

Contribuições para o ensino das orações principais em construções completivas do português

Contributions to teaching main clauses in Portuguese completive clause complexes

Adriana Aparecida da Silva*

RESUMO: Motivados pela problemática que envolve o ensino de gramática nas salas de aula, apresentamos, neste trabalho, 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 dessas orações, uma vez que são focalizadas apenas as orações subordinadas (quanto à função sintática que exercem em relação à oração principal). 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.

ABSTRACT: Motivated by problems related to grammar teaching in the classroom, we provide a didactic-pedagogic proposal to approach main clauses in subordinate sentences (completive clause complexes). In investigating how textbooks approach main clauses in textbooks, we started from the assumption that such sentences are poorly addressed, since textbooks focus on subordinate clauses and their syntactic function in relation to the main clause. Based on Castilho (2012) and Neves (2001), we take a functionalist approach to language aiming to discuss the semantic-pragmatic status of main clauses and propose a more meaningful approach to syntax in the classroom.

KEYWORDS: Syntax. Textbooks. Subordinate clauses. Teaching.

1 Considerações iniciais

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

* Mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Assis/Araraquara).

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. Com este trabalho, procuramos 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. Acreditamos ser este um dos equívocos da prática escolar na maneira em se entender a linguagem, concebendo-a como um manual sobre a arte de falar e escrever bem. Em sala de aula, para que efetivamente ocorra o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, necessitamos da transição da prática da prescrição gramatical para a educação linguística considerando o uso efetivo da língua, em seus diversos níveis – em especial os níveis sintático, semântico e pragmático. 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. Assim, entendemos que o problema não está no ensino de gramática, mas, sim, na forma como ele ocorre no ambiente escolar. Sua importância está em considerar a gramática a partir da interação entre usuários, buscando compreender de que maneira a organização dos elementos linguísticos representa as intenções do falante, auxiliando, desta forma, na resolução de possíveis problemas de comunicação.

Neste trabalho, priorizamos o estudo das orações principais das orações 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. Procuramos demonstrar que a análise das orações principais é necessária para o melhor entendimento do processo de subordinação, visto que elas apresentam propriedades distintas.

2 A problemática presente 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). 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)

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, temos como um dos objetivos levar o educando a refletir sobre sua própria língua, fazendo com que ele perceba que tem à sua disposição instrumentos para um melhor desempenho linguístico. Buscando valorizar as várias formas de comunicação, o ensino de gramática passará 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.

Ao se trabalhar com o ensino de gramática, torna-se importante fazer compreender que as normas gramaticais são necessárias, mas não inalteráveis. Segundo Antunes (2009), essas regras não podem ser absolutamente rígidas, inflexíveis, visto que são destinadas a reger, a

regular os usos que as pessoas fazem nos mais diversificados contextos e com as mais diferentes finalidades. Elas devem ser funcionais, uma vez que assumem variações, em decorrência do que pretendem seus usuários.

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 ele 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.”

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 “*Dai a necessidade de não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu nível oracional*” (NEVES, 2002, p. 226). Entretanto, 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 negamos 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 é um exercício de apropriação da linguagem. 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. Para Neves (2002), 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. 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.

3 O funcionalismo linguístico

As primeiras manifestações referentes a se pensar na organização das línguas naturais sob o enfoque funcionalista ocorreram em 1926, no bojo do Círculo de Praga. Nessa perspectiva, entende-se que é o uso o fator determinante para a organização linguística, necessitando-se para a análise a consideração dos interlocutores, suas intenções, o contexto discursivo, ou seja, toda a situação comunicativa.

Definir o funcionalismo não constitui uma tarefa fácil, como afirma Neves (2001), visto que esse rótulo, na verdade, tem sido usado para definir diferentes modelos de descrição linguística. A autora destaca 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” (NEVES, 2001, p. 01).

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)

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.

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 compromisso principal é descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático de interação verbal. Pezatti (2004, p. 168) nesse sentido afirma que, 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”.

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 sociocomunicativa. 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.

4 As orações principais das construções completivas: uma visão funcionalista na abordagem

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. No entanto, entendemos 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.

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

ênfatisado 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 deixa 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, esses 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. Os itens dessa subclasse 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, 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 tratado
 - 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 possuem 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.¹

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. Segundo os autores, 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; CASSEB-GALVÃO, 2008, p. 1053)

Outra análise de predicado interessante é a que se refere aos predicados de manipulação. Ainda segundo esses autores, 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

¹ MARTINS, I. G. S. Radiografia atual da crise. *Folha de S.Paulo*, 8 maio 2009.

ainda menos intensa em relação aos outros dois predicados. Os autores 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*. Afirmam ainda 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 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.

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:

- – 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 anteriormente apresentado, 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 trazido grandes contribuições nesse sentido para que possamos repensar a abordagem tradicional destinada à gramática no âmbito escolar, em especial à sintaxe.

Nas próximas seções, traremos informações sobre a pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esse programa tem como um dos seus objetivos aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem¹.

5 Procedimentos metodológicos e *corpus* da pesquisa

O *corpus* analisado neste trabalho constitui-se a partir da seleção de materiais didáticos utilizados frequentemente no cotidiano do Ensino Fundamental – 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 que 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.

6 Análise das orações principais das subordinadas substantivas em atividades de livros didáticos

Nossa proposta para tornar as atividades no ensino das orações subordinadas substantivas mais significativas é que analisemos as características das orações principais dessas construções. No *corpus* de material didático, 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, 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 oração principal.

Analisemos o poema de Vinícius de Moraes presente no livro didático *Jornadas.port* (DELAMANTO; CARVALHO, 2012), conforme mostra a Figura 1. 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 exploradas e 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.

Figura 1 – Poema de Vinícius de Moraes presente no livro didático *Jornadas.port*

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.

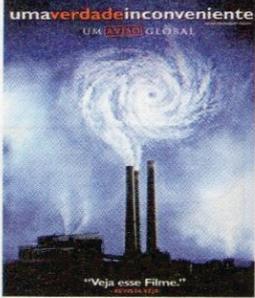
c) A oração “[...] que sou triste...” é também uma subordinada. Ela se classifica da mesma forma que as anteriores? *Sim, também é uma substantiva subjetiva.*

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 claro, 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.



umaverdadeinconveniente
 UM ESTADO GLOBAL
 “Veja esse Filme.”

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 110).

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.

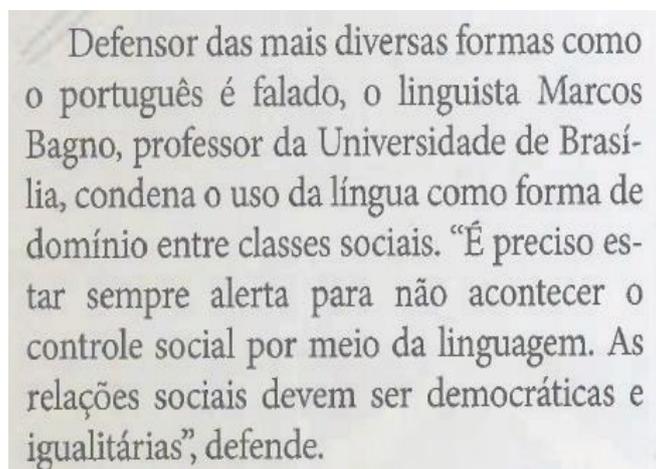
- a. É importante que ele estude.
- b. Convém que ele estude.
- c. É necessário que ele estude.

As construções que apresentam o predicador “ser + adjetivo”, já discutidas neste artigo, 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.

Observemos agora o quinto parágrafo do texto *Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio*, presente no livro didático *Vontade de saber Português* (TAVARES; CONSELVAN, 2012), conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Texto presente no livro didático *Vontade de saber Português*



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.

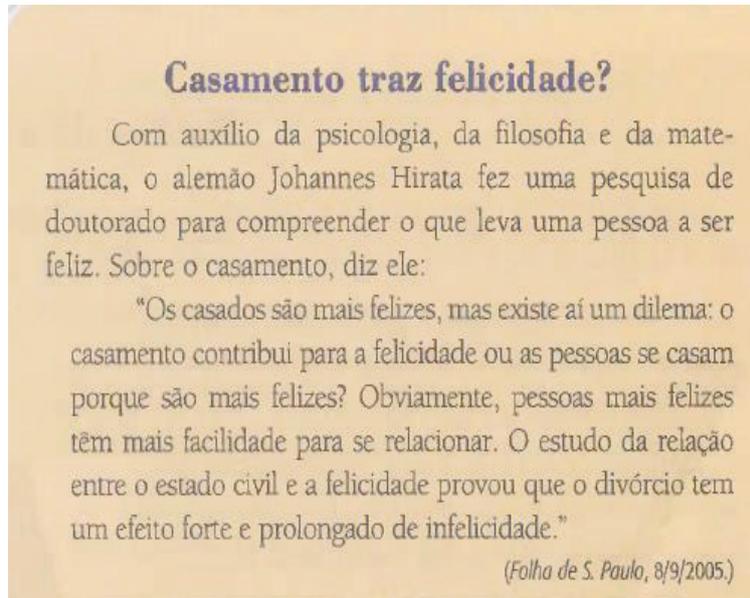
Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 51).

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. Destacamos 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 texto *Casamento traz felicidade?*, presente no livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), embora não esteja na seção destinada aos estudos gramaticais, também possibilita a análise das orações subordinadas. Observemos o texto na Figura 3. 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.

Figura 3 – Texto presente no livro didático *Português: linguagens*



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 51).

Observemos a atividade a seguir também presente no livro *Português Linguagens* (Figura 4).

Figura 4 – Atividade presente no livro didático *Português: linguagens*

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 lã 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.)



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).

O exercício 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 discutidos anteriormente. Por exemplo, na frase *Dizia-se [que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade]*, podemos, além da atividade tradicional de classificação², 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 expreso.

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. Mostra-se 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.

7 Considerações finais

Considerando a proposta de 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. 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. 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. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Jornadas. port.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FRANCHI, C. **Gramática e criatividade**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- 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.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.
- NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP. 2002.
- PEZATTI, E. G. O funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- 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.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática – ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

Referências texto literário

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

Artigo recebido em: 29.07.2016

Artigo aprovado em: 20.12.2016