



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS

MARIA GORETE LIMA NUNES

**PROCESSO SINTÁTICO DE COORDENAÇÃO EM GRAMÁTICAS BRASILEIRAS
CONTEMPORÂNEAS DO PORTUGUÊS:
SISTEMATIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Recife

2018

MARIA GORETE LIMA NUNES

**PROCESSO SINTÁTICO DE COORDENAÇÃO EM GRAMÁTICAS BRASILEIRAS
CONTEMPORÂNEAS DO PORTUGUÊS:
SISTEMATIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPE/ProfLetras).

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Recife

2018

Catálogo na fonte

Bibliotecária Delane Mendonça de Oliveira Diu, CRB4-849/86

N972p

Nunes, Maria Gorete Lima

Processo sintático de coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português: sistematização e implicações pedagógicas / Maria Gorete Lima Nunes. – Recife, 2018.

170 f.: il.

Orientador: Francisco Eduardo Vieira da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências e anexo.

1. Conectivos de coordenação. 2. Gramáticas brasileiras contemporâneas. 3. Processo sintático de coordenação. I. Silva, Francisco Eduardo Vieira da (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-217)

MARIA GORETE LIMA NUNES

**PROCESSO SINTÁTICO DE COORDENAÇÃO EM GRAMÁTICAS BRASILEIRAS
CONTEMPORÂNEAS DO PORTUGUÊS: SISTEMATIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 14/08/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. FRANCISCO EDUARDO VIEIRA DA SILVA (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. ANA MARIA COSTA DE ARAÚJO LIMA (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. MORGANA SOARES DA SILVA (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

A Deus,
ao Mestre Jesus Cristo.
Ao querido Anjo Samuel.

Aos educadores: Maria, Kwan Yin, Masaharu Taniguchi, Mikao Usui e Sai Baba.

Aos meus AMIGOS espirituais.

A todos que, de alguma forma, colaboraram com a minha formação escolar e acadêmica: meus pais; Prof. Joel (Escola Estadual João Pessoa Guerra); Antônio e Terezinha Nunes; família Pierre; Irmã Paula e Irmã Regina (*in memorian*); Convento de Santo Antônio (Igarassu); Marisa Chacon e Antônio, José Targino e Júlia; Cultura Inglesa (Boa Viagem e Madalena); Rainer Jost (*in memorian*); Benigno Nunes (*in memorian*); Jorge Munhoz (*in memorian*) e Maria da Paz; Ana e Jurandir.

Ao meu querido Orientador, Francisco Eduardo, que me ajudou a tornar possível um dos grandes sonhos da minha vida.

À Ariana.

AGRADECIMENTOS

Ao amado DEUS, razão de tudo em minha vida.

Ao meu Orientador, *Professor Dr. Francisco Eduardo Vieira*, pela orientação competente, segura e firme, sem a qual a realização deste trabalho não teria sido possível. Sinto-me profundamente honrada e eternamente grata por ter iniciado na pesquisa acadêmica sob sua orientação. MUITO OBRIGADA, Professor, por ter acreditado neste trabalho desde o início, pelo empréstimo de livros, pela energia e pelo tempo que você dedicou para me orientar e corrigir os muitos erros cometidos no processo de construção deste sonho.

À querida Professora *Ana Lima*, pelas preciosas contribuições que deu em diversas fases deste trabalho, pelo empréstimo de livros, por gentilmente ter aceito compor as bancas examinadoras do projeto, da qualificação e da dissertação. Minha eterna gratidão.

À Professora *Morgana Soares*, por gentilmente ter aceito compor a banca examinadora desta dissertação e pelas preciosas contribuições dadas ao nosso trabalho.

À Professora *Herica Karina*, por gentilmente ter aceito avaliar o projeto que daria origem a esta dissertação, pela leitura atenta e pelas contribuições dadas a este trabalho.

Ao Professor Antônio Carlos Xavier, pela leitura e comentários do pré-projeto de pesquisa.

Às queridas Professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, por gentilmente terem me aceito para cursar as disciplinas eletivas: *Maria Medianeira de Souza* e *Joyce Armani Galli*.

Aos meus Professores do PROFLETRAS da UFPE, por suas contribuições ao longo do curso do Mestrado: *Ana Lima*, *Antônio Carlos Xavier*, *Dilma Tavares Luciano*, *Eduardo Melo França*, *Francisco Eduardo Vieira*, *Frederico José Machado da Silva*, *Gláucia*, *Rosiane Xypas* e *Siane Gois*.

À Professora Dilma e aos Professores Eduardo França e Frederico Machado, pela colaboração em diversos momentos dessa trajetória, nem sempre prazerosa.

Às coordenadoras do ProfLetras: *Rosiane Xypas* e *Ana Lima*, pela colaboração em diversos momentos ao longo do curso.

Aos mestrandos do ProfLetras e do PPGL/UFPE ingressos em 2016, pelo convívio e aprendizagem, com um agradecimento ESPECIAL a Elis, Eva, Gilles Janaina, Yanna (ProfLetras) e Ivanilson (PPGL), pela amizade que se estendeu para além da sala de aula e pelo apoio dado em diversos momentos dessa nossa difícil jornada. Caminhar com vocês tornou suave o peso das pedras encontradas no caminho. Muito obrigada!

Ao Professor *Joel Pereira de Alcântara*, responsável pelo meu ingresso no universo das Letras.

Aos queridos Professores e amigos Carmita Galvão & Joshua Pruitt, por terem me presenteado com o *Abstract*. Gratidão.

À Professora Mercedes Carvalheira, pela versão final do Abstract.

Aos amigos Alana Sales, João Cláudio, João Feitosa & Quitéria, Bete & Zé Maria, Josefa Lima & Antônio Bezerra, Marília Siqueira, Socorro, Telma dos Anjos, Carleide, Tricia Vanderwald & Marc Trudel e Verônica & Neildo, por todo carinho e compreensão durante essa trajetória.

Aos amigos Antônio Victor, Carolina Tavares e Mateus Lapa, pelo empréstimo de livros.

Às minhas psicólogas: Fátima, Myrna e Verônica, por me ajudarem a manter o equilíbrio mental nos momentos de crises de ansiedade.

A Vinícius Paes e à Ariana Lima Guimarães, pelas contribuições tecnológicas.

À Secretaria de Educação da Cidade do Recife, pela licença para estudo concedida pelo período de dois anos.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da nossa pesquisa.

Aos gestores das duas escolas públicas em que trabalhamos, pelo encorajamento dado em momentos difíceis.

Ao *Professor Bio* (Escola da Bíblia Boa Vista), pelo diálogo confortante e pela disponibilidade para ajudar.

À Capes, pela bolsa concedida.

Aos autores das gramáticas e livros analisados.

Aos meus pais, *José Tenório* e *Josefa Correia*, pela minha vida.

Aos meus irmãos: Cícera, Margareth, Salete, Claudete, Aurelino e Manoel Jorge, pela compreensão durante esse período de afastamento familiar.

À minha família espiritual.

E à minha filha - *Ariana* - *love of my life*.

Um novo horizonte

*A vida, eu a vivi
Triste e amargurado, até certo ponto;
A fonte que me restabeleceu
E me fez voltar o sentido,
Foram as **letras** que a ela somei.*

*Novos horizontes,
Novas estrelas brilhavam
Em cada pavio que eu acendia;
E a satisfação experimentada
Valeu por toda a amargura vivida.*

[...]
(ALCÂNTARA, 2018, p. 30, negrito nosso)

RESUMO

Esta dissertação analisa o processo sintático de coordenação no português brasileiro. Parte-se da hipótese de que há inconsistência de critérios no tratamento dado ao processo de coordenação. Como se sabe, “uma das maiores inconsistências dos estudos tradicionais acerca da articulação de orações está no tratamento conferido aos mecanismos que neles se tem chamado de ‘coordenação e subordinação’” (LIMA, 2012, p. 120). Diante disso, e reconhecendo a “insuficiência teórico-metodológica da doutrina gramatical”, conforme constata Vieira (2015, p. 6), duas perguntas guiaram a pesquisa: 1) Seria possível e de relevância pedagógica sistematizar as descrições realizadas pelas gramáticas brasileiras contemporâneas do português (GBCP) envolvendo o fenômeno linguístico tradicionalmente chamado *processo de coordenação*? 2) Em que medida e de que maneira a sistematização dessas descrições pode efetivamente colaborar na formação continuada do professor de língua materna da educação básica para subsidiar um ensino de gramática reflexivo e direcionado aos usos concretos da língua? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar e sistematizar as abordagens, feitas pelas GBCP, do que podemos chamar genericamente de *processo de coordenação*. O trabalho está situado no campo da Linguística Aplicada de caráter “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2009) e adota a pesquisa bibliográfica como metodologia. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para embasar as categorias de análise que dão o norte da investigação. Em seguida, analisou-se o processo em tela nas obras que constituem o *corpus* da pesquisa. Por fim, apresenta-se uma proposta de intervenção fundamentada em uma visão atual do *processo sintático de coordenação*, o que inclui o quadro das conjunções coordenativas, ainda que esse não seja reconhecido pela Nomenclatura Gramatical Brasileira de 1959. Essa proposta, que inclui a sistematização do fenômeno investigado e um estudo dirigido para o professor que trabalha com o 8º ano do ensino fundamental, foi socializada com um grupo de professores em uma escola pública do Recife. Na ocasião, eles responderam a um questionário cujo resultado mostra que desconheciam estudos linguísticos mais recentes a respeito do processo sintático de coordenação, o que mostra a viabilidade da mesma.

Palavras-chave: Conectivos de coordenação. Gramáticas brasileiras contemporâneas. Processo sintático de coordenação.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the syntactic coordination process in Brazilian Portuguese. It starts from the hypothesis that there are inconsistent criteria in the way of dealing with the coordination process. As it is known, “one of the largest inconsistencies of traditional studies about the articulation of sentences lies in the treatment given to mechanisms that have been called ‘Coordination and subordination’” (LIMA, 2012, p. 120). Bearing this in mind, and recognizing the “theoretical-methodological insufficiency of grammatical doctrine”, as Vieira (2015, p. 6) points out, two questions led the research: 1) Would it be possible and of pedagogical relevance to systematize the descriptions given by the contemporary Brazilian Grammar of Portuguese (GBCP) involving the linguistic phenomenon traditionally called coordination process? 2) To what extent and in what way can the systematization of these descriptions effectively collaborate to the continuing training of the mother tongue teacher of basic education to subsidize a reflexive teaching of grammar focusing on the specific uses of the language? The overall aim of the research is to analyze and systematize the GBCP approaches which can be generically called *coordination process*. The work is situated in the field of Applied Linguistics of an “indisciplinary” feature (MOITA LOPES, 2009) and adopts bibliographical research as methodology. Firstly, a bibliographical research was carried out to base the categories of analysis that set the target of the investigation. Then, the process was analyzed on-screen in the works that constitute the *corpus* of the research. Finally, a proposal for intervention based on a current view of the *coordination syntactic process* is presented, which includes the framework of the coordinative conjunctions, although this is not recognized by the Brazilian Grammatical Nomenclature of 1959. This proposal, which includes the systematization of the investigated phenomenon and a study directed to the teacher who works with the 8th grade elementary school, was socialized with a group of teachers in a state school in Recife. At that time, they answered a questionnaire whose result shows that they were unaware of more recent linguistic studies about the syntactic coordination process, which shows the feasibility of this proposal.

Key words: Coordination connectives. Contemporary Brazilian Grammars. Synthetic coordination process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - <i>Corpus</i> de GBCP.....	24
Quadro 2 - Ensino de gramática <i>versus</i> prática de AL.....	53
Quadro 3 - Sistematização do tratamento da correlação em gramáticas tradicionais.....	69
Quadro 4 - <i>Corpus</i> de GTP.....	94
Quadro 5 - <i>Corpus</i> de LDLP.....	94
Quadro 6 - Classificação das conjunções coordenativas na GC&C.....	99
Quadro 7 - Classificação dos conectores ou conjunções coordenativas na GBE.....	100
Quadro 8 - Sistematização do processo sintático de coordenação em GBCP.....	126
Quadro 9 - Conjunções coordenativas em GBCP.....	136
Quadro 10 - Conjunções coordenativas típicas no texto 4.....	143
Figura 1 - Resultado da primeira pergunta do questionário.....	147
Figura 2 - Resultado da segunda pergunta do questionário.....	147
Figura 3 - Resultado da terceira pergunta do questionário.....	148
Figura 4 - Resultado da quarta pergunta do questionário.....	148
Figura 5 - Resultado da quinta pergunta do questionário.....	149
Figura 6 - Resultado da sexta pergunta do questionário.....	149
Figura 7 - Resultado da sétima pergunta do questionário.....	150
Figura 8 - Resultado da oitava pergunta do questionário.....	150
Figura 9 - Resultado da nona pergunta do questionário.....	151
Figura10 - Resultado da décima pergunta do questionário.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
GBE	<i>Moderna gramática portuguesa</i> , de Evanildo Bechara (2015 [1999])
GBA	<i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i> , de Marcos Bagno (2012)
GBCP	Gramáticas Brasileiras Contemporâneas do Português
GC&C	<i>Nova gramática do português contemporâneo</i> , de Celso Cunha & Lindley Cintra
GF	Gramática funcional
GN	<i>Gramática de usos do português</i> , de Maria Helena de Moura Neves (2000)
GP	<i>Gramática do português brasileiro</i> , de Mário A. Perini (2010)
GT	Gramática tradicional
GTP	Gramáticas Tradicionais do Português
LDLP	Livros Didáticos de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PB	Português brasileiro
PL	<i>Português Linguagens</i> , de William R. Cereja & Thereza C. Magalhães (2015)
PTG	Paradigma Tradicional de Gramatização
SNs	Sintagmas Nominais
S&P	<i>Singular & Plural: leitura e estudos de linguagem</i> , de Laura de Figueiredo; Marisa de Balthasar & Shirlei Goulart (2015)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização do tema, perguntas e objetivos de pesquisa.....	14
1.2	Justificativa.....	20
1.3	Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	22
1.4	Percurso da dissertação	25
2	GRAMÁTICA E ENSINO	28
2.1	História da disciplina língua portuguesa	28
2.2	História da gramática	35
2.3	Ensino de língua como ensino de gramática (norma e metalinguagem).43	
2.4	O ensino de gramática e a prática de análise linguística no ensino de língua portuguesa	49
3	COORDENAÇÃO: ABORDAGENS LINGUÍSTICAS	56
3.1	Coordenação <i>versus</i> subordinação na abordagem tradicional	58
3.2	Processo sintático de coordenação no português brasileiro	63
3.3	Classificação das conjunções coordenativas/coordenantes e das orações coordenadas	78
3.4	Conjunções coordenativas prototípicas no português brasileiro contemporâneo.....	84
3.4.1	Aspectos semânticos das conjunções coordenativas prototípicas	85
3.4.2	Posição das conjunções coordenativas prototípicas na oração	88
4	ANÁLISE DE DADOS	93
4.1	A coordenação em gramáticas tradicionais do português (GTP)	95
4.1.1	Breve descrição das GTP: GC&C e GBE	95
4.1.2	Critérios sintáticos e semânticos definidores da coordenação na GC&C e na GBE	97
4.1.3	Classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas na GC&C e na GBE.....	98
4.1.3.1	<i>Classificação das conjunções coordenativas na GC&C e na GBE</i>	99
4.1.3.2	<i>Orações coordenadas na GC&C e na GBE</i>	101
4.1.4	Posição dos conectivos/conectores coordenativos na oração na GC&C e na GBE	105

4.2	A coordenação em livros didáticos de língua portuguesa (LDLP)	106
4.2.1	Breve descrição dos LDLP	106
4.2.2	Análise do processo sintático de coordenação nos LDLP	107
4.3	A coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português (GBCP)	113
4.3.1	Breve descrição das GBCP: GN, GP e GBA	113
4.3.2	Critérios sintáticos e semânticos definidores da coordenação em GBCP	115
4.3.3	Classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas em GBCP	117
4.3.4	Posição dos conectivos/conectores coordenativos na oração em GBCP	121
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GUIA DO PROFESSOR	125
5.1	Sistematização do processo sintático de coordenação	125
5.2	Proposta didático-pedagógica	129
5.2.1	Fundamentação teórica da proposta didático-pedagógica: estudo dirigido...	129
5.2.2	Sugestão de utilização da proposta didática em sala de aula	134
5.2.2.1	<i>Primeiro momento do estudo dirigido</i>	134
5.2.2.2	<i>Segundo momento do estudo dirigido</i>	138
5.2.2.3	<i>Terceiro momento do estudo dirigido</i>	140
5.2.2.4	<i>As conjunções coordenativas na produção textual</i>	144
5.3	Análise e interpretação dos dados coletados	145
5.3.1	Questionário respondido pelos professores	146
5.3.2	Interpretação dos dados coletados	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXO A – TEXTO: ARIANA, a mulher (VINÍCIUS DE MORAES)	167

1 INTRODUÇÃO

É dever de todo autor de gramática aplanar tanto quanto possível a estrada ao estudante e ajudá-lo a vencer as dificuldades técnicas próprias do idioma, e não criar-lhe novos embaraços colocando no caminho pedras de tropeço.

(SAID ALI, 1964, p. 3)

1.1 Contextualização do tema, perguntas e objetivos de pesquisa

A dissertação que aqui apresentamos tem por tema o processo sintático de coordenação no português brasileiro, descrito pela linguística brasileira contemporânea. A pesquisa intenta analisar os aspectos morfossintáticos envolvidos no fenômeno sintático tradicionalmente chamado *coordenação*. O foco da pesquisa incide nos possíveis efeitos de sentido construídos a partir dos diferentes usos que podem ser feitos das estruturas coordenadas do português brasileiro, embora não se isente de discussões sobre as diferentes classificações das conjunções e das orações coordenadas.

O interesse por esse tema surgiu por duas razões. Primeiramente, percebemos que há inconsistência de critérios no tratamento dado à coordenação pela gramática tradicional (GT) – assim como à maioria dos tópicos de morfossintaxe. Por exemplo, “[...] a questão da classificação das formas é tratada de maneira bastante inadequada nas gramáticas tradicionais [...]”, afirma Perini (2010, p. 289). No que tange ao “tratamento tradicional das conjunções, são geralmente confusos os critérios que delimitam subcategorias, como os que distinguem, por um lado, as subordinativas das coordenativas e, por outro, as adverbiais das integrantes” (cf. CAMACHO, 1999, p. 351).

Essas imprecisões no trato das conjunções são observadas por Pezatti (1999, p. 185) em análise realizada sobre “construções conclusivas no português falado”. Essa autora explica que “Uma das áreas menos precisas da gramática do português é a classificação de conjunções: a indicação de categorias e subcategorias esbarra frequentemente na falta de critérios claros e explícitos de delimitação [...]”.

Como consequência disso, no trato das conjunções, os livros didáticos que servem de apoio ao trabalho do professor em sala de aula oferecem “formulações vagas, inconsistentes ou praticamente ininterpretáveis por crianças ou adolescentes [...]”, como constata Neves (2017, p. 135). No que tange especificamente ao processo sintático de coordenação (tema da nossa pesquisa), Campos (2014) revela que essa temática recebe uma abordagem fragmentada: apenas quando se trata do período composto é que esse tópico gramatical é trabalhado. Essa limitação pode ser conferida tanto nas gramáticas tradicionais e escolares quanto nos livros didáticos.

Como se percebe, diversos autores concordam com a hipótese de que há fragilidade teórica, inconsistência e até mesmo confusão no tratamento dado ao fenômeno linguístico em tela pela perspectiva tradicional, o que repercute negativamente no ensino, pois costumamos utilizar como fonte de consulta instrumentos gramaticais e livros didáticos pautados na teoria gramatical tradicional.

A segunda razão que nos levou a investigar esse tema foi uma inquietação sobre o que ensinar nas aulas de língua portuguesa. A esse respeito, Antunes (2007) indica “alguns pontos que devem ser acrescentados aos programas que as gramáticas já trazem [...]” (p. 134). Dentre esses pontos (na mesma página), ela sugere “A função das conjunções, das preposições, dos advérbios e de suas respectivas locuções na articulação e na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto”.

Essas três classes gramaticais sugeridas por Antunes (2007) (conjunções, preposições e advérbios) “constituem o que os linguistas vêm chamando *classe heterogênea* [...]”, explica Bagno (2012, p. 881, grifo do autor). Segundo esse autor, algumas palavras classificadas como conjunções pela GT são tratadas como advérbios pelos linguistas contemporâneos. Por outro lado, “As preposições menos gramaticalizadas [...] são itens lexicais que também funcionam como *advérbios e/ou conjunções*” (p. 864, grifo do autor). Mais adiante, o autor acrescenta que “a cada nova investigação, os estudiosos retiram itens de uma categoria e os levam para outra, devolvem a uma categoria itens que tinham sido retirados dela para compor outra e assim por diante” (BAGNO, 2012, p. 881-882).

É importante destacar que Ferrarezi Junior (2012) classifica duas dessas classes gramaticais, as preposições e as conjunções, como subclasses da “Classe conectiva”. Segundo esse autor, “Os conectivos exercem funções muito importantes

na língua. A primeira delas é a de ligar algumas partes da estrutura que não possam se unir diretamente e a segunda é a de definir alguma ideia específica da relação entre as palavras” (FERRAREZI JUNIOR, 2012, p. 60).

A partir dessa revisão preliminar da literatura da área, percebe-se que essa temática é complexa e necessita de estudos que abordem, de forma detalhada e coerente, o fenômeno em investigação. No nosso trabalho, conforme dissemos acima, pretendemos compreender, dentre outras coisas, os possíveis efeitos de sentido construídos a partir dos diferentes usos da estrutura coordenada no português brasileiro, bem como as propostas de descrição da linguística contemporânea, com suas categorias, subcategorias e conceitos novos ou revisitados, em torno do processo sintático de coordenação.

No que tange às conjunções, consta no texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), publicada em 1959, o trecho seguinte:

[...] classificação das conjunções: coordenativas: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas; subordinativas: integrantes, causais, comparativas, concessivas, condicionais, consecutivas, finais, proporcionais e conformativas. [...] Nota: as conjunções que, porque, porquanto, etc., ora têm valor coordenativo, ora subordinativo: no primeiro caso, chama-se explicativas, no segundo, causais. (BRASIL, 1959, p. 5)

No caso específico das conjunções coordenativas, encontramos em gramáticas tradicionais, a exemplo de Cegalla (2008), a mesma classificação presente na NGB. No entanto, não há justificativa para continuarmos ensinando o fenômeno linguístico em tela segundo orientação de um documento desatualizado, uma vez que “a NGB dá aos gramáticos uma espécie de esqueleto contendo aquilo que deve ser tratado por uma gramática do português, cabendo-lhes desenvolver esse esqueleto do modo mais claro e coerente possível” (VIEIRA, 2015, p. 199), o que não se concretiza no tratamento que a GT dá ao processo sintático de coordenação, já que esse é tratado de forma imprecisa, como veremos no decorrer deste trabalho.

Nesse sentido, Campos (2014, p. 107) aponta diversas falhas da GT. Uma delas consiste na apresentação de “uma visão fragmentada dos vários mecanismos gramaticais, deixando esparsas aproximações pertinentes que se podem fazer entre unidades da língua que possuem o mesmo comportamento sintático.” A autora

exemplifica esse comportamento fragmentado no modo como os processos sintáticos de coordenação e subordinação são tratados.

Parece, à primeira vista, que esses dois processos de relacionamento só acontecem entre orações, quando na verdade eles ocorrem também entre todas as outras unidades sintáticas, sendo portanto recorrentes em todos os níveis de relação e até entre partes maiores do texto. (CAMPOS, 2014, p. 107)

Na classificação das orações que compõem os dois processos sintáticos acima citados (orações coordenadas e orações subordinadas), a NGB incorporou os “processos da correlação e da justaposição, fenômenos sintáticos de características próprias que justificariam um reexame na descrição da estrutura do período composto” (cf. HENRIQUES, 2015, p. 97).

Sobre a correlação, Rosário (2015, p. 151) esclarece que

As gramáticas da língua portuguesa apontam, de uma forma geral, a existência de dois processos de ligação de orações: a coordenação e a subordinação. A correlação, salvo raras exceções, fica diluída nos capítulos destinados à investigação da sintaxe do período composto, sem um tratamento mais minucioso e aprofundado.

No que tange ao tratamento dado às conjunções na perspectiva da GT, Neves (2013, p. 263, grifo da autora) nos explica que as gramáticas em geral incluem entre as conjunções coordenativas (classe gramatical relacionada à nossa pesquisa), as seguintes conjunções: “*porém, entretanto, contudo, no entanto, por conseguinte.*” Entretanto, segundo essa autora, esses elementos não passam em testes que lhes dariam tal estatuto.

Nesse sentido, Castilho (2014a, p. 343) explica que

Uma condição para o sucesso das palavras que se candidatem a conjunções é que tenham algum valor anafórico, para retomar o que foi dito e anunciar o que se segue, tanto quanto algum valor dêitico, para localizar as proposições no tempo do discurso.

Esse autor (p. 348) nos esclarece que a tradição gramatical brasileira pós NGB, “identificou cinco estruturas coordenadas: as aditivas, as adversativas, as alternativas, as explicativas, e as conclusivas.” Para esse autor, apenas as aditivas e as adversativas “exibem propriedades comuns, que justificam sua inclusão entre as

coordenadas”. As outras três “não passam pelo mesmo teste, enquadrando-se as alternativas entre as correlatas, e as explicativas e conclusivas entre as subordinadas” (CASTILHO, 2014a, p. 348).

Azeredo (2010) aponta um outro problema na descrição gramatical tradicional relacionado ao nosso tema:

[...] o silêncio sobre o *status* sintático dos conectivos. Afinal, preposições e conjunções desempenham ou não funções sintáticas? A tradição gramatical nos habituou a associar funções sintáticas a papéis semânticos, tanto que nos ensinou a distribuí-las em três grandes classes: *termos essenciais*, *termos integrantes* e *termos acessórios*. Onde ficam os conectivos? Bem, diremos nós, os conectivos **ligam** os termos – se são de coordenação – ou os **introduzem** – se são de subordinação. Por que não dizer que justamente essas são as funções sintáticas dessas unidades? (AZEREDO, 2010, p. 262, grifos do autor)

Como vemos pelas citações acima, falta consistência teórica na tradição gramatical para lidar com essa temática que optamos por pesquisar.

Por outro lado, retomando Ferrarezi Junior (2012, p. 13), “O ensino da Sintaxe na educação básica não acompanhou os avanços da matéria no âmbito dos estudos linguísticos mais modernos.” Ainda segundo esse autor, “os estudos linguísticos e os livros de Sintaxe se sofisticaram tanto que os professores e alunos do nível básico precisariam de uma ‘tradução’ desse avanço para poder entendê-lo e assimilá-lo. Mas essa tradução nunca chegou [...]”.

Assim, diante de tudo que foi exposto, a nossa hipótese é a de que há, por um lado, inconsistência de critérios no tratamento dado ao processo de coordenação pela tradição gramatical – tratamento que se repete nos livros didáticos e gramáticas escolares de língua portuguesa adotados nas escolas públicas brasileiras – e, por outro lado, propostas descritivas mais coerentes, que extrapolam a tradição gramatical, sendo muitas delas apresentadas pelas *gramáticas brasileiras contemporâneas do português* (GBCP)¹, com ênfase em aspectos relativos ao fenômeno que pretendemos investigar.

A esse respeito, vejamos o que Perini (2010) conceitua:

¹Expressão utilizada por Vieira (2016, p. 20-21), “em oposição às gramáticas normativas tradicionais”, para referenciar os instrumentos gramaticais brasileiros que “promovem movimentos de ruptura” com o que o autor (2015, p. 58, grifo do autor) denominou “*paradigma tradicional de gramatização* (PTG), modelo responsável por nortear há mais de dois mil anos, a elaboração de gramáticas no Ocidente.”

A coordenação e a subordinação são dois processos básicos de que dispõe a língua para juntar unidades de mesma classe em uma unidade maior. Essa junção não afeta apenas as orações, mas vale para a maioria das classes de formas. A coordenação, em especial, se verifica com muitas classes, inclusive classes de palavras (as unidades menores do que as palavras, a saber, os morfemas, são isentas de processos de junção). (PERINI, 2010, p. 160)

Perini (2010) coaduna o que Campos (2014, p. 107) nos explica sobre o processo de coordenação: esse não acontece apenas entre orações, ocorre “também entre todas as outras unidades sintáticas, [...] em todos os níveis de relação e até mesmo entre partes maiores do texto.” Isso provavelmente é desconhecido por boa parte dos professores que trabalham com o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, professores a quem “não deve ser creditado o débito inteiro da desinformação. Lecionam em um regime de trabalho injusto e a baixíssimos salários: não lhes dão condições e tempo de preparo de suas aulas e de um estudo sistemático” (cf. FRANCHI, 2006, p. 35, nota de rodapé).

