 - _ Palavras e expressões
 - _ A estrutura do texto (em algumas unidades)
 - _ O significado do texto
 - _ Reflexões sobre o texto
- Leitura complementar
- Pesquisa ou trabalho extraclasse
- Produção de texto
- Gramática
- Para escrever melhor

Quanto ao ensino de gramática, a autora afirma que esse conteúdo não deve orientar de forma determinante o trabalho em sala de aula, porém a recusa da ordenação de algum conteúdo gramatical leva a um ensino assistemático, que pode confundir os alunos nesta fase da aprendizagem. Azevedo (1997) afirma ainda que o professor pode entender esta parte do livro como *material de consulta*, ou seja, o professor não precisa abordar todos os tópicos gramaticais, mas apenas aqueles que achar necessários ou pertinentes no momento da aula.

LD3: Português Linguagens & Realidade (Roberto Melo Mesquita e Clóder Rivas Matos – Saraiva- 1997)

O volume deste LD está estruturado em unidades, sendo que cada uma delas explora um tema, geralmente discutido pelo texto inicial, e subdivide-se em seções na seguinte ordem:

- Apresentação do texto

- Texto
- Estudo das palavras
- Estudo do texto
- Expressão oral
- Expressão escrita
- Conhecendo a linguagem
- Treinando a linguagem

Na unidade denominada *Conhecendo a linguagem*, os autores apresentam conceitos e definições gramaticais, seguidos de exercícios, normalmente de classificação. De acordo com Mesquita e Martos (1997), a descrição gramatical é feita através de uma linguagem simples, com explicações acessíveis às diferentes faixas etárias. Afirmam que os exercícios os quais buscam fixar os conceitos são variados e apresentam significados próximos do universo do aluno. Ainda segundo os autores, a partir da teoria conquistada, muitos alunos conseguem chegar à análise, à comparação, à reflexão e à conceituação.

LD4: Vontade de Saber Português (Rosemeire Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan– FTD - 2012)

A estrutura desta obra analisada apresenta 06 unidades compostas por dois capítulos cada uma. Cada capítulo apresenta os seguintes itens:

- Leitura (1 e 2)
- Estudo do texto (para cada leitura, separadamente)
- Produção escrita
- A língua em estudo

Alternadamente os capítulos apresentam ainda seções intituladas como *Produção oral* e *Ampliando a linguagem*.

A seção *A língua em estudo*, segundo as autoras, apresenta o trabalho com os conhecimentos linguísticos desenvolvido de uma forma que leve os alunos a compreenderem que a língua é um processo dinâmico de interação. Tavares e Conselvan (2012) ressaltam também que o conteúdo é introduzido por atividades

que resgatem os conhecimentos prévios do aluno e essas atividades exploram os conceitos estudados anteriormente.

LD5: **Singular & Plural** (Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart – Moderna – 2012)

O volume deste LD analisado apresenta a seguinte estrutura:

- Caderno de leitura e produção: composto por 3 unidades divididas em capítulos
- Caderno de práticas de literatura: composto por 1 unidade
- Caderno de estudos de língua e linguagem: composto por 3 unidades divididas em capítulos

De acordo com as autoras, parte do *Caderno de estudos de língua e linguagem* destina-se a um trabalho de metalinguagem e de apresentação de algumas regras da gramática normativa mais próximas das variedades urbanas de prestígio. Entretanto, enfatizam que consideram importante apontar os usos da língua. Afirmam também que, quando oportuno, destacam a relação entre o recurso ou a norma e os efeitos de sentido que podem ser observados na escolha do seu uso.

LD6: **Jornadas. Port** (Dileta Delamanto e Laiz B. de Carvalho – Saraiva – 2012)

A estrutura deste LD é formada por 8 unidades com as seguintes seções:

- Leitura (1 e 2)
- Exploração do texto (para cada leitura, separadamente)
- Reflexão sobre a língua

Encontramos ainda as seções *Produção oral* e *Produção escrita*, porém elas não estão presentes em todas as unidades.

As atividades referentes aos estudos gramaticais encontram-se na seção *Reflexão sobre a língua* e, de acordo com as autoras, têm como finalidade levar o aluno a operar a língua, apropriar-se de recursos de expressão; além de levá-lo à construção de conceitos.

LD7: **Português Linguagens** (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – Saraiva – 2012)

A estrutura deste LD apresenta 4 unidades compostas por 3 capítulos, organizados nas seguintes seções essenciais:

- Estudo do texto
- Produção de texto
- Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade
- A língua em foco
- De olho na escrita

A seção intitulada *A língua em foco* destina-se ao estudo dos conteúdos gramaticais. Segundo os autores, a proposta da obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical. Cereja e Magalhães (2012) afirmam que a ideia não é eliminar esse tipo de conteúdo, mas sim, redimensioná-lo.

Após apresentarmos os LD dos quais retiramos as atividades analisadas, cabe ressaltar o período de publicação desses materiais. *Texto e contexto* (LD1) foi publicado em 1986, portanto 11anos antes dos PCN; *Palavra e Criação* (LD2) e *Português Linguagens & Realidade* (LD3) datam de 1997, ano de publicação dos PCN, dessa forma ainda também não apresentam conhecimento das propostas. Entretanto os demais LD (*Vontade de Saber Português, Singular & Plural, Jornadas.Port, Português Linguagens*) foram publicados em 2012, ou seja 15 anos após a publicação desse documento. Tal observação justifica nossa escolha por tais títulos e o número de exemplares. Além disso nos permite constatar que os LD publicados após os PCN apresentam uma mudança mais significativa em relação à abordagem gramatical.

Na próxima seção trazemos a análise desse material voltada ao estudo das orações subordinadas substantivas. Demonstraremos a melhora apresentada em relação à abordagem desse conteúdo gramatical e apresentaremos uma proposta de como aproveitar esse material didático abordando-o a partir de uma perspectiva funcional.

4 Abordagem das orações subordinadas em livros didáticos: uma análise comparativa

Como já dissemos anteriormente, em relação ao ensino de gramática a partir da década de 1980, muitos são os questionamentos surgidos, que vão desde a validade do ensino tradicional até que concepções de gramática ensinar na escola. De qualquer modo, é em torno das alternativas oferecidas pela Linguística que giram as discussões buscando a renovação do ensino de gramática na escola. Grande parte dessas alternativas foram incorporadas por documentos oficiais, como os PCN e Propostas Curriculares estaduais (APARÍCIO, 2006).

Em nossa análise, verificamos que os LD, com o passar dos anos, também têm procurado incorporar novas orientações para as atividades de análise linguística, apresentando tentativas de inovação para o ensino de gramática. Consideramos, inclusive, positivo e “inovador” (levando-se em consideração a resistência que encontramos para a inovação nas aulas de gramática) a introdução do conceito de “prática de análise linguística” na produção desse material didático.

4.1 Análise linguística: uma proposta de ensino

Em 1981, Geraldi apresentou em seu texto *Unidades do ensino de Português* o conceito de “prática de análise linguística”. Já no livro *O texto na sala de aula*, em 1984, o autor reuniu diversos artigos sobre o ensino de Língua Portuguesa, dentre eles, esse texto de 1981 com algumas modificações. Nessa época, o texto estava se tornando um objeto de ensino não só para leitura e produção, mas também para os conteúdos gramaticais ensinados na escola.

Segundo Geraldi, o ensino de Língua Portuguesa deve apresentar a concepção de linguagem como interação. A prática de leitura, a prática de produção de texto e a prática de análise linguística, constituintes do ensino de língua materna, devem estar articuladas.

O objetivo da prática de análise linguística é criar situações didáticas que levem a um trabalho de reflexão sobre a língua, tendo como base o eixo de estudo

da linguagem: uso – reflexão – uso. De acordo com Geraldi, o ensino metalinguístico não deve ser desconsiderado, mas sim, pautado por um olhar reflexivo, a partir de um dado contexto de produção e circulação, ou seja, “A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso” (GERALDI, 1996, p.109).

Neste trabalho, corroboramos essa visão de Geraldi e observamos que alguns LD mais atuais têm buscado trazer atividades que levem os alunos a refletir sobre a língua.

Geraldi esclarece o que vem, efetivamente, ser a prática de análise linguística:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno sem seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2012, p. 74).

Consideramos importante apresentar essa análise das atividades gramaticais presentes nos LD, visto que muitos professores têm abolido o trabalho com conteúdos gramaticais em sala de aula. Muitas são as justificativas, principalmente a de que os alunos não conseguem entender ou aprender tais conteúdos. Bagno (2000) defende a ideia de que as pessoas, sobretudo os alunos, pensam que Português é difícil “porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós” (p. 35). E acrescenta que quando o ensino de português “se concentra no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém continue a repetir essa bobagem”. O autor finaliza a crítica afirmando que a disciplina de português foi transformada em uma “ciência esotérica”, em uma “doutrina cabalística” e, dessa forma, apenas alguns iluminados conseguem dominá-la totalmente.

Entender a gramática como um ato de reflexão é também compreender que seu domínio é imprescindível para a formação de bons leitores e produtores de textos. Podemos, por exemplo, apresentar o estudo dos processos de construção dos períodos compostos que estão na base da construção dos textos. Para Ignácio :

“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” (IGNÁCIO, 2003, p.11).

Isso reafirma nossa preocupação em apresentar sugestões para o aproveitamento das atividades presentes nos LD de uma forma que, efetivamente, essas atividades possibilitem ao aluno o efetivo domínio sobre sua língua, suas funções e seus usos. Nossa proposta, nesse sentido é de que o professor, à luz da concepção funcionalista, possa fazer um bom uso do material que tem a sua disposição para tornar significativo o ensino de gramática nas aulas. De acordo com Franchi:

A crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos. Ou melhor, porque na verdade não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos. Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados. Alguns trazem marcas de um tempo que vai lá longe aos Aristóteles e Platões; outros lembram Port-Royal ou Jespersen ou Martinet ou Sapir ou Saussure ou Soares Barbosa [...] (FRANCHI, 2006, p.52)

As atividades destinadas ao ensino de gramática não devem ser atividades mecânicas, presas apenas ao ensino da metalinguagem, como já afirmamos anteriormente neste trabalho. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a linguagem é tomada “como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (PCN, 1998, p. 27).

De acordo com esse documento, os alunos devem ampliar sua competência discursiva através da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos nas práticas discursivas. Dessa forma, o estudo gramatical deve estar articulado às práticas de uso e reflexão da linguagem, evitando um ensino tradicional preso apenas ao conhecimento de nomenclaturas:

o ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (PCN, 1998, p. 34).

Para Mendonça (2006), um trabalho significativo com a análise linguística deve estar pautado na:

reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores- escritores de gêneros diversos aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006 apud LEMES, 2009, p.5).

Sabemos que o ensino de análise linguística não é uma tarefa das mais simples ou fáceis, principalmente porque o professor possui uma formação acadêmica direcionada para uma prática tradicional no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. No entanto, acreditamos que se os LD apresentarem os três eixos de ensino propostos por Geraldi – a prática da leitura, produção de texto e de análise linguística – além do trabalho com a oralidade, levando à progressão nos conteúdos selecionados para cada série/ano, certamente facilitará o trabalho do professor.

Partiremos, agora, para a análise comparativa entre os sete volumes de LD do 9ºano do Ensino Fundamental utilizados em escolas públicas do estado de São Paulo, a fim de demonstrar que, apesar das lacunas, é possível observar uma evolução na abordagem destinada ao ensino da sintaxe neste tipo de material didático comumente presente no ambiente escolar.

4.2 O predomínio de propostas de classificação das orações subordinadas

Apresentamos inicialmente uma análise cronológica dos livros utilizados nas escolas públicas entre 1980 e 2000. De certa forma podemos dividir nosso *corpus* entre antes e depois dos PCN, visto que uma parte dos livros analisados foram publicados antes de 1998 e os demais são de 2012. Cabe ressaltar que em todos os livros aqui apresentados nos limitaremos a analisar apenas as seções destinadas aos exercícios gramaticais correspondentes ao estudo das orações subordinadas (substantivas).

4.2.1 Texto e Contexto - Lídio Tesoto – Editora do Brasil S/A -1986 (LD 1)

Nesse livro, a seção em que encontramos os estudos gramaticais é denominada *Estudos de gramática* e caracteriza-se pela abordagem extremamente tradicional. Os conteúdos são marcados pelas características de análise da gramática normativa, considerando-se apenas a classificação dos elementos analisados. As explicações sobre regras e exceções são todas tradicionais. Na apresentação do conteúdo, a construção do período baseia-se na *dependência* sintática entre as orações. A classificação das substantivas é apresentada de acordo com a função sintática exercida no período.

Figura 3: Exemplos de atividades – Livro 1

② Grife a subordinada substantiva e diga se ela é **subjativa** ou **objetiva direta**:

a) É possível que o réu seja absolvido.
subjativa

b) O ministro esclareceu que o projeto era irrealizável.
objetiva direta

c) Os bóias-frias afirmaram que suas condições de trabalho eram desumanas.
objetiva direta

d) É necessário que todos respeitem a sinalização.
subjativa

e) Receava que o filho não entendesse sua exigência.
objetiva direta

f) É conveniente que você afixe as instruções no mural.
subjativa

g) Fingi que desconhecia o fato.
objetiva direta

③ Grife a subordinada substantiva e diga se ela é **objetiva indireta** ou **completiva nominal**:

a) Necessitava de que alguém o orientasse.
objetiva indireta

b) Estou convencido de que você se sairá bem.
completiva nominal

c) Você não tem medo de que o assaltem?
completiva nominal

d) Convenceu-me de que devia fazer o curso.
objetiva indireta

e) O professor exortou-o a que mantivesse a calma.
objetiva indireta

f) Existem suspeitas de que o gerente está envolvido no caso.
completiva nominal

FONTE: Tesoto, 1986, p.89

Ao analisar as duas atividades (figura 3) é possível observar que ambas destinam-se exclusivamente a nomear as orações subordinadas substantivas, ou seja, constituem uma atividade meramente classificatória, desprovida de significado. Não encontramos em tais atividades nenhum direcionamento para se explorar semântica e discursivamente os períodos apresentados. Entretanto, de acordo com o que apresentamos em nosso trabalho, o professor poderia neste exercício apresentar as diferenças entre a construção de uma objetiva direta e uma subjativa, destacando o apagamento ou a presença do sujeito nessas orações. Na subjativa *É conveniente que você afixe as informações no mural* tem-se um sujeito apagado, diferente da construção *O ministro esclareceu que o projeto era irrealizável* em que o

enunciador está claramente expresso. Além disso, é possível observar que nas construções formadas *por ser + adjetivo*, como na frase *É necessário que todos respeitem a sinalização*, a natureza predicativa da OP, através da escolha do adjetivo, já representa, de certa forma, a subjetividade do Falante.

Os exercícios aqui selecionados representam o direcionamento dado ao estudo gramatical no material analisado: o enfoque em questões metalinguísticas de definição e classificação. As atividades consistem em grifar as orações e classificá-las. De acordo com Antunes (2009), atividades como essas centralizam o ensino apenas em *saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua*.

O ensino gramatical nesse LD analisado dá-se de forma transmissiva, ligado à fixação de nomenclatura. Não existe nenhuma preocupação em apresentar situações de uso, ou mesmo, relacionar as atividades a textos. Os exercícios analisados não se fundam em um trabalho com a língua observando seus usos ou levando à reflexão; são reduzidos à perspectiva de classificação das orações e, em outros momentos, apenas apresentam conceituação.

4.2.2 Palavra e criação - Dirce Guedes de Azevedo – FTD- 1997 (LD 2)

Os conteúdos gramaticais são apresentados neste LD nas seções intituladas como *Gramática* e *Para escrever melhor*. A partir dos títulos, criamos a expectativa de que ocorreria aplicabilidade dos conhecimentos gramaticais, mas não é isto que encontramos nas atividades apresentadas. Desde a apresentação do conteúdo, predomina uma abordagem tradicional da gramática, como se pode observar nos exemplos abaixo.

Figura 4: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 2

ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA (I)

Há três tipos de oração subordinada: a **substantiva**, a **adjetiva** e a **adverbial**.

A oração **subordinada substantiva** exerce as funções sintáticas próprias do substantivo e é introduzida geralmente pelas conjunções integrantes **que** e **se**.

Observe.

1º caso: período simples

Fabiana desejava um namorado sincero.

sujeito verbo transitivo direto objeto direto



2º caso: período composto

Fabiana desejava que seu namorado fosse sincero.

oração principal oração subordinada substantiva

No 1º caso, o verbo da oração absoluta exige objeto direto, sendo seu núcleo um substantivo (namorado). No 2º caso, esse objeto direto transformou-se em uma oração **subordinada** (porque funciona como termo da principal) **substantiva** (porque exerce uma função própria do substantivo).

Quando a oração **subordinada substantiva** vem ligada ao verbo da principal (ou de outra subordinada), ela funciona como:

- ◆ sujeito → substantiva subjetiva
- ◆ objeto direto → substantiva objetiva direta
- ◆ objeto indireto → substantiva objetiva indireta



Figura 5: Exemplo de atividade – Livro 2

1 Copie as orações subordinadas substantivas e classifique-as em:

subjetiva objetiva direta objetiva indireta

a. Convém que você verifique a razão disso. subjetiva

b. Eu li que uma rede de telescópios vai detectar aproximações suspeitas na Terra. objetiva direta

c. Ofereci o prêmio a quem mais se esforçou na competição. objetiva indireta

d. É necessário que nos ocupemos da formação de nossos alunos. subjetiva

e. O fazendeiro precisava de que os seus empregados colaborassem com ele. objetiva indireta

f. Sabemos que vários controladores de vôo trabalham nos aeroportos. objetiva direta

FONTE: Azevedo, 1997, p.48

Figura 6: Exemplo de atividade – Livro 2

2 Reescreva as frases, transformando os termos destacados em orações subordinadas substantivas. Depois classifique essas orações em:

subjetiva objetiva direta objetiva indireta

a. O professor comentou as dificuldades das provas de matemática.

b. Não preciso de sua ajuda.

c. Convém sua participação no caso.

d. Não me oponho a sua viagem.

e. Ele quer sua participação no encaminhamento do projeto de lei.

f. É imprescindível a ajuda de mais voluntários.

FONTE: Azevedo, 1997, p.48

Nos dois primeiros exercícios (Figuras 5 e 6) encontramos novamente os comandos *Copie* e *Reescreva*, ou seja, atividades que não levam a nenhum tipo de reflexão sobre a língua ou sobre seu uso. De acordo com Antunes (2009, p.31), são *atividades em torno da gramática em que se pode constatar o ensino de uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício.*

Nos exercícios seguintes encontramos a tentativa de se utilizar textos para o trabalho com a gramática, inclusive com a presença do gênero tira em quadrinhos. Entretanto, não são atividades de reflexão, os textos presentes funcionaram apenas como pretexto para as atividades de metalinguagem. Repete-se a presença de um ensino de gramática que se dá de forma transmissiva³.

Figura 7: Exemplo de atividade – Livro 2

4 Leia a tira abaixo.

Scott Adams. Folha de S. Paulo, 30/3/1995.

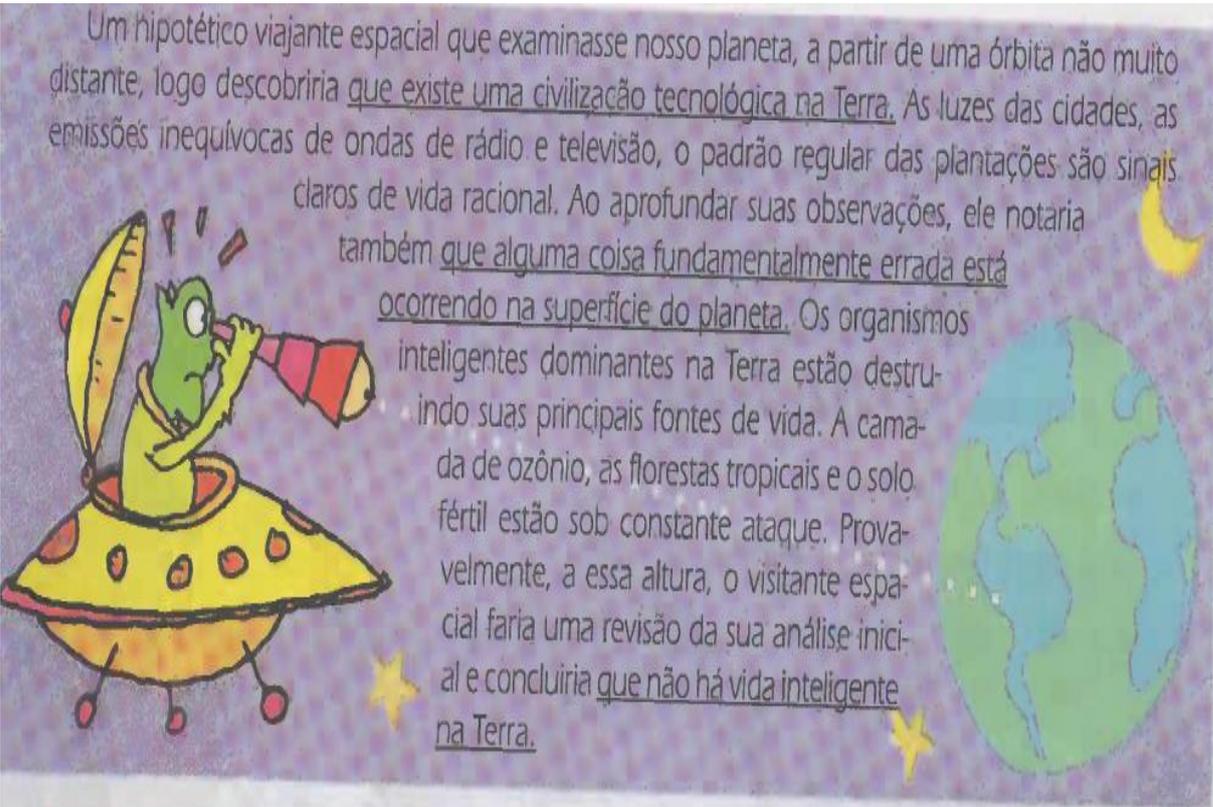
Agora copie do texto:

- uma oração subordinada substantiva objetiva direta.
"... que você convoque uma reunião com os chefes de departamento."
- uma oração subordinada substantiva objetiva indireta.
"... do que o comitê decidiu sobre o meu projeto?"

FONTE: Azevedo, 1997, p.49

³ Ressaltamos que não encontramos nos exercícios analisados nenhuma referência ao estudo do *complemento oblíquo*. Independente da construção da frase, a classificação apresentada é de objeto indireto.

Figura 8: Exemplo de atividade – Livro 2



Um hipotético viajante espacial que examinasse nosso planeta, a partir de uma órbita não muito distante, logo descobriria que existe uma civilização tecnológica na Terra. As luzes das cidades, as emissões inequívocas de ondas de rádio e televisão, o padrão regular das plantações são sinais claros de vida racional. Ao aprofundar suas observações, ele notaria também que alguma coisa fundamentalmente errada está ocorrendo na superfície do planeta. Os organismos inteligentes dominantes na Terra estão destruindo suas principais fontes de vida. A camada de ozônio, as florestas tropicais e o solo fértil estão sob constante ataque. Provavelmente, a essa altura, o visitante espacial faria uma revisão da sua análise inicial e concluiria que não há vida inteligente na Terra.

As três orações são subordinadas substantivas objetivas diretas.

Veja. São Paulo, Abril, março de 1996.

FONTE: Azevedo, 1997, p.49

As atividades mais uma vez caracterizam-se pela abordagem metalinguística em que os alunos são levados a fazer exercícios estruturais, de fixação do conteúdo estudado no capítulo. Nessas atividades encontramos grande ocorrência de verbos como: *identifique, classifique, reescreva, copie, substitua*.

Diante de tais abordagens, podemos explorar os textos presentes nas atividades, buscando torná-las significativas para o processo de aprendizagem. Por exemplo, na Figura 7, é possível destacar a presença do verbo *Lembrar* na frase *Você se lembra do que o comitê decidiu sobre o meu projeto?*, ressaltando que temos um predicado de elocução, e que dentro do seu contexto de produção tem-se como força ilocucionária visada, uma promessa. Já na frase *Sugiro que você convoque uma reunião com os chefes de departamento* podemos levar ao luno a perceber que o verbo *Sugerir* não indica realmente uma sugestão, mas sim, atenua uma ordem.

Cabe ressaltar que a forma como o conteúdo é apresentado não possibilita que o aluno chegue a essa reflexão. O professor precisará desenvolver as atividades além do que é apresentado pelo material.

4.2.3 Português Linguagem & Realidade - Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Matos – Saraiva- 1997 (LD 3)

A seção *Conhecendo a linguagem* é a que se destina ao estudo dos conteúdos gramaticais neste LD. A análise das substantivas é apresentada de forma superficial e até mesmo equivocada. Por exemplo, ao definir a expressão *oração principal*, os autores afirmam que se trata da *mais importante do período*. No entanto, discordamos de tal definição. Instalou-se uma interpretação semântica desse vocábulo, considerando-se que essa sentença veicula a informação principal da proposição, como afirma Castilho (2012). No entanto, nas substantivas a informação mais relevante está na subordinada. Destacamos a importância de se analisar as características da oração principal na construção do período composto por subordinação, todavia, essa análise não pode ser baseada em grau de maior ou menor importância das orações que compõe o período.

Figura 9: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 3

Orações subordinadas substantivas

Observe:

O aluno ¹ sabe / que a linguagem ² está na ponta da língua.

/ = isso (objeto direto)

Note que o período é composto. Apresenta duas orações dependentes entre si. Trata-se de um período composto por subordinação.

A primeira oração é a principal: é a mais importante do período e não apresenta conectivo.

A segunda oração é subordinada substantiva objetiva direta. Tem valor de um substantivo e exerce a função de um objeto direto.

A oração subordinada substantiva tem o valor e a função de um substantivo. Ela é normalmente introduzida pelas conjunções integrantes **que e **se**.**

Após a apresentação de conceitos, temos os exercícios que repetem os modelos já apresentados pelos LD anteriores. São atividades que pedem apenas a classificação e identificação das orações subordinadas, sem levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido do uso dessas construções.

Figura 10: Exemplos de atividades – Livro 3

1. Diga se a oração em destaque é subordinada adverbial, adjetiva ou substantiva:

- a. **Já que você não está bem, não vá à escola hoje.**
adverbial
- b. Comprei os livros **que você me indicou.**
adjetiva
- c. Convém **que você descanse mais.**
substantiva

2. Classifique a oração subordinada substantiva em destaque:

- a. O professor afirma **que esta classe é muito boa.**
objetiva direta
- b. A verdade é **que eles foram ao cinema.**
predicativa
- c. É bom **que você volte logo.**
subjativa
- d. Lembre-se **de que faltam dois dias para a prova.**
objetiva indireta
- e. Tive a sensação **de que a britadeira me furava os tímpanos.**
compl. nominal
- f. Ele me disse apenas isto: **a nossa sociedade acabou.**
apositiva

FONTE: Martos e Mesquita, 1997, p.77

As atividades apresentadas reafirmam a maneira equivocada de se trabalhar o estudo das orações subordinadas em sala de aula. São frases soltas, construídas para fazer parte dos exercícios, desligadas de qualquer situação real de uso e de funcionalidade. Além disso, não há exploração dos processos sintáticos que diferenciam essas orações. Podemos perceber que essa forma de abordagem faz com que o aluno conceba a língua como homogênea, fixa, ordenada, independente de seu contexto de produção. Quando, na verdade, a língua não é exata, é heterogênea e a reflexão sobre seu uso acrescenta ao falante os mecanismos para utilizá-la de forma eficiente.

4.3 Algumas palavras sobre a análise

Os livros analisados até agora apresentam atividades muito distantes daquilo que esperamos encontrar nesse tipo de material didático. São exercícios que silenciam a funcionalidade da língua, centrando o ensino da sintaxe principalmente na nomenclatura, levando-se em conta somente a observação de como se organizam os elementos linguísticos para formar frases e sua classificação. Essas atividades desconsideram a heterogeneidade da língua e sua capacidade de produzir diferentes efeitos de sentido, dependendo do objetivo da interação verbal, da situação discursiva em questão e das condições de produção.

As atividades presentes nos LDs analisados até aqui apresentam o estudo da sintaxe de forma superficial, e não em uma perspectiva discursiva, quando se procura entender a sintaxe no âmbito textual, para o que concorrem os fatores de textualidade.

4.4 O ensino gramatical em LD mais atuais

Na tentativa de apresentar alguns aspectos positivos na evolução encontrada em atividades que abordam o ensino das orações subordinadas substantivas em LD do ensino fundamental, trazemos outros livros que formam o *corpus* de nossa pesquisa, os quais são considerados “atuais”, visto que foram publicados no ano de 2012 e são facilmente encontrados nas salas de aula nos dias de hoje.

Conforme já expusemos no decorrer de nosso trabalho, é difícil imaginar que ainda hoje encontremos aulas de gramáticas baseadas apenas no que é proposto pelos manuais tradicionais, em que encontramos a língua concebida como um sistema estático e estável. Dessa forma, buscamos encontrar no material didático analisado atividades que se aproximassem da concepção do ensino de gramática como um todo, considerando-se todos os elementos envolvidos no funcionamento da língua e no seu uso. No entanto, não podemos afirmar que encontramos exercícios que satisfaçam completamente nossas expectativas em relação ao

trabalho com as orações subordinadas substantivas, mas pudemos constatar uma significativa melhora nessa abordagem. Cabe ressaltar que o olhar atento do professor ao fazer a escolha do LD que será utilizado em sua sala de aula é de suma importância, uma vez que ainda hoje podemos encontrar livros cujos autores continuam presos aos manuais da gramática normativa. Trazemos um exemplo desse tipo de material (LD 5) para justificar que apesar da significativa melhora apregoada em nossa pesquisa em relação aos LD, ainda é o trabalho do professor que definirá o resultado do ensino da sintaxe no âmbito escolar.

4.4.1 Vontade de Saber Português - Rosemeire AlvesTavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan – FTD – 2012 (LD 4)

A seção destinada ao estudo da sintaxe é denominada como *A língua em estudo*. Apesar da apresentação dos conteúdos ainda estar veiculada a abordagem tradicional, encontramos uma diversidade de gêneros textuais para o desenvolvimento das atividades. O exercício apresentado a seguir tem como ponto de partida a análise de uma tirinha de humor, buscando explorar semântica e discursivamente os períodos. A referência feita à oração principal ocorre apenas quando se faz alusão à função sintática das orações subordinadas, no caso, as substantivas.

Figura 11: Exemplo de atividade – Livro 4

A língua em estudo

Orações subordinadas substantivas

Refletindo e conceituando

Leia a tirinha a seguir.



Menino Maluquinho: As melhores tiradas do Menino Maluquinho, de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 38. (Menino Maluquinho).

- 1 O que gera humor nessa tirinha? O fato de Julieta equivocar-se sobre a atividade de Maluquinho, pois acredita que ele está vendendo jornal, quando, na verdade, ele quer notícias frescas.
- 2 Qual é o sentido da expressão **notícias frescas** na fala de Maluquinho?
Notícias recentes, atuais.
- 3 No último quadrinho, Maluquinho explica à Julieta o motivo de sua atitude e faz uma crítica às notícias publicadas nos jornais. Qual é essa crítica e qual é o objetivo dela?
- 4 Releia a representação escrita da fala de Julieta no 2º quadrinho.

Não sabia que você agora vendia jornal!

- a) Esse período é simples ou composto?
Período composto.
- b) Identifique nesse trecho a(s) oração(ões).
Primeira oração: Não sabia; segunda oração: que você agora vendia jornal!.
- c) Qual delas é a oração principal?
Não sabia.
- d) Se não existisse a segunda oração, a primeira teria sentido completo?
Não, pois a segunda complementa o sentido da primeira.
- e) O verbo **saber**, na oração principal, é transitivo direto, indireto, intransitivo ou bitransitivo?
É um verbo transitivo direto.
- f) Em relação ao verbo **saber**, qual é a função sintática que a expressão “que você agora vendia jornal!” desempenha?
Função de objeto direto.

3. Maluquinho critica a presença de notícias com o mesmo teor, sugerindo que são sempre as mesmas notícias. O objetivo é despertar a reflexão das pessoas sobre esse fato.

Figura 12: Exemplo de atividade – Livro 4

2 Classifique as orações subordinadas substantivas a seguir.

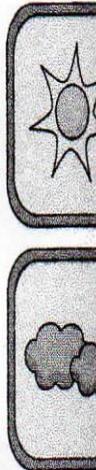
a) Vi **que a meteorologia prevê chuva para hoje.**
Oração subordinada substantiva objetiva direta.

b) Tenho dúvida **de que realmente não chova hoje.**
Oração subordinada substantiva completiva nominal.

c) Duvido **de que faça sol amanhã.**
Oração subordinada substantiva objetiva indireta.

d) A questão é **se o jornal disse a verdade ou não.**
Oração subordinada substantiva predicativa.

e) Queria apenas uma coisa: **que a minha matéria fosse primeira página.**
Oração subordinada substantiva apositiva.



FONTE: Tavares e Conselvan, 2012, p.68

Podemos observar que a atividade 1 (figura 11) possibilita trabalhar com o aluno uma concepção de língua enquanto processo dinâmico de interação. Encontramos uma interação cômica representada na tirinha, inclusive, ao fazer uso do recurso visual em conjugação com o verbal. Além disso, seu conteúdo também resgata os conhecimentos prévios do aluno, quando contextualiza, naquela situação interativa, o emprego de “frescas”, por exemplo. Dessa forma, ainda podemos constatar que a atividade estimula a reflexão do aluno sobre as “práticas jornalísticas”, em relação à repetição, aos lugares-comuns, o que contribui para uma construção de saberes.

Quanto à abordagem dada ao estudo das subordinadas substantivas, especificamente, o exercício possibilita uma ênfase na capacidade de identificação de determinadas construções, no entanto não consideramos como uma atividade meramente centrada na metalinguagem, pois o direcionamento dado à atividade contribuiu para a construção de sentido. De modo geral, as perguntas constantes nesse exercício, levam o aluno a estabelecer a relação semântico-pragmática presente na construção do período composto estudado. Outro ponto positivo na construção do exercício é relacionar o processo de subordinação à transitividade do verbo da oração principal.

Em relação à atividade 2 (figura 12), entretanto, a abordagem das construções completivas recai no tradicional, enfocando apenas a classificação

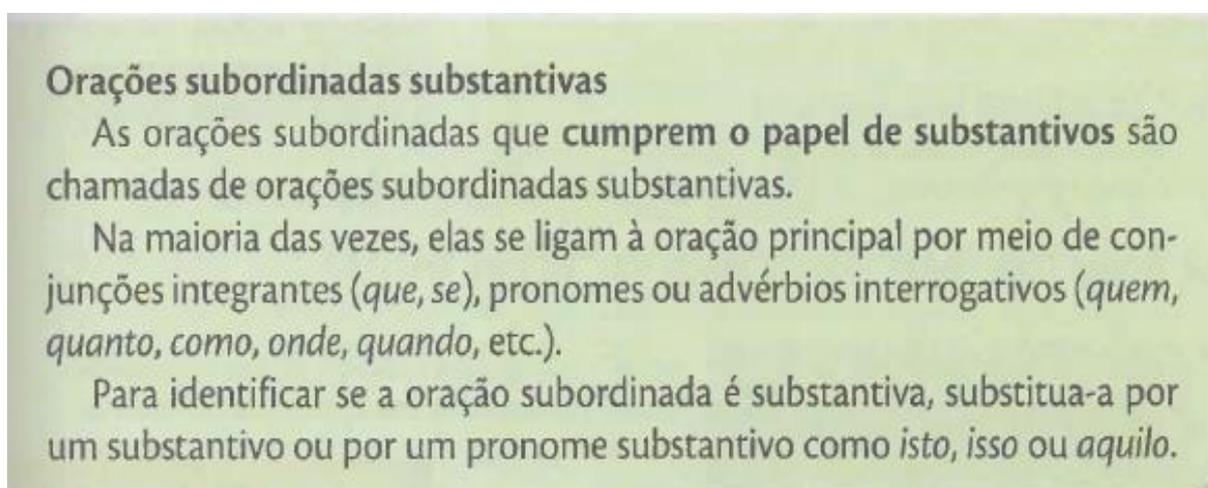
dessas orações subordinadas, repetindo um modelo de exercício classificatório que não leva à reflexão.

4.4.2 Singular & Plural - Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart – Moderna – 2012 (LD 5)

Incluimos a análise deste LD em nossa pesquisa a fim de exemplificar que ainda é possível encontrar livros que, apesar dos estudos trazidos pela Linguística, continuam presos ao ensino tradicional da gramática.

Na seção *Estudos da língua e linguagem*, a análise das construções completivas é apresentada na perspectiva da gramática normativa, desde o título da subseção: *Língua e gramática normativa*. Segundo as autoras, essa unidade funciona como uma espécie de “enciclopédia da gramática normativa”, sendo esse o lugar da apresentação das classificações gramaticais e das nomenclaturas. Novamente a abordagem prioriza a classificação das subordinadas, desprezando a importância da análise da oração principal. As regras gramaticais são apresentadas de maneira tradicional, bem próxima às presentes na Nomenclatura Gramatical Brasileira. O direcionamento dado à apresentação das subordinadas está mais uma vez ligado à identificação e, na perspectiva assumida por este LD, identifica-se uma substantiva pela substituição de termos.

Figura 13: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 5



O texto, que seria o calço principal da lição gramatical, apresenta-se somente no início dos exercícios, seguido, na maioria das vezes, de questões que o articulam mais na esfera gramatical do que na interpretativa (como em uma busca de aliá-las). Os exercícios, de modo geral, caracterizam-se por pedir ao aluno que identifique qual a oração principal e qual a subordinada; qual a classificação dessa oração subordinada e a identificação das conjunções, ou que faça substituição de termos. Pode-se observar esse tipo de exercício na análise das subordinadas substantivas, nos exemplos a seguir.

Figura 14: Exemplo de atividade – Livro 5

2. Analise o período destacado na piada a seguir.

- Por que o ladrão comprou uma prancha de surfe?
- Porque **ele queria começar uma onda de crimes.**

BARAZAL, G. *Piadas para rachar o bico – o começo.*
São Paulo: Fundamento Educacional, 2011. p. 47.

- a) Qual é a oração principal e qual é a subordinada?
- b) A oração subordinada é substantiva? De que tipo?
- c) O verbo da oração subordinada está numa forma nominal. Qual?
- d) Há conjunção subordinativa (*que, se, como, etc.*) ligando as orações? Se sim, qual?

FONTE: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p.229

Figura 15: Exemplo de atividade – Livro 5

3. Leia a manchete de jornal a seguir.

Surfista atacado por tubarão **não corre risco de perder a perna**

Disponível em:
<<http://www.diariodepernambuco.com.br/materia=20110701092206/ultima/nota.asp?>>.
Acesso em: 17 abr. 2012.

- a) No período destacado, qual é a oração principal e qual é a subordinada?
- b) A oração subordinada é substantiva? De que tipo?
- c) O verbo da oração subordinada está numa forma nominal. Qual?
- d) Há conjunção subordinativa ligando as orações? Se sim, qual?

FONTE: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p.230

Figura 16: Exemplo de atividade – Livro 5

4. No caderno, substitua a oração destacada por um substantivo ou por um pronome substantivo do tipo *isto, isso, aquilo*. Veja o exemplo a seguir.

É importante que você chegue na hora.
É importante isso.

a) Ele pediu **que alguém lhe trouxesse água**.
 b) O diretor solicitou **que o gerente fizesse um relatório**.
 c) Não sei **onde ele mora**.
 d) Ela perguntou **se você viria**.

FONTE: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p.230

Nessas atividades (Figuras 14,15 e 16), observamos uma tentativa explícita de direcionar a resposta dos alunos; facilitá-la ao máximo, apresentando opções de escolhas que servem de guia para a “identificação” das estruturas sintáticas, mas que não colaboram com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

4.4.3 Jornadas. Port - Dileta Delamanto e Laiz B. de Carvalho – Saraiva – 2012 (LD 6)

O estudo das orações subordinadas inicia-se na página 93, na seção intitulada *Reflexão sobre a língua*. De modo geral, os conteúdos estão organizados de acordo com a sequência tradicional – tanto das classes gramaticais, como dos demais conteúdos abordados no ensino fundamental. Segundo Delmanto e Carvalho (2012), a opção por esse tipo de distribuição busca facilitar a localização dos conteúdos nos livros, visto que essa é uma distribuição amplamente conhecida pelos docentes.

Em relação aos exercícios apresentados, é possível constatar uma preocupação em relacioná-los a textos buscando uma abordagem semântica e discursiva das orações. Isso pode ser comprovado no exercício exposto a seguir:

Figura 17: Exemplo de atividade – Livro 6

6. Leia este poema.

Dialética

É claro que a vida é boa
E a alegria, a única indizível emoção
É claro que te acho linda
Em ti bendigo o amor das coisas simples
É claro que te amo
E tenho tudo para ser feliz
Mas acontece que eu sou triste...

Vinícius de Moraes. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974.

a) O eu poético trabalha com uma oposição de significados. Qual é ela? Explique. *Ele tem tudo para ser feliz, mas é triste.*

b) Releia estes versos.
"É claro que a vida é boa"
"É claro que te acho linda"
"É claro que te amo"

Que tipo de oração subordinada é usada para explicar os motivos do eu poético para ser feliz?
Substantiva subjetiva.

c) A oração "[...] que sou triste..." é também uma subordinada. Ela se classifica da mesma forma que as anteriores? *Sim, também é uma substantiva subjetiva.*

d) O uso predominante desse tipo de oração no poema contribui para enfatizar o que acontece com o eu poético? Explique. *Possibilidade: Sim; nesses versos, ao usar repetidamente nas orações principais a expressão é clara, o eu poético deixa evidente que conhece seus sentimentos. A última oração subjetiva também colabora para isso.*

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

- *Uma verdade inconveniente* (EUA, 2006), direção de Davis Guggenheim

Baseado em palestras sobre o aquecimento global proferidas pelo ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, em que este expõe sua preocupação com a preservação do meio ambiente.



FONTE: Delmanto e Carvalho, 2012, p.110

Nesse exercício, para responder à pergunta (d), por exemplo, o aluno pode ser levado a fazer uma análise linguístico-discursiva também da OP, no sentido de relacionar a repetição estrutural dessa oração à ênfase à subjetividade do eu-lírico. Nesse caso, não se trata de se analisar somente a função sintática que a subordinada exerce em relação à oração principal, nem tampouco ficar preso a uma análise meramente classificatória.

As orações principais em construções completivas (subordinadas substantivas) podem apresentar modalizadores pragmáticos subjetivos, os quais põem em relevo os sentimentos que são despertados no locutor pelo conteúdo sentencial (CASTILHO, 2012, p.363). A atividade, que apresenta uma abordagem semântico discursiva, pode ampliar a compreensão do exercício em relação à função das orações subordinadas, caso o professor apresente também a análise da oração principal. Essa análise possibilitaria o estudo da natureza predicativa da oração principal que pressupõe, já pela escolha do adjetivo, a subjetividade do falante que avalia o conteúdo expresso na oração subordinada (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011).

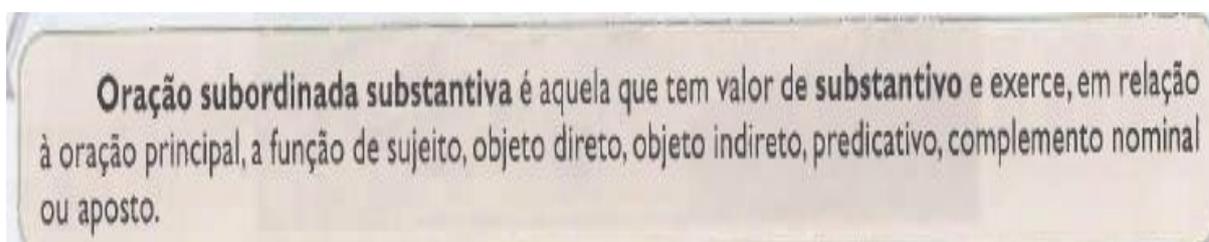
4.4.4 Português Linguagens - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – Saraiva – 2012 (LD 7)

O livro de Cereja e Magalhães é um dos mais utilizados nas salas de aula das escolas públicas nos dias atuais. Na introdução, ao abordar o estudo da gramática, os autores afirmam que o ensino da gramática não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, nem tampouco pretende omitir a nomenclatura ou substituí-la por outra de diferentes teorias linguísticas, mas sim, traz os conteúdos pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso. Ainda segundo Cereja e Magalhães,

[...] esta obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos e descritivos – quanto à gramática de uso (que, por meio de exercícios estruturais, amplia a gramática internalizada do falante), quanto, ainda à gramática reflexiva (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4).

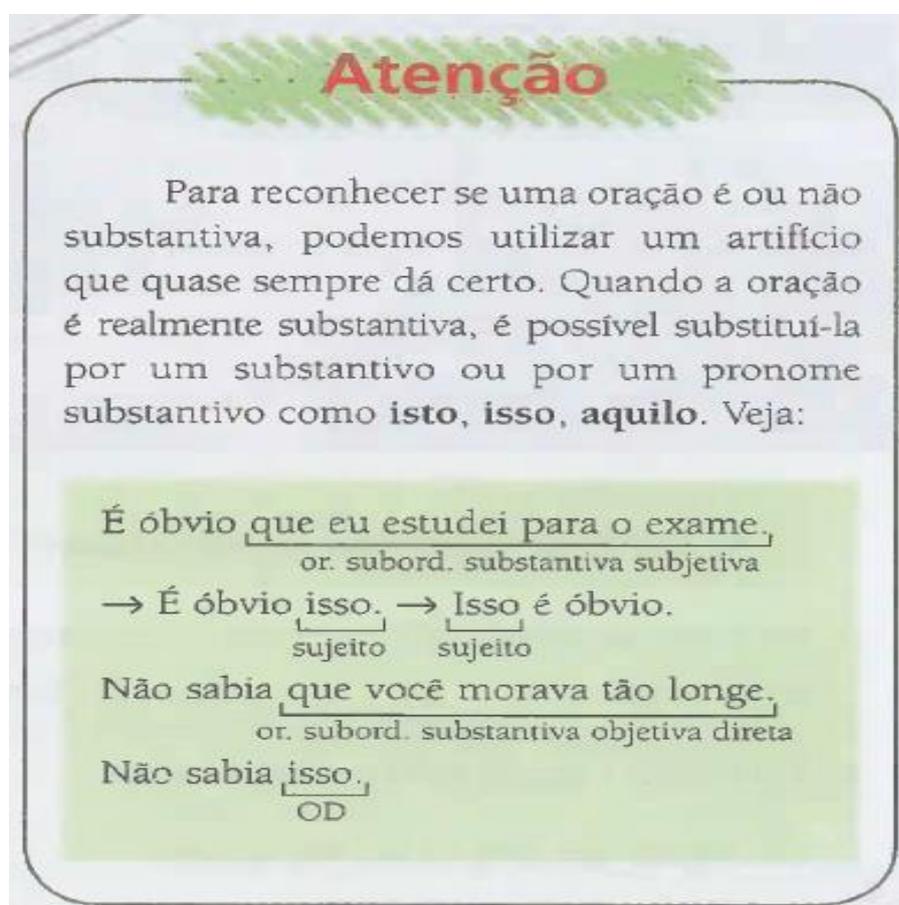
As propostas apresentadas pelos autores realmente estão presentes no LD, embora ainda encontremos algumas atividades em que a análise das construções completivas repete modelos semelhantes à abordagem tradicional. Na apresentação dos conteúdos gramaticais, o que predomina é a gramática normativa, priorizando a classificação e também recorrendo a substituição da oração por um pronome, como estratégia de reconhecimento da substantiva.

Figura 18: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 7



FONTE: Cereja e Magalhães, 2012, p.24

Figura 19: Abordagem das orações subordinadas substantivas – Livro 7



FONTE: Cereja e Magalhães, 2012, p.25

Não há nenhuma análise específica referente às orações principais nos períodos compostos, o que tornaria o estudo das subordinadas substantivas mais significativo. No entanto, encontramos uma diversidade de gêneros textuais presentes nos exercícios destinados aos estudos de gramática, o que enriquece as

análises realizadas e também oferece mais possibilidades de o professor ampliar o trabalho com a língua.

Figura 20: Exemplo de atividade– Livro 7

3. Leia este texto:

Anastácia

Ninguém sabe se ela existiu ou se foi apenas mito. Mas o fato é que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis. No século XIX, o explorador francês Étienne Victor Arago desenhou uma ex-princesa de origem banta com uma espécie de mordaca de folha de flandres e uma corrente de ferro no pescoço. Dizia-se que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade. Tendo se recusado a cumprir ordens, havia sido brutalmente ferida. Tantos castigos a teriam purificado.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 65.)



Jupiter Unlimited/Image Plus

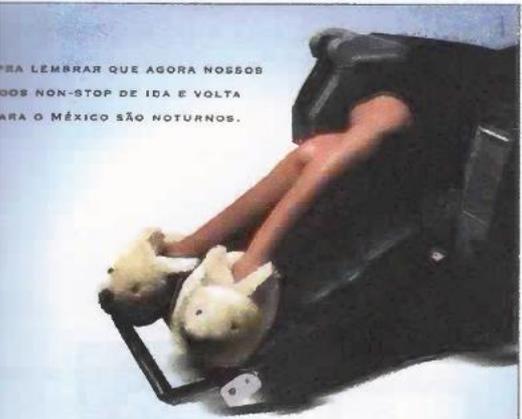
Classifique sintaticamente as seguintes orações do texto:

- se ela existiu *subordinada substantiva objetiva direta*
- se foi apenas mito *subordinada substantiva objetiva direta*
- que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis *subordinada substantiva predicativa*
- que Anastácia fora torturada *subordinada substantiva subjetiva*

FONTE: Cereja e Magalhães, 2012, p.27

Figura 21: Exemplo de atividade - Livro 7

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.



Lembre-se de lembrar que agora nossos voos non-stop de ida e volta para o México são noturnos.

AEROMEXICO

A companhia aérea mais pontual do mundo.

2. Os voos de ida e volta para o México são noturnos, não se perde o dia de trabalho viajando, a Aeroméxico é a companhia aérea mais pontual do mundo.

- No anúncio há uma oração subordinada substantiva, que funciona como complemento de um verbo transitivo.
 - Identifique esse verbo e a oração subordinada substantiva que o complementa.
 - Classifique a oração subordinada substantiva.

I. a) lembrar/oração que complementa o verbo: que agora nossos voos non-stop de ida e volta para o México são noturnos	
--	--
- Todo anúncio visa promover um produto.
 - Qual é o produto promovido pelo anúncio lido? *Voos noturnos da companhia Aeroméxico.*
 - Quais são os argumentos utilizados pelo anunciante para vender o produto?
 - Considerando-se que o anúncio foi publicado numa revista de grande circulação, a quem se destina o produto? *A pessoas que viajam para o México a trabalho, têm pouco tempo e não querem perder um dia de trabalho.*

3. Quando observamos o anúncio, notamos que uma moça se encontra deitada confortavelmente numa poltrona de primeira classe e tem nos pés pantufas em forma de

FONTE: Cereja e Magalhães, 2012, p.29

O exercício da página 27 (Figura 20) apresenta-se de forma bastante ligada à gramática tradicional, uma vez que pede ao aluno apenas que classifique as orações; no entanto, a partir do texto e da diversidade de gêneros presentes no decorrer das atividades dadas, é possível que o professor consiga desenvolver uma abordagem mais profunda, mais funcional em relação ao estudo das subordinadas substantivas, podendo explorar os aspectos das orações principais já apresentados em nosso trabalho. Por exemplo, na frase *Dizia-se [que Anástacia fora torturada por ter lutado pela liberdade]* podemos, além da atividade tradicional de classificação, levar o aluno a perceber que o agente (fonte da informação) na frase está apagado, eximindo portanto o falante de sua responsabilidade na informação apresentada a seguir. Além disso, é possível ainda destacar que o verbo *dizer* nessa construção, diferente de outras ocorrências mais constantes, perde seu caráter de predicado de elocução, com sujeito agente claramente expresso.

A atividade da página 29 (Figura 21) procura atender à proposta de se trabalhar semântica e discursivamente a sintaxe. A partir da análise pedida da oração subordinada, o professor pode iniciar uma abordagem focando as funções pragmáticas presentes no anúncio. Destacando que o modo como o falante organiza seu texto é determinado, em parte, pelos seus objetivos comunicativos e, em parte, pela sua percepção das necessidades do seu interlocutor. O exercício possibilita ainda a análise da interação entre o texto verbal e o não-verbal na construção de sentidos. Ao lado da frase *Só pra lembrar que agora nossos voos non-stop de ida e volta para o México são noturnos* constante no anúncio, observamos a imagem de uma moça deitada em uma poltrona e usando pantufas em forma de coelhos. A imagem reforça a proposta do anunciante de que os voos são rápidos e confortáveis, relacionando a ideia à velocidade do animal (coelho) e ao conforto do lar, representado pelo uso de pantufas. Sendo assim, percebemos que a atividade permite ao professor um estudo que vá além da abordagem tradicional.

Embora tenhamos encontrado atividades de classificação e identificação de orações, observamos que os autores procuram preparar situações que levem o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido do uso dessas construções em uma situação discursiva dada.

4.5 Uma breve discussão sobre a evolução dos livros didáticos na abordagem das orações subordinadas substantivas e o estudo das orações principais nessas construções

Após a análise dos LD que compõem o corpus dessa pesquisa, apresentamos nossa proposta para que os professores possam desenvolver um ensino de sintaxe mais significativo em sala de aula. Acreditamos que nossa análise poderá, ao menos, contribuir para que o LD seja utilizado de maneira produtiva no contexto escolar, e o estudo das subordinadas substantivas também receba uma abordagem diferente nas aulas de gramática.

Os LD sempre estiveram “presos” a um ensino de gramática vinculado à abordagem tradicional, estudo de regras, frases soltas, ou seja, atividades que não levavam ao aluno a refletir e, portanto, também eram desprovidas de significado para a aprendizagem. A ênfase estava na nomenclatura gramatical, frequentemente dissociada do uso a partir das suas ocorrências no discurso.

De acordo com Antunes,

Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais. (ANTUNES, 2009, p.32)

No entanto, após os estudos apresentados pela Linguística e a publicação dos PCN, lentamente alguns autores de LD passaram a buscar uma nova forma de se trabalhar as atividades gramaticais nos materiais didáticos. Essa mudança tem sido lenta, entretanto, como mostramos em alguns exemplares de LD que estão no nosso *corpus*, já podemos encontrar mudanças na abordagem de atividades relativas ao estudo da sintaxe. Um dos aspectos positivos que devemos considerar é a inclusão de diversos gêneros textuais para o desenvolvimento das atividades, o que facilita a relação da análise das orações com as situações reais de uso.

Nossa proposta para tornar as atividades no ensino das orações subordinadas substantivas mais significativas é que analisemos as características das orações principais dessas construções. Em nossa pesquisa, não encontramos atividades que trouxessem essa análise de maneira explícita, indo além da relação

sintática, buscando-se trabalhar as propriedades semânticas e discursivas da oração principal sob uma perspectiva funcional de análise. No entanto, como já demonstramos em alguns exemplos, a partir das mais variadas atividades encontradas no material didático, é possível apresentar uma abordagem diferente em relação à oração principal, mostrando que as orações subordinadas substantivas recebem seu enquadramento semântico do predicado matriz em que se encaixam, ou seja, da construção da oração principal.

Observemos o poema de Vinícius de Moraes presente no LD6 (figura 17):

Dialética

É claro que a vida é boa
E a alegria, a única indizível emoção
É claro que te acho linda
Em ti bendigo o amor das coisas simples
É claro que te amo
E tenho tudo para ser feliz
Mas acontece que eu sou triste...

Além das atividades apresentadas no LD para se trabalhar com o poema, podemos destacar as características das subordinadas subjetivas constantes no texto. Na expressão *É claro* temos a presença de um predicado modal epistêmico que relaciona o grau de certeza do falante com o conteúdo da oração subordinada, ressaltando sua subjetividade e seu comprometimento com o que é dito. No final do texto o uso do verbo *Acontecer* no verso *Mas acontece que eu sou triste* apresenta a introdução de um tópico discursivo, mudando o direcionamento da reflexão do poema.

Essas relações podem ser explicadas, mesmo no ensino fundamental, entretanto não é viável que o professor cobre essa nova nomenclatura ou peça aos alunos que classifiquem essas relações. Aliás, essa prática recairia em uma abordagem tradicional; a intenção é levar os alunos a refletirem sobre essas construções, a partir dessa perspectiva apresentada.

Nessa fase escolar, se os alunos conseguissem perceber as diferentes avaliações que o falante faz da oração subordinada por meio de estruturas sintáticas semelhantes, já seria bastante produtivo.

- a. É importante que ele estude.
- b. Convém que ele estude.
- c. É necessário que ele estude.

As construções que apresentam o predicador “ser + adjetivo”, já discutidas neste trabalho, revelam uma avaliação do falante acerca de um evento. Entretanto, apesar de se representar uma avaliação, esse tipo de construção impessoaliza o que se está dizendo, assegurando um maior distanciamento do enunciador: “*Considero importante* [que você leia todo o texto.]” → “*É importante* [que você leia todo o texto.]”. No primeiro caso, o posicionamento do falante é feito de forma explícita, sua opinião está clara; no entanto, no segundo caso, ocorre relativa objetividade na avaliação, não estando associada a nenhum indivíduo de maneira expressa. Em sala de aula, podemos levar o aluno a perceber que se “colocar” como enunciador ou optar pelo seu “apagamento” pode ser uma escolha, dependendo de sua intenção comunicativa. Além disso, ao escolher o predicador da oração principal, estamos trazendo diferentes valores, semânticos e pragmáticos, para a construção das orações completivas.

De acordo com Sperança-Criscuolo (2011), retomando Rosa (1990,1992), ao se propor uma classificação dos elementos linguísticos que atuam como marcadores de atenuação, acabamos por atribuir-lhes a função de evitar um posicionamento que se demonstre autoritário por parte do falante. “*É bom que*”, “*É possível que*”, “*É necessário que*”, “*Sabe-se que*” são expressões que marcam a impessoalização e, portanto configuram-se como marcadores de distanciamento. Os marcadores de opinião correspondem às construções com verbos de atividade mental, os quais revelam o conhecimento e o comprometimento do falante em relação ao que diz.

Recorrer aos textos presentes nos LD, mesmo fora das seções destinadas ao estudo gramatical, é uma possibilidade de diversificação nas aulas de estudo da língua. Por exemplo, no LD4 encontramos o texto *Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio*. Destacamos o quinto parágrafo para análise.

Figura 22: Exemplo de texto para análise - Livro 4

Defensor das mais diversas formas como o português é falado, o linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília, condena o uso da língua como forma de domínio entre classes sociais. “É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem. As relações sociais devem ser democráticas e igualitárias”, defende.

FONTE: Alves e Brugnerotto, 2012, p.51

A frase de Marcos Bagno “*É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem.*” possibilita o estudo da construção “ser + adjetivo” e a análise da oração reduzida. Observamos que ao escolher o termo *preciso*, Bagno está sendo enfático em seu posicionamento, entretanto não assume uma postura autoritária. Além disso, o uso da oração reduzida, sem a marcação de sujeito, dá ênfase ao fato de “*estar sempre alerta*”, o que é sugerido a todas as pessoas e não somente ao linguista.

O conto *Boa de garfo*, constante no LD4, oferece a oportunidade de se trabalhar o estudo das orações principais em vários momentos da narrativa. Observemos o seguinte parágrafo:

Figura 23: Exemplo de texto para análise - Livro 6

Agora nós precisamos conversar, ver se a gente combina; são várias coisas...”
 Ao falar assim, meu pai olhou para a cachorra; não sei se foi intencional, querendo dizer que a cachorra era uma das “coisas”, mas estava claro que ela o preocupava. Quando ele mandou o recado para o homem vir ao nosso sítio, ele não sabia que o homem viria acompanhado daquele cachorrão – o mais certo seria dizer o cachorrão acompanhado daquele homem –, e era evidente agora que a cachorra tinha de ser levada em conta na combinação deles.

FONTE: Delmanto e Carvalho, 2012, p.265

Nesse parágrafo destacamos as frases “*mas estava claro que ela o preocupava*” e “*era evidente agora que a cachorra tinha de ser levada em conta na combinação deles*”. Ambas apresentam subordinadas subjetivas (ser + adjetivo). Ressaltamos que a escolha dos adjetivos presentes nessas frases representam o posicionamento do narrador-personagem em relação a um fato importante do contexto: o medo da cachorra. No conto, constatamos que a utilização dessa construção sintática é utilizada para direcionar o desfecho da narrativa.

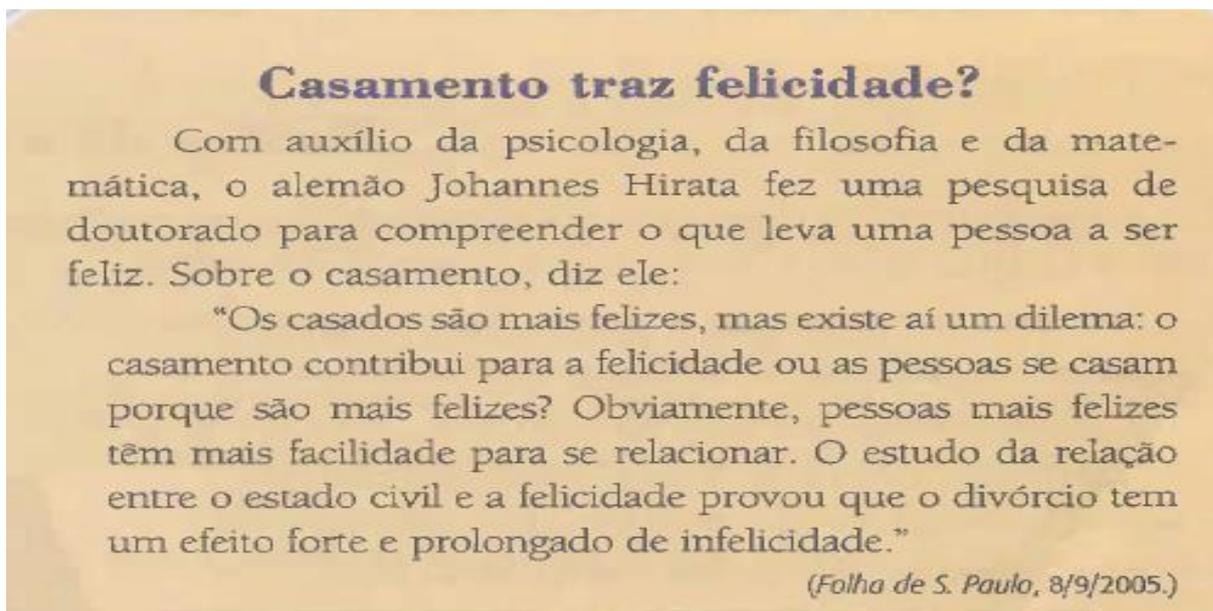
Podemos ainda, a partir de construções simples, mostrar ao aluno como esses campos semânticos podem trazer consequências para a organização morfossintática, semântica e pragmática da oração, como nos exemplos abaixo em que o valor epistêmico de certeza ou possibilidade do predicador da oração principal determina o modo da oração subordinada:

- É certeza que ele volta.
- É possível que ele volte.

Considerando a diversidade de gêneros textuais presentes nos LD atuais, é possível identificar uma significativa ocorrência de subordinadas substantivas objetivas diretas para análise, seja em textos científicos, jornalísticos ou literários. Isso favorece, por exemplo, a abordagem da oração principal a partir da análise dos verbos *dicendi*, ou verbos de elocução, os quais apresentam como função primordial introduzir a voz do outro, sendo possível também o falante integrar essa opinião ao seu discurso (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011). Podemos fazer uso do estudo dessas construções para ressaltar, por exemplo, os efeitos de afastamento ou objetividade produzidos com o uso de verbos mais neutros como *falar, dizer, afirmar* ou efeitos mais polêmicos como *ironizar, culpar*. Nesse tipo de atividade, é possível oferecer ao aluno a possibilidade de perceber que a escolha feita pelo enunciador representará a sua subjetividade na construção do texto.

O texto *Casamento traz felicidade?* encontrado no LD 7, embora não esteja na seção destinada aos estudos gramaticais, também possibilita a análise das orações subordinadas.

Figura 24: Exemplo de texto para análise - Livro 7



FONTE: Cereja e Magalhães, 2012, p.51

Na frase “*O estudo da relação entre o estado civil e a felicidade provou que o divórcio tem um efeito forte e prolongado de infelicidade*” chamamos a atenção para o uso do verbo *Provar* na construção da substantiva objetiva direta. Entendemos que o falante fez uso de um recurso interdiscursivo buscando enfatizar o resultado de seus estudos, uma vez que provar é fazer uso de evidências, comprovações. Levando-se em consideração as intenções do enunciador, observamos que *Provar* acrescenta ao texto um valor mais convincente do que o verbo *Revelar*, por exemplo.

Consideramos que ao levar para a sala de aula essa abordagem da gramática, que está muito além de saber descrever e classificar orações, podemos facilitar a compreensão dos alunos a respeito da construção da sua própria língua. Mostrando que estudar gramática, especificamente, sintaxe, é refletir sobre as inúmeras possibilidades que a língua nos oferece de nos comunicarmos de maneira eficiente nas mais diversas situações de uso.

5 Considerações Finais

Muitos foram os fatores que nos motivaram a desenvolver um trabalho que envolvesse o ensino de gramática em sala de aula: a crença de professores e alunos de que gramática “*é muito difícil*”; aulas de gramática pautadas em um ensino de regras distanciadas de situações reais de comunicação; a repetida prática de que aprender gramática é “*aprender a norma culta*”. No entanto, nossa principal motivação foi a desassociação presente nas salas de aula entre o mau desempenho linguístico dos alunos na produção e compreensão de textos e o estudo de gramática, como se esse estudo não estivesse diretamente ligado ao aprender a fazer um uso eficiente da língua nos mais diferentes contextos de comunicação. Procuramos desenvolver um trabalho que mostrasse que é papel das aulas de gramática proporcionar ao aluno o aparato necessário para refletir sobre a língua, seus usos e seus inúmeros mecanismos e, conseqüentemente, comunicar-se de forma satisfatória.

A partir disso, optamos por apresentar um estudo que envolvesse a sintaxe, visto que, em nossa vasta experiência em sala de aula, constatamos a grande dificuldade apresentada por professores e alunos ao abordar tal conteúdo. Dificuldade provavelmente advinda do apego aos ensinamentos de uma gramática apenas prescritiva, com um ensino ligado à cobrança de nomenclaturas. E, diante dessas dificuldades, presenciamos o abandono do ensino de sintaxe nas aulas de língua materna. Como aponta Neves (2000, p.9), é necessário que se busque na escola uma proposta de tratamento de gramática que não se isole da vivência da linguagem, ou seja, que coloque em estudo, realmente, a gramática da língua em função. Nossa decisão em abordar o processo de subordinação substantiva, com ênfase nas orações principais, deu-se por corroborarmos a ideia defendida por Sperança-Criscuolo (2011) de que o estudo desse fenômeno sintático pode trazer contribuições para o ensino/aprendizagem da sintaxe, municiando professores e alunos para o desenvolvimento mais produtivo de leitura e produção de textos nas mais diversificadas modalidades comunicativas.

Tendo em vista nossa preocupação em desenvolver um trabalho que fosse significativo para os profissionais que trabalham com o ensino de língua materna, em especial do ensino fundamental, decidimos constituir nosso *corpus* com o material

mais presente na sala de aula e que frequentemente é o único à disposição do professor: o livro didático (LD). Buscamos demonstrar que, apesar dos problemas, é possível constatar uma evolução na abordagem destinada ao ensino das construções complexas nos LD atuais.

Na primeira seção, nos ocupamos em apresentar alguns entraves presentes no contexto escolar em relação às aulas de gramática. Buscamos ressaltar a necessidade de se apresentar um ensino que vá além da metalinguagem, destacando que as normas gramaticais são necessárias, mas não inalteráveis. Ressaltando que essas regras são destinadas a reger os usos, mas não são inflexíveis, são funcionais, assumindo variações dependendo das intenções comunicativas daqueles que as usam (ANTUNES, 2009, p.19).

Na segunda seção, apresentamos como os processos de combinação de orações são analisados nas gramáticas normativas. Isso se fez necessário, uma vez que a gramática de caráter prescritivo é a que predomina no dia a dia de nossas escolas. Nossa intenção foi ressaltar que existe certa falta de clareza e algumas limitações na determinação de critérios norteadores dos processos de subordinação entre as orações, comprovando a necessidade de se reverem as formas de análise apresentadas em sala de aula. No entanto, não foi nosso objetivo desmerecer a importância da gramática normativa no ambiente pedagógico, mas sim, esclarecer que podemos vê-la como obra de referência e apoio, utilizá-la como paradigma para reflexões a respeito da língua. Reconhecemos suas limitações diante da evolução dos estudos apresentados pela linguística e a necessidade de se modificar as práticas tradicionais no que se refere, especialmente, ao estudo da sintaxe.

Buscando alcançar nosso objetivo de apresentar uma abordagem das orações subordinadas substantivas com foco nas orações principais apresentamos, na sequência, os pressupostos teóricos que ancoram esta pesquisa, oportunizando um breve panorama a respeito das características da Gramática Funcional, de fundamental importância para se ancorar as análises aqui tratadas. Nesse capítulo também destacamos a importante contribuição dos estudos desenvolvidos por Castilho (2012) e Neves (2001) na abordagem funcional destinada ao tratamento das subordinadas substantivas. Nosso trabalho dialoga com os estudos apresentados por Castilho em relação às propriedades semânticas apresentadas pela oração principal, chamada por ele de sentença matriz. De acordo com as propriedades discursivas, Castilho apresenta as matrizes segundo os verbos que as

compõem, denominando-as como: *matriz apresentacional*, *matriz declarativa*, *matriz evidencial* e *matriz volitiva*. Sendo assim, partilhamos a ideia de que as sentenças matrizes apresentam características específicas que devem ser trabalhadas no contexto da sala de aula, inclusive buscando destacar a sua importância na construção do discurso.

Na terceira seção apresentamos a metodologia adotada e o *corpus* escolhido para análise de nossa pesquisa. Nossa opção por um *corpus* constituído por LD do 9º ano do ensino fundamental deu-se em decorrência de nossa experiência como docente e o conteúdo gramatical escolhido – orações principais em construções completivas – presente no plano de ensino proposto pelos PCN para esta série/ano. Constatamos durante esses anos em sala de aula que, muitas vezes, o único material didático disponível para o trabalho do professor é o LD. Acreditamos que, analisar o material com o qual o professor trabalha no seu dia a dia, certamente trará uma grande contribuição para o ensino da sintaxe em sala de aula. Optamos por selecionar livros mais antigos e outros mais atuais, buscando demonstrar a ocorrência de melhora nas atividades destinadas ao ensino de gramática, apesar de ainda existirem falhas. Ademais, ao optarmos por analisar um número significativo de exemplares – ao todo, sete – consolidamos nossa hipótese de que, apesar de termos um longo caminho a percorrer em relação a um trabalho com usos reais da linguagem nas aulas de língua materna, houve uma evolução na abordagem dada ao estudo da sintaxe. Trazemos ainda, nesta seção, uma breve explanação sobre a história do LD com a finalidade de apresentar a origem e a função desse importante material que constitui o *corpus* de nossa pesquisa. Assim como Lajolo (1996, p.03), acreditamos que o LD é um instrumento muito importante de ensino e aprendizagem formal e pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Na quarta seção, apresentamos nossa análise dos livros selecionados em que destacamos, inicialmente, a abordagem tradicional destinada ao estudo das orações subordinadas em LD considerados mais “antigos” (anteriores aos PCN). Nesses exemplares pudemos encontrar exercícios marcados pelas características de análise da gramática normativa, predominando atividades meramente classificatórias, sem nenhum direcionamento para se explorar semanticamente e discursivamente os períodos. As atividades encontradas centravam-se em um ensino gramatical de forma transmissiva, ligado à fixação de nomenclatura,

desassociado de situações reais de uso ou de reflexão sobre os mecanismos linguísticos, apenas levando o aluno a saber rotular, reconhecer e nomear orações e períodos. Em seguida, iniciamos nossa análise do material considerado mais “atual” (posteriores ao PCN) e, portanto, presente atualmente nas salas de aula. Embora não tenhamos encontrado atividades que apresentassem uma abordagem realmente funcionalista da língua, constatamos que houve uma evolução no tratamento destinado ao estudo das subordinadas substantivas. No *corpus* analisado encontramos exercícios em que se buscava explorar semântica e discursivamente os períodos; perguntas direcionando o aluno a estabelecer uma relação semântico-pragmática presente na construção do período; uso do estudo da metalinguagem na construção de sentido; além de uma diversidade de gêneros textuais para o desenvolvimento das atividades.

Considerando nossa proposta de se apresentar um estudo das orações principais das construções completivas, mostramos como o estudo da construção do período composto por essa perspectiva pode ser mais significativo na sala de aula. A compreensão de que os predicados presentes na oração principal de uma subordinada substantiva expressam diferentes valores semânticos com relação ao conteúdo da oração subordinada, certamente auxiliará no ensino desse conteúdo durante as aulas de gramática. Destacamos que a nomenclatura apresentada nesse trabalho, de acordo com os estudos de Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão em relação aos tipos de predicado, não chegará efetivamente à sala de aula do Ensino Fundamental, mas poderá ser utilizadas como uma alternativa para o aluno refletir sobre a construção desses períodos. Acreditamos que levar o aluno a perceber que o falante faz diferentes avaliações da oração subordinada por meio de estruturas sintáticas semelhantes, pode ser considerado um avanço no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Mostramos também que a abordagem da oração principal a partir da análise dos verbos *dicendi* pode apresentar a integração da voz do outro ao texto do falante, contribuindo para a preservação da sua face, assim como pode atenuar um ato de fala, evitando que seja mal interpretado por seu interlocutor. Sugerimos ainda a análise de construções constituídas pelo predicador “ser + adjetivo”, visto que é possível mostrar ao aluno que esses tipos de construção permitem que o falante expresse intenções, crenças, valores, além de permitir seu distanciamento ao emitir sua opinião.

Consideramos que os estudos apresentados aqui podem contribuir para um trabalho mais significativo da sintaxe na sala de aula. Evidentemente, não temos a pretensão de imaginar que estamos apresentando um receituário para a solução dos problemas com o ensino de sintaxe nas aulas de língua materna, muito menos que o assunto tenha sido esgotado. Entretanto, esperamos que nosso trabalho traga contribuições para uma reflexão a respeito da abordagem destinada ao ensino das construções completivas e ofereça subsídios para um tratamento da gramática, como ressalta Neves (2000), que não se isole da vivência da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito Além da Gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do Ensino Fundamental II da escola pública estadual paulista**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. (Doutorado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- AUGUSTO, M. R. A., BERLINCK, R. A., SCHER, A. P. **Sintaxe. Introdução à linguística: domínios e Fronteiras**, v.I / Fernanda Mussalin, Anna Cristina Bentes (orgs.) SP: Cortez, 2001.
- AZEVEDO, D. G. **Palavra & Criação: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz..** 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BATISTA, A. A. G. A questão da qualidade. In: BRASIL.MEC/SEF. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC / SEF, 2001, P.11-18.
- _____. A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. PCN - **Parâmetros curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997.
- _____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria da Educação Básica. Fundo de Desenvolvimento da Educação. *Catálogo do programa nacional do livro didático do ensino médio: PNLEM/2008*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- CARMAGNANI, A. M. G. A Concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. IN: CORACINI, M. J. R.F. (ORG.). **Interpretação**,

autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes, 1999, p.127-134.

CASTILHO, A. T. **A gramaticalização.** Estudos Lingüísticos XIX, 1997.

_____. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CASTILHO, L. T. S. **A abordagem da gramática em material didático do ensino Médio.** 2008. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 30 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

CEREJA, W.R. MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARONE, F. B. **Subordinação e coordenação.** 5 ed. São Paulo: Ática/Série Princípios, 1999.

CUNHA, C. CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

DECAT, M. B. N. **Achou o vale-brinde... Ganhou!** In: DELL'ISOLA, R. L. P. MENDES, 1999

DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. **Jornadas. port.** 2ªed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions.** (Edited by HENGEVELD, K.). Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.

ERNANI, T. NICOLA, J. **Gramática de hoje.** 6ªed. São Paulo: Scipione, 1999.

FIGUEIREDO, L. BALTHASAR, M. GOULART, S. **Singular & Plural.** 1ªed. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANCHI, C. **Gramática e Criatividade.** São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. Mas O que é mesmo “Gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GAVAZZI, S. RODRIGUES, T. M. Verbos *dicendi* na mídia impressa: categorização e papel social. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.) **Texto e Discurso.** Mídia, Literatura e Ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 51-61, 2007.

GONÇALVES, S. C. L.; GALVÃO, V. C. C.; SOUSA, G. C. As construções subordinadas substantivas. In: NEVES, M. H. M.; CASTILHO, A. T. (Org.). **Gramática do português falado culto no Brasil: classe de palavras e processos de construção**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

HOPPER, Paul J. & TRAUGOTT, Elizabeth C. (1993) **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

IGNÁCIO, S. E. **Análise Sintática em três dimensões. Uma proposta pedagógica**. Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LAJOLO, M. Livro Didático: um quase manual de usuário. In: **Em aberto**. Livro Didático e qualidade de ensino. Ano 16, nº. 69. Brasília: jan/mar, 1996.

LEMES, L. R. **O discurso autoral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Análise Linguística**. Cuiabá: UFMT, 2009. (Mestrado em Estudos de Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas: Papyrus, 1987.

MANSUR, A. VICÁRIA, L. LEAL, R. O que estão ensinando à nossas crianças. **Revista Época**, Rio de Janeiro: Editora Globo, n.492, p. 60-70, out.2007.

MARTOS, C. R., MESQUITA, R.M. **Português Linguagem & Realidade**. 9ªed. São Paulo: Saraiva, 1997.

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 gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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.

PERINI, Mário Augusto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

_____, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005.

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, 2001.

RODRIGUES, Angélica T. C. *Eu fui e fiz esta tese": As construções do tipo Foi Fez no Português do Brasil*. 2006. Tese de Doutorado, Campinas, Unicamp, 2006.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, Brasília, ano 16. 1996.

SACCONI, L. A. **Nossa Gramática Contemporânea**. Teoria e Prática. São Paulo: Escala, 2006.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte. v.02, n. 12, p.52 –64, 1996.

_____, M. B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999a, p. 27-32.

SPERANÇA, A. C. **Incompletudes da abordagem tradicional e suas implicações no ensino/aprendizagem da língua**: um recorte sobre as relações de coordenação e subordinação nos períodos compostos. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. **Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino**. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

TAVARES, R. A. A. CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português**. 1ªed. São Paulo, 2012.

TESOTO, L. **Texto e Contexto**. São Paulo, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo, SP: Cortez. 2002.

_____. **Gramática – Ensino Plural**. São Paulo: Cortez. 2003

VIDAL, R. M. B. **As construções com adverbiais em – mente**: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2009.

ANEXO

Referências dos textos utilizados como exemplos

JORNAL FOLHA DE S. PAULO

FSP_1:

FALCÃO, M. Lula diz que compra de caças não pode ser no “chutômetro”. *Folha de S. Paulo Online*. 16 set. 2009. Poder. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u624870.shtml>> Acesso em: 17/09/2009.

FSP_2:

CRUZ, V. O problema é do Lula, sim! *Folha de S. Paulo Online*. 31 jul. 2009. Pensata. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/valdocruz/ult4120u602776.shtml>> Acesso em: 20/10/2009.

JORNAL O ESTADO DE S. PAULO

ESP_1:

REUTERS. Lula diz que escolha de novo caça da FAB está indefinida. *O Estado de S. Paulo Online*. 16 set. 2009. Notícias. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,lula-diz-que-escolha-de-novo-caca-da-fab-esta-indefinida,436180,0.htm>> Acesso em: 17/09/2009.

TEXTOS LITERÁRIOS

DC: ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv00180a.pdf>> Acesso em: 28/07/2009.

LFT_1: *O jardim selvagem*. In: TELLES, L. F. Venha ver o pôr-do-sol e outros contos. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CD_1: *A salvação da alma*. In: ANDRADE, C. D. Contos de aprendiz. 53 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**SI_1:**

CARMELLO, C. Dieta sem segredo. *Superinteressante Online*. Ed. 265, mai. 2009. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/alimentacao/dieta-segredo-619322.shtml>> Acesso em: 20/05/2009.

ARTIGOS CIENTÍFICOS**AC_1:**

SARAVY, C. R. M.; SCHROEDER, E. A dinâmica das interlocuções e a emergência dos significados segundo Vygotsky: análise de um processo de ensino na educação infantil. *Ciências & Cognição*. v. 15, n. 1, p. 100-123, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 17/06/2010.