Assim, nesta dissertação, o ponto de partida é a ideia de que o ensino do processo sintático de coordenação tal qual se apresenta na tradição gramatical pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que se limita à identificação e à classificação das conjunções e das orações coordenativas como se apresenta na NGB, documento do final da década de 1950, de assumido descompromisso teórico-metodológico e criado para homogeneizar a profusão terminológica que se julgava prejudicial à época.

Além disso, apesar de percebermos alguns estudos relacionados a esse fenômeno à luz da linguística contemporânea – a exemplo de Ilari (2015) –, há necessidade de mais pesquisas acadêmicas sobre tal temática, pois, de acordo com Perini (2010, p. 316), “Os coordenadores são um grupo bastante heterogêneo, à espera de estudos detalhados.”

Por outro lado, nos deparamos com abordagens do processo sintático de coordenação nas GBCP que enfatizam aspectos diferentes desse processo. O “novo fazer gramatical protagonizado” por essas gramáticas “consiste não só em um novo processo de gramatização em cena, mas também na construção de um novo objeto metalinguístico, ainda que sob o título *gramática*”, conforme afirma Vieira (2016, p. 46, grifo do autor). Na mesma página, esse autor afirma que “As GBCP concordam

que os fundamentos teórico-metodológicos da gramática tradicional não são suficientes para dar conta do novo fazer gramatical empreendido por elas.”

Diante disso, duas *perguntas centrais* guiaram a nossa pesquisa:

- 1) Seria possível e de relevância pedagógica sistematizar as descrições realizadas pelas GBCP envolvendo o fenômeno linguístico tradicionalmente chamado *processo de coordenação*?
- 2) Em que medida e de que maneira a sistematização dessas descrições pode efetivamente colaborar na formação continuada do professor de língua materna da educação básica para subsidiar um ensino de gramática reflexivo e direcionado aos usos concretos da língua?

A partir desses questionamentos, podemos explicitar o *objetivo geral* desta pesquisa, que consiste em analisar e sistematizar as abordagens, feitas pelas GBCP, do que podemos chamar genericamente de *processo de coordenação*.

Para tanto, elencamos os seguintes *objetivos específicos*:

- a) analisar, comparativamente, algumas gramáticas tradicionais do português e algumas gramáticas brasileiras contemporâneas do português, no que diz respeito ao tratamento do processo de coordenação;
- b) investigar o tratamento didático dado ao processo de coordenação em coleções de livros didáticos de língua portuguesa;
- c) elaborar um guia didático-pedagógico para o professor da educação básica, a partir da sistematização do fenômeno gramatical analisado, como proposta de intervenção para o 8º ano do Ensino Fundamental.

1.2 Justificativa

Considerando as demandas pedagógicas atuais para o ensino de língua portuguesa, entre as quais se prevê a prática de análise linguística como eixo de ensino, que envolve também o ensino de gramática, visando um melhor desempenho da leitura e da escrita, acreditamos no estudo sistematizado de aspectos morfossintáticos do português descrito nas gramáticas brasileiras do século XXI, o que aqui estamos denominando, na esteira de Vieira (2015), de *gramáticas brasileiras contemporâneas do português*.

Por isso, ao longo dessa pesquisa, optamos por analisar e sistematizar o *processo sintático de coordenação*, o que compreende, também, a categoria

gramatical conjunção coordenativa, focando no modo como as GBCP vêm abordando tal processo.

Em resumo, justifica-se a presente pesquisa pelo fato de a GT e, conseqüentemente, os livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) apresentarem uma abordagem desatualizada do fenômeno em tela. Por outro lado (como já dito acima), as GBCP apresentam abordagens diferentes sobre essa temática. Entretanto, o fato de muitos professores desconhecerem essas gramáticas pode contribuir para a manutenção de um trabalho pedagógico tradicional. Assim, pesquisas que busquem familiarizar o professor com essas obras são necessárias, o que, de certo modo, esta dissertação procura fazer.

Justifica-se, ainda, o presente estudo pela possibilidade de nós (professores do ensino fundamental) nos apropriarmos de algumas das informações presentes nas GBCP e, também, revermos alguns conceitos gramaticais com os quais trabalhamos em sala de aula, pois esses fenômenos linguísticos “não são estáveis e passam o tempo todo por processos de gramaticalização [...]”, conforme afirma Bagno (2012, p. 76-77).

Diante do que foi exposto, e considerando que, *grosso modo*, os livros didáticos de português adotados nas escolas públicas não abordam de maneira aprofundada e atualizada o fenômeno em tela, este trabalho se justifica pela necessidade de analisarmos como as GBCP tratam a temática “*processo sintático de coordenação*”.

Por fim, como afirmam Faraco & Vieira (2016, p. 317), “é preciso reconhecer que, no cotidiano escolar, o ensino de português continua centrado no ensino de gramática como um fim [...]” embasado pela teoria tradicional. Portanto, acreditamos que este trabalho pode contribuir, também, para que nós, professores do ensino fundamental da rede pública da cidade do Recife, possamos refletir sobre as teorias gramaticais que embasam a nossa prática e, assim, transformá-la, otimizando “o tempo pedagógico para trabalhar habilidades e conteúdos que realmente importam na formação de leitores e escritores proficientes”, como nos lembra Vieira, F. (2017, p. 3). Some-se a isso a necessidade de investirmos na nossa formação continuada para nos atualizarmos e, assim, buscarmos uma compreensão maior da gramática da língua que ensinamos na escola.

Assim sendo, por tudo que já expomos, acreditamos que este estudo poderá contribuir para uma apropriação de algumas concepções linguísticas de gramática,

para uma compreensão maior de alguns pontos gramaticais que precisam ser acrescentados aos conteúdos que nós, professores, precisamos abordar em sala de aula da educação básica e, conseqüentemente, para um ensino mais significativo da língua portuguesa.

1.3 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Nesta seção, apresentamos as diretrizes teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa; o *corpus* de GT, de LDLP e de GBCP; e as categorias de análise do *corpus*.

A fim de alcançarmos o objetivo desta seção, optamos, inicialmente, por situarmos a área de investigação em que esta pesquisa está inserida: o campo de pesquisa denominado Linguística Aplicada (LA) de caráter “indisciplinar”. Trata-se de uma LA que não se constitui como disciplina, “mas como uma área mestiça e nômade [...]” (MOITA LOPES, 2009, p. 19) de investigação. Ou seja, trata-se de uma vasta área de pesquisa que se constitui por abarcar diferentes áreas do conhecimento em que a linguagem se faça presente.

Assim, a metodologia que adotamos neste trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica que remonta a diferentes áreas temáticas, dentre as quais destacamos: (i) os estudos sobre instrumentos gramaticais tradicionais e contemporâneos; (ii) os estudos sobre gramática e ensino; e (iii) os estudos descritivos de morfossintaxe do português brasileiro.

Segundo Paviani (2013, p. 87-88), esse tipo de pesquisa “é um processo natural e necessário que liga o ensino à pesquisa. É condição necessária, em outros termos, para definir e produzir novos conhecimentos científicos.” Esse autor informa que as fontes de informações para esse tipo de pesquisa são de diversas naturezas. Vejamos.

São importantes as *obras de referência* como [...] dicionários, enciclopédias, catálogos, audiovisuais, jornais, filmes, anais de congressos, documentos, etc. Deve-se acrescentar às obras de referência as chamadas *obras científicas* como teses, dissertações, monografias, artigos, ensaios, resenhas, relatórios. Também são fontes os textos de conferência, comunicações e as obras didáticas. (PAVIANI, 2013, p. 90)

Assim sendo, primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico para refletirmos sobre as áreas temáticas destacadas acima e sustentarmos as categorias de análise que nortearam o fenômeno investigado.

Em um segundo momento, estudamos o fenômeno linguístico em questão nas obras que constituem o nosso *corpus*. Iniciamos esse estudo por duas gramáticas tradicionais: Cunha & Cintra (2016 [1985]) e Bechara (2015 [1999]), por serem duas obras conhecidas do grande público e de uso dos professores.

Em seguida, analisamos duas coleções didáticas de língua portuguesa: *Português: linguagens*, de Cereja & Magalhães (2015), por ter sido escolhida para o período de 2017 a 2019 pela escola onde trabalhamos e, também, por ter sido a primeira coleção de Português mais distribuída às escolas públicas brasileiras nesse período; e *Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem*, de Figueiredo, Balthasar & Goulart (2015), por ter sido a segunda coleção de Português mais distribuída aos alunos do Ensino Fundamental II (para o período acima mencionado), conforme estatística do PNLD 2017, apresentada no portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação².

Por fim, mas não menos importante, constitui o nosso *corpus* o conjunto de mais três obras: Neves (2011 [2000]); Perini (2010); e Bagno (2012). Nessas gramáticas, buscamos a compreensão das abordagens teórico-descritivas no que diz respeito ao tratamento do processo de coordenação, por se tratarem de GBCP, conforme se vê em Vieira (2015).

Essas gramáticas foram selecionadas por serem representativas, respectivamente, das modalidades escrita, oral e escrita/oral do português brasileiro. Além disso, como registra Vieira (2015), essas obras conseguem representar a produção gramatical brasileira à luz da linguística contemporânea.

Para cada uma das obras que compõem o *corpus*, empregamos um código de identificação. No caso dos livros didáticos, o código é composto pelas letras iniciais das coleções didáticas. Para os instrumentos gramaticais, o código é composto pela letra “G”, seguida da inicial (ou das iniciais, em caso de coincidência de códigos) do sobrenome dos respectivos autores, como pode ser visto na primeira coluna do quadro a seguir, que já apresenta o *corpus* de GBCP.

²Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=10068:pnld-2017-cole%C3%A7%C3%B5es-mais-distribu%C3%ADdas-por-componente-curricular-s%C3%A9ries-finais-ensino-fundamental>>. Acesso em: 14 set. 2017.

Quadro 1 – *Corpus* de GBCP

Código	Modalidade	Natureza Predominante dos dados	Obra	Autor	Ano da 1ª edição
GN	Escrita	Reais	Gramática de usos do português	Maria Helena de Moura Neves	2000
GP	Fala	Introspecção	Gramática do português brasileiro	Mário A. Perini	2010
GBA	Fala/Escrita	Reais	Gramática pedagógica do português brasileiro	Marcos Bagno	2012

Fonte: A autora, 2017 (adaptada de Vieira, 2015)

Diante disso, o Quadro 1 apresenta as três GBCP analisadas nesta pesquisa. Ao longo da dissertação, cada gramática é mencionada pelo código próprio, explicado acima. No caso de coincidência de códigos, acrescentamos a segunda letra dos nomes dos autores ao código, como já explicamos.

Os dados que compõem o *corpus* deste trabalho foram analisados de acordo com as seguintes categorias:

- i) critérios sintáticos e semânticos definidores da coordenação;
- ii) classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas
- iii) posição dos conectivos/conectores coordenativos na oração

Por fim, a metodologia de pesquisa empreendida nesta dissertação caracteriza-se como de natureza qualitativa e interpretativa. “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa [...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes [...]” (cf. LUDKE & ANDRÉ, 2017 p. 53).

Ao final da pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção direcionada para o professor que trabalha com o oitavo ano do ensino fundamental. Essa proposta foi socializada com um grupo composto por 3 (três) professores, graduados em Letras, de uma escola pública do Recife. Na ocasião, esses professores responderam a um questionário integrante do nosso projeto de pesquisa, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

1.4 Percurso da dissertação

Assim, além desta Introdução, em que apresentamos o tema, as hipóteses, as perguntas de pesquisa, os objetivos, a justificativa, bem como os aspectos teórico-metodológicos que nos deram suporte na investigação que empreendemos sobre o fenômeno sintático da coordenação, esta dissertação é constituída por quatro capítulos e pelas considerações finais, conforme organização a seguir.

No Capítulo 1, *Gramática e Ensino*, abordamos a história da disciplina Língua Portuguesa (LP), a história da gramática, o ensino de língua como ensino de gramática (norma e metalinguagem) e o ensino de gramática e a prática de análise linguística no ensino de LP. Além disso, com base em vários autores, refletimos sobre a prática de análise linguística como um dos eixos de ensino da LP, na tentativa de compreender o desenvolvimento do ensino dessa disciplina como língua materna no Brasil.

No Capítulo 2, *Coordenação: abordagens linguísticas*, procuramos entender o processo morfossintático de coordenação, verificando as diferentes abordagens realizadas por linguistas brasileiros, tendo como propósito precisar o que entendemos por processo sintático de coordenação, tema dessa dissertação, para posteriormente apresentar uma sistematização desse fenômeno linguístico. Portanto, procuramos demonstrar que o fenômeno da coordenação vai além do que costumamos ver nos manuais tradicionais de gramática e, conseqüentemente, nos livros didáticos que usamos como apoio em sala de aula.

No Capítulo 3, *Análise de dados*, apresentamos o processo de coordenação nos diversos instrumentos que compõem o nosso *corpus*, a saber: em gramáticas tradicionais do português (GTP); em livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) oficialmente adotados em escolas públicas brasileiras; e em gramáticas brasileiras

contemporâneas do português (GBCP). As análises desse *corpus* são realizadas com a finalidade de responder às duas perguntas de pesquisa que guiam esta dissertação.

No Capítulo 4, *Proposta de intervenção: guia pedagógico*, apresentamos os seguintes tópicos: sistematização do processo sintático de coordenação das abordagens das GBCP; uma proposta didática envolvendo o processo de coordenação; e o resultado de um questionário aplicado durante a socialização desse guia pedagógico com um grupo de professores em uma escola de educação básica na cidade do Recife. Ou seja, é parte integrante da nossa dissertação a construção de um guia de abordagem do fenômeno sintático sistematizado para auxiliar o professor que trabalha com o 8º ano do ensino fundamental, considerando que o conteúdo em análise é oficialmente apresentado aos alunos da rede municipal do Recife no 8º ano escolar, através dos seguintes tópicos gramaticais: (i) “Orações coordenadas”; (ii) “**Conjunção**: sentidos e funções” (RECIFE, 2015, p. 289).

Na construção dessa proposta, levamos em consideração dois fatores:

- i) Para trabalharmos “especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos [...] completamente distintos em sala de aula [...]” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30);
- ii) o processo sintático de coordenação não envolve apenas a classificação das conjunções e a classificação das orações coordenativas, conforme apresentado pela NBG e pela GT, “mas vale para a maioria das classes de formas. A coordenação [...] se verifica com muitas classes, inclusive classes de palavras [...]”, conforme destaca Perini (2010, p. 160), já citado nesta Introdução do trabalho.

Assim, a proposta de intervenção, que tem o formato de “GUIA” de abordagem do fenômeno sintático analisado, buscou articular atividades linguísticas, atividades metalinguísticas e atividades epilinguísticas³ a respeito do processo

³De acordo com Franchi (2006, p. 95), “A atividade linguística é [...] o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá [...] no âmbito da família e da comunidade dos nossos alunos.” Já a atividade epilinguística é “a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as [...]”; e a atividade metalinguística refere-se à sistematização gramatical, atividade em que “o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas [...]” (FRANCHI, 2006, p. 97- 98).

sintático de coordenação, relacionando essas atividades a diferentes concepções de gramática, dentre elas: “**gramática implícita**” “**gramática explícita** ou **teórica**” e “**gramática reflexiva**”, conforme descrição de Travaglia (2009, p. 33, grifo do autor), pois acreditamos na necessidade de nos apropriarmos dessas concepções com o propósito de favorecer e aprofundar a nossa leitura crítica enquanto docentes e, assim, usá-las de forma adequada e apropriada nas aulas de língua materna. Finalmente, o eixo central das atividades a serem propostas é o componente gramatical, perpassando pelas “práticas de leitura, escrita e oralidade, pois a reflexão sobre a língua só faz sentido a partir de seus usos [...]”, conforme a política de ensino da rede municipal do Recife (RECIFE, 2015, p. 263).

Nosso propósito é dar subsídios a um ensino de gramática reflexivo, sem o qual continuaremos a colocar na mente dos nossos alunos apenas um pouco mais de “pedra de tropeços” no sentido da epígrafe com que abrimos este capítulo (prática que Said Ali já criticara nas primeiras décadas do século passado), embora, como professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede municipal da cidade do Recife, sejamos orientados a adotar uma “prática de análise reflexiva, que dá relevância ao ensino epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso.” (RECIFE, 2015, p. 263)

Por fim, nas *Considerações finais* (Capítulo 5), retomamos os resultados encontrados, apresentamos algumas reflexões relacionadas aos resultados da pesquisa e da intervenção, e apontamos possibilidades de pesquisas futuras.

2 GRAMÁTICA E ENSINO

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade. Ao contrário das outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança.

(VYGOTSKY, 1998, p. 86)

Este capítulo está dividido em quatro seções. As duas primeiras são dedicadas à história da disciplina língua portuguesa no currículo escolar brasileiro e à história da gramática. As duas últimas seções estão voltadas a discussões sobre o ensino da língua portuguesa como língua materna na educação básica do Brasil.

2.1 História da disciplina língua portuguesa

Os pesquisadores - a exemplo de Soares (2004) e Bagno (2009) - que abordam a história da disciplina língua portuguesa no currículo escolar brasileiro costumam reconhecer que a inclusão dessa disciplina nas nossas escolas ocorreu tardiamente. De acordo com Soares (2004, p. 157), a disciplina escolar designada hoje pelo nome Língua Portuguesa foi incluída nas escolas brasileiras apenas “nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império”. A esse respeito, essa autora relata que

Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2004, p.157)

Como se percebe acima, alguns séculos se passaram entre a chegada dos colonizadores e a implementação, nas escolas brasileiras, do ensino formal do idioma por eles trazido. Ou seja, do século XVI até meados do século XVIII (período em que ocorreu a reforma do Marquês de Pombal), a língua portuguesa não se constituía nem como disciplina, nem como conteúdo curricular, embora fosse empregada como um instrumento para alfabetização. Depois de alfabetizados, os alunos passavam diretamente ao estudo do latim, conforme exposição de Rodrigues & Cerutti-Rizzatti (2011). Esse cenário altera-se na segunda metade do século XVIII, pois, ainda segundo essas autoras,

Com as reformas no ensino instituídas por Marquês de Pombal para Portugal e suas colônias em 1750, aconteceu a primeira alteração no âmbito escolar com consequências para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa: a reforma tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de outras; no sistema escolar, seguindo a proposta de Verney, introduziu-se o estudo da gramática do português, que precedia o estudo da gramática latina, constituindo-se como instrumento e apoio para o aprendizado do latim. Com essa reforma, juntamente com a gramática do latim, a **gramática** do português constituía um componente curricular. (RODRIGUES & CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 57, grifo das autoras)

Como se percebe na citação acima, nesse período, a língua portuguesa ainda não fora constituída como disciplina, mas apenas como componente curricular, cuja função era instrumentalizar e apoiar a aprendizagem do latim. Assim, desde “a reforma pombalina, e até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos ‘disciplinas curriculares’: gramática e retórica. [...]” (cf. SOARES, 2004, p. 161). Vale destacar que a constituição da língua portuguesa como disciplina curricular ainda levaria cerca de um século para se efetivar nos nossos estabelecimentos de ensino, conforme nos relata Bagno (2009, p.14):

a inclusão da língua portuguesa como disciplina curricular (nas escolas e nas faculdades) só ocorreu no Brasil nas últimas décadas do século XIX, já no final do Império. Tratado exclusivamente em sua vertente literária consagrada, o português era estudado com a mesma metodologia empregada para o estudo das línguas mortas: dissecado em frases soltas, por sua vez dissecadas em seus elementos constitutivos que eram devidamente rotulados de acordo com as classificações herdadas da gramática grega e latina [...]

Vale lembrar, retomando Soares (2004), que em 1746, quatro anos antes da reforma efetuada pelo Marquês de Pombal, Luiz Antônio Verney publicara

O Verdadeiro Método de Estudar, em que, propondo para a educação portuguesa um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, então ainda dominante, já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser 'componente curricular', como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de 'componente curricular'. Persistiu também a retórica [...] (SOARES, 2004, p. 160-161)

Como se percebe pelas citações acima, embora não tendo ainda se constituído como disciplina, a gramática portuguesa já ingressara nas nossas escolas como um componente curricular a ser ensinado de forma dissociada da leitura e da escrita. Ou seja, a gramática, já nessa época, começa a ser ensinada isoladamente, sem articulação com o texto, situação que permanece até os dias de hoje em muitos casos. Como exemplo desse fato, podemos citar as atividades de classificação de orações, conforme pesquisa que se encontra em Neves (2010 [1990]).

Uma nova alteração no nosso âmbito escolar com repercussão no ensino da língua portuguesa ocorre no século XIX com a criação, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II em 1837. Nesse período, ainda de acordo com Soares (2004),

o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura; [...] Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. Significativamente, os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. [...] (p. 163)

Retórica, poética e gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português [...] (p. 164)

Entretanto, a fusão das três disciplinas e a alteração do nome não significaram “[...] o aparecimento de uma outra disciplina curricular, com outro conteúdo e outros objetivos [...]”, pois, na prática, ainda segundo Soares (2004, p. 164), “a disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética.”

Duas décadas depois de criado o Colégio Pedro II, portanto, um século depois da reforma pombalina, ocorre uma outra alteração educacional importante. “Em 1857, um novo decreto altera algumas disposições e a gramática geral e nacional passa a denominar-se *Português* e possui um programa: Gramática – Leitura – Recitação e exercícios ortográficos” (cf. Fávero 2009, p. 23). Vale registrar aqui que “só em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de ‘professor de português’”, segundo Pfromm Neto et al. (1974⁴, apud SOARES, 2004, p. 164, nota de rodapé).

Um século depois, em 1956, “o professor Jamil El Jaick colocava a Língua Portuguesa como a ‘disciplina por excelência da escola brasileira, porque é o meio de comunicação nas nossas relações humanas e, portanto, a via de acesso regular à aprendizagem geral’”, afirma Geraldi (2011, p. 47). Entretanto, mesmo com o destaque dado à comunicação em detrimento do código linguístico, ainda retomando Soares (2004, p.168), na prática,

[...] a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que [...] vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto.

Como se verifica pela citação acima, as reformas educacionais não conseguiram alterar a primazia do ensino da gramática sobre o texto. A título de exemplo de como isso acontecia, Fregonezi (2000, p. 9) relata que “até a entrada em vigor da lei nº 4024 de 1961, para o ensino de Língua Portuguesa eram destinadas 3 (três) aulas semanais. E nessas aulas”, explica o autor,

⁴PFROMM NETO, S. et alii (1974): *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/ INL.

as atividades de ensino restringiam-se ao ensino do sistema linguístico. Toda a programação era voltada para o ensino sobre a língua. Um ensino de metalinguagem. Os livros didáticos que marcaram essa época eram: uma gramática e uma antologia. As antologias que mais circularam eram as de Carlos de Laert e a de Fausto Barreto. Continham textos de autores clássicos da literatura. Os textos eram modelares para os alunos. (FREGONEZI, 2000, p. 9)

Como se vê, Fregonezi (2000) coaduna o argumento de Soares (2004) a respeito da primazia da gramática sobre o texto, uma vez que as três aulas semanais destinadas ao ensino de português limitavam-se ao ensino de metalinguagem. Convém acrescentar que a lei citada acima (4024/61), ao fixar as diretrizes e bases da Educação Nacional, privilegia o ensino da oralidade e escrita, deixando as questões gramaticais em segundo plano. Segundo Hoss (1977), o Artigo 27 da referida lei tornara obrigatório o ensino primário a partir dos 7 anos e só podia ser ministrado na língua nacional. Ainda segundo essa autora, o Artigo 40 dessa lei determinava:

respeitadas as disposições desta Lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos Conselhos Estaduais de Educação, respectivamente dentro dos seus sistemas de ensino:
a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso dando especial relevo ao ensino de Português [...] (HOSS, 1977, p. 47)

Assim, o Conselho Federal de Educação baixou naquela época, a seguinte Indicação a respeito da Língua Portuguesa:

o ensino de Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo. [...] Os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão. (HOSS, 1977, p. 47-49)

Dessa forma, segundo Fregonezi (2000), com a vigência da lei n. 4024/61, o número de aulas semanais destinadas ao ensino de Língua Portuguesa passou para 5 (cinco). O professor, então, passou a trabalhar com textos. Diante disso,

Começaram a ser publicados manuais de ensino de Língua Portuguesa com textos já com questões a serem respondidas. Tudo era centrado nos textos. Foi o tempo do 'ensino de português através de textos'. O que fazia era continuar com o ensino da gramática. O texto era o pretexto para se ensinar gramática. (FREGONEZI, 2000, p. 10)

Pela citação acima, podemos afirmar que a gramática permanece com a mesma prioridade de antes. Embora o número de aulas de português tenha sido ampliado, não houve espaço para o trabalho com o texto na sala de aula, ou seja, a orientação do Conselho Federal não se efetivou na prática.

Como podemos observar, historicamente, a inclusão do texto nas aulas de português não vai além do pretexto para o ensino da gramática. Compartilha esse posicionamento Marinho (1998, p. 47):

[...] mesmo nos momentos em que se elege o texto como objeto de estudo, a gramática é um conteúdo autônomo e ao qual se dá a maior ênfase. Até hoje, quando se trata de integrar as três áreas básicas da disciplina – leitura, produção de textos e gramática – nos livros didáticos, a gramática se impõe ativa e autônoma. Qualquer editora certamente teria problemas se ousasse publicar um manual didático de Português sem uma seção especial para o estudo gramatical.

Hoss (1977) coaduna o exposto por Marinho (1998), ao comentar as novas diretrizes fixadas por uma nova lei: a Lei 5.692/71. Segundo Hoss (1977, p. 16), na prática, “o ensino da Língua Portuguesa tal como era realizado antes da Lei nº 5.692/71, e ainda agora no decorrer de sua implantação, limitava-se, e limita-se, ao ensino de gramática”.

Porém, na avaliação de Soares (2004, p. 168), “Os anos 1970 e as primeiras décadas dos anos 1980” estabelecem um hiato na primazia que a gramática tem no ensino de português. Isso ocorreu em decorrência da nova Lei (acima citada), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Vejamos o que nos diz essa autora a respeito das modificações decorrentes dessa lei.

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas

comunicação e expressão, nas séries iniciais do então 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “*comunicação*” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 2004, p.169)

Como se vê, a nova lei alterou não apenas o nome da disciplina, mas todo o ensino básico, na época denominado de ensino primário e médio. Interessante observar que, nessa lei, a disciplina língua portuguesa recebe denominações diferentes, conforme o grau de ensino. Em meio a essas mudanças, como destaca Lima, M. (2016, p. 53), houve um questionamento a respeito da necessidade do ensino de gramática nas nossas escolas. Assim,

Após o longo período em que as orientações oficiais para o ensino de língua materna no país estiveram assentadas nos padrões gramaticais e nos cânones literários, houve um curto intervalo de tempo em que as teorias da comunicação entraram para a escola: os anos 1970 e o início dos anos 1980. Foi o único momento em que, de fato, se chegou a questionar a necessidade de ensinar gramática na escola.

A denominação da disciplina vai ser alterada novamente na segunda metade dos anos 1980, quando “as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*” são suprimidas. Nesse momento, é “recuperada a denominação de *português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal de Educação” (cf. SOARES, 2004, p. 170). Sobre essa nova alteração, essa autora nos diz que fora uma resposta dada a protestos da área educacional, os quais não se limitavam a queixas contra as citadas denominações,

mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (SOARES, 2004, p. 171)

Nessa segunda metade dos anos 1980, floresce um intenso movimento crítico contra o ensino de língua portuguesa tal qual ele vinha sendo praticado. Segundo Manini (2009), nessa década (1980),

permanece nas propostas curriculares oficiais, o enfoque na língua em uso. O diferencial desse período é a ênfase na produção escrita. É dessa época a publicação de *O texto na sala de aula*, um conjunto de artigos organizado por Wanderley Geraldi (1984) que discute o ensino de Língua Portuguesa e traz propostas didáticas tendo o texto como unidade básica de trabalho. (MANINI, 2009, p. 55)

Pode-se dizer que esse é um momento de mudanças em que a contribuição das ciências linguísticas ao ensino de língua materna é a característica mais importante que essa disciplina assume a partir da década de 1980 (cf. SOARES, 2004). Nessa direção, o debate que se estabeleceu, segundo Lima, M. (2016, p. 55), “[...] nas instâncias educacionais do país sobre a renovação do ensino de língua materna” culminou, como afirma essa autora,

na oficialização de novas diretrizes para a disciplina língua portuguesa no Brasil, representada sobretudo pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 e pela instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1996. (LIMA, M., 2016, p. 55)

A despeito de novas diretrizes para o ensino da língua materna terem sido oficializadas no Brasil, o percurso histórico desenvolvido nesta seção mostra que o ensino da disciplina língua portuguesa nas escolas brasileiras sempre esteve pautado na GT. Assim, o que se discute, na seção a seguir, é a história dessa teoria gramatical milenar que, com raras exceções, vem determinando a nossa prática em sala de aula.

2.2 História da gramática

Vários pesquisadores que abordam estudos relacionados à gramática e ao seu ensino, a exemplo de Franchi (2006 [1991]), Antunes (2007) e Travaglia (2009), compartilham a ideia de que o termo *gramática* comporta diferentes sentidos. Bagno (2009, p. 56, grifo do autor) também compartilha a mesma opinião e afirma que “Quando tivermos de nos referir à *gramática*, é bom deixar claro, logo de saída, o que pretendemos por esse termo e em qual campo de atividade intelectual nos situamos – no campo da *teoria* ou no campo da doutrina – [...]”, pois, como destaca Possenti (2012, p. 63) “[...] a noção de gramática é controvertida: nem todos os que

se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira.” Isso demonstra a complexidade do vocábulo em discussão.

Portanto, vejamos algumas definições de dois desses estudiosos para que possamos, inicialmente, esclarecer o que se entende por essa palavra tão complexa, antes de fazermos o percurso histórico da Gramática Tradicional (GT), desde suas origens até o seu ensino nos dias de hoje, o que pretendemos abordar nesta seção.

Travaglia (2009) afirma que existem, basicamente, três sentidos para a palavra *gramática*, a saber: i) gramática como um manual de regras da norma considerada culta, tendo como referência parâmetros como classe social de prestígio e tradição, dentre outros; ii) gramática como um conjunto de regras que são utilizadas pelos falantes da língua, tendo como parâmetro o seu uso real, em conformidade com determinada variedade linguística; e iii) gramática como um conjunto de regras que o falante aprende na interação comunicativa, independentemente de qualquer processo de aprendizado sistemático, isto é, sem que precise ir à escola, e lança mão delas (dessas regras) ao falar.

Como se vê, os diferentes sentidos da palavra *gramática* estão diretamente associados a diferentes teorias gramaticais. Ou seja, os três sentidos definidos por Travaglia correspondem ao que Franchi (2006 [1991]) define como gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Martelotta (2016) apresenta uma distinção entre dois sentidos do termo “gramática”. Vejamos:

Por um lado, esse vocábulo pode ser usado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista. Nesse sentido, gramática diz respeito ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua e às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso. Por outro lado, o termo é utilizado para designar os estudos que buscam descrever a natureza desses elementos e suas restrições de combinação. Nesse segundo sentido, ‘gramática’ se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua. (MARTELOTTA, 2016, p. 44)

No segundo sentido apresentado por Martelotta (2016), estão inclusas as diversas teorias gramaticais, dentre elas, a da gramática tradicional (GT).

Borges Neto (2012, p. 88) chama “de *gramática tradicional* a teoria das línguas humanas surgida na Antiguidade clássica e que se mantém essencialmente

igual até os nossos dias, dando forma às gramáticas escolares, por exemplo”. É esse sentido de gramática que tomaremos aqui, tendo em vista que essa teoria alicerçou o ensino de língua materna nas escolas brasileiras desde o surgimento dessas até os dias atuais.

Ainda segundo Borges Neto (2012, p. 88), “Essa teoria tem sua formulação completada já na Idade Média e é base do pensamento sobre as línguas humanas em, pelo menos, todo o mundo ocidental.” Esse autor explica que

A GT é uma *teoria* das línguas humanas e como tal deve ser entendida. Como toda teoria, a GT possui um conjunto de pressupostos que constituem o seu núcleo e alguns “modelos de análise” que normalizam as formas a serem obedecidas pelas análises de línguas particulares (ou fenômenos particulares) efetuadas pelos gramáticos. Em outras palavras, as análises propostas pelos gramáticos devem seguir determinadas linhas de raciocínio (e obedecer aos pressupostos) para que sejam aceitas como análises “legais” dentro do seu quadro teórico. (BORGES NETO, 2012, p. 89, grifo do autor)

Segundo Brito (2010, p. 1-2, grifo da autora) essa teoria gramatical teria nascido “no 1º milênio antes de Cristo (séculos V a IV a.C.) com as primeiras descrições de gramáticos hindus sobre o Sânscrito e concebida na Grécia Clássica e no período alexandrino como a *arte de ler e escrever* [...]”, passando por diversas fases bem distintas.

A esse respeito, Baião (2013, p. 3-4) afirma que

Os primeiros estudos formais que nos chegaram acerca da linguagem humana remonta à Índia antiga. É do sábio Panini (520 a.C. – 460 a.C.) uma das primeiras sistematizações linguísticas de que se tem notícia. Panini descreveu o sânscrito clássico, criando, assim, uma espécie de primeira gramática da história da humanidade.

Stella (1969, p. 150) compartilha a opinião de Brito (2010) e Baião (2013) a respeito da origem da gramática. Segundo esse autor, o livro *Astādhyāyi* – a gramática sânscrita de Panini – “contém a primeira e a mais importante descrição gramatical que possuímos no domínio indiano”. Vejamos o que afirma esse autor sobre essa gramática:

A gramática sânscrita de Pânini é a mais vasta e a mais metódica, o mais completo trabalho gramatical de toda a antiguidade, e, em certo sentido, de todos os tempos e de todas as nações, no sentido de Fumi. Expõe o célebre gramático, com uma exatidão admirável, as doutrinas dos sons, das formas, das divisões, nominais, verbais, etc., e acrescenta a lista das raízes e dos temas, que têm sido para a nova linguística de uma luz e de um auxílio incontestáveis. As raízes, é verdade, tinham sido reunidas em listas antes de Pânini, mas este, dado o engenho que lhe era peculiar, modificou-as e aperfeiçoou-as. (STELLA, 1969, p. 150)

Sobre essa descrição gramatical de Panini, Benveniste (2006) declara o seguinte:

Hoje, descobre-se um outro começo, fora e bem longe do mundo clássico, é a teoria indiana de Panini. Temos aí algo de extraordinário, uma descrição linguística puramente formal que data, segundo a estimativa mais prudente, do século IV antes de nossa era. Panini, este gramático indiano, tomou a língua sânscrita como objeto. Não tem nenhuma palavra de especulação filosófica, mas somente uma análise formal dos elementos constitutivos da língua (palavras, frases, relações entre palavras, etc.). Este texto é extremamente pesado, de uma densidade inacreditável (quando se o traduz, são necessárias dez palavras de glosa para uma palavra de texto), mas esta concisão é desejada porque era um conjunto de fórmulas para memorizar destinado a um ensinamento oral que mestres se transmitiam e que eles enriqueciam com comentários. Este texto é conhecido no ocidente a partir da metade do século XIX, quando se começou a interpretá-lo, e hoje se está novamente interessado nele. Insisto muito nisso porque já se encontra aí o ancestral das pesquisas científicas de hoje. (BENVENISTE, 2006, p. 30)

Concordamos com Stella (1969), Benveniste (2006), Brito (2010) e Baião (2013) no que diz respeito à origem da teoria gramatical. Ou seja, entendemos que a Índia antiga é a mãe da primeira descrição gramatical, entendendo aqui descrição como um termo que abrange tanto a gramática normativa quanto a gramática descritiva, pois, segundo Vieira (2018), toda gramática normativa é também descritiva, embora essa descrição seja a descrição de uma língua ideal que toma como referência os autores pregressos consagrados (informação verbal)⁵. Como se vê acima, a descrição realizada por Panini já incluía a divisão das palavras em classe, a análise de palavras e de frases, o que possivelmente influenciou as descrições realizadas pelos primeiros gramáticos ocidentais, uma vez que

⁵ Palestra “GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA” proferida no CAC/UFPE em 15 jun. 2018.

As primeiras descrições linguísticas conhecidas foram produzidas em obras de gramáticos **hindus**, no I milênio a. C. Na Índia antiga, o Sânscrito, (palavra que significa 'perfeito') era considerado como uma língua mágica e sagrada, e por essa razão, não podia sofrer a menor alteração de pronúncia ao ser usada nos rituais religiosos.

[...] Esta preocupação com a preservação da pureza da língua, ou seja, com as consequências da mudança linguística – atitude que caracteriza a gramática de Panini e dos restantes gramáticos hindus -, irá sendo retomada ao longo dos séculos e persiste ainda hoje nas chamadas gramáticas normativas, como, por exemplo, as gramáticas escolares destinadas ao ensino da língua. (MATEUS & VILLALVA, 2006, p. 31)

Em relação ao surgimento da primeira gramática ocidental, vejamos o que relata Dutra (2003, p. 17):

[...] a 18 de agosto 1492 surge no mundo ocidental a primeira gramática normativa: a *Gramática* castelhana de Elio Antonio de Nebrija. [...] o castelhano de Nebrija passou, a partir de então, a ser a língua correta, o falar da Coroa a ser emulado por todos os súditos.

Essa autora explica, ainda, que o Estado substituiu as línguas vernáculas que eram faladas pelo povo por uma língua-padrão imposta. Dessa forma, “Pela primeira vez na história da humanidade, o falante nativo perde o controle de sua própria língua e passa então a precisar de professor para ‘aprender’ uma coisa que, na verdade, já sabe.” (cf. DUTRA, 2003, p. 17)

Por outro lado, vários pesquisadores como Bagno (2009) e Neves (2012) atribuem a Dionísio de Trácio a autoria da primeira gramática ocidental. Segundo Bagno (2009, p. 115), essa gramática “foi impressa pela primeira vez no ano de 1715”. Essa obra tratava da fonética e da morfologia da língua grega, não abordava a sintaxe, e reproduzia uma lista definida por Aristarco (de quem Dionísio deve ter sido discípulo) de oito classes gramaticais, como explica Bagno (2009).

Como podemos observar, há pelo menos uma característica em comum entre a gramática grega e a de Panini: a divisão de classes de palavras ou (partes do discurso), embora a de Panini apresentasse apenas duas classes: nomes e verbos.

Neves (2012, p. 24) se questiona: “como um povo teria chegado a uma situação de cultura em que se entendesse que haveria um manual de gramática a ser preparado [...]? A tradição nos ensina que isso se fez na Grécia, e não no período helênico, mas no helenístico [...]”. Ainda segundo essa autora (p. 213, grifo da autora), “É a DT [Dionísio o Trácio] que se atribui uma *Arte da gramática (Téchne*

grammatiké), a primeira gramática do Ocidente, que foi editada pela primeira vez em 1715 [...], e que representa a gramática alexandrina.”

Pelas citações acima, vemos que os pesquisadores Bagno (2009) e Neves (2012) compartilham tanto a autoria quanto a data de publicação da primeira gramática ocidental. Sobre as primeiras gramáticas, Bagno (2001, p. 18-19) nos diz que

No caso da língua portuguesa, e das outras línguas europeias, o que aconteceu foi uma tentativa de descrever essas línguas usando as definições e os conceitos aplicados, na Antiguidade clássica, ao grego e ao latim. Quando, durante o Renascimento (séculos XIV-XV), começaram a ser escritas as primeiras gramáticas das chamadas línguas “vulgares”, essas obras tentaram encontrar, nas línguas vivas da época, as mesmas categorias gramaticais descritas pelos gramáticos da Grécia e de Roma. Assim, em vez de tentarem analisar cuidadosamente a língua a ser estudada para, com base nessa análise, descrever suas características próprias e peculiares, os gramáticos renascentistas tentaram “vestir” as línguas nacionais com as mesmas “roupas” do latim e do grego. Quiseram, a todo custo, que as línguas se encaixassem no modelo gramatical pronto, herdado da Antiguidade clássica.

De acordo com alguns pesquisadores – a exemplo de Callou (2009) e Cagliari (2009) -, a Gramática de Fernão de Oliveira (1536) “representa a primeira gramática do português” (cf. CAGLIARI, 2009, p. 71). A respeito dessa gramática e da sua autoria, Callou (2009) afirma que

O papel relevante que assume a Gramática de Fernão de Oliveira, no âmbito dos estudos linguísticos contemporâneos, não advém apenas do fato de ser a primeira *Gramática da linguagem portuguesa* que retrata a língua de seu tempo e pode ser classificada como uma gramática descritiva [...] Advém, principalmente, do fato de trazer à tona, no século XVI, fundamentos que constituem o carro-chefe da linguística atual de base empírica, que lida com noções de variação [...] Mais surpreendente que reconhecer que a gramática normativa vê – ainda – a língua como algo homogêneo e imutável, é verificar que, em 1536, Fernão de Oliveira já tenha uma ideia bastante nítida [...] de variação [...], o que se pode comprovar em várias passagens da sua gramática. (CALLOU, 2009, p. 126)

Postas algumas definições de gramática e estas breves informações a respeito da sua origem, passemos a analisar um aspecto fundamental que envolve também o termo gramática: o processo de gramatização, o que significa, na

definição de Auroux (1992, p. 65⁶ apud VIEIRA, 2016, p. 21): “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias: a gramática e o dicionário”. Vieira (2016) nos explica que

Auroux utiliza a noção de gramatização para explicar o que para ele [Auroux] constituiu a segunda revolução técnico-linguística depois do advento da escrita: a produção massiva de gramáticas de diferentes línguas do mundo, entre os séculos V e XIX, a partir de uma única tradição linguística, isto é, do modelo gramatical greco-latino. (VIEIRA, 2016, p. 21)

Baseando-se nesse conceito de gramatização, Vieira (2015) formula o conceito de “paradigma tradicional de gramatização” (PTG), que “abrange toda a filiação doutrinária greco-romana de instrumentalização de uma língua por meio de dicionários e gramáticas ao longo da história dos estudos gramaticais no Ocidente” (VIEIRA, 2015, p. 114).

Esse conceito de PTG, portanto, é mais amplo que o conceito de gramatização formulado por Auroux (1992), pois, nas palavras do próprio Vieira (2016), o PTG abarca

o fazer gramatical tanto desse período focalizado por Auroux – marcado pelo progressivo declínio do latim e pela ascensão, desenvolvimento e consolidação dos vernáculos europeus como línguas de cultura escrita – quanto de épocas anteriores e posteriores a ele. (VIEIRA, 2016, p. 21)

Vieira (2016, p. 23) constata que esses “instrumentos de gramatização reverberaram o discurso de que a melhor língua é a dos literatos do passado. Essa língua é a que costuma ser prescrita nas gramáticas e desejadas pelas pessoas em geral”. Ainda segundo Vieira (2016), as gramáticas elaboradas sob o crivo do PTG, em geral, apresentam as seguintes características:

buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;

⁶AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

confundem *gramática, norma e língua*, entendendo-as como objetos autônomos, homogêneos, e estáticos, independentes de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;
 privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua;
 tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido;
 utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições. (VIEIRA, 2016, p. 22)

Vieira (2015, p. 136) afirma que, ao longo de quase cinco séculos, esse paradigma “dominou a elaboração dos instrumentos de gramatização do português e, desde o século XIX [...] atravessou a história das gramáticas brasileiras até os dias de hoje”, sendo responsável pela produção das gramáticas normativas atuais de referência no Brasil. Some-se a isso o fato de que a atual terminologia gramatical brasileira também remonta às primeiras gramáticas da Antiguidade. Vieira (2016) acrescenta que Neves (2012)

registra a presença da taxonomia greco-latina nas gramáticas tradicionais do português e na NGB, e aponta que há, na tradição luso-brasileira, tanto termos oriundos da tradução latina da gramática grega (sujeito, predicado, substantivo, adjetivo, advérbio, conjunção, vogais, ditongo etc.) quanto termos transliterados diretamente do grego (anacoluto, elipse, barbarismo, solecismo, crase etc.) (VIEIRA, 2016, p. 24-25)

Esses princípios que norteiam toda a produção gramatical há séculos embasam o ensino de língua materna no nosso país, como veremos na seção seguinte deste capítulo. Convém destacar que, no Brasil, contra esse paradigma, as GBCP se erguem, na tentativa de gramatizar, sob uma outra perspectiva, o português brasileiro. Essas novas gramáticas, cada uma a seu jeito, comprometem-se com o contexto sócio-histórico da virada linguística nas pesquisas e no ensino-aprendizagem de língua no Brasil (cf. VIEIRA, 2015, 2016).

Entretanto, nenhum desses novos instrumentos gramaticais serve como base de estudo para os nossos alunos, pois, segundo Vieira (2016, p. 45), “o público-alvo das GBCP não é o estudante da educação básica, nem mesmo o leitor comum, mas sim o leitor especializado: o linguista, o professor de português, o estudante de letras.” Sobre essa falta de um instrumento gramatical que atenda aos alunos, Bagno & Rangel (2005, p. 71, grifo dos autores) argumentam que é urgente:

a produção de uma *gramática de referência do português brasileiro*, não normativa e suficientemente acessível ao leitor comum. Essa obra deveria propor a aceitação cabal e sem rodeios das formas linguísticas já definitivamente incorporadas à língua comum de todos os brasileiros, inclusive os classificados de “cultos” pela pesquisa linguística.

Pelos argumentos dos autores acima citados – Bagno & Rangel (2005) e Vieira (2015, 2016) –, podemos afirmar que o mercado brasileiro carece de instrumentos gramaticais adequados para os nossos alunos do ensino fundamental. Portanto, cabe a nós, professores, nos apropriarmos dos novos instrumentos gramaticais que Vieira (2015) denomina GBCP e nos prepararmos para fazermos a transposição didática necessária para os nossos alunos, até que surja no nosso meio uma **gramática**⁷ cujo conteúdo tenha “importância para o desenvolvimento mental da criança”, no sentido da epígrafe no início deste capítulo. A análise e sistematização do processo de coordenação no português brasileiro, que estamos nos propondo realizar nesta dissertação, sem dúvida, contribuirão um pouco nesse sentido.

2.3 Ensino de língua como ensino de gramática (norma e metalinguagem)

Para Oliveira & Quarezemin (2016) “Há muita confusão sobre o termo **gramática** e certamente parte da controvérsia sobre o ensino ou não de gramática na escola vem dessa confusão” (p. 43, grifo das autoras), pois, segundo essas autoras (p. 44), “o modo como a Linguística entende gramática é diferente do que está na cabeça das pessoas quando elas dizem gramática.” Já vimos na seção anterior que, realmente, há diferentes conceitos para essa palavra. Sendo assim, é fundamental que nós, professores de língua portuguesa da educação básica, nos apropriemos de tais conceitos. Nesse sentido, Franchi (2006 [1987]) explica que

A crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de

⁷Recentemente, duas obras foram publicadas visando essa finalidade: *A gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018) - publicada pela Editora Unesp -, e a *Gramática inteligente do português do Brasil*, de Lorenzo Vitral (2017) - publicada pela Editora Contexto.

praticá-la com nossos alunos. Ou melhor, porque na verdade não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, critérios, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos. Trata-se de uma 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 ou... [...] A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram [...] Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos. (FRANCHI, 2006 [1987], p. 51-52)

Como se vê acima, um dos problemas relacionados ao ensino de gramática reside exatamente na forma como nós, professores, trabalhamos com ela em sala de aula. Ou seja, para Franchi (2006 [1987]) o problema não é só a GT, mas também a concepção equivocada que temos do que seja gramática, o que repercute no modo como ela é abordada em sala de aula.

Como vimos na seção 2.1 deste trabalho, no nosso sistema de aprendizado escolar, o ensino da disciplina língua portuguesa sempre esteve pautado na GT. Sobre isso, Marinho (1998, p. 48) explica que “Nem por decreto, como quis a lei 5.692/71, foi possível expulsar a gramática tradicional como conteúdo do ensino da língua pátria.” Esse ensino tradicional de línguas é “fruto das concepções de língua e ensino que herdamos” dos métodos dos gramáticos latinos, que, por sua vez, se inspiravam nos gregos, conforme demonstra Vieira (2015, p. 110). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, acrescenta Marinho (1998):

Ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, historicamente, tem sido entendido como ensinar e aprender regras gramaticais. Esta associação, embora tenha sido julgada pelas propostas como prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem, ainda se faz presente tanto na prática corrente dos professores quanto numa representação social mais ampla sobre o que seja aprender uma língua. (MARINHO, 1998, p. 60)

Pela citação acima, confirmamos um outro problema histórico diretamente relacionado ao ensino da língua materna: o ensino de língua como ensino de norma. Mas não se trata de qualquer norma. Segundo Faraco (2015, p. 21), “A questão normativa emergiu com força no Brasil na segunda metade do século XIX. Surgiu

como uma reação ao ideário de nossos autores românticos. Defendiam eles um projeto que desse forma literária [...] às nossas realidades socioculturais.”

Faraco (2015, p. 22) explica ainda que a materialização desse projeto deveria acontecer através da transposição para a escrita da “língua portuguesa como efetivamente falada pelo segmento letrado brasileiro [...]”. Esse projeto, no entanto, foi muito criticado negativamente, de modo que “intelectuais portugueses – alguns inclusive vivendo aqui e recebendo o patrocínio do imperador Pedro II – começaram a dizer que os autores brasileiros escreviam mal, desconheciam a língua e cometiam erros de gramática.” A respeito dessas críticas, Faraco (2015, p. 22) explica que

o que ocorreu neste embate entre letrados foi interpretar como erro as diferenças características do português culto brasileiro frente ao português culto europeu. Ou seja, o que era diferente passou a ser considerado erro, com desconhecimento, inclusive, da própria história da língua e dos usos dos autores clássicos.

Como consequência dessas discussões, espalhou-se no Brasil o discurso de que falamos um português errado, o que resultou, nas últimas três décadas do século XIX, em um discurso normativo que defende “a adoção e o ensino das características do português culto europeu como norma de referência.” (FARACO, 2015, p. 22).

Assim, tudo que não se enquadra na norma de referência passa a ser considerado “erro”. Nesse sentido, Faraco (2015) escreve que

A tradição escolar costuma se iludir (e iludir os aprendizes) com a ideia de que a mera correção desse ou daquele fenômeno de regência, de colocação, de concordância, de “mistura” pronominal é suficiente para garantir aos alunos o acesso à expressão culta e a seu domínio.

Trabalha-se sob o signo da fragmentação e apenas até o nível da sentença. (FARACO, 2015, p. 27)

Neves (2010 [1990], p. 12) ilustra bem como acontece, em nossa prática de sala de aula, esse tipo de ensino. Segundo ela, as nossas “aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso. Essa foi a primeira verificação que se fez ao pesquisar a natureza do ensino de gramática nas escolas.”

Através dessa pedagogia de transmissão de conteúdos sugeridos pelos livros didáticos, ensinamos a gramática normativa, apresentamos as normas consideradas “corretas” e, automaticamente, desconsideramos ou damos pouquíssima atenção ao fenômeno da variação linguística, pois “Os livros didáticos têm dado um tratamento superficial ao tema, [...] deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada”, conforme Faraco (2015, p. 20). Assim, às vezes, a escola se concentra em ensinar, por exemplo, “categorias gramaticais, com ênfase em sua classificação e respectiva nomenclatura [...]” (cf. ANTUNES, 2017, p. 113), embora os livros tenham procurado responder com mais precisão a “novas concepções de linguagem, de texto e de gramática”, afirma essa autora (p. 144).

A ‘gramática’ foi mitificada como a ‘salvadora da pátria’, e não é fácil desfazer certos mitos. A comunidade escolar – incluindo aqui muitos pais de alunos – ainda crê na quase onipotência da gramática. Falta um debate, inclusive um debate público, em que outras concepções do fenômeno linguístico esclareçam *as funções da gramática*, destacadamente *seus limites*. (ANTUNES, 2017, p. 144, grifo da autora)

Assim, podemos concluir que muitos dos problemas que ainda temos hoje em relação ao ensino da gramática relacionam-se às circunstâncias históricas que atribuem à gramática funções que vão além de seus limites.

Em consonância com tudo que foi exposto acima, Vieira, S. (2017a, p. 78) relata que

[...] parece inevitável diagnosticar que reside na abordagem de temas gramaticais um dos maiores problemas – senão o maior – a ser enfrentado pelo profissional de Língua Portuguesa. Os motivos para isso são de natureza vária: (i) ora mais relacionados ao tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, flagrantemente desatualizados ou repleto de equívocos conceituais; (ii) ora relativos à suposta improdutividade do tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo (o que remete à problemática da relação gramática e texto); (iii) ora, ainda, atrelados à abordagem inadequada de fenômenos variáveis (o que remete à relação gramática e variação, e encaminha à complexa área do ensino de norma(s) linguística(s)).

Por tudo que foi exposto até aqui, podemos afirmar que, historicamente, o ensino de língua nas nossas escolas públicas tem sido confundido com o ensino de norma e metalinguagem, ao que Antunes (2007, p. 23, grifo da autora) aconselha: “É

preciso *reprogramar a mente* de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*.” Essa autora explica que

A defesa de um ensino que tenha o texto como eixo do trabalho pedagógico é relativamente recente, pelo menos nos documentos oficiais de orientação pedagógica. Por exemplo, os PCN, cuja versão inicial data de 1997 – é que explicitam a orientação de que *os usos orais e escritos da língua constituem o eixo de seu ensino*, o que equivale a colocar, no centro de toda atividade pedagógica de trabalho com a linguagem, o texto. (ANTUNES, 2014, p. 79-80, grifo da autora)

As práticas pedagógicas baseadas nos PCN estabeleceram uma oposição entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística (cf. Vieira, S. (2017b). Em decorrência das novas orientações oficiais para o ensino de português no ensino fundamental, muitos professores hoje se perguntam se devemos ou não ensinar gramática na escola. A essa indagação, Vieira, S. (2017a) responde:

não cabe ao professor de Português qualquer reserva em ensinar gramática, entendida como o conjunto de regras, de alcance textual nos níveis micro e macroestruturais, que permitem que qualquer enunciado signifique, produza sentido, o qual se manifesta de forma a um só tempo sistemática e variável. (VIEIRA, S. 2017a, p. 100)

Nessa mesma direção, vários professores/pesquisadores, a exemplo de Oliveira & Quarezemin (2016), Campos (2014) e Perini (2010), também defendem o ensino de gramática na escola. Naturalmente, eles defendem um ensino de gramática pautado em uma abordagem reflexiva da língua.

Antunes (2014) nos lembra um ponto importante sobre o ensino de gramática:

consideramos ser de fundamental importância saber, na condução de nossas aulas de gramática, se se trata de alunos do ensino fundamental, do médio, do superior ou de candidatos a concursos. São sujeitos distintos, com capacidades cognitivas distintas, com níveis de conhecimento prévio também distintos e com interesses mais imediatos também distintos. (ANTUNES, 2014, p. 57)

Sobre o momento adequado para ensinarmos gramática na escola, Duarte (2012) defende que o momento certo seria a partir do Ensino Fundamental II. Essa autora (p. 56) explica que, para conseguirmos êxito na nossa prática,

precisamos reunir os resultados das análises recentes da fala e da escrita, fundamentais para uma nova descrição da gramática, rever conceitos e ajustar a terminologia.

E nós já dispomos de conhecimento suficiente para rever tais conceitos e apresentar descrições da fala e da escrita padrão brasileiras, não como gramáticas uniformes, mas variáveis [...]

Aos autores dos livros didáticos cabe a conscientização sobre a distância entre a gramática da fala e gramática da escrita.

Um outro problema fundamental, como argumenta Brito (1997), está diretamente relacionado ao ensino da língua como ensino de metalinguagem. Naturalmente, ao nos concentrarmos no ensino da norma, fazemos uso da *metalinguagem*, palavra que Bagno (2010, p. 89) define como sendo “qualquer terminologia ou linguagem empregada para discutir a própria língua/linguagem, seja ela verbal ou não verbal.” Nesse sentido, Trask (2015, p. 191) nos lembra que é preciso não confundir a **língua-objeto**, ou seja, a língua sobre a qual estamos falando, com a *metalinguagem*, isto é, “a língua que estamos usando para falar da língua-objeto.”

Brito (1997) explica que

A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem se oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas sim de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina que a constitui [...]

Assim, a crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é à adoção desta ou daquela taxionomia, mas sim ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos de frase. (BRITO, 1997, p. 196-197)

Pelo exposto acima, pode-se dizer que a metalinguagem tem sua importância no ensino da língua, mas na educação básica, nível de ensino com o qual trabalhamos, ela (a metalinguagem) não deve ser o objeto de ensino, mas uma ferramenta da qual podemos lançar mão ao trabalharmos com a gramática na sala de aula.

Em suma, com base em todos os estudos feitos até aqui, acreditamos que seja importante ensinar gramática aos nossos alunos, inclusive lançando mão da metalinguagem, quando necessário, pois, de acordo com os pesquisadores Bagno &

Rangel (2005, p. 75, grifo dos autores) “a *metalinguagem* pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o *ponto de chegada* da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida.” Ou seja, podemos usar a metalinguagem para facilitar a reflexão sobre o processo linguístico que estamos trabalhando em sala de aula, mas essa metalinguagem não deve ser, como dizem os autores, “o ponto de partida”, já que não é ela (a metalinguagem) o objeto de estudo na educação básica.

Com relação ao tratamento didático da metalinguagem no ensino do processo sintático de coordenação, tema do nosso trabalho, a explicitação ou não da metalinguagem dependerá do desenvolvimento dos alunos, ou seja, dependerá de os alunos já conhecerem, por exemplo, termos como conjunção (terminologia da gramática tradicional) ou conectivo de coordenação (termo utilizado pela linguística contemporânea), como veremos no próximo capítulo desta dissertação.

2.4 O ensino de gramática e a prática de análise linguística no ensino de língua portuguesa

Como visto nas seções 2.1 e 2.3 deste trabalho, em que discutimos, respectivamente, a história da disciplina língua portuguesa e o ensino de língua como ensino de gramática, o ensino da língua materna nas escolas do nosso país esteve pautado pela gramática tradicional, cuja terminologia advém direta ou indiretamente do legado de Dionísio, considerado o primeiro gramático alexandrino.

Assim, os conteúdos trabalhados nas aulas de português restringiam-se a análises de palavras indo até o limite da frase, com foco na “parte do discurso” ou classes gramaticais, por conta da preferência dos professores, conforme pesquisa realizada por Neves (2010 [1990]). No caso específico do ensino do processo de coordenação, tema deste trabalho, esse sempre esteve centrado na classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas, como podemos observar nos índices dos instrumentos gramaticais escolares e livros didáticos adotados por nossas escolas públicas brasileiras. Vale dizer, que a classificação dessas conjunções é a mesma apresentada no texto da NGB, documento que há muito necessita de uma atualização.

Na década de 1980, a eficácia desse ensino passou a ser questionada, como comenta Aparício (2010),

Desde a década de 1980 [...], têm surgido muitos questionamentos sobre o ensino de gramática que vão desde a validade desse ensino até qual(is) concepção (ões) de gramática ensinar na escola. De qualquer modo, as discussões sempre giram em torno de alternativas oferecidas pela Linguística para a renovação do ensino de gramática na escola. (APARÍCIO, 2010, p. 884)

Com base nessas alternativas oferecidas pela Linguística na década de 1980, Vieira (2016) relata que foram elaborados

cursos de “capacitação” de professores e documentos oficiais [...], contribuindo para a elaboração de textos sobre língua e ensino, para a regulação curricular e para os instrumentos didáticos da área e linguagem no Brasil.

Nesse âmbito, foram tantos os estudos linguísticos e os textos de caráter de divulgação científica publicados a partir da década de 1980, apontando contradições e insuficiências conceituais e metodológicas da gramática tradicional, que, hoje em dia, a crítica à doutrina gramatical chega a ser consenso entre os linguistas das mais distintas áreas e entre professores de português formados em boas universidades há pelo menos duas décadas – embora se saiba que o conhecimento por parte dos professores não tenha sido garantia de efetiva ruptura com as práticas tradicionais de ensino de gramática. (VIEIRA, 2016, p. 32-33)

Nesse ambiente de novas orientações, Bagno & Rangel (2005) sugerem que sejam propostas “estratégias para que se estabeleça no ensino um *conceito claro de gramática* como o próprio *sistema* de regras de *funcionamento* da língua, ao invés de se apresentar *gramática* como um conjunto normatizado de regras de uso [...]” (p. 75, grifo dos autores). Talvez seja essa forma de se trabalhar a gramática que realmente contribua “para o desenvolvimento mental” do aluno, como citado na epígrafe deste capítulo.

Como sabemos, esse ensino de língua materna até então limitado ao estudo de frases descontextualizadas pouco contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por isso, como Bezerra & Reinaldo (2013) esclarecem,

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa – PCN (Brasil, 1997 e 1998), é sugerido que o

ensino se pautar na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística, como eixos norteadores das atividades didáticas. A partir dessa orientação oficial, a expressão *análise linguística* passa a ser encontrada em produções acadêmicas dirigidas à formação do professor da educação básica e no discurso do próprio professor, remetendo a conceitos variados: às vezes como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, e, às vezes como de ‘conhecimentos linguísticos’ e, às vezes de “normas”. Esse quadro remete a fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino. (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 33)

A razão dessa sugestão apresentada nesses documentos oficiais é que o ensino da língua materna pautado na gramática tradicional, como vem sendo feito há décadas, pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos da educação básica.

No entanto, embora as atuais propostas curriculares de ensino sejam fundamentadas em uma “visão contemporânea - a visão textual e discursiva”, como esclarece Fregonezi (1999, p. 83), a nossa prática de ensino da língua materna permanece a mesma nas nossas escolas. “O professor, sem tempo para planejar suas aulas, utiliza-se do livro didático que se transforma em uma espécie de guia de conduta para o professor.” (cf. FREGONEZI, 1999, p. 83) Esses livros, por sua vez, continuam fundamentados no que Vieira (2015) conceituou como PTG, o que reforça a nossa dificuldade em romper com essa prática pouco eficiente.

Em oposição a esse ensino de língua portuguesa confundido, no Brasil, com ensino de gramática normativa/tradicional centrado na terminologia e na classificação gramatical (equivoco que os PCN tentaram desfazer ao sugerir a organização curricular de língua portuguesa em eixos de ensino: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística), “Geraldi (1984) propõe a prática de *análise linguística* como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da norma padrão.” (cf. BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 13 -14, grifo das autoras)

Podemos afirmar, portanto, com base nas citações acima, que há três décadas a prática de análise linguística surgiu como uma nova proposta de trabalho com a língua portuguesa na sala de aula, proposta esta que não implica a exclusão do ensino de gramática, mas uma forma renovada de ensiná-la. No entanto, de modo geral, talvez essa proposta não tenha sido bem compreendida por nós, professores da educação básica, que ainda hoje nos perguntamos se devemos ou não ensinar gramática no ensino fundamental. A respeito desse questionamento, vale esclarecer aqui, retomando Bezerra & Reinaldo (2013), que

Estudar as práticas de *análise linguística* como um eixo estruturador do ensino de Língua Portuguesa exige, como ponto de partida, esclarecimentos sobre a própria expressão (análise linguística), em particular sobre o contexto de seu surgimento na literatura especializada. (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 34, grifo das autoras)

Ou seja, se o professor não compreende o significado dessa expressão e tudo que a envolve, dificilmente poderá colocá-la na sua prática em sala de aula, claro. Portanto, vejamos o que ela significa através das palavras de Geraldi (2001):

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto, dentre as quais vale a pena citar: coesão e coerência interna 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. (GERALDI, 2001, p. 74, nota de rodapé)

Desse modo, quando nos propomos a trabalhar com AL, precisamos ter em mente que o objetivo essencial dessa análise, como registra Geraldi (2001, 74, nota de rodapé), “é a reescrita do texto do aluno”. No entanto, não podemos entender esse exercício de reescrita como simples correção de “erros” ortográficos ou gramaticais cometidos pelo aluno, o que costumamos fazer. É preciso trabalharmos essa reescrita textual analisando os fenômenos linguísticos em estudo, levando o aluno a se familiarizar com tais fenômenos para que possa atuar no processo da escrita e reescrita do próprio texto.

Assim, ainda retomando Bezerra & Reinaldo (2013, p. 14), pode-se dizer que

a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.

No entanto, na prática, isso nem sempre ocorre, pois, como assinala Andrade (2011, p. 10), frequentemente, “encontramos apenas uma mudança de terminologia, mas as práticas são as mesmas. Falam em análise linguística, contudo a abordagem é de cunho puramente gramatical”, como mostra esse autor. Em outras palavras, o nosso ensino de língua portuguesa na escola permanece centrado na gramática.

Mas o problema não é tanto o ensino de gramática, já que, como nos explica Geraldini (2001), a prática de AL implica, também, trabalhar com questões tradicionais de gramática. O problema maior, talvez, seja a concepção equivocada que temos do que seja gramática.

Ainda sobre os equívocos que cometemos a respeito da prática de análise linguística na sala de aula, Mendonça (2007, p. 74) esclarece que AL “não equivale ao que se tem chamado de *gramática contextualizada*, expressão que aparece no discurso de alguns professores como uma prática renovada de ensino de português.” Para fins de esclarecimentos, a autora escreve um quadro comparativo em que mostra as diferenças entre a prática de ensino de gramática e a prática de análise linguística. Vale registrá-lo aqui:

Quadro 2 – Ensino de gramática versus prática de AL

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável, acabada.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição.	Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2007, p. 75)

Como se vê no quadro acima, o ponto que diferencia a prática de gramática da prática de análise linguística é a “centralidade dos efeitos de sentido”. O quadro mostra que quando trabalhamos na perspectiva da GT, as unidades privilegiadas são a palavra, a frase e o período. Enquanto que na perspectiva da AL, a unidade privilegiada é o texto. No que tange, especificamente, ao processo de coordenação (tema do nosso trabalho), já vimos que tradicionalmente esse fenômeno é limitado ao âmbito do período, já que, de modo geral, limitamos a abordagem desse fenômeno à classificação de conjunções e de orações, ignorando os possíveis efeitos de sentido construídos a partir dos diferentes usos que podem ser feitos das estruturas coordenadas, conforme dissemos na Introdução deste trabalho. É nesse aspecto que incide a nossa pesquisa.

No entanto, convém esclarecer, aqui, que não vemos a prática de análise linguística como uma prática superior a do ensino de gramática, uma vez que uma prática não exclui a outra. Nesse sentido, vejamos o posicionamento de Rodrigues & Cerutti-Rizzatti (2011):

O trabalho com a prática de análise linguística não é a negação do ensino e da aprendizagem da gramática, mas a mudança da concepção de *gramática* e de sua finalidade na escola, bem como a ampliação do escopo, que inclui, além de reflexões sobre gramática, reflexões sobre texto, discurso, heterogeneidade da linguagem, ou seja, reflexões sobre aspectos da linguagem nos/para os processos interacionais. (RODRIGUES & CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 143-144, grifo das autoras)

Em suma, por tudo que foi exposto acima, é possível afirmar que a *prática de análise linguística*, na concepção apresentada por Mendonça (2007) e outros, de um modo geral, ainda não se efetivou em nossas escolas, embora, muitos estudos linguísticos e textos de caráter de divulgação científica tenham sido publicados, a partir de 1980, “apontando contradições e insuficiências conceituais metodológicas da gramática tradicional”, o que mostra que apenas o conhecimento por parte dos professores não é “garantia de efetiva ruptura com as práticas tradicionais de ensino de gramática” (cf. VIEIRA, 2016, p. 33). Mas é preciso tempo para que se efetive uma mudança cultural não só por parte dos professores, mas também da sociedade como um todo, pois, como se sabe, muitos pais ainda hoje cobram de nós, professores da educação básica, que trabalhemos em sala de aula os conteúdos gramaticais tradicionais.

Tendo concluído o primeiro capítulo desta dissertação, em que procuramos mostrar a inclusão da disciplina língua portuguesa nas nossas escolas e a história da gramática, além de discutirmos alguns pontos importantes relativos ao ensino de língua materna no Brasil, chegamos à compreensão de que o Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG)⁸ sempre fundamentou o ensino de língua materna no nosso país.

Não há como negarmos a importância da GT, mesmo com todos os problemas teóricos que ela apresenta. No entanto, novos estudos pautados na linguística contemporânea nos mostram que há outras possibilidades de trabalharmos com a língua materna no ensino fundamental, visando um ensino mais produtivo e adequado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos nossos alunos. Em vista disso, nos propomos a investigar o processo sintático de coordenação à luz da linguística contemporânea, o que faremos no capítulo a seguir, o que não significa que essa seja superior à GT, pois, assim como Franchi (2006 [1987]), acreditamos que, “para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística” (FRANCHI, 2006 [1987] p. 73-74).

Por outro lado, acreditamos que a consulta a gramáticas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, “se mediada por um bom trabalho docente, pode servir para a ampliação de conhecimentos [...] dos alunos e para a formação de suas habilidades intelectuais de observação e raciocínio sobre a língua” (cf. VIEIRA, 2018, p. 14), o que pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos.

⁸Vieira (2015, p. 58) denomina PTG (*paradigma tradicional de gramatização*) o “modelo responsável por nortear, há mais de dois mil anos, a elaboração de gramáticas no Ocidente.” Sobre esse paradigma, assim se posiciona o autor: O PTG é o grande mentor epistemológico e procedimental das gramáticas normativas atuais de referência no Brasil e em Portugal. Por quase cinco séculos, dominou a elaboração dos instrumentos de gramatização do português e, desde o século XIX, época de nossa independência política, atravessou a história das gramáticas brasileiras e do ensino de português até os dias de hoje. (VIEIRA, 2018, p. 236)

3 COORDENAÇÃO: ABORDAGENS LINGUÍSTICAS

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam interpretação.

(FRANCHI, 2006 [1987], p. 99)

Conforme apontamos na Introdução deste trabalho, mais especificamente na justificativa, as gramáticas escolares e os LDLP tratam, precariamente, do processo sintático de coordenação. Por exemplo, “a maioria das gramáticas que circula em contexto nacional minimiza o poder de atuação dos elementos coordenativos, na medida em que os considera limitados, sendo que tal limite, normalmente, é fixado na oração.” (cf. BORGES, 2008, p. 2)

Essa abordagem tradicional do fenômeno linguístico em tela implica uma prática de ensino limitada à classificação de conjunções e de orações descontextualizadas, o que pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que, “quando se trata de [...] construção dos *conhecimentos linguísticos* dos aprendizes, é difícil sustentar com bons argumentos um ensino-aprendizagem que não conceba a língua como *texto e discurso* [...]”, conforme argumenta Bagno (2010, p. 60, grifo do autor).

Por outro lado, a linguística contemporânea apresenta novas abordagens relativas ao fenômeno linguístico em discussão, abordagens que ainda são desconhecidas por muitos professores, como já dissemos neste trabalho. Sobre esse possível desconhecimento por parte dos professores no que concerne aos estudos linguísticos atuais, vejamos o posicionamento de Antunes (2007, p. 62):

É preciso que os estudos linguísticos mais recentes da teoria linguística – estudos que privilegiam as leis do discurso, as estratégias de textualização, os componentes da cena comunicativa – cheguem, de fato, aos programas de ensino das salas de aula. Falta chegar ainda a muitas escolas o sopro desses novos ventos; e, sem eles, tudo continua exatamente como se nada de diferente tivesse sido descoberto.

Diante disso, neste capítulo, procuramos discutir o fenômeno da coordenação à luz da linguística contemporânea, pois, a partir de uma consulta preliminar à literatura especializada, percebemos que os linguistas contemporâneos dão um tratamento diferente a essa temática, indo além da simples classificação das conjunções e das orações, como costumamos fazer, de modo geral (com raras exceções), ao tratar desse tópico gramatical em sala de aula.

Convém lembrar, aqui, três pontos importantes antes de darmos continuidade às discussões: (i) a linguística consegue explicar muito bem muitos dos fenômenos sintáticos para os quais a GT não tem respostas, mas isso não significa que aquela seja superior a esta ou que a linguística tenha respostas para todas as questões. Na verdade, “a Linguística está engatinhando em alguns aspectos e, em outros, que têm sido estudados há décadas, ainda não se contempla uma resposta final”, resposta que talvez nem exista, como nos lembra Ferrarezi Junior (2012, p. 14); (ii) não temos como objetivo negar a importância da GT. “Certamente, nenhuma teoria é completa a ponto de não apresentar brechas para contestações e, conseqüentemente, outros estudos. É preciso reconhecer o que é válido em cada uma”, como afirma Sperança (2007, p. 118); (iii) a nossa pesquisa está inserida na LA de natureza indisciplinar, dialogando com várias áreas do conhecimento em que a linguagem se faça presente (MOITA LOPES, 2009), conforme expusemos na seção 1.3 deste trabalho.

Assim sendo, procuramos realizar a discussão deste capítulo com base em diferentes perspectivas teóricas, partindo da GT para caminhar em direção às perspectivas linguísticas contemporâneas, entre elas a Gramática Funcional (GF) e a Linguística Textual (LT), uma vez que essas duas teorias linguísticas compartilham pontos similares quanto ao modo de tratar o funcionamento da língua, conforme verifica Borges (2008). Além disso, ainda segundo essa autora (p. 4), por um lado, a GF permite que se verifique “a relação semântica entre as frases por meio das intenções dos falantes no ato comunicativo [...]” e, por outro lado, a LT permite que se analise o texto, “possibilitando uma melhor interpretação por intermédio de um contexto e os motivos da formação de determinadas estruturas comunicativas.” Desse modo, esperamos, posteriormente, levar para o nosso trabalho em sala de aula estudos linguísticos “mais recentes da teoria linguística”, como recomenda Antunes (2007, p. 62, citada acima), e nos afastar gradativamente de atividades tradicionais que se restrinjam à classificação das conjunções e orações quando

formos trabalhar o processo sintático de coordenação com os nossos alunos do ensino fundamental.

Isso posto, vejamos, inicialmente, a distinção que há entre coordenação e subordinação na perspectiva da GT para, em seguida, discutirmos a coordenação na perspectiva da linguística contemporânea brasileira, abordando, também, as conjunções e as orações coordenadas, uma vez que elas estão diretamente envolvidas no processo de coordenação, como já dissemos.

3.1 Coordenação *versus* subordinação na abordagem tradicional

De acordo com Lima (2012, p. 120),

Uma das maiores inconsistências dos estudos tradicionais acerca da articulação de orações está no tratamento conferido aos mecanismos que neles se tem chamado de 'coordenação e subordinação'. [...] é evidente a insuficiência desses rótulos para explicar a variedade de recursos empregados pelos usuários da língua para relacionar orações, na constituição de seus enunciados.

Como nos mostra a autora, há inconsistência teórica no que se refere ao tratamento tradicional que se dá aos processos de coordenação e subordinação. Assim sendo, nesta seção, tentaremos mostrar algumas discussões em torno desses dois processos sintáticos.

Para Abreu (1997, p. 13), a *coordenação* é definida pelas gramáticas do português “como a relação sintática entre duas orações independentes e a *subordinação* como a relação sintática em que uma oração (a subordinada) completa o sentido de uma outra, chamada principal.” Por exemplo, Cegalla (2008), no tópico referente ao período composto, escreve que “Na **coordenação**, as orações se sucedem igualmente, sem que umas dependam sintaticamente das outras. [...] Na **subordinação**, pelo contrário, há orações que dependem sintaticamente de outras, isto é, são termos [...] de outras.” (CEGALLA, 2008, p. 370, grifo do autor)

A respeito de tais definições, Bernardo (2004, p. 118) explica que, na perspectiva tradicional, de modo geral, a “subordinação é definida em termos de

dependência sintática, já que a oração subordinada consiste em um termo que exerce função na principal, e semântica, porque a subordinada não tem sentido completo sem a principal.” Ou seja, de modo geral, a GT utiliza dois critérios para caracterizar a subordinação: o sintático e o semântico, o que não significa que esses dois critérios sejam sempre especificados nas definições que encontramos nos compêndios gramaticais tradicionais.

Por outro lado, com base em vários gramáticos, essa autora afirma que as orações coordenadas “são definidas como independentes [...], porque possuem sentido completo e não constituem um termo da oração a que se ligam.” (BERNARDO, 2004, p.118) Assim, podemos dizer que os dois critérios utilizados para definir a subordinação são utilizados também para definir a coordenação. No entanto, esses critérios, isoladamente, não são suficientes para caracterizar nenhum desses fenômenos sintáticos em tela. Além disso, esses critérios, assim como o conceito de (in)dependência não são muito bem definidos, “gerando incompreensões e falta de clareza nas exposições teóricas.” (Rosário, 2012, p. 10)

Souza (1997) corrobora a hipótese da insuficiência teórica da GT a respeito desses dois processos sintáticos, afirmando que tanto o conceito de coordenação quanto o de subordinação estiveram sempre

vinculados à noção de “independência” / “dependência” sintática e/ou semântica.

As orações subordinadas, na visão tradicional, sempre se identificaram com orações encaixadas, entendidas como uma complementação obrigatória (no caso das orações substantivas) ou facultativa (na função de adjunto, em orações adjetivas ou adverbiais), mas em todas elas representando uma função sintática da oração considerada principal.

Essa classificação tem-se revelado insuficiente para a análise das orações coordenadas e subordinadas, em vista da multiplicidade de ocorrências, que impossibilita um tratamento homogêneo de cada tipo. Mesmo dentro da coordenação, parece não haver um critério único, que permita a distinção da subordinação. (SOUZA, 1997, p. 282-283)

Coaduna o posicionamento acima Koch (2011, p. 108). A autora explica que “Os problemas com que se depara o estudioso ao tentar explicar os conceitos de **coordenação** e **subordinação** [...] decorrem do fato de se adotarem critérios meramente sintáticos ou formais.”

Em suma, na perspectiva da GT, os parâmetros **independência** e **dependência** são critérios que caracterizam, respectivamente, a coordenação e a subordinação. No entanto, como dissemos acima, esses critérios não são suficientes para distinguir um processo do outro, pois a (in)dependência sintática nem sempre coincide com a semântica, isto é, na língua portuguesa, existem ocorrências de períodos compostos em que temos orações independentes do ponto de vista sintático, mas dependentes do ponto de vista semântico, casos em que, na opinião de Garcia (2010, p. 48), há “coordenação gramatical mas subordinação psicológica.” Para ilustrar o que estamos dizendo, vejamos as orações que destacamos no poema abaixo, de autoria do poeta Vinícius de Moraes (1936)⁹. Como o texto é extenso, registramos nesta seção apenas as estrofes necessárias para o que queremos exemplificar. O texto completo encontra-se no **ANEXO - A** deste trabalho (p.167-170). Destacamos alguns trechos em negrito.

ARIANA, a mulher

[...]

[Estrofe a]

Tristemente me brotou o branco nome da Amada e eu murmurei – Ariana!
 E sem pensar caminhei trôpego como a visão do Tempo e murmurava – Ariana!
E tudo em mim buscava Ariana e não havia Ariana em nenhuma parte
 Mas se Ariana era a floresta, por que não havia de ser Ariana a terra?
 Se Ariana era a morte, por que não havia de ser Ariana a vida?
 Por que – se tudo era Ariana e só Ariana havia e nada fora de Ariana? (p. 9)

[...]

[Estrofe b]

Mas logo se ouviam gritos e danças, e gaitas tocavam e guizos batiam
 Eu caminhava, e aos poucos o ruído ia se alongando à medida que eu penetrava na savana
 No entanto era como se o canto que me chegava entoasse – Ariana!
 E pensei: **Talvez eu encontre Ariana na Cidade de Ouro** – por que não seria Ariana a mulher perdida?

⁹Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6778/1/45000017267_Output.o.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

Por que não seria Ariana a moeda em que o obreiro gravou a efígie de César?
 Por que não seria Ariana a mercadoria do Templo ou a púrpura bordada do altar do
 Templo? (p. 13)

[...]

[Estrofe c]

**(E) mergulhei nos subterrâneos e nas torres da Cidade de Ouro mas não
 encontrei Ariana**

Às vezes indagava – e um poderoso fariseu me disse irado: – Cão de Deus, tu és
 Ariana!

E talvez porque eu fosse o Cão de Deus, não compreendi a palavra do homem rico
 Mas Ariana não era a mulher, nem a moeda, nem a mercadoria, nem a púrpura

E eu disse comigo: Em todo lugar menos que aqui estará Ariana

E compreendi que só onde cabia Deus cabia Ariana.

[...] (p. 14, grifo nosso).

Examinando as duas orações em negrito na estrofe que nomeamos [estrofe c]
 – **(E) mergulhei nos subterrâneos e nas torres da Cidade de Ouro mas não
 encontrei Ariana** – (com exclusão da conjunção entre parênteses por questão de
 metodologia), podemos dizer que elas são sintaticamente independentes, isto é, as
 duas possuem todos os termos sintáticos previstos na estrutura de um enunciado
 oracional (sujeito – verbo – complemento/adjunto). Além disso, a segunda oração
(não encontrei Ariana) não desempenha função sintática no interior da outra à qual
 se liga através do conectivo *mas*.

Desse modo, com base em um critério puramente sintático, não haveria
 dificuldade em classificarmos essa segunda oração **(não encontrei Ariana)** como
 coordenada sindética adversativa, já que ela se encaixa perfeitamente no critério
 sintático que tradicionalmente a caracteriza como tal. Assim, podemos dizer, sem
 dificuldade, que estamos diante de um processo de coordenação.

Entretanto, se voltarmos o nosso olhar para o poema como um todo (não
 apenas para as duas orações isoladamente) e fizermos uma análise mais
 aprofundada, com base não só no critério sintático, mas também no critério
 semântico, é possível verificarmos que a relação semântica estabelecida pelo
 conectivo *mas* que introduz a segunda oração **(não encontrei Ariana)** cria um

sentido de quebra de expectativa que extrapola o limite oracional e alcança o conteúdo expresso em várias outras estrofes do poema.

Dizendo de outra forma, no decorrer do poema, o eu lírico pratica diversas ações com o objetivo de encontrar a amada: busca (**“E tudo em mim buscava Ariana”** – estrofe a) / pensa encontrar (**“E pensei: Talvez eu encontre Ariana na Cidade de Ouro”** – estrofe b) / mergulha (**“E mergulhei nos subterrâneos e nas torres da Cidade de Ouro – estrofe c)** etc., mas não a encontra (**mas não encontrei Ariana** – estrofe c). Esses exemplos nos mostram que o conectivo (*mas*) que introduz a oração **não encontrei Ariana** estabelece, no poema, uma certa dependência semântica tanto no nível oracional quanto no nível textual.

Diante disso, com base no critério semântico, não há como afirmarmos, com precisão, que estamos diante de um processo de coordenação, pois, para que possamos compreender o sentido expresso pela oração 2, precisamos recorrer não só ao sentido expresso na oração 1, mas também ao poema como um todo. Nesse caso específico, estamos diante do que Koch (2011) denomina **orações interdependentes**, já que outras orações do poema são necessárias para a compreensão do sentido expresso pela oração em destaque.

Em suma, olhando pela perspectiva da linguística, podemos afirmar que a oração 2 é estruturalmente independente, mas semanticamente dependente. Daí a dificuldade em estabelecermos com precisão a distinção entre coordenação e subordinação.

Em pesquisa sobre os processos de coordenação e subordinação, Marques (2006) constata que

a noção de dependência ou independência e a presença ou não de um conector são os parâmetros utilizados para a formulação dos critérios sintáticos e semânticos no enfoque tradicional. [...] Contudo, a utilização desses critérios para a classificação das orações complexas é insuficiente, na medida em que, ao nos depararmos com exemplos não canônicos, somente a relação de (in)dependência não dá conta de explicar a relação sintática, e nem a presença ou não de um conector é fator preponderante para a classificação de um tipo ou outro de oração (MARQUES, 2006, p. 3).

Abreu (1997) compartilha esse posicionamento ao analisar as definições tradicionais desses dois processos sintáticos nas gramáticas do português. Tais definições

funcionam de modo bastante precário. Em primeiro lugar, porque o conceito de independência entre orações coordenadas é bastante discutível – *Independentes segundo que critérios?* [...] Em segundo lugar, porque a divisão entre coordenação às vezes não fica bastante clara, como no caso das orações coordenadas explicativas e subordinadas causais [...]” (ABREU, 1997, p.13, grifo do autor).

Em outras palavras, esses parâmetros de independência/dependência não são suficientes, como já dissemos, para fazermos a distinção entre coordenação e subordinação, restando, diante dessa insuficiência, recorrermos a outras teorias linguísticas para que possamos compreender o processo sintático de coordenação, o que tentaremos fazer na seção a seguir, sem termos, naturalmente, a pretensão de esgotar essa temática na presente pesquisa.

3.2 Processo sintático de coordenação no português brasileiro

De acordo com Duarte (2014, p. 207), “quando falamos/escrevemos utilizamos dois processos fundamentais de organização sintática: a coordenação e a subordinação.” Na seção anterior, discutimos esses dois processos sintáticos na perspectiva da gramática tradicional. Vimos que a GT utiliza, basicamente, dois critérios para caracterizar esses fenômenos linguísticos: o sintático e o semântico. Vimos, também, que esses critérios, isoladamente, não dão conta da descrição dos fenômenos em discussão.

A despeito de Duarte (2014) apontar apenas dois processos sintáticos de articulação de orações, há outros dois que normalmente não são tratados como processos independentes: a justaposição e a correlação. Nesta seção, portanto, vamos trazer para as discussões do processo de coordenação algumas questões relacionadas a esses dois processos sintáticos que não foram contemplados na nossa NGB.

Antes de iniciarmos a discussão desse tópico, convém esclarecermos dois pontos importantes dentro dessa temática: (i) diversas gramáticas pedagógicas mais recentes só tratam dos tradicionais “mecanismos de organização sintática – a coordenação e a subordinação – no âmbito do período composto”, conforme Duarte (2014, p. 206). À guisa de exemplo, Marques (2006, p. 2) nos mostra que esses dois mecanismos (coordenação e subordinação) “são processos sintáticos analisados

dentro do período composto [...]”. ii) A *justaposição*, apesar de abranger a coordenação e a subordinação, “é ensinada no Brasil como variante da primeira, e a *correlação*, como variante da segunda.” (GARCIA, 2010, p. 42)

Postas essas observações iniciais, vejamos, primeiramente, algumas questões sobre a justaposição seguidas de discussões sobre a correlação e, por fim, o processo de coordenação, tema do nosso trabalho.

Segundo Garcia (2010): a *justaposição* abrange a coordenação e a subordinação (como dissemos acima). No entanto, esse processo foi ignorado pela NGB ao tratar do período composto, como dissemos anteriormente. Sobre isso, Garcia (2010) explica (em nota de rodapé, p. 42) que, de acordo com “orientação linguística mais atualizada, a justaposição, como processo sintático, consiste em encadear frases sem explicitar por meio de partículas coordenativas ou subordinativas a relação de dependência entre elas.” Assim, na visão desse autor, a justaposição não se constitui como um processo sintático distinto da coordenação e da subordinação, mas sim como um mecanismo que envolve esses dois processos.

Castilho (2014a, p. 338), no entanto, comenta que a GT “trata as justapostas como coordenadas assindéticas, ou seja, coordenadas não conjuncionais.” Nesse sentido, Cegalla (2008, p. 370, grifo do autor) entende que “**O período composto por coordenação** é constituído de orações independentes. Estas ou vêm ligadas pelas conjunções coordenativas ou estão simplesmente justapostas, isto é, sem conectivo que as enlace.” Esse posicionamento é compartilhado por vários gramáticos tradicionais, conforme observam Rodrigues & Gonçalves (2015):

Na tradição gramatical, quando se menciona o conceito de justaposição, este normalmente é associado às orações coordenadas assindéticas, usando-se para exemplificar isso casos em que supostamente haveria tanto autonomia sintática quanto semântica entre as orações articuladas umas às outras. (RODRIGUES & GONÇALVES, 2015, p. 410)

Entretanto, com base em aporte teórico funcionalista, essas duas autoras (p. 409) defendem que “a justaposição pode ser vista como um procedimento sintático que não se restringe ao âmbito do período composto por coordenação e, ainda, não simplesmente como um subtipo de uma das orações coordenadas – as assindéticas.” Assim, (contrariando o que nos diz a nossa gramática normativa a respeito da independência sintática e semântica existente entre as orações

coordenadas assindéticas), as autoras verificam, através de um estudo de 65 propagandas brasileiras, que há uma interdependência semântica no *corpus* por elas analisado, *corpus* constituído de *slogans* estruturados em sintagmas nominais, sintagmas verbais e períodos compostos.

Mais adiante (p. 420), as autoras relatam que, como apenas “a interdependência semântica não é fator suficiente para caracterizar a justaposição como processo sintático,” elas buscaram “apoio na análise dos fatores prosódicos pausa e entoação para comprovar [...] que justaposição e coordenação são dois processos distintos.” Para tanto, selecionaram 6 propagandas do *corpus* citado e buscaram “mais 6 (seis) propagandas coordenadas nas agências credenciadas à ABAP Rio de Janeiro.” Após seleção das propagandas, o teste foi realizado através do procedimento abaixo, descrito pelas autoras:

foi pedido a duas informantes que lessem os *slogans* das propagandas, sendo essas leituras gravadas em um laboratório de acústica e submetidas ao programa *Praat*, por meio da qual foram aferidos os valores da frequência fundamental (F0) das partes que compõem as cláusulas justapostas e coordenadas analisadas. (RODRIGUES & GONÇALVES, 2015, p. 419)

Essas autoras relatam que a investigação dos aspectos prosódicos ainda não está totalmente concluída, mas a análise preliminarmente realizada as leva a acreditar

que as propagandas justapostas se caracterizam por uma interdependência semântica, por não serem introduzidas por conectivos, não possuírem pausa significativa entre as cláusulas e possuírem uma entoação ascendente por serem mais dependentes semanticamente umas das outras. Já as propagandas coordenadas se caracterizam por uma independência sintática e semântica, por poderem ou não ser introduzidas por conectivo, possuírem pausa significativa entre as cláusulas e por serem menos dependentes semanticamente, apresentando, portanto, uma entoação descendente. (RODRIGUES & GONÇALVES, 2015, p. 420)

Ainda segundo essas duas autoras, a ideia de distinguir a justaposição dos demais processos de articulação de orações é anterior à publicação da NGB. Assim,

Dois gramáticos anteriores à NGB, Oiticica (1942) e Ney (1955), consideram a justaposição um processo de composição do período

assim como a subordinação e a coordenação. Oiticica (1942) foi o primeiro autor a defender que a justaposição é um processo de composição do período e a classificar as orações justapostas em intercaladas, apostas e adverbiais. Ney (1995, p. 62) afirma que [...] mesmo não havendo conectivo introduzindo as orações justapostas, há uma dependência de sentido entre elas. (RODRIGUES & GONÇALVES, 2015, p. 412-413)

Entretanto, ainda hoje são poucos os autores que defendem que esse processo seja distinto da coordenação e da subordinação. Ferrarezi Junior (2012, p. 144), por exemplo, argumenta que “não há qualquer necessidade de diferenciar coordenadas que apresentem conectivos daquelas que se relacionam sem conectivo”, pois, segundo esse autor (na mesma página), do ponto de vista sintático, não existe qualquer diferença entre essas orações, já que elas “não assumem funções sintáticas umas em relação às outras.”

Em suma, como assinalam Dias & Rodrigues (2017, p. 35), “[...] ainda se faz necessário prosseguir com as pesquisas nessa área no intuito de testá-la melhor [...]” e, assim, ampliar as discussões necessárias para que possamos assumir um posicionamento a respeito da justaposição enquanto processo sintático distinto ou não da coordenação e da subordinação.

No que tange à correlação, alguns autores – a exemplo de Câmara Junior (2011) - consideram que tal processo se estabelece por coordenação ou por subordinação; outros, conforme observou Rosário (2012, p. 26), “simplesmente ignoram esse fenômeno sintático”. Há ainda os que o consideram como processo distinto da coordenação e da subordinação, entre eles, Castilho (2014a) e Módolo (2016). Segundo Castilho (2014a, p. 386), a construção sintática chamada correlação se diferencia da coordenação e da subordinação. Na construção correlativa, a conjunção se desdobra “em duas expressões, atirando uma para a primeira sentença e outra para a segunda.” Esse autor (na mesma página, grifo do autor) apresenta diversos exemplos em que essa construção ocorre, e explica o arranjo sintático que acontece nesse tipo de construção. Vejamos três dos exemplos.

- a) O aluno **não só** estuda **como também** trabalha.
- b) **Não só** o aluno **como também** a aluna trabalham.
- c) O aluno **não só** inteligente **como também** esforçado só tem a ganhar.

Como se observa nas sentenças acima, “a primeira sentença contém um elemento gramatical, negrito nos exemplos, a que corresponde obrigatoriamente outro elemento gramatical da segunda, igualmente negrito, sem os quais o arranjo sintático seria inaceitável ou duvidoso [...]”, explica o autor (p. 386). Esse autor (p. 386-387) continua explicando que as conjunções, no exemplo acima, “não são formas simples nem se resumem a encabeçar a segunda sentença. Pelo contrário, trata-se, de conjunções complexas” estruturadas através da junção do advérbio de negação (*não*), focalização da primeira sentença (através de *só*), comparação (*como*) e inclusão (*também*) na segunda sentença. Como explica esse autor, “Essas sentenças não são, portanto, ligadas por coordenação nem por subordinação, e sim por correlação.” (CASTILHO, 2014a, p. 386) O autor chama a atenção para o fato de que, nesses exemplos, a correlação associa vários processos linguísticos: comparação; negação; focalização; e inclusão, como mostrado acima.

Módolo (2016, p. 194) registra que “A interdependência tem sido destacada na literatura como o traço característico da correlação.” O autor explica que essa relação de interdependência “é uma das manifestações do redobramento sintático.” (MÓDOLO, 2016, p. 200). Segundo ele, as correlatas são construídas segundo duas estratégias: “(i) por meio da repetição da mesma palavra: correlatas espelhadas [...] e (ii) por meio de palavras diferentes: correlatas não espelhadas [...]”. (p. 201).

São tipos de apresentação das correlatas espelhadas, de acordo com Módolo (2016, p. 201, grifo do autor): “*tal...tal, qual...qual, quem...quem, tanto...tanto, assim...assim, quanto...quanto, já...já, nem...nem, ora...ora, ou...ou, quer...quer, seja...seja.*”

Rosário (2012, p. 3) cunha o termo *correlatores*, “em analogia a coordenadores e subordinadores”, para se referir a esses “articuladores sintáticos responsáveis pela correlação.” Além disso, em estudo sobre a correlação aditiva, o autor (p. 45) defende que esta “apresenta características suficientes que a distinguem da coordenação aditiva.” Isso reforça a ideia de alguns autores que defendem a correlação como um processo distinto da subordinação e da coordenação.

Entretanto, esse autor (p. 7) destaca que “As discussões em torno da justaposição e da correlação são ainda muito polêmicas, já que ambas não são reconhecidas como processos distintos da estruturação sintática” na NGB. Ele acrescenta que

A despeito de a NGB preconizar apenas a existência dos processos sintáticos de coordenação e subordinação, no âmbito do chamado período composto, houve vozes e opiniões dissonantes ao longo do percurso de sua normatização. Chediak (1960, p. 74), consultado acerca do assunto, na época da elaboração da NGB, afirmou: “É lamentável que o Anteprojeto tenha excluído a correlação e a justaposição como processos de composição do período”, já que são produtivas em nosso idioma. (ROSÁRIO, 2012, p. 28)

Ainda segundo Rosário (2012, p. 29), citando Chediak (1960, p. 213)¹⁰, “o Departamento de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul” requereu, em 1958, a inclusão do processo de correlação como distinto do da coordenação e da subordinação, mas não teve seu requerimento atendido, o que, na nossa compreensão, demonstra que não houve por parte dos legisladores da NGB uma preocupação em ouvir as vozes de especialistas que, na ocasião em que essa lei foi elaborada, já defendiam que “A correlação é um processo autônomo de composição do período [...]”, como afirmam Rosário & Rodrigues (2017, p. 40). Esses autores (na mesma página) afirmam que Oiticica (1942; 1952) e Ney (1952) incluíram “a correlação nos tipos de estrutura do período composto.”

Nesse sentido, Castilho (2014b) afirma que

Aparentemente, Oiticica (1952) foi o primeiro entre nós a destacar que as relações de independência e de dependência não captam todas as possibilidades de ligação intra ou intersentencial. Em seu estudo, ele propôs que as sentenças correlatas compreendiam quatro possibilidades: correlação aditiva [...], alternativa [...] consecutiva [...] e comparativa. Assim, não seria adequado diluir entre as coordenadas os dois primeiros tipos, e entre as subordinadas os dois últimos tipos. (CASTILHO, 2014b, p. 144)

Corroborando esse posicionamento Rodrigues (2014, p. 231). Segundo essa autora, “Oiticica (1942; 1952) propõe uma tipologia para as orações, em que distingue quatro processos sintáticos”, a saber: (i) coordenação; (ii) subordinação; (iii) correlação; e (iv) justaposição.

Nessa direção, Silva (2013) relata que

¹⁰CHEDIAK, Antônio José (Org.). *Nomenclatura Gramatical Brasileira e sua elaboração*. [S.l]: CADES, 1960.

Na documentação arcaica ocorrem nexos entre frases que podem ser classificados como *correlações conjuncionais*. Dessas são mais frequentes as *comparativas* e as *proporcionais*. Essas correlações apresentam os elementos que as identificam nas duas sentenças correlacionadas. (SILVA, 2013, p. 188, grifo da autora)

Embora vários autores reconheçam a correlação como um processo sintático de conexão de frases, sabemos que muitos outros não compartilham essa hipótese. Para ilustrar o que dissemos, vejamos o quadro a seguir, construído por Rodrigues (2014).

Quadro 3

Sistematização do tratamento da correlação em gramáticas tradicionais

GRAMÁTICO	Explicitação da nomenclatura ORAÇÕES CORRELATAS	Menção indireta à CORRELAÇÃO
Bechara (1987: 216-34)	-	-
Cunha (1990: 539) Cunha & Cintra (1985: 578-601)	-	Orações comparativas, consecutivas e, às vezes, proporcionais podem estar em correlação com um membro da oração principal.
Rocha Lima (1998: 259-84)	-	Menciona “fórmulas correlativas” e “expressões correlativas” (cf. orações subordinadas comparativas, proporcionais e coordenadas aditivas)
Luft (2002: 45-88)	Orações correlatas aditivas (cf. p.46) Orações correlatas comparativas (cf. p. 46) Orações correlatas consecutivas (cf. p. 46)	Afirma que outros gramáticos consideram orações proporcionais correlativas (cf. p. 62)
Kury (2002: 62-109)	Orações consecutivas correlatas (cf. p. 98) Orações proporcionais correlatas (cf. p. 104)	Menciona: Aditivas com correlação (cf. p.66) palavra ou locução correlativa (cf. p. 91—orações comparativas) comparativas quantitativas se acham em correlação com uma palavra intensiva da oração principal (cf. p. 92)

Autora: Rodrigues (2014, p. 230)

Como se percebe no quadro sistematizado por Rodrigues (2014), Bechara (1987) não adota a correlação como um processo sintático distinto da coordenação e da subordinação. Em nota, a autora explica que, para esse gramático, “coordenação e subordinação referem-se ao valor sintático de dependência e independência das orações, enquanto correlação e justaposição se referem à

ligação que as orações estabelecem entre si.” (RODRIGUES, 2014, p. 234) Essa seria a razão pela qual esse gramático não reconhece a correlação como um processo sintático distinto dos demais.

Rodrigues (2014, p. 232), no entanto, adota um posicionamento diferente e afirma que se faz “necessário postular três processos de estruturação sintática em língua portuguesa: coordenação, correlação e subordinação (com ou sem encaixamento).”

Sobre o ensino da correlação, essa autora sugere que

O professor deve mostrar ao aluno que as estruturas correlativas funcionam como recurso expressivo, no sentido de promover, por exemplo, realce do conteúdo que veiculam.

A título de ilustração, o professor poderá usar como estratégia comparar períodos formados ou não por correlação, como por exemplo:

[...] Maria arrumou a casa e foi ao supermercado.

[...] Maria não só arrumou a casa mas também foi ao supermercado.

(RODRIGUES, 2014, p. 233-234)

Pelo já exposto, podemos perceber que não há consenso entre os especialistas a respeito da correlação e da justaposição enquanto processos sintáticos autônomos. “No Brasil, seguindo a orientação de José Oiticica (cf. *Teoria da correlação*, passim) e de outros autores, considera-se a correlação ora como um processo autônomo ora como uma variante da subordinação” (cf. GARCIA, 2010, p. 42, nota de rodapé, grifo do autor). No entanto, neste trabalho, assim como Castilho (2014a) e outros autores, optamos por entender que a correlação é um processo independente da coordenação, uma vez que (como já visto nesta seção) no processo de correlação acontece necessariamente um desdobramento das “conjunções correlativas” ou dos **correlatores**, na terminologia de Rosário (2012). Tais conjunções são formadas por elementos pertencentes a diferentes classes gramaticais. Por outro lado, no processo sintático de coordenação do português brasileiro isso não ocorre. Ou seja, as conjunções coordenativas prototípicas do português brasileiro são conjunções simples, como veremos adiante (na seção 3.3).

Postas essas breves considerações a respeito da justaposição e da correlação, voltemos à coordenação, tema desta seção e do nosso trabalho.

Conforme mostramos na seção anterior (3.1), há certa dificuldade de se explicar os conceitos de coordenação e subordinação com base na GT. Diante de tal

dificuldade, Souza (1997) aponta a adoção da teoria funcionalista como uma possibilidade para tal explicação. Dessa forma, segundo essa autora, “evita-se a abordagem dicotômica simplificadora, e propõe-se uma classificação gradual das orações, o que permite a uma oração ser mais ou menos coordenada, ou mais ou menos subordinada [...]” (SOUZA, 1997, p. 285).

Vejamos, inicialmente, a definição de coordenação apontada por um pesquisador brasileiro: “Coordenação, ou PARATAXE, é a construção em que os termos se ordenam numa SEQUÊNCIA e não ficam conjugados num sintagma [...]” (CÂMARA JUNIOR, 2011, p. 104, grifo do autor). Percebe-se, nesta definição, que o autor se vale da noção de sintagma, praticamente subutilizada pela gramática tradicional. Além disso, não restringe a coordenação ao âmbito do período composto, como costuma fazer a teoria tradicional.

Esse autor, entretanto, não distingue o termo coordenação de parataxe, tratando-os, assim, como sinônimos. Vários outros autores, a exemplo de Azeredo (2014) e Garcia (2010), também tratam esses dois termos como se fossem processos idênticos. Nesse sentido, Rodrigues (2014) esclarece que

A tradição do século XIX estabeleceu a dicotomia parataxe *versus* hipotaxe, segundo a qual a parataxe incluía todos os tipos de justaposição e a hipotaxe, todos os tipos de dependência. No século XX, Hopper & Traugott (1993), ao estabelecerem graus de integração entre as orações na perspectiva da gramaticalização, apropriaram-se dessas noções e acrescentaram a subordinação como uma terceira categoria. (RODRIGUES, 2014, p. 226-227, grifo da autora)

Nessa perspectiva, afirma a autora (p. 227), parataxe implica independência relativa, o que significa dizer que o vínculo que se estabelece entre as orações depende só do sentido e da relevância da relação entre as mesmas. Por outro lado, hipotaxe implica “dependência entre um núcleo e margens, mas não encaixamento da margem em um constituinte núcleo.” A subordinação, por sua vez, implica a “dependência completa entre núcleo e margem(ns) e, portanto, encaixamento de toda a margem em um constituinte do núcleo.” Dessa forma, teríamos três processos distintos: parataxe, hipotaxe e subordinação.

Porém, a nossa tradição, consolidada pela NGB, associa o termo parataxe à coordenação (e subordinação à hipotaxe).

Entretanto, de acordo com Ramos & Silva (2012, p. 2), “não é consenso entre os estudiosos a admissão de que parataxe e coordenação sejam mecanismos idênticos.” Nesse sentido, Dubois et al. (2014, p. 426) definem *parataxe* como

um processo sintático que consiste na justaposição das frases sem explicitar, seja por uma partícula de subordinação, seja por uma partícula de coordenação, a relação de dependência que existe entre elas, num enunciado, num discurso ou numa argumentação; isto é, em termos de gramática gerativa, sem proceder ao encaixe de uma frase na outra, nem coordenar uma a outra. Existe parataxe quando tivermos *Este homem é hábil, ele vencerá*, por oposição a *hipotaxe*, que constituem as frases *Este homem vencerá porque é hábil. Esse homem é hábil, por isso vencerá. Este homem é hábil e ele vencerá*, etc. Fala-se também de justaposição por oposição à subordinação e à coordenação.

Como se percebe pela citação acima, os autores utilizam o termo *parataxe* para se referir a um processo sintático que se caracteriza pela justaposição de orações, sejam elas coordenadas ou subordinadas. Sobre isso, Martins (2007/2008) afirma que na bibliografia linguística existem

pelo menos três correntes que classificam e conceituam parataxe de três maneiras distintas. Segundo a primeira, parataxe é sinônimo de “coordenação”, sem especificar [...] se há ou não o síndeto [...]. Outra posição [...] só considera parataxe relação de dependência entre dois elementos subordinados sem conectivo subordinativo [...]. O fundamento da terceira descrição [...] é retirar a parataxe do âmbito restrito de sintaxe e circunscrevê-la ao âmbito de fusão dos elementos constitutivos da composição. Essa tendência nos informa que a parataxe é a relação entre proposições, frases, sintagmas nos quais não está explícito o conectivo de subordinação ou de coordenação, que marcam a dependência ou independência entre elas. Vale lembrar: no primeiro caso há dependência semântica e sintática, e no segundo há independência sintática e dependência semântica. Alguns autores chamam “justaposição” esse processo. (MARTINS, 2007/2008, p. 141-143)

O autor acrescenta que esse mecanismo linguístico sempre existiu, no entanto, não se sabe se na Antiguidade greco-latina algum gramático o tenha classificado ou delimitado, atribuindo-lhe o nome “parataxe”, já que nada há que ligue esse termo a algum fenômeno linguístico.

Retomando a citação acima de Dubois et al. (2014), percebemos uma identificação de parataxe com justaposição. Alguns gramáticos, segundo Matos (2005),

identificaram *parataxe* e *justaposição* apoiando-se no significado etimológico deste último termo (cf. Ernout e Thomas 1997: § 298): *Justaposição* é um processo linguístico que consiste na colocação de uma oração junto a outra sem que qualquer delas perca a sua autonomia. (MATOS, 2005, p. 2, grifo da autora)

No entanto, na concepção da autora Matos (2005), algumas propriedades permitem “distinguir *parataxe* de *coordenação* e *justaposição* e opor estes processos à *hipotaxe*” (p. 6). Para essa autora (na mesma página), a *parataxe*, diferentemente da *coordenação*, “se restringe a unidades de natureza frásica ou discursiva.” Já a *coordenação*, opera sobre unidades de vários níveis categoriais, que são: “núcleos lexicais, sintagmas e frases” (p. 6).

Assim, de acordo com essa autora, algumas propriedades formais devem ser atribuídas à *parataxe*, dentre elas: “a *parataxe* articula expressões linguísticas do mesmo nível, detentoras de autonomia sintáctica; é um processo de formação de conexão de frases, que engloba a *coordenação* frásica e a *justaposição*” (p. 11). Nesse sentido, a *parataxe* é um termo mais abrangente que a *coordenação*, já que ela envolve mais de um processo sintático.

Pelo que expusemos até aqui, podemos dizer que *parataxe* e *coordenação* não são fenômenos linguísticos idênticos. Um dos pontos que diferencia a *parataxe* da *coordenação* é o fato de esta envolver a combinação de vários elementos linguísticos e não apenas orações. Nesse sentido, Colaço (2013) afirma que

A *coordenação* tem sido, desde sempre, considerada como um mecanismo [...] que permite a combinação de unidades linguísticas, conduzindo à formação de unidades complexas. Assim sendo, a *coordenação* envolve necessariamente uma pluralidade de unidades linguísticas, que se unem através de uma conjunção. (COLAÇO, 2013, p. 249)

Como se vê, pela citação acima, a *coordenação* não envolve apenas as orações, envolve também uma pluralidade de unidades linguísticas, ou seja, quando nos comunicamos oralmente ou através da escrita, podemos coordenar diversos termos de um sintagma, sintagmas de uma oração, orações de um período, períodos de um mesmo parágrafo, parágrafos dentro de um texto. Ou ainda, nas palavras de Duarte (2014), assim como coordenamos orações, também coordenamos termos da oração, ou seja, termos simples que

aparecem coordenados, isto é, apresentam (não necessariamente) a mesma forma e desempenham (necessariamente) a mesma função. Um SN simples, como “as duas turistas de Lisboa”, pode se coordenar ao SN “os dois rapazes brasileiros” e aparecer em função de sujeito, objeto direto, oblíquo etc. A única referência indireta que é feita pelas gramáticas tradicionais à coordenação dentro do período simples aparece ao classificar o sujeito que exhibe sintagmas coordenados de “sujeito composto” (DUARTE, 2014, p. 206).

Em conformidade com as ideias de Colaço (2013), citada anteriormente, Duarte (2014), nos mostra que a coordenação é um processo que ocorre, também, no período simples. Entretanto, como informa a autora, os nossos compêndios gramaticais, de modo geral, só tratam da coordenação no âmbito do período composto, como já dissemos.

Retomando a citação anterior (COLAÇO, 2013, p. 249), podemos dizer que a ideia de coordenação apontada pela autora, embora seja mais abrangente que as encontradas em gramáticas tradicionais, não contempla alguns dos aspectos envolvidos no processo sintático em questão, por três razões:

i) a presença da conjunção ligando unidades linguísticas não é, por si só, uma característica suficiente para definir esse fenômeno linguístico, uma vez que na língua portuguesa do Brasil “Duas orações podem estar coordenadas sem que qualquer conectivo as una. Trata-se de coordenação assindética.” (cf. AZEREDO, 2014, p. 299)

A título de exemplo, vejamos como se constitui o período composto por coordenação, nas palavras de Faraco et al. (2012): “No período composto por coordenação as orações podem aparecer justapostas, separadas por pontuação (vírgula, ponto e vírgula, etc.), ou ligadas por conjunções coordenativas.” (FARACO et al., 2012, p. 419)

ii) as unidades complexas podem ser ligadas por diferentes conectivos, além da conjunção. Isto é, outras classes de palavras como a preposição e o advérbio podem exercer esse papel de coordenar orações em um mesmo parágrafo. Por exemplo: “Conhecemo-nos apenas no último ano da escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora.” (LISPECTOR, 2016, p. 338)

Lispector (2016) nos dá um exemplo de dois períodos simples ligados não por uma conjunção, mas através de uma locução prepositiva, ainda que a ligação não seja direta, já que esta ocorre por meio da retomada de um termo já citado na

oração anterior. Ou seja, podemos dizer que a expressão **desde esse momento**, ao mesmo tempo que retoma a expressão “no último ano da escola”, liga as duas orações, formando uma unidade linguística;

iii) a qualidade de independência atribuída à coordenação é questionável, conforme argumenta Abreu (1997). Nesse sentido, seria inadequado, segundo Koch (2011), falarmos de orações

[...] independentes (ou coordenadas), já que se estabelecem, entre as orações que compõem um período, um parágrafo, ou um texto, relações de **interdependência**, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais. (KOCH, 2011, p. 108, grifo da autora)

A compreensão dessa autora, portanto, é a de que não há sentido na dicotomia dependência/independência que caracteriza, respectivamente, as orações subordinadas e as orações coordenadas, já que existe uma interdependência em qualquer um desses dois processos sintáticos.

Em consonância com o que expusemos acima, Dubois et al. (2014) afirmam que a definição tradicional de *coordenação* (grifo nosso) apresentada pela GT levanta três tipos de problemas. Vejamos:

- a) Há coordenação entre termos de natureza e função diferentes (pelo menos segundo as acepções que essas palavras têm na gramática tradicional: assim, em *um objeto verde e de aspecto estranho*, *verde e de aspecto estranho* não são da mesma natureza, nem da mesma função e, entretanto, são coordenados. [...]
- b) Por “sequência de palavras” convém entender orações, membros de frase, unidades isoladas. Assim, em *um menino inteligente e que faz bem as suas lições*, a relativa *que faz bem as suas lições* está coordenada ao adjetivo *inteligente*.
- c) A coordenação assindética caracteriza-se pela ausência do elemento coordenativo. [...] As relações entre os termos sindética ou assindeticamente são as mesmas. (DUBOIS et al., 2014, p. 145, grifo dos autores)

Como se vê acima, e como já vimos na seção anterior, a descrição do processo sintático de coordenação na perspectiva tradicional, por vezes se apresenta confusa, além de insuficiente para descrever com precisão muitas questões que carecem de novas análises.

Pezatti & Longhin (2016) afirmam que a construção coordenada é constituída por

dois ou mais membros, funcionalmente equivalentes, combinados no mesmo nível estrutural por meio de mecanismos de ligação. Isso implica que nenhum dos membros de uma construção coordenada é subordinado aos demais ou dependentes em relação a eles. [...] *Equivalência funcional* significa que os membros devem ter as mesmas funções semântica, sintática e pragmática. [...] (PEZATTI & LONGHIN, 2016, p. 13, grifo das autoras)

Em conformidade com o posicionamento acima, Duarte (2014, p. 207, grifo da autora) defende que “O reconhecimento de relações de coordenação e subordinação é fundamental para que se tenha uma perfeita ideia da arquitetura do período.” A autora acrescenta, ainda, que é fundamental a compreensão de que “termos coordenados **não** exercem função um no outro, isto é, um não é constituinte do outro, enquanto um termo subordinado é constituinte de outro, isto é, desempenha função em outro.”

Dessa forma, Duarte (2014, p. 205) entende que “A subordinação é [...] uma forma de organização sintática segundo a qual um termo exerce função no outro. É exatamente isso que significa ‘ser dependente sintaticamente’ [...] Outra forma de organização sintática é a coordenação.” Por razão temática, vamos limitar, aqui, a nossa discussão ao processo da coordenação.

Especificamente sobre esse processo, Duarte (2014, p. 220) nos diz que

[...] as orações coordenadas não se distinguem hierarquicamente umas das outras. Sua união as coloca lado a lado e o nexos que se estabelece entre elas é semântico, podendo ser mediado por uma conjunção ou simplesmente pela sua justaposição, como vemos na estrofe de uma composição de Chico Buarque:

[...] O nosso amor é tão bom;
O horário (é que) nunca combina;
Eu sou funcionário, ela é dançarina.
(Chico Buarque de Holanda)

Na análise de Duarte (2014, p. 220), um exame das quatro orações que compõem a estrofe acima - excluindo a expressão entre parênteses, por questões metodológicas - mostra “que uma não é constituinte da outra”, ou seja, uma oração não desempenha função na outra; “trata-se, pois, coordenadas.” Além disso,

podemos ver “que elas não são introduzidas por conjunções.” Quanto às relações semânticas estabelecidas por elas, a autora diz que na segunda oração há uma “noção de contrajunção em relação à primeira (mas o horário nunca combina’) (grifo da autora); a terceira e a quarta introduzem a causa da declaração anterior: ‘porque eu sou funcionário (trabalho de dia) e ‘porque ela é dançarina’ (trabalha à noite).” A partir da análise das orações acima, a autora questiona:

se as coordenadas “assindéticas” também veiculam as relações de adição, contrajunção, disjunção, causa e consequência, por que só se referir a elas quando as conjunções estão expressas? E por que não atentar para o fato de que uma mesma conjunção pode veicular relações semânticas diversas? (DUARTE, 2014, p. 220-221).

Uma possível resposta para os questionamentos da autora pode ser encontrada em Azeredo (2010), através do seguinte exemplo: “[...] Está tudo normal com o avião (1); fiquem tranquilos (2). [...]” (p. 209). Como podemos observar, a oração “(1) expressa um fato que serve de justificativa para a recomendação expressa em (2)” (p. 210). Conforme explicação do autor (p. 210), a relação de sentido no exemplo acima “não vem expressa por qualquer palavra em especial”, mas podemos facilmente compreendê-la com o nosso conhecimento da realidade. O autor explica, ainda: “Chama-se *justaposição* a este processo de construção do período composto cujas orações vêm combinadas sem que qualquer palavra as ligue.” (AZEREDO, 2010, p. 210, grifo do autor)

Retomando os questionamentos acima, sobre as relações semânticas em orações coordenadas, Souza e Silva & Koch (2011, p.143) explicam que,

mesmo se tratando de orações estruturalmente independentes, o fato de se apresentarem combinadas em um mesmo período faz com que se estabeleça entre elas uma vinculação semântica, [...] passando o período, dessa forma, a veicular significados diferentes daqueles que cada uma das orações teria se enunciada separadamente.

As autoras acrescentam que tal vinculação fica patente em muitos tipos de orações coordenadas citadas por nossos instrumentos gramaticais, como, por exemplo, neste período: “O paciente apresenta melhoras, *mas deverá ficar em repouso*” (p.143, grifo das autoras). Verifica-se, nesse exemplo, uma

interdependência semântica, pois, para que haja oposição, “há necessidade de dois enunciados contrastantes” (p. 143), como explicam as autoras.

Em conformidade com essa ideia de relações semânticas, Azeredo (2010, p. 155) nos mostra que as “Palavras, sintagmas e orações se conectam no discurso em virtude de variadas relações semânticas [...]”. Para esse autor, essas conexões acontecem tanto no interior do período, como no interior do texto, sendo denominadas, respectivamente, de “conexões sintáticas” e “conexões textuais”. Ainda segundo esse autor (p. 155), quando essas conexões acontecem no interior do período, são classificadas em três tipos: **“justaposição, subordinação e coordenação**. Dois ou mais constituintes do enunciado se dizem unidos por justaposição quando não há qualquer marca formal – concordância, palavras gramaticais – dessa união.” (cf. AZEREDO, 2010, p. 155, grifo do autor).

Assim, por tudo que foi exposto nesta seção, consideramos que o processo sintático de coordenação em língua portuguesa pode se dá tanto no período simples quanto no período composto. Além disso, a conexão entre os elementos que compõem esse processo pode acontecer com ou sem a mediação de um elemento de conexão.

Por fim, mas não menos importante, a respeito do processo sintático de coordenação, Azeredo (2010) aponta algumas características sobre as conjunções coordenativas. Na próxima seção, em que trataremos das conjunções e das orações coordenadas, apresentaremos algumas dessas características.

3.3 Classificação das conjunções coordenativas/coordenantes e das orações coordenadas

Conforme já dissemos neste trabalho, o tema coordenação envolve também as conjunções coordenativas e as orações coordenadas. É sobre isso que vamos tratar nesta seção.

A teoria gramatical tradicional considera que existem cinco tipos de conjunções coordenativas. De acordo com Cegalla (2008) e Carvalho (2011), essas conjunções são classificadas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas.

Por outro lado, ainda de acordo com os autores acima citados, as *orações coordenadas* se dizem assindéticas (se estiverem justapostas, sem conectivo) e

sindéticas (quando se ligam às outras através das conjunções coordenativas). “As *orações coordenadas sindéticas* recebem o nome das conjunções coordenativas que as iniciam.” (CEGALLA, 2008, p. 374, grifo do autor) Desse modo, tradicionalmente, as orações coordenadas sindéticas classificam-se em: coordenada sindética aditiva; coordenada sindética adversativa; coordenada sindética alternativa; coordenada sindética conclusiva; e coordenada sindética explicativa. Ou seja, do ponto de vista da GT, as orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com as relações de sentido estabelecidas pelos cinco subtipos de conjunções coordenativas que as iniciam.

Como nos lembra Henriques (2015, p. 105), “A NGB optou por considerar que existem em português cinco subtipos de conjunções coordenativas segundo a relação de sentido que estabelecem.” Entretanto, segundo esse autor, obras atuais [a exemplo de Nougé (2015) e (Castilho (2014a)]

têm tratado de modo diferente essas estruturas, considerando que não são conjunções (e sim advérbios) os vocábulos que estabelecem vínculos apenas semânticos em tais orações. A diferença entre as “conjunções-conjunções” e as “conjunções-advérbios” reside na possibilidade que algumas têm de serem deslocadas na sua oração.

Exemplos:

- Todos estão surpresos, **mas** essa é a realidade

→ **mas** tem posição fixa: é conjunção.

- Todos estão surpresos, (**contudo**) essa (**contudo**) é a realidade (**contudo**).

→ **contudo** tem posição móvel: não é conjunção. (HENRIQUES, 2015, p. 105, grifos do autor)

Dessa forma, considerando, dentre outros, esse critério de mobilidade, os novos estudos apontam para um quadro reduzido das conjunções coordenativas. Assim, se considerarmos o critério mostrado acima, “seriam conjunções coordenativas apenas as que atuam efetivamente como conectores sintáticos: **e**, **nem**, **ou** e **mas**.” (cf. HENRIQUES, 2015, p. 105, grifo do autor). Nesse sentido, Dubois et al. (2014) registram que

*As conjunções de coordenação (ou coordenativas) ligam palavras, grupos de palavras, orações ou frases (períodos gramaticais) ou parágrafos: as principais são e, mas, ou, nem, pois (antepositivo), pois (pospositivo), ora. Ajuntam-se a elas, às vezes, toda uma série de palavras ou de locuções classificadas antes como advérbios [...]: *entretanto, não obstante, com efeito, por conseguinte, etc.* (DUBOIS et al., 2014, p. 132, grifo dos autores)*

Já Garcia (2010) considera que

E e nem (= e não) são as mais típicas das conjunções e também as mais vazias de sentido ou teor semântico, pois sua função precípua é juntar ou aproximar palavras ou orações da mesma natureza e função. São conjunções de *adição* ou de *aproximação*; daí, o nome de *aditivas* (ou *aproximativas*, denominação adotada no Brasil até certa época). (GARCIA, 2010, p. 42-43, grifo do autor)

Como se vê pela citação, as conjunções *e* e *nem* são classificadas como aditivas. Para alguns autores, entretanto, a exemplo de Sandmann (1982) e Dubois et al. (2014) o vocábulo *nem* é um advérbio de negação. Nesse caso, teríamos apenas uma conjunção aditiva prototípica: *e*.

Ainda segundo Garcia (2010),

a alternativa típica – ou – relaciona ideias que se excluem ou se alternam, podendo repetir-se antes de cada um dos elementos por ela encadeados: “*Ou vai ou racha.*” As outras alternativas vêm obrigatoriamente repetidas, em pares: *ora...ora, quer...quer, já...já, seja...seja*. Às vezes o par *quer...quer* se interpola com *seja...seja*, dando lugar a uma estrutura aparentemente híbrida alternativa-concessiva, pois, nesse caso, *seja* é mesmo o verbo *ser*, tanto assim que não só concorda com o nome (sujeito ou predicativo) que se lhe posponha como também pode ser substituído por outro verbo: “Hão de pagar o prejuízo quer *sejam* (culpados) quer não *sejam* culpados.” “Hão de pagar o prejuízo, quer lhes *caiba* (a culpa) quer não lhes *caiba* a culpa.” [...] (GARCIA, 2010, p. 43, grifo do autor)

Alguns autores, a exemplo de Sandmann (1982), reconhecem apenas uma conjunção alternativa: *ou*. Nesse sentido, os pares assinalados acima por Garcia (2010) seriam não simples conjunções coordenativas, mas sim correlatores, como proposto por Rosário (2012), citado na seção anterior (3.2). Por esse prisma, Castilho (2014a) defende que as alternativas, inclusive a conjunção *ou*, se enquadram entre as correlatas. Sob o ponto de vista desse gramático, apenas as aditivas e as adversativas são dotadas de propriedades que justificariam sua inclusão entre as coordenadas. Vejamos esse posicionamento nas palavras do autor, que mostra que a nossa tradição gramatical posterior à NGB

identificou cinco estruturas coordenadas: as aditivas, as adversativas, as alternativas, as explicativas e conclusivas. As duas primeiras exibem propriedades comuns, que justificam sua inclusão entre as coordenadas. Já as alternativas, as explicativas e

as conclusivas não passam pelos mesmos testes, enquadrando-se as alternativas entre as correlatas, e as explicativas e conclusivas entre as subordinadas. (CASTILHO, 2014a, p. 348)

Com relação às conjunções adversativas (*mas, porém, contudo, no entanto, entretanto*), Garcia (2010) entende que elas

marcam oposição (às vezes com um matiz semântico de restrição ou de ressalva). Por serem etimologicamente advérbios – traço já muito esmaecido em *mas* e *porém*, mas ainda vivo nas restantes –, as adversativas, como também as explicativas e as conclusivas, são menos gramaticalizadas, quer dizer, menos despojadas de teor semântico, do que *e, nem* e *ou*. Sua função de conjunção é, aliás, fato relativamente recente na língua portuguesa, fato de ocorrência posterior ao século XVIII. Ainda hoje, os dicionários registram *entretanto, (no) entanto* e *todavia* como advérbios, embora lhes anotem igualmente a função de conjunções. (GARCIA, 2010, p. 43, grifo do autor)

Percebemos, pela citação acima, que muitas palavras tratadas pela GT como conjunções coordenativas adversativas são, na verdade, advérbios. Uma outra característica destacada por Garcia (2010, p. 44) a respeito desses advérbios com função de conjunções (*no entanto, entretanto, contudo* e *todavia*) é que, por serem essencial e etimologicamente advérbios, “vêm frequentemente precedidos pela conjunção *e*: ‘Vive hoje na maior miséria e (,) *no entanto* (,) já possuiu uma das maiores fortunas deste país’”. Nesse caso, torna-se difícil fazermos a classificação da oração. Seria coordenada aditiva, em função do *e*, ou coordenada adversativa, em função do *no entanto*? Garcia nos responde que

A ortodoxia gramatical aconselharia a supressão do *e*, em virtude de, modernamente, se atribuir a *no entanto* valor de conjunção. Mas, aceitando-se o agrupamento, a oração será aditiva, e *no entanto*, advérbio, caso em que costuma (ou deve) vir entre vírgulas. O que se diz para *no entanto* serve para *entretanto, todavia, não obstante*. (GARCIA, 2010, p. 44, grifo do autor)

Assim, para alguns autores, a exemplo de Sandmann (1982) e Henriques (2015), já citados, temos apenas uma conjunção adversativa prototípica: *mas*.

Em relação às conjunções conclusivas e às explicativas, Garcia (2010, p. 44) afirma que elas estabelecem relações tão estreitas “de mútua dependência entre as orações por elas interligadas, que a estrutura sintática do período assume

características de verdadeira subordinação”. Coadunando esse posicionamento, Castilho (2014a) desloca essas conjunções para o quadro das subordinativas, o que implica, conseqüentemente, uma redução no quadro das orações coordenadas. Especificamente sobre as explicativas *pois* e *porque*, Garcia (2010) relata que essas duas conjunções

relacionam orações de tal sorte que a segunda encerra o motivo ou explicação (razão, justificativa) do que se declara na primeira. Em virtude da afinidade semântica entre motivo e causa, *porque*, explicativa, confunde-se com *porque*, subordinativa causal [...]. (GARCIA, 2010, p. 44)

A esse respeito, Castilho (2014a) comenta:

Uma questão que ocupou particularmente os gramáticos foi a distinção entre coordenadas explicativas e subordinadas causais. Considera-se causal a sentença cujo conteúdo proposicional está associado a um efeito ou consequência, verbalizado na sentença principal. (CASTILHO, 2014a, p. 348)

Outros autores, a exemplo de Nougé (2015), entendem que algumas dessas conjunções coordenativas são, na verdade, advérbios. Sandmann (1982), com base na Gramática Construtural¹¹, realizou um estudo cuja conclusão é a de que são apenas “cinco os coordenativos do português” (p. 83): *e*, *ou*, *mas*, *pois* e *logo*. Para esse autor, as demais conjunções coordenativas da GT ficam na classe dos advérbios. Embora apresente uma proposta de redução do número de elementos que compõem a classe das conjunções coordenativas, Sandman mantém a classificação tradicional.

Contrariando essa proposta, vimos que Castilho (2014a) reconhece apenas as aditivas e as adversativas como conjunções coordenativas. Essas novas propostas, como percebemos, vão de encontro à abordagem tradicional.

¹¹No início da década de 1970, na região sul do país, Eurico Back e Geraldo Mattos (professores do ensino universitário no Paraná e já autores de uma considerável quantidade de obras didáticas sobre a língua portuguesa) propuseram a formação de uma “nova” teoria gramatical. Adotando uma retórica de ruptura, com formas discursivas e propostas metodológicas na visão de seus autores, contra abordagens da língua baseadas na Gramática Tradicional, na Gramática Gerativo-Transformacional e no Estruturalismo, a *LINGÜÍSTICA CONSTRUTURAL*, como seus autores denominavam a proposta, começou em torno da comunidade acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (BATISTA, 2013, p. 43)

Diferentemente das propostas de Sandman (1982) e de Castilho (2014a), Azeredo (2010) afirma que temos apenas três conjunções coordenativas prototípicas. Vejamos nas palavras do autor: “São coordenantes típicos as conjunções coordenativas *e*, *ou* e *mas*.” (AZEREDO, 2010, p. 158)

Portanto, por tudo que foi exposto nesta seção, não faz sentido levarmos os nossos alunos a decorarem, por exemplo, uma lista de classificação de conjunções coordenadas clássicas e subordinadas. Em outras palavras, por tudo que foi exposto a respeito das classificações das conjunções coordenativas e das orações coordenadas, não vemos sentido em ensinar todas essas classificações para alunos do ensino fundamental, pois, como vimos, o número de conjunções coordenativas que representa cada subtipo dessas conjunções varia muito de autor para autor, não havendo consenso entre esses estudiosos no que se refere à subclassificação das conjunções coordenativas (*e*, *consequente*, das orações coordenadas) nem em relação ao número de elementos que compõe cada uma desses subtipos. Por outro lado, como nos explica Antunes (2007, p. 49), “Os exercícios puros e simples de classificação das orações pouco acrescentam à competência comunicativa do falante.” Sobre isso, vejamos, ainda, o que diz essa autora:

[...] É de grande significação também o estudo das conjunções, não naquele esquema simplista de classificação apenas; mas, analisando, em textos, como seu uso estabelece (e indica!) os diferentes tipos de relações semânticas pretendidas. [...] O que vale, neste setor, é explorar os tipos de relações semânticas e que partes do texto elas põem em junção [...] (ANTUNES, 2007, p. 49).

Diante do que expusemos nesta seção, concordamos com Antunes (2007) no que se refere ao estudo das conjunções. É preciso ir além da simples classificação desses elementos e das orações descontextualizadas por eles introduzidas. Ou seja, as atividades de identificação e classificação de tais elementos pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do ensino fundamental. Precisamos trabalhar esses elementos em uma abordagem diferente, com atividades que levem os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido que o emprego dessas conjunções pode gerar nos textos com os quais estejam trabalhando.

Postas essas considerações a respeito da classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas, vejamos, na próxima seção algumas

considerações a respeito das conjunções coordenativas prototípicas do português brasileiro contemporâneo.

3.4 Conjunções coordenativas prototípicas no português brasileiro contemporâneo

Os conectivos de coordenação, chamados **conjunções coordenativas** ou simplesmente **coordenantes**, servem para ligar duas ou mais unidades – palavras, sintagmas, orações – que tenham a mesma natureza gramatical ou a mesma função sintática.

(AZEREDO, 2010, p. 155-156)

Conforme constata Marques (2006, p. 1), diversos “temas abordados na Gramática Tradicional (GT) vêm sendo revisitados e ampliados devido à inconsistência teórica na formulação dos conceitos tradicionais [...]”. No que se refere, especificamente, às conjunções coordenativas, algumas obras recentes apontam para uma subdivisão diferente da adotada pela NGB e por muitos gramáticos brasileiros, a exemplo de Castilho (2014a) e Azeredo (2014), como vimos na seção anterior.

A razão dessa modificação é que muitos dos elementos tradicionalmente considerados conjunções são, na verdade, advérbios. A esse respeito, Mesquita (2009, p. 28) explica que

As dificuldades de delimitação das áreas de atuação das classes **advérbio** e **conjunção** [...] são compreensíveis, uma vez que se deve considerar que tais elementos apresentam muitos pontos em comum, o que, em grande parte, justifica essa [...] divergência de posicionamentos. (MESQUITA, 2009, p. 28, grifo da autora)

Para tentar diferenciar essas duas classes gramaticais, alguns pesquisadores, a exemplo de Sandmann (1982) e Abreu (1997) propuseram testes práticos, que tinham “como objetivo comparar algumas propriedades dessas duas classes gramaticais, a fim de concluir se elas são advérbios ou conjunções, verdadeiramente.” (cf. MESQUITA, 2009, p. 30)

Ao delimitar as conjunções coordenativas, Sandmann (1982, p. 87, grifo do autor) conclui que algumas características as distinguem de outros conectivos: “não coocorrem entre si, podem ocupar a mesma posição numa estrutura, posicionam-se

sempre *entre* os elementos que unem e conectam apenas elementos do mesmo nível.” Assim, como já dissemos na seção anterior, o autor chega à conclusão de que são apenas cinco os coordenativos do português: **e**, **ou**, **mas**, **pois** e **logo**.

Por outro lado, Abreu (1997), como base na teoria dos elementos **prototípicos**, cria

uma escala de prototipicidade de 0 a 6, onde 6 representa o grau máximo de propriedades formais associados à subordinação, ou seja, a situação prototípica da subordinação e os outros graus, situações menos prototípicas. O grau 0 representa a situação prototípica da coordenação. (ABREU, 1997, p. 21)

Nesse estudo, esse autor (p. 27) mostra que as conjunções aditivas, as adversativas e as conclusivas apresentam grau 0 de prototipicidade e são, portanto, as mais prototípicas das conjunções coordenadas. Desse modo, as orações coordenadas prototípicas (aditivas, adversativas e conclusivas) “não precisam ter identidade de tempo e/ou sujeito, não tem ligação entonacional, não estão no escopo da anterior, manifestam iconicidade temporal e não estão dentro do escopo da oração coordenante.” Abreu (1997) ilustra o exposto acima com exemplos construídos com as conjunções **e** (aditiva), **mas** (adversativa) e **logo** (conclusiva).

Para esse autor (p. 28), as alternativas e as explicativas possuem “grau 1” de prototipicidade, o que as aproxima mais das subordinativas.

Diferentemente do que propõem os dois autores acima - Sandmann (1982) e Abreu (1997) -, como já vimos na seção anterior, Azeredo (2010, p. 158, grifo do autor) entende que “são coordenantes típicos as conjunções coordenativas **e**, **ou** e **mas**. Concordamos com esse autor no que tange à tipicidade das conjunções coordenativas. Diante disso, nesta seção, vamos tratar dessas três conjunções coordenativas prototípicas: **e**, **ou**, e **mas**, abordando os seus valores semânticos e a sua posição na oração.

3.4.1 Aspectos semânticos das conjunções coordenativas prototípicas

Nesta subseção, vamos tratar de alguns aspectos semânticos envolvendo as três conjunções coordenativas prototípicas e, conseqüentemente, as orações por elas iniciadas, tendo em vista que, de acordo com Sperança-Crisculo (2016), um dos principais aspectos considerados na análise das orações coordenadas é a conjunção que as inicia. Assim,

[...] As conjunções, a partir do valor semântico prototípico que possuem, acabam servindo à classificação das orações, sem que se dedique atenção às diferentes possibilidades de organização dos períodos na construção do texto. Muitas vezes, usos não prototípicos das conjunções não são explicados, passando a falsa impressão de que foram empregadas incorretamente. (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 76)

Diante do exposto na citação acima e considerando dois dos “objetivos de aprendizagem” arrolados na Política de Ensino da Rede municipal do Recife (2015, p. 289, grifo no original) no que toca ao eixo Análise Linguística do programa do 8º ano: “**compreender** as relações entre orações, mediadas por conectivos [e] **identificar** o valor semântico das conjunções”, entendemos que seja fundamental compreendermos alguns desses possíveis aspectos semânticos expressos pelas conjunções e orações em análise, o que tentaremos abordar aqui.

Dentre as conjunções que estamos abordando nesta seção, a conjunção **e** é a mais vazia de sentido ou teor semântico, de acordo com Garcia (2010, p.42), “pois sua função precípua é juntar ou aproximar palavras ou orações da mesma natureza e função.” Entretanto, em nota de rodapé, esse mesmo autor esclarece que

Em alguns contextos ou situações, a partícula **e** parece imantar-se do significado dos membros da frase por ela interligados, insinuando assim ideias de distinção, discriminação, oposição ou contraste, inclusão, simultaneidade, realce, ocasionalmente, outras. Em “há estudantes e estudantes...”, **e** contagia-se da distinção implícita (sugerida não apenas pelo contexto em que se insira a frase mas também pelas reticências ou pelo tom reticencioso da sua enunciação) entre os atributos de duas categorias de “estudantes”: os verdadeiros, i.e., assíduos, estudiosos, e os outros, que se dizem tais. Nesse caso, **e** indica **adição com discriminação** ou **distinção** e, mesmo, **oposição**. Em frases semelhantes, o segundo elemento da coordenação (palavra ou sintagma) geralmente se reveste de certo matiz pejorativo: [...] “há jovens e jovens...” [...] (GARCIA, 2010, p. 42, nota de rodapé, grifo do autor)

Como podemos ver na citação acima, a conjunção **e** pode assumir diversos valores semânticos (não apenas valores de adição e aproximação), entre eles: adição com discriminação ou distinção, oposição, inclusão, reciprocidade, entre outros, como nos mostram Garcia (2010) e Ferronato & Ferronato (1982). Nesse sentido, Pezatti & Longhin (2016, p. 39, grifo das autoras) afirmam que “é

perfeitamente possível imaginar sentenças que apontam para uma espécie de função curinga da conjunção *e*”, conforme exemplos a seguir:

- [...] a. Ana caiu num sono profundo e sua cor normal retornou aos poucos.
- b. Passamos o dia todo em São Paulo e fui visitar a Bienal.
- c. O cachorro do vizinho comeu ração envenenada e morreu.
- d. Me dá sua foto e eu te dou a minha.
- e. Essas são as pegadas da onça e ela passou por aqui há muito tempo. (PEZATTI & LONGHIN, 2016, p. 39)

Nos exemplos acima citados, as autoras explicam que a conjunção *e* indica inclusão temporal (a); causa (b e c); condição (d) e inferência (e). Além desses valores, essa conjunção pode indicar “sucessão temporal, conclusão e contraste”, comentam as autoras (p. 40), o que nos mostra que essa conjunção pode estabelecer diferentes relações de sentido entre as orações, além da ideia de adição.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 2091) registra que a conjunção **ou** [...] “serve para ligar palavras ou orações [...]” e indica quatro acepções para essa conjunção: (i) “alternância ou exclusão” (“*aceitam doações de gêneros alimentícios ou cobram ingresso*”); (ii) “dúvida, incerteza” (“*não sei se vou a Londres ou Lisboa*”); (iii) “ênfase antes de cada termo ou frase da alternativa” (“*ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil*”) e (iv) “uma outra maneira de dizer algo; isto é” (“*Héracles, entre os gregos, ou Hércules para os romanos*”).

Para Garcia (2010, p. 43), a conjunção **ou** “relaciona ideias que se excluem ou se alternam”, mas, como observamos na citação anterior, essa conjunção pode estabelecer outras relações de sentido, o que ocorre também com a conjunção **e**, como dissemos acima. Ainda de acordo com esse autor, a conjunção **mas** é menos despojada de teor semântico que as conjunções **e** e **ou**. Aquela marca “oposição (às vezes com um matiz semântico de restrição ou de ressalva).” (GARCIA, 2010, p. 43)

Já para Azeredo (2010), a conjunção **mas**

- [...] expressa basicamente uma relação de contraste entre dois fatos ou ideias. Esse valor contrastivo pode consistir na simples oposição de dois conteúdos (*A secretária dele é antipática, mas competente*) ou na quebra de uma expectativa (*O lutador era magrinho, mas derrubava todos os seus adversários*). (AZEREDO, 2010, p. 249, grifo do autor)

Do exposto nesta subseção, percebemos que as conjunções coordenativas prototípicas podem assumir outros valores semânticos, além dos valores tradicionalmente conhecidos. Por exemplo, a conjunção **ou** pode assumir outros valores semânticos, além do valor tradicional de inclusão e exclusão, uma vez que os exemplos apresentados pelo Dicionário Houaiss (2001) mostram esse conectivo ligando não apenas orações coordenadas alternativas, mas também orações coordenadas explicativas. O mesmo podemos dizer em relação à conjunção aditiva **e** e em relação à adversativa **mas**.

Essa compreensão é fundamental para que o aluno possa compreender os diferentes efeitos de sentido que a escolha de uma ou de outra conjunção pode gerar na construção do texto. Desse modo, no trabalho com essas conjunções em sala de aula é preciso que nós, professores do ensino fundamental, chamemos a atenção dos nossos alunos sobre os diferentes valores semânticos que uma mesma conjunção pode estabelecer nos textos orais e escritos. Assim, eles poderão escolher conscientemente o elemento de ligação que melhor expresse o que eles realmente desejam expor nos seus atos comunicativos orais ou escritos.

3.4.2 Posição das conjunções coordenativas prototípicas na oração

Como já dissemos acima, Azeredo (2010) aponta algumas características sobre as conjunções coordenativas. Além da característica já citada como epígrafe nesta seção, esse autor faz as seguintes afirmações a respeito do que ele denomina **coordenante** ou conjunção coordenativa:

Chamam-se coordenantes as palavras gramaticais que servem para unir palavras, sintagmas e orações da mesma categoria ou função. Os coordenantes se posicionam entre as unidades ligadas e não participam da estrutura de nenhuma delas. São coordenantes típicos as conjunções coordenativas e, ou e mas. (AZEREDO, 2010, p. 158, grifo do autor)

Como vemos na citação, para Azeredo (2010), as conjunções prototípicas (**e**, **ou** e **mas**) não pertencem às unidades que ligam (palavras, sintagmas, orações) e, além disso, na visão desse autor, esses conectivos “jamais podem ocorrer no início de um período; o lugar deles é no ponto em que uma unidade coordenada termina e a seguinte começa.” (AZEREDO, 2010, p.156)

Contrariamente ao que afirma Azeredo (2010) a respeito da posição dos coordenantes *e*, *mas*, *ou* no período, Neves (2013) esclarece que

[...] os marcadores de coordenação (*e*, *mas*, *ou*) ocorrem frequentemente em início de frase, isto é, fazem ‘conjunção externa à organização sintática de cada frase completa. [...] esse ‘início de frase’ pode representar início de parágrafo, início de capítulo, início de obra [...] tais elementos extrapolam a organização puramente sintática e constituem articuladores de altíssimo valor semântico-discursivo. (NEVES, 2013, p. 243).

A análise acima, em que a autora assinala para uma perspectiva textual, não ignora que existem, obviamente, “relações estruturais expressas na organização semântico-textual da coordenação”, afirma a autora (p. 243). No entanto, para essa autora (na mesma página), “a definição corrente de conjunção coordenativa como a palavra que ‘relaciona dois termos ou orações de idêntica função gramatical’ (CUNHA, 1975, p. 391) [...] não consegue responder totalmente pelo estatuto desse tipo de elemento.” Isso demonstra uma incompletude no tratamento que a teoria gramatical tradicional dispensa ao processo sintático de coordenação, tema da nossa pesquisa.

Podemos ilustrar a afirmação de Neves (2013) com os seguintes exemplos em que destacamos com negrito, no início de cada enunciado, os coordenantes prototípicos de que estamos tratando nesta seção:

- (1) “**E** o vento levou” (título de livro de Margaret Mitchell, 2015);
- (2) “**Ou** se tem chuva e não se tem sol, / ou se tem sol e não se tem chuva!”
(MEIRELES, 2012, p. 63);
- (3) “**MAS** TODO MUNDO FAZ!
NÃO TEM DESCULPA. O errado é errado
Mesmo que todos o façam [...]”¹²

Como vimos nos exemplos acima, é possível empregarmos as três conjunções coordenativas prototípicas no início de enunciados, mantendo a gramaticalidade das construções. Em outras palavras, ainda que iniciadas por conjunções coordenativas, os enunciados acima não se tornam agramaticais.

¹² Cartaz de Campanha da Contraladoria Geral da União contra a corrupção. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/redes/nao-tem-desculpa/arquivos/naotemdesculpa3_cartaz.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

Em suma, essas características apontadas por Azeredo (2010), bem como muito do que discutimos neste capítulo, nos mostram o quanto é complexo o processo de coordenação no português brasileiro. Há muito ainda a ser pesquisado dentro dessa temática. Um dos pontos que não abordamos aqui, por exemplo, é a questão do paralelismo sintático que, segundo Garcia (2010), embora não constitua uma norma rígida e nem sempre possa ser levada à risca, é uma diretriz eficaz, que muitas vezes evita construções inadequadas.

Diante disso, seria mais produtivo trabalharmos esses elementos na perspectiva da “gramática contextualizada”, no sentido adotado por Antunes (2014). Desse modo, poderíamos otimizar o tempo que normalmente gastamos em sala de aula com exercícios mecânicos para fazer o aluno memorizar uma série de conjunções. Esse tempo poderia ser usado para ensinar ao aluno o que realmente importa nessa fase em que ele se encontra, como, por exemplo, ensinar que os conectores têm um valor semântico e que funcionam como elementos da construção coesa e coerente dos textos, conforme explica Antunes (2014).

Assim, o aluno pode aprender que a escolha dessa ou daquela conjunção pode resultar em um sentido diferente, e, que uma vez que ele tenha consciência disso, poderá fazer escolhas adequadas diante das diversas situações comunicativas.

Por fim, para fins de síntese do que discutimos neste capítulo, consideramos relevante retomar aqui os principais aspectos envolvendo as abordagens linguísticas da coordenação, geralmente ignorados pela tradição gramatical na abordagem desse processo sintático:

1. A coordenação é um processo que ocorre, também, no período simples.
2. Assim como coordenamos orações, coordenamos termos da oração.
3. Há coordenação entre termos de natureza e função diferentes.
4. O nexos que se estabelece entre as orações coordenadas é semântico.
5. As palavras, sintagmas e orações se conectam no discurso em virtude de variadas relações semânticas.
6. As conexões acontecem tanto no interior do período, como no interior do texto, sendo denominadas, respectivamente, de conexões sintáticas e conexões textuais.

7. Estabelecem-se, entre as orações que compõem um período, um parágrafo, ou um texto, relações de interdependência.
8. Não são conjunções (e sim advérbios) os vocábulos que estabelecem vínculos apenas semânticos em orações coordenadas sindéticas.
9. A diferença entre as “conjunções-conjunções” e as “conjunções-advérbios” reside na possibilidade que algumas têm de serem deslocadas na sua oração.
10. Os advérbios com função de conjunções (*no entanto*, *entretanto*, *contudo* e *todavia*), por serem essencial e etimologicamente advérbios, vêm frequentemente precedidos pela conjunção *e*. Aceitando-se o agrupamento, a oração será aditiva, e *no entanto*, advérbio, caso em que costuma (ou deve) vir entre vírgulas. O que se diz para *no entanto* serve para *entretanto*, *todavia*, *não obstante*.
11. Seriam conjunções coordenativas apenas as que atuam efetivamente como conectores sintáticos: *e*, *nem*, *ou*, *mas*.
12. *Conjunções de coordenação (ou coordenativas)* ligam palavras, grupos de palavras, orações ou frases (períodos gramaticais) ou parágrafos.
13. *E* e *nem* (= e não) são as mais prototípicas das conjunções e também as mais vazias de sentido ou de teor semântico.
14. Conector é um item que desempenha a grande função de marcar a conexão lógico-discursiva entre as partes do texto (orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos).
15. Os conectores assumem a forma gramatical de conjunção, preposição, advérbio e respectivas locuções.
16. Os conectores têm um valor semântico e funcionam como elementos da construção coesa e coerente dos textos.
17. Os marcadores de coordenação (*e*, *mas*, *ou*) ocorrem frequentemente em início de frase (início de parágrafo, início de capítulo, início de obra).
18. O lugar dos conectivos de coordenação é no ponto em que uma unidade coordenada termina e a seguinte começa.
19. Chamam-se *coordenantes* as palavras gramaticais que servem para unir palavras, sintagmas e orações da mesma categoria ou função.
20. Os coordenantes se posicionam entre as unidades ligadas e não participam da estrutura de nenhuma delas.
21. São coordenantes prototípicos as conjunções coordenativas *e*, *ou* e *mas*.

22. A presença ou não de um conector não é fator preponderante para a classificação de um tipo ou outro de oração.

23. As conjunções coordenativas prototípicas podem assumir outros valores semânticos, além dos valores tradicionalmente conhecidos.

A discussão aqui realizada mostra que o processo sintático de coordenação na perspectiva da linguística contemporânea não envolve apenas a tradicional classificação de conjunções e orações coordenadas, como costumamos ver em GT, gramáticas escolares e livros didáticos com os quais trabalhamos. Além disso, vários autores que estudam “o fenômeno coordenativo [...] admitem a existência de poucas conjunções coordenativas, que, ainda assim, variam de autor para autor, porém não costumam fugir à seguinte classificação: **aditivas**, **adversativas** e **alternativas**.” (cf. MESQUITA, 2009, p. 32). No próximo capítulo, analisaremos esse processo, tema do nosso trabalho, nos instrumentos gramaticais e nas coleções de LDLP que compõem o *corpus* da nossa pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Uma vez que a linguística pretende exercer a função de ‘*ciência da linguagem*’, “é a ela que compete a *análise da língua tal qual ela acontece numa sociedade efetiva*”. Ocorre que, em qualquer sociedade, o que se pode ver como ocorrência necessária é “a *língua-em-funções; nunca o amontoado de signos abstratos da linguística tradicional*”.

(SCHMIDT, 1987, p. 7¹³ *apud* ANTUNES, 2017, p. 22, grifo no original)

Este capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados do presente trabalho: o processo sintático da coordenação nos instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira, serão exploradas duas gramáticas tradicionais. Na segunda, as duas coleções didáticas de português mais distribuídas aos alunos do Ensino Fundamental II para o período de 2017 a 2019 (cf. PNLD 2017) – como já expusemos na Introdução deste trabalho. Finalmente, na última seção, serão analisadas três GBCP que abordam o fenômeno sintático em investigação na perspectiva da linguística contemporânea.

O trabalho interpretativo desses dados se baseou nas duas perguntas de pesquisa (apresentadas na Introdução) e nos objetivos da dissertação, bem como nas seguintes categorias de análise, já apresentadas na Introdução deste trabalho:

- i) critérios sintáticos e semânticos definidores da coordenação;
- ii) classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas;
- iii) posição dos conectivos/conectores coordenativos na oração.

Postas as categorias de análise dos dados, reapresentaremos, a seguir, as obras que compõem o *corpus* deste estudo (obras que já foram citadas na Introdução), o que faremos agora através de quadros.

As obras gramaticais serão mencionadas, no decorrer da análise, pelo código que as identifica, como se observa na primeira coluna do quadro abaixo (Quadro 4). Ou seja, utilizamos a letra G (inicial da palavra gramática) seguida da letra inicial do nome autor ou dos autores das respectivas obras. Como há coincidência de

¹³SCHMIDT, S. J. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

gramáticas com os mesmos códigos, acrescentamos uma letra aos códigos coincidentes para diferenciá-las.

Quadro 4 – *Corpus* de GTP

Código	Modalidade predominante	Obra	Autor	Ano da 1ª edição
GC&C	Escrita	Nova gramática do português contemporâneo	Celso Cunha & Lindley Cintra	1985
GBE	Escrita	Moderna gramática portuguesa	Evanildo Bechara	1999 ¹⁴

Fonte: A autora, 2017 (adaptado de VIEIRA, 2015).

O quadro acima apresenta os dois objetos de análise da seção 4.1. As duas gramáticas foram selecionadas por se tratarem de obras conhecidas pelos professores e de circulação nas escolas, como já dito.

O quadro a seguir apresenta o *corpus* das coleções didáticas analisadas. O código de identificação de cada obra foi composto pelas letras iniciais dos títulos das respectivas obras (Português Linguagens e Singular & Plural), como se vê na primeira coluna do quadro abaixo. No decorrer da análise, usaremos esses códigos para nos referirmos a essas coleções.

Quadro 5 - *Corpus* de LDLP

Código	Obra	Autores	Edição/Ano
PL	Português Linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães	9ª edição reform. 2015
S&P	Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	Laura de Figueiredo; Marisa Balthasar & Shirley Goulart	2ª edição. 2015

Fonte: A autora, 2017.

¹⁴Essa gramática foi publicada em 1961. “Até a 36.ª edição, na Editora Nacional, as fontes teóricas estavam preferencialmente radicadas nas obras de Manuel Said Ali, Epifânio Dias, Mário Barreto e J. Mattoso Câmara Jr.” (BECHARA, 2015. p. 19, prefácio da 38ª. edição). Em 1999, a partir da 37.ª edição (já na Editora Lucerna), essa obra foi revista e ampliada de tal forma que, segundo o autor (prefácio da 37ª edição), trata-se “de um novo livro”, razão pela qual, neste trabalho, consideramos o ano de 1999 como sendo o da primeira edição.

As coleções apresentadas acima foram escolhidas pelo fato de terem sido as duas coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD (2017), conforme já dissemos. Uma delas, inclusive, foi adotada pela escola onde trabalhamos, local em que, ao final da pesquisa, será socializada com um grupo de professores a proposta de intervenção construída a partir da sistematização deste estudo. Essas duas coleções didáticas serão analisadas na seção 4.2.

A última seção deste capítulo (4.3) é dedicada aos dados de análise extraídos do *Corpus* de GBCP, cujo quadro (Quadro 1, p. 24) já foi apresentado na Introdução deste trabalho.

Considerando especificamente os dados a serem analisados, após examinarmos, inicialmente, o índice das obras, estabelecemos um recorte do conteúdo em função do processo sintático de coordenação, tema deste trabalho. Assim, em cada obra (gramáticas e coleções didáticas), a depender de suas especificidades, nos centramos nos capítulos destinados:

- ao período composto por coordenação (ou simplesmente período composto, quando for o caso);
- às conjunções coordenativas e/ou conectivos/conectores de coordenação (quando for o caso);
- às orações coordenadas.

Como já dissemos, o capítulo está organizado em três seções, nas quais as obras são analisadas em blocos. Cada seção é dividida em subseções que variam conforme o grupo de obras analisadas na respectiva seção, ou seja: na primeira seção, são analisadas duas gramáticas; na segunda, duas coleções de livros; na terceira, três gramáticas. A primeira subseção de cada seção é dedicada a uma breve descrição das obras analisadas e as demais subseções estão organizadas de acordo com as categorias de análise, já citadas.

Na seção a seguir, são analisados os dados referentes às duas gramáticas tradicionais que compõem o *corpus* deste trabalho.

4.1 A coordenação em gramáticas tradicionais do português (GTP)

4.1.1 Breve descrição das GTP: GC&C e GBE

Escrita em conjunto pelos filólogos Celso Ferreira da Cunha & Luís Filipe Lindley Cintra (já falecidos), a GC&C é resultado de um projeto idealizado pelos dois autores, que a sentiram como uma “necessidade para o ensino da língua portuguesa não só em Portugal, no Brasil e nas nações lusófonas da África, mas em todos os países em que se estuda o nosso idioma. [...] Parecia-nos faltar uma descrição do português contemporâneo [...]” (p. XXIII), informam os próprios autores no prefácio dessa obra.

Considerada pelos autores como “uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá” (p. XXIV), a GC&C foi lançada em 1985, e se encontra na 7ª edição, cujos direitos foram adquiridos pela editora Lexicon. A gramática está dividida em 22 capítulos, além da Introdução. Segundo os próprios autores (ainda no prefácio, p. XXV), “a Lindley Cintra se deve a redação do capítulo 2, da maior parte do capítulo 3 e do tratamento contrastivo do capítulo 13. A Celso Cunha cabe a redação dos demais capítulos, bem como a exemplificação aduzida.”

Utilizamos – como objeto de análise – trechos dos capítulos 16 (Conjunção) e 18 (O período e sua construção), cuja redação deve-se a Celso Cunha, conforme exposto acima.

A GBE, por sua vez, é de autoria do Prof. Dr. Evanildo Cavalcante Bechara, atualmente quinto ocupante da Cadeira nº 33 da Academia Brasileira de Letras. A gramática foi lançada no mercado pela Companhia Editora Nacional em 1961. A partir da 37ª edição (1999), essa obra foi revista e ampliada “para acolher novas orientações linguísticas – de modo especial as do estruturalismo funcional de Eugenio Coseriu [...]” (cf. VALLE, 2008, p. 171), passando a ser publicada pela Editora Lucerna.

Essa gramática “chega à 38ª edição [...] fiel aos dois propósitos iniciais: reunir para o leitor o maior número de fatos da nossa língua e descrevê-los ou apresentá-los segundo as melhores doutrinas, hauridas em mestres consagrados, nacionais e estrangeiros.” (p. 19), segundo afirma o próprio autor no prefácio da 38ª edição publicada em 2015 pela Editora Nova Fronteira / Editora Lucerna.

Além da Introdução, a obra está organizada em cinco partes. Como objeto de análise, vamos utilizar alguns trechos da segunda parte, intitulada Gramática descritiva e normativa: as unidades da enunciação.

Apresentadas brevemente as duas gramáticas tradicionais de onde extraímos os dados de análise desta seção, vejamos, agora, a análise dos dados, conforme as categorias já apresentadas.

4.1.2 Critérios sintáticos e semânticos definidores da coordenação na GC&C e na GBE

A GC&C trata da coordenação no capítulo 18, intitulado “O período e sua construção” (p. 607-631). É apresentado ao leitor o seguinte exemplo de um período composto constituído por três orações justapostas, sem a presença de conectivos:

“As horas passam, os homens caem,
A poesia fica.
(E. Moura, IP, 169.)” (p. 607)

Em seguida, é explicado que

[...] as três orações são de *mesma natureza*, pois:
a) são autônomas, INDEPENDENTES, isto é, cada uma tem sentido próprio;
b) não funcionam como TERMOS de outra oração, nem a eles se referem: apenas, uma pode enriquecer com o seu sentido a *totalidade* da outra.
A tais orações autônomas dá-se o nome de COORDENADAS, e o período por elas formado diz-se COMPOSTO POR COORDENAÇÃO. (p. 607-608, grifos do autor)

Pelas afirmações acima, podemos ver que há uma certa imprecisão no que tange ao critério definidor da coordenação na perspectiva dessa gramática. Ou seja, o critério sintático (“autônomas, INDEPENDENTES”) é apresentado como caracterizador do fenômeno em tela; no entanto, na explicação dada (como se ver acima) o autor mistura esse critério com o critério semântico (“cada uma tem um sentido próprio”). Assim, podemos perceber que falta clareza sobre o critério definidor da coordenação na perspectiva dessa gramática. Em outras palavras, o autor utiliza o critério semântico (“cada uma tem um sentido próprio”) para justificar a independência sintática (critério sintático) entre as orações acima citadas.

A GBE apresenta, inicialmente, a ideia de *coordenação* já na Introdução, parte da obra que é dedicada à “Breve história externa da língua portuguesa” e à

“Teoria gramatical”. É nesse segundo tópico que o autor introduz a ideia de *parataxe* ou *coordenação*, tema que o autor retoma e trata de forma aprofundada na segunda parte da gramática, intitulada “Gramática descritiva e normativa AS UNIDADES DO ENUNCIADO” (p. 115).

Dessa forma, para a análise dos dados dessa obra, escolhemos um tópico da segunda parte: “ORAÇÕES COMPLEXAS E GRUPOS ORACIONAIS: A SUBORDINAÇÃO E A COORDENAÇÃO. A JUSTAPOSIÇÃO” (p. 480, grifo do autor), tendo em vista as nossas categorias de análise já apresentadas. Nesse sentido, o autor ilustra como exemplo o que ele denomina

grupo oracional integrado por orações sintaticamente independentes, que, por isso, poderiam aparecer em separado:
O caçador chegou à cidade e procurou um hotel.
Ou
O caçador chegou à cidade. Procurou um hotel. (p. 481)

Ainda na mesma página (grifo do autor), o autor continua explicando que, no exemplo acima, há “um grupo de enunciados da mesma camada gramatical, isto é, como *orações*, o que caracteriza uma das propriedades de estruturação das camadas gramaticais conhecida por *parataxe* ou *coordenação* [...]”.

Como podemos perceber, na GBE, o critério sintático é o que prevalece na definição da coordenação. Em outras palavras, essa obra utiliza a independência sintática entre as orações como característica definidora da coordenação, desconsiderando, assim, a (in)dependência semântica – critério também importante na caracterização do fenômeno em análise, uma vez que, como já vimos, apenas um critério não dá conta de distinguir a coordenação da subordinação.

Em síntese, a GC&C mistura os critérios sintáticos e semânticos, enquanto a GBE utiliza o critério sintático para definir o processo de coordenação, o que mostra – de certa forma – uma fidelidade ao PTG (VIEIRA 2015, 2016).

4.1.3 Classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas na GC&C e na GBE

Aqui analisamos como as duas gramáticas classificam as conjunções coordenativas e as orações coordenadas. Para isso, fizemos uma subdivisão dessa subseção em duas partes: na primeira, analisamos as conjunções; na segunda, as orações.

4.1.3.1 Classificação das conjunções coordenativas na GC&C e na GBE

O 16º capítulo da GC&C (denominado “Conjunção”) trata das conjunções coordenativas e das conjunções subordinativas. Como nosso tema é o processo de coordenação, limitamos a análise às primeiras. Assim sendo, vejamos a definição desse tópico gramatical na obra em análise (p. 593, grifo do autor):

CONJUNÇÕES são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.

As *CONJUNÇÕES* que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de *COORDENATIVAS*.

Como vemos acima, fica evidente que a conjunção, na abordagem dessa gramática, pode alcançar apenas termos ou orações de idêntica função gramatical, não ultrapassando, assim, o limite oracional – confirmando o que já vimos na seção anterior. Ou seja, aqui as conjunções têm como função apenas ligar elementos de idêntica função gramatical – sem levar em conta o sentido que elas podem estabelecer entre esses elementos –, o que caracteriza um dos tipos de conexão: a sintática (AZEREDO, 2010). Nas páginas seguintes da GC&C (p. 594-595), são apresentadas as divisões das conjunções coordenativas, o que trazemos em forma de quadro:

Quadro 6 – Classificação das conjunções coordenativas na GC&C

C O N J U N Ç Ã O	Aditivas	Adversativas	Alternativas	Conclusivas	Explicativas
	<i>e,</i> <i>nem [= e não]</i>	<i>mas, porém,</i> <i>todavia, contudo,</i> <i>no entanto,</i> <i>entretanto</i>	<i>ou</i> (repetida ou não); <i>ora, quer, seja,</i> <i>nem, etc.</i> (quando repetidas)	<i>logo, pois,</i> <i>portanto, por</i> <i>consequente,</i> <i>por isso,</i> <i>assim, etc.</i>	<i>que,</i> <i>porque,</i> <i>pois,</i> <i>porquanto</i>
F I N A L I D A D E	[...] servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função.	[...] ligam dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste [...]	[...] ligam dois termos ou orações de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre.	[...] servem para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência.	[...] ligam duas orações, a segunda das quais justifica a ideia contida na primeira.

Fonte: A autora, 2017.

Como se observa no quadro acima, a GC&C apresenta uma divisão tradicional das conjunções coordenativas, a mesma divisão, inclusive, proposta pela NGB. Talvez essa fidelidade a tal documento não seja por acaso, já que um dos autores dessa obra – Celso Cunha – participou da comissão que elaborou tal documento ainda hoje vigente no país.

O item 9 da segunda parte da GBE (denominado CONJUNÇÃO) apresenta os conectores e os transpositores, termos utilizados pelo autor para nomear as conjunções coordenativas e as conjunções subordinativas, respectivamente. Vejamos apenas o que se refere ao objeto de análise desta seção:

As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se *independentes* umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados.
 Pedro fez concurso para medicina, e Maria se prepara para a mesma profissão.
 Poderíamos dizer [...] em dois enunciados independentes:
 Pedro fez concurso para medicina.
 Maria se prepara para a mesma profissão.
 Daí ser a conjunção coordenativa um *conector*. (p. 336)

Como vemos, embora esse autor utilize um termo mais amplo e atual (*conector*) para se referir às conjunções, fica evidente que essa gramática (assim como a GC&C, efetivamente) limita à oração o poder de alcance desse importante elemento de conexão. Para a GBE, “Os conectores ou conjunções coordenativas são de três tipos, conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem [...]” (p. 337), conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 7 – Classificação dos conectores ou conjunções coordenativas na GBE

CONJUNÇÕES	Aditivas e (para a adição das unidades positivas) e <i>nem</i> (para as unidades negativas).	Alternativas <i>Ou</i> (sozinha ou duplicada junto a cada unidade).	Adversativas <i>Mas, porém e senão</i> .
FINALIDADE	[...] apenas indica que as unidades que a aditiva une (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação e adição.	[...] enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor afirmativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles.	Enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas. [...] <i>Mas e porém</i> acentuam a oposição; <i>senão</i> marca a incompatibilidade.

Fonte: A autora, 2017.

Como se observa no quadro acima, a GBE apresenta um termo mais amplo para se referir a esse tópico gramatical em análise e, além disso, rompe com a clássica divisão das conjunções proposta pela NGB há mais de meio século. Sobre a redução desse quadro clássico das conjunções, o autor nos explica que “a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*.” (p. 339, grifo do autor). Na mesma página, o autor continua explicando que, além das conjunções coordenativas que ele já assinalara, “teríamos as *explicativas (pois, porquanto, etc.) e conclusivas (pois [posposto], logo, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.)*, sem contar, *contudo, entretanto, todavia* que se alinham junto com as adversativas.”

O autor (p. 339) explica, ainda, que a não inclusão das palavras acima “entre as conjunções coordenativas já era uma lição antiga na gramaticografia da língua portuguesa [...]”.

Em resumo, as duas gramáticas analisadas apresentam uma classificação diferente a respeito das conjunções coordenativas, o que implica uma classificação também diferentes das orações coordenadas, como veremos na subseção a seguir. Nesse aspecto, a GBE se distancia da nossa NGB e se aproxima mais de vários estudos linguísticos contemporâneos. Já a GC&C se mantém fiel à nossa tradição descritiva embasada no PTG no sentido de Vieira (2015).

4.1.3.2 Orações coordenadas na GC&C e na GBE

A GC&C trata das orações coordenadas no capítulo 18, mais precisamente no tópico denominado *COORDENAÇÃO* (p. 610-612), em que é mostrado que

As *ORAÇÕES COORDENADAS* podem estar:

a) simplesmente justapostas, isto é, colocadas uma ao lado da outra, sem qualquer conectivo que as enlace [...]

b) ligadas por uma *CONJUNÇÃO COORDENATIVA* [...]

No primeiro caso, dizemos que a *ORAÇÃO COORDENADA* é *ASSINDÉTICA*, ou seja, desprovida de conectivo. No segundo, dizemos que ela é *SINDÉTICA*, e a esta denominação acrescentamos a da espécie da *CONJUNÇÃO COORDENATIVA* que a inicia. (p. 610, grifo do autor)

Na mesma página, concluindo na seguinte, a GC&C continua a explicação de que as orações coordenadas sindéticas são classificadas em coordenada sindética aditiva, coordenada sindética adversativa, coordenada sindética alternativa, coordenada sindética conclusiva e coordenada sindética explicativa, dependendo dessa classificação das conjunções que iniciam tais orações.

Como podemos ver, essa classificação das orações coordenadas se mantém fiel à classificação sugerida pela NGB, o que mostra que o decurso de 29 anos entre a publicação desse documento e a publicação da obra em análise não foi suficiente para que os autores da mesma adotassem um novo posicionamento, isto é, uma classificação mais atualizada.

A GBE trata das orações coordenadas em um subtópico denominado “**Os tipos de orações coordenadas e seus conectores**” (p. 495, grifo do autor), explicando que “As orações coordenadas estão ligadas por conectores chamados conjunções coordenativas [...], que apenas marcam o tipo de relação semântica que o falante manifesta entre os conteúdos de pensamento designado em cada uma das orações sintaticamente independentes.” Na mesma página, continua explicando que “São três as relações semânticas marcadas pelas conjunções coordenativas ou conectores [...]”: aditiva, adversativa, alternativa, o que coincide com a classificação das conjunções coordenativas realizada por esta gramática, como já visto acima.

Além desses três tipos de orações, encontramos na GBE a descrição do que o autor chama “**Enlaces adverbiais em grupos de orações**” (p. 496, grifo do autor). Segundo o autor,

Certas unidades de natureza adverbial e que manifestam valores de concessão, conclusão, continuação, explicação, causa, que fazem referência anafórica ao que anteriormente se expressou, podem aparecer como aparentes conectores de orações em grupos oracionais: *logo, pois, portanto, por conseguinte, entretanto, contudo, todavia, por isso, por isto, também, daí, então, pelo contrário*, etc.:

[...]

“O amor, como eu sonho e espero, há de ser a minha vida inteira; *portanto* parece-me que tenho o direito e até o dever de conhecê-lo antes (...)” [JÁ. 3, 379].

Na mesma página (grifo do autor), o autor continua explicando que, partindo dos valores semânticos descritos acima, a gramática tradicional estabelecera, “entre os conectores coordenativos, as conjunções *conclusivas* e *causais-explicativas*.”

Nesses casos “se trata de unidades que manifestam esses valores de dependência interna, semelhantes às orações subordinadas, mas no nível do sentido do texto. São unidades transfrásticas, já que ultrapassam os limites de fronteira das orações.” (p. 496) Isso talvez explique o fato de essa gramática não considerar as explicativas e as conclusivas como orações coordenadas.

A GBE se refere ao que a GC&C denomina oração coordenada assindética como sendo “**Justaposição ou assíndeto**” (p. 497, grifo do autor). O autor comenta que

[...] as orações podem encadear-se, como ocorre com os termos sintáticos dentro da oração, sem que venham entrelaçadas por unidades especiais; basta-lhes apenas a sequência, em geral proferidas com contorno melódico descendente e com pausa demarcadora, assinalada quase sempre na escrita por vírgulas, ponto e vírgula e ainda por dois-pontos:

“O moço que dizia ‘Smiles’ costumava zombar de mim com barulho. *Qualquer dito nem o excitava: mordía os beijos, avermelhava-se como um peru, lacrimejava, enfim não se continha, caía num riso convulso, rolava sobre o balcão, meio sufocado*” [GrR. 1, 197].
Este procedimento de enlace chama-se *justaposição*.

Ainda na mesma página, o gramático explica que “tais justaposições se aproximam, pela independência sintática e estreito relacionamento semântico, da parataxe ou coordenação.” Vale lembrar aqui que a justaposição acontece também na subordinação (GARCIA, 2010). Um outro tipo de oração que o gramático inclui entre as justapostas é a “**coordenação distributiva**”. Segundo esse autor,

Podem-se incluir nas orações justapostas aquelas que a gramática tradicional arrola sob o título de coordenadas distributivas, caracterizadas por virem enlaçadas pelas unidades que manifestam uma reiteração anafórica do tipo de *ora ...ora, já...já, quer...quer, um ...outro, este...aquele, parte...parte, seja...seja*, e que assumem valores distributivos alternativos, e subsidiariamente concessivos, temporais, condicionais. (p. 497, grifo do autor)

A explicação desse gramático para se incluir essas orações entre as justapostas é que, constitucionalmente, “essas unidades são integradas por várias classes de palavras: substantivo, pronome, advérbio e verbo, e do ponto de vista funcional não se incluem entre os conectores que congregam as orações coordenadas [...]” (p. 497)

Entretanto, o que esse gramático denomina *coordenação distributiva* parece ser um caso de *correlação*, processo que se distingue tanto da coordenação como da subordinação, como vimos no capítulo anterior deste trabalho (Coordenação: abordagens linguísticas). Lá, mostramos que esse processo não foi recepcionado pela NGB, embora durante a elaboração desse documento vários autores já o defendessem como um processo sintático distinto dos demais.

Um outro tipo de oração que a GBE (p. 498) inclui nos grupos oracionais são as orações intercaladas, cuja divisão é a seguinte: *citação*, *advertência*, *opinião*, *desejo*, *escusa*, *permissão* e *ressalva*. Na escrita, essas orações “aparecem marcadas por vírgula, travessão ou parêntese.” São exemplos, citados pelo autor, de orações intercaladas:

[...] *opinião*: em que o falante aproveita a ocasião para opinar:
 D. Benta (*malvada é que era*) dizia que a sua doença impedia a brincadeira da garotada.
 “Comíamos, *é verdade*, mas era um comer virgulado de palavrinhas doces” [MA. 1, 198]. (p. 498, grifo do autor)

Em resumo, a GC&C apresenta a classificação tradicional das orações coordenadas, a mesma classificação que se encontra na NGB. Já a GBE rompe com essa classificação, ao mesmo tempo que apresenta outras terminologias no tratamento dado a tais orações. No entanto, entendemos que não faz sentido perdermos muito tempo das nossas aulas tentando ensinar aos nossos alunos as classificações de orações, seja a classificação tradicional apontada pela GC&C, seja a classificação mais atual apontada pela GBE, pois o domínio de uma classificação ou de outra pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Além disso, atividades que tenham por finalidade simplesmente trabalhar essas classificações – que não fazem qualquer sentido para o aluno da educação básica – podem tornar o ensino de gramática na sala de aula simplesmente um caminho cheio de pedras de tropeços, como já dissera Said Ali (1964 [1923]), citado na Introdução deste trabalho. Diante disso, como professores do ensino fundamental, precisamos substituir esse tipo de atividade improdutiva por outras que levem o aluno a refletir sobre os fenômenos linguísticos com os quais estejamos trabalhando em sala de aula.

4.1.4 Posição dos conectivos/conectores coordenativos na oração na GC&C e na GBE

No que tange à posição dos conectivos coordenativos na oração, a GC&C diz que, entre as conjunções coordenativas,

[...] apenas *mas* aparece obrigatoriamente no começo da oração; *porém, todavia, contudo, entretanto* e *no entanto* podem vir no início da oração ou após um dos seus termos:

É noite, **mas** toda a noite se pesca.

(R. Brandão, P, 139.)

A igreja também era velha, **porém** não tinha o mesmo prestígio.

(C. Drummond de Andrade, CA, 200.)

Este último período poderia ser também enunciado:

A igreja também era velha; não tinha, **porém**, o mesmo prestígio.

A igreja também era velha; não tinha o mesmo prestígio, **porém**. (p. 595-596, grifos do autor)

Outros casos especificados nessa gramática são os seguintes: “[...] *Pois*, quando CONJUNÇÃO CONCLUSIVA, vem sempre posposta a um termo da oração a que pertence [...]. As CONCLUSIVAS *logo, portanto* e *por conseguinte* podem variar de posição, conforme o ritmo, a entoação, a harmonia da frase.” (p. 596, grifos dos autores).

Na GBE (p. 338), diferentemente da GC&C, encontramos apenas um posicionamento a respeito da posição dos conectores ou conjunções coordenativas na oração. Segundo o gramático, a conjunção e às vezes ocorre “depois de pausa, introduzindo grupos unitários e orações; são unidades enfáticas com função textual que extrapolam as relações internas da oração e constituem unidades textuais de situação: ‘E repito: não é meu’ [MA. 1, 314].” Esse posicionamento contraria Azeredo (2010, p. 156) - já citado neste trabalho -, que afirma que “Os conectivos de coordenação jamais pode ocorrer no início de um período; o lugar deles é no ponto em que uma unidade coordenada termina e a seguinte começa.”

Assim, concluímos aqui a análise dos dados desta subseção. Lembrando apenas que a GBE também trata de aspectos envolvendo a coordenação no capítulo destinado à pontuação.

O exposto acima nos permite dizer que, no que se refere especificamente ao processo de coordenação dentro de um recorte emoldurado pelas categorias de análise aqui definidas, a GBE se desprende mais da NGB, à medida que reduz o

quadro das conjunções coordenativas e das orações coordenadas, além de apontar para outros aspectos. Entretanto, a GBE desconsidera a interdependência ou dependência semântica que há sempre entre as orações coordenadas, pois, embora reconheça que há situações contextuais em que uma oração dita coordenada apresente certa dependência em relação a outra que se liga através ou não de um nexos conectivo, o autor entende que é missão das conjunções coordenativas “reunir unidades independentes” mostrando, assim, a prevalência do critério sintático em detrimento do critério semântico, contrariando o que afirma linguistas como Koch (2011). Esse posicionamento implica a produção de materiais didáticos ainda presos à tradição gramatical, como veremos na análise de dados extraídos de coleções didáticas adotadas na maior parte das escolas públicas brasileiras, o que faremos na próxima seção.

4.2 A coordenação em livros didáticos de língua portuguesa (LDLP)

4.2.1 Breve descrição dos LDLP

Português Linguagens e Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem são os nomes das duas coleções escolhidas para compor o *corpus* desta seção. A primeira é de autoria de Cereja & Magalhães (2015); a segunda, de Figueiredo, Balthasar & Goulart (2015). A partir desse momento, vamos denominá-los pelos códigos descritos acima (Quadro 5, p. 94). Vale mencionar que na descrição desses códigos foram considerados apenas os títulos das obras, sem inclusão de subtítulos.

PL (manual do professor do professor, 7º ano, p. 259) sugere que o ensino de português deva “abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social.*”

S&P (manual do professor, 8º ano, p. 278, grifo das autoras), fundamentada em Vygotsky e Bakhtin, sugere ao professor que refletir “o ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os alunos façam **uso** da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses **usos** [...] visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais”.

Essas sugestões que as duas obras apresentam aos professores estão em consonância com a abordagem linguística do processo sintático de coordenação que apresentamos no capítulo três dessa dissertação. No entanto, a abordagem desse processo nas duas coleções retrocede algumas décadas, à medida que ainda se prendem às classificações presentes na NGB e em gramáticas tradicionais. Ou seja, embora essas coleções sugiram aos professores um trabalho pautado na linguística contemporânea, elas (as coleções) apontam um conteúdo gramatical pautado no PTG (VIEIRA, 2015, 2016), pelo menos no que se refere à classificação das conjunções e orações coordenadas.

4.2.2 Análise do processo sintático de coordenação nos LDLP

A análise desta seção mostra, primeiramente, como os LDLP introduzem as conjunções coordenativas e as orações coordenadas, enfocando os conceitos apresentados. Em seguida, a maneira como esses livros abordam a posição das conjunções na oração.

Em PL, o conceito de conjunção é introduzido na unidade 4 do livro do 8º ano, em um tópico intitulado “A língua em foco”. Os autores, inicialmente, apresentam o texto a seguir.

Canção para um homem e um rio

Porque era um homem sincero
eu o levei ao rio entre junquinhos.
Mas sincero não era
era só homem
e deixei nos junquinhos a esperança
de dar à minha espera serventia.

Porque era um homem forte
eu o levei ao rio entre junquinhos.
Mas forte ele não era
era só homem
e entre pedras deixei o meu desejo
de abandonar o arado, a forja e a lança.

Porque podia me amar
eu o levei ao rio entre junquinhos.
Mas amante não era
era só homem
e na água afoguei a minha sede
de palavras mais doces que ambrosia.

Porque era um homem
 Só homem
 Eu o levei ao rio entre os junquinhos.
 (Rota de colisão. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.) (p. 214)

Após duas questões de compreensão de texto, apresentam um exercício e o conceito de conjunção. Vejamos:

3. Leia estes pares de orações:

I. era um homem sincero
 eu o levei ao rio entre junquinhos

II. sincero não era
 era só homem

III. era só homem
 deixei nos junquinhos a esperança

a) Do modo como as orações estão apresentadas, não há palavras relacionando-as. Volte ao texto e identifique as palavras que ligam as orações. *porque, mas, e*

b) No texto, em qual par de orações a palavra que liga uma oração à outra:

- inicia uma oração que indica circunstância de causa? *No par I.*
- estabelece uma relação de oposição? *No par II.*
- estabelece uma relação de adição? *No par III.*

Professor: Chame a atenção dos alunos para a possibilidade de a conjunção e ter dois sentidos, nesse caso.

CONCEITUANDO

As orações se relacionam umas com as outras por meio de uma palavra ou expressão que as liga. Essa palavra ou expressão é chamada de **conjunção**. As relações e circunstâncias que as conjunções estabelecem são um dos fatores responsáveis pela textualidade, ou seja, elas contribuem para que um texto seja coerente e coeso, e não uma sequência de palavras ou frases sem ligação umas com as outras.

As conjunções relacionam também termos semelhantes da mesma oração. Veja os exemplos:

Um homem e um rio, passavam entre os junquinhos.
 sujeito

Ela abandonou o arado, a forja e a lança.
 objeto direto



215

As atividades propostas acima levam o aluno a observar um fenômeno linguístico no texto, nesse caso em um texto literário, antes de chegar ao conceito de tal fenômeno, o que parece ser uma proposta interessante, pois o aluno é levado a refletir sobre determinado aspecto da língua, atuando no processo de construção do conhecimento gramatical contextualizado.

Como podemos ver na conceituação apresentada acima, PL apresenta a noção de coerência e coesão, além de mostrar que a conjunção coordenativa e pode relacionar também termos da mesma oração, o que é exemplificado através de uma oração que apresenta sujeito ligado pela conjunção **e** e de uma oração que

apresenta objeto direto ligado, também, por essa mesma conjunção. Na página seguinte (216), é apresentada a definição de conjunção, a divisão das conjunções em coordenadas e subordinadas. E segue a abordagem com exercícios em que os alunos devem dizer quantas orações existem em uma frase apresentada; se a conjunção é coordenativa ou subordinativa; devem identificar conjunções em um texto dado, como no exemplo: “Identifique, no caderno, as conjunções deste texto [...]” (p. 217).

Por fim, após classificação das conjunções coordenativas em “**aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas**” (p. 218) – a mesma classificação apresentada pela GC&C -, através de um quadro são apresentadas novamente essas conjunções. Nesse quadro constam também as relações que as conjunções coordenativas estabelecem, além de períodos que exemplificam essas relações. Um fato curioso é que ao final do livro é apresentada uma bibliografia em que consta uma obra de Neves (2000) – **Gramática de usos do português** –, que reconhece um quadro reduzido dessas conjunções.

Após apresentação do quadro tradicional das conjunções coordenativas, vários exercícios que abordam essas conjunções são apresentados aos alunos (p. 218-222). Por fim, os autores (p. 222) mostram que as conjunções **e** e **mas** podem assumir outros valores, além da ideia básica de adição e de oposição, respectivamente.

No terceiro e último capítulo do livro, os autores fazem uma introdução do período composto, mostrando que no período composto por coordenação “as orações apresentam independência sintática entre si e são chamadas de **coordenadas.**” (p. 260, grifo dos autores). Em seguida, apresentam mais exercícios sobre esse tipo de período, mas sem abordar a classificação das orações coordenadas, o que deixam para fazer na unidade 2 do livro do 9º ano.

Nessa unidade, PL trabalha os conceitos de oração coordenada assindética e de oração coordenada sindética. Em seguida, aborda a classificação das orações coordenadas sindéticas, afirmando que elas são classificadas “de acordo com o tipo de relação semântica que estabelecem com outra oração.” (p. 99)

Em S&P, os conceitos de conjunções e de orações coordenativas são trabalhados na unidade 2 do livro do 8º ano. Essa unidade é dividida em três capítulos. No primeiro, os autores apresentam o período simples e o período composto. Em seguida, apresentam um quadro com a definição de conjunções

como “as palavras que servem para relacionar ou ligar duas orações ou termos semelhantes da mesma oração.” (p. 209) Nesse mesmo quadro, apresentam exemplos de períodos compostos; explicam que esses períodos “são formados por orações que podem se relacionar **com** ou **sem** conjunções.” (p. 209, grifo das autoras); mostram exemplos de conjunções, sem ainda classificá-las. Em seguida, apresentam um texto e pedem aos alunos que releiam um trecho retirado do texto, como segue:

1. Releia este trecho, observando a sua organização sintática.
“Agora ele diz que estou curada.”
 - a) Quantas orações compõem o período? Justifique sua resposta.
 - b) Que conjunção liga uma oração à outra? (p. 210)

Outros exercícios são solicitados e um novo quadro retoma o tema conjunções, mostrando que “as conjunções que relacionam orações de períodos compostos podem ser de dois tipos: coordenativas ou subordinativas.” (p. 211) Ainda no capítulo 1, são apresentados outros exercícios envolvendo período simples e composto, em que é solicitado ao aluno dizer quantas orações há no período dado; se é simples ou composto; se a relação estabelecida pela conjunção é de coordenação ou de subordinação.

No capítulo seguinte, é apresentado o período composto por coordenação, as orações coordenadas assindéticas e a classificação das coordenadas sindéticas com as respectivas conjunções, conforme apresentada na NGB. Vale registrar aqui que nas referências bibliográficas (p. 377) é citado Bagno (2012) – **Gramática pedagógica do português brasileiro**), que, como veremos, não compartilha a classificação nem o número de conjunções coordenativas apresentadas pela coleção em análise.

Um ponto a destacar nesta coleção em relação ao tema em análise é que cada tipo de oração vem seguido de um texto e exercícios envolvendo as conjunções e o sentido que essas conjunções ajudam a estabelecer entre as orações. Finalmente são apresentados mais textos e exercícios, como por exemplo: “Na frase I, a conjunção *e* expressa seu sentido usual. Explique por quê [...]. c) Copie as frases II e III no caderno, substituindo a conjunção *e* por outra que preserve o sentido original.” (p. 223). Esse exercício de substituição de uma

conjunção por outra que preserve o mesmo sentido leva o aluno, na verdade, a substituir uma conjunção por um advérbio.

A análise dos dados apresentadas até aqui apontam para uma questão importante: o processo de coordenação nas duas gramáticas tradicionais e nas duas coleções didáticas analisadas fica, no geral, limitado ao estudo do período composto, com ênfase na identificação e na classificação das conjunções e orações coordenadas – enfatizando o aspecto formal da língua.

Um dos pontos observados nas duas coleções, no que se refere aos aspectos em análise, que estão em consonância com teorias linguísticas contemporâneas é que elas trazem vários exercícios que abordam os valores semânticos estabelecidos pelas conjunções coordenativas em orações contextualizadas. Além disso, apresentam vários exercícios que conduzem os alunos a observarem esses possíveis valores semânticos e os efeitos de sentido que o uso ou não de determinada conjunção pode provocar nos enunciados.

Por outro lado, apresentam alguns exercícios de classificação, como: (i) classificação do período composto (S&P, 8º ano, p. 215); (ii) classificação das orações coordenadas (PL, 9º ano, p. 100). As classificações das conjunções coordenativas - e conseqüentemente das orações coordenadas - constantes nas duas coleções estão em conformidade com a NGB, ou seja, estão desatualizadas: Azeredo (2010) e Henriques (2015), entre outros, apontam para um número reduzido das conjunções coordenativas, pois muitas palavras que a tradição gramatical inclui na classe das conjunções são, na verdade, advérbios.

Com relação à posição dos conectores de coordenação/conjunções na oração, verificamos que as obras em análise apresentam aos alunos os conectivos de coordenação ou conjunções coordenativas na oração conforme descrição a seguir.

No último capítulo do livro do 8º ano, em que PL trata do período simples e do período composto, é apresentado um texto de Clarice Lispector (Irmãos), iniciado pela conjunção **mas**. Dentre os exercícios propostos, consta o seguinte:

No texto, a conjunção **mas** foi empregada duas vezes. Localize essas duas situações.

a) Com que finalidade, provavelmente, a personagem que é a primeira a falar emprega essa conjunção no início do texto? [...]” (p. 263, grifo dos autores)

O curioso nesse ponto é que, ao tratar das conjunções coordenativas no livro em questão (8º ano), os autores elaboram uma pergunta sobre a posição da conjunção **mas** no início do texto, mas não fazem nenhuma outra referência à posição dessa conjunção, mesmo trazendo para a unidade de ensino um texto – Canção para um homem e um rio (livro do 8º ano, p. 214) - em que essa conjunção aparece três vezes no início de períodos. No livro do ano seguinte (9º ano, p. 103), os autores afirmam que “A conjunção só pode ser empregada no início de orações.”

Assim, vejamos o que é dito na Unidade 2 do livro do 9º ano, após a classificação das orações coordenadas sindéticas, em exercícios sobre as mesmas:

A conjunção **mas** só pode ser empregada no início de orações. Já outras conjunções adversativas, como **porém** ou **entretanto**, admitem mais de uma posição. Veja:

Ninguém respeita a Constituição, **entretanto** todos acreditam no futuro da nação.

Ninguém respeita a Constituição; todos, **entretanto**, acreditam no futuro da nação.

Ninguém respeita a Constituição; todos acreditam, **entretanto**, no futuro da nação. (103)

Por fim, cabe acrescentar que, na visão desses autores, a palavra *pois* geralmente é conjunção “coordenativa explicativa. Porém, quando posta depois do verbo, torna-se conclusiva. [...]” (p.104)

Como sabemos, todas essas palavras apresentadas como conjunções coordenativas na citação acima - com exceção de **mas** - são advérbios, inclusive, essa ampla mobilidade desses elementos na sentença é característica dos advérbios, e não das conjunções coordenativas, o que mostra que o conteúdo aí apresentado não está em consonância com as pesquisas mais recentes, ou seja, continua preso à teoria tradicional.

Por fim, em S&P, não encontramos referências relativas ao posicionamento das conjunções coordenativas na oração. As autoras apenas deixam explícito que esses elementos introduzem orações coordenadas, como nestas afirmações: “Essas conjunções introduzem **orações coordenadas sindéticas alternativas**. (p. 220) [...] As conjunções desse tipo introduzem **orações coordenadas sindéticas conclusivas**.” (p. 221, grifo das autoras).

Realizadas as análises das duas coleções didáticas, passaremos à análise do *corpus* de gramáticas contemporâneas escritas por linguistas brasileiros, o que faremos na seção a seguir.

4.3 A coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português (GBCP)

4.3.1 Breve descrição das GBCP: GN, GP e GBA

A GN é de autoria da Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves, linguista brasileira e pesquisadora da Unesp de Araraquara.

A primeira edição da gramática em análise foi publicada no ano de 2000, pela Editora UNESP. A segunda edição, com a qual estamos trabalhando nesta pesquisa, foi publicada em 2011, pela mesma editora.

Com mais de mil páginas, essa obra está dividida em 4 partes, além da apresentação. Os dados extraídos para compor o nosso *corpus* encontram-se na PARTE I (*A formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites*) e na PARTE IV (*A junção*).

Na apresentação da obra, a autora escreve que essa gramática

parte das tradicionais classes de palavras, ponto de partida escolhido apenas porque o leitor ou consulente comum, sem ser conhecedor do assunto, vai poder situar-se na sua busca, para chegar ao que quer saber. Entretanto, o agrupamento dessas classes pelas quatro grandes partes da obra já revela que há princípios teóricos dirigindo o tratamento das questões. (p. 13)

Assim, essa “gramática de usos”, mesmo fundamentada em princípios da teoria funcionalista, utiliza-se da terminologia tradicional para ajudar o leitor não especializado a compreender as descrições realizadas pela autora, o que pouco ou nada ajuda nem mesmo aos professores do ensino fundamental que não tenham conhecimento da teoria que fundamenta essa obra.

Já a GP é de autoria do Prof. Dr. Mário Alberto Perini: linguista, professor aposentado, atua na área de Linguística Teórica e Descritiva da UFMG.

A obra em análise foi publicada em 2010, pela Parábola Editorial, está dividida em Apresentação, Capítulo Zero e mais 38 Capítulos. Os dados da análise foram extraídos dos capítulos 13 (COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO) e 33 (CONNECTIVOS).

Na apresentação da obra, o autor destaca que, sempre que possível, procurou

justificar as análises propostas – isso dentro da ideia de que o estudo de gramática é uma disciplina científica, onde apenas aprender uma lista de resultados não faz sentido. O estudante deve sempre procurar saber **por que** se adota uma análise e não outra; esse é um ingrediente fundamental de sua formação intelectual, e não deve nunca ser desprezado. (p. 26, grifo do autor)

Assim, essa gramática descritiva que - segundo o autor - é destinada “a alunos e professores de letras, assim como a professores de línguas de todos os níveis [...]” (p. 26) não está fundamenta em uma teoria específica, ou seja, ela “[...] procura explicitar a língua realmente utilizada pelos falantes do PB, sem discutir ou sustentar alguma teoria em particular; e muito menos prescrever a língua ideal que as pessoas deveriam usar.” (p. 25 - 26)

A GBA, por sua vez, é de autoria do Prof. Dr. Marcos Bagno: linguista, professor do Departamento de Língua Estrangeiras e Tradução da UnB.

A obra em análise foi publicada em 2012, pela Parábola Editorial. Composta por mais de mil páginas, essa gramática está dividida em cinco Livros, além da Introdução.

Os dados que colhemos para compor o nosso *corpus* foram extraídos do Livro IV, intitulado LEXICOGRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO. Nesse Livro, o autor explica que adota uma abordagem não convencional das classes de palavras e que instiga

as leitoras e os leitores a ver a língua de outros pontos de vista, segundo outros critérios – quem sabe assim se convençam da riqueza que é uma língua humana viva e da miséria intelectual que é tentar reduzir a língua a definições estanques [...] e a análises fossilizadas que não levam em conta a **absoluta impossibilidade de capturar de uma vez por todas os múltiplos processos que fazem qualquer língua ser o que é.** (p. 503-504, grifo do autor)

Assim, no que tange ao fenômeno linguístico em análise, essa obra tenta se afastar da abordagem tradicional, defendendo, inclusive, o que o professor de português deve ou não ensinar em sala de aula, uma vez que essa gramática tem como público-alvo os docentes “em formação ou já formados que exercem o magistério” (p. 20) na educação básica. “Tal endereçamento é raro em se tratando da historiografia gramatical luso-brasileira (cf. FARACO & VIEIRA, 2016, p. 295).

4.3.2 Critérios sintáticos e semânticos definidores da coordenação em GBCP

A parte IV da GN é intitulada “A JUNÇÃO”, como dissemos acima. Na Introdução dessa parte, a autora explica que

Algumas palavras da língua que pertencem à esfera semântica das relações e processos atuam especificamente na junção dos elementos, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem.

Esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestruturas delas (caso das preposições, das conjunções subordinadoras e das conjunções coordenadoras), além de poder determinar-se fora da estrutura oracional, ou seja, no âmbito textual (caso das conjunções coordenadoras). (p.601)

Como podemos ver pela citação, diferentemente da teoria tradicional, a GN trata a coordenação a partir de critérios semântico e sintático. Além disso, leva em consideração o âmbito textual em que esse processo ocorre, o que Azeredo (2010) denomina de conexão textual.

Indo nessa mesma direção, o capítulo 13 da GP é dedicado aos “recursos que a língua tem para juntar diversas orações em uma estrutura sintaticamente coesa.” (p.157). Nesse sentido, o autor escreve que

A coordenação e a subordinação são os dois processos básicos de que dispõe a língua para juntar unidades de mesma classe em uma unidade maior. Essa junção não afeta apenas as orações, mas vale para a maioria das classes de formas. A coordenação, em especial, se verifica com muitas classes, inclusive classes de palavras (as unidades menores do que as palavras, a saber, os morfemas, são isentas de processos de junção). (p. 160)

Desse modo, como demonstra o autor (p. 160), é possível coordenarmos não apenas orações, mas também sintagmas nominais, verbos, sintagmas adjetivos, sintagmas preposicionados e até preposições. “Outras classes, como os artigos, por exemplo, não admitem coordenação.” Vale lembrar aqui que, além da coordenação e da subordinação, há pelo menos mais um processo que a nossa língua dispõe para juntar unidades de mesma classe: a correlação, como defendem Castilho (2014a) e Módolo (2016).

Retomando GP, o autor acrescenta que a junção das orações coordenadas ocorre, frequentemente, sem marca. “Assim, se houver mais de duas orações coordenadas em um período, apenas as duas últimas são ligadas por *e*, *ou*, etc. [...] Acontece também de todas as coordenadas aparecerem sem coordenador, mesmo as duas últimas [...]” (p. 163 - 164). Por outro lado, o coordenador pode aparecer repetido, o que cria um efeito de insistência, segundo explicação do autor.

A GBA (p.436), por sua vez, explica que o “linguista britânico **M. A. Halliday** [...] propõe o termo **lexicogramática** (*léxico-grammar*, 2004: 43), numa evidente recusa do dualismo tradicional.” (grifos do autor). Assim, ao explicar o termo *lexicogramática*, a GBA se utiliza da figura do *yin-yang* (☯) para demonstrar que a ideia desse termo se realiza “no *discurso*, sempre na forma de *textos* (falados ou escritos), na interação social por meio da linguagem [...]” (p. 436). Desse modo, léxico e gramática, assim como essa figura, se fundem, de modo que o autor (p. 438) diz examinar “as classes gramaticais sempre junto com suas funções sintáticas.”

Com base na citação acima e em várias outras passagens observadas na leitura da obra em análise, podemos dizer que são considerados os critérios sintático e semântico no que se refere ao processo de coordenação. Além disso, o âmbito textual é essencial na descrição que esse autor faz dos diversos fenômenos linguísticos, inclusive da coordenação.

A sintaxe [...] é o modo como as palavras se *co-locam* na sentença. Essa colocação, no entanto, pode se dar de duas maneiras principais: a *parataxe* e a *hipotaxe*. O prefixo grego *para-* significa ‘ao lado de’ (como em paralelo, por exemplo). Assim, a *parataxe* é o processo sintático em que as palavras e os sintagmas se colocam uns ao lado dos outros, sem hierarquização. [...]
Para realizar essas operações de *coordenação* e de *subordinação* entre os sintagmas, dispomos de elementos gramaticais chamados em grego de *syndesmos*, palavra devidamente traduzida em latim por *coniunctio* (acusativo: *coniunctionem*), origem da nossa *conjunção*, ou seja, palavras que *juntam* uma coisa *com* outra. É preciso lembrar, no entanto, que *coordenação* e *subordinação* são propriedades *semânticas* dos enunciados, de modo que é perfeitamente possível construir um período subordinado com o emprego de uma *conjunção* prototipicamente coordenativa [...] (p. 884)

Como vemos na citação acima, a GBA não faz distinção entre coordenação e *parataxe*. Por outro lado, esse autor nos mostra que o processo de coordenação

pode ocorrer entre palavras, sintagmas, orações e até mesmo em construções de períodos compostos por subordinação, diferentemente do que costumamos ver em gramáticas tradicionais. Ou seja, o processo sintático de coordenação, na visão desse autor, não se restringe ao período composto por coordenação e nem mesmo ao período simples, uma vez que, como se vê acima, é possível construirmos um período subordinado com o emprego de uma conjunção coordenativa.

Isso mostra um poder de atuação das conjunções coordenativas prototípicas que vai além da função de ligar orações, termos de uma oração ou palavras. Assim, por meio de uma conjunção coordenativa prototípica, é possível coordenarmos, também, orações subordinadas, o que demonstra que o processo sintático de coordenação envolve uma pluralidade de unidades linguísticas.

4.3.3 Classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas em GBCP

Em quarenta e sete páginas dedicadas ao estudo das conjunções coordenativas (739- 785), a GN aborda três tipos de construções coordenativas: (i) aditivas com *e* e *nem*; (ii) adversativas com *mas*; e (iii) alternativas com *ou*. Sobre as demais conjunções constantes nas listas tradicionais, a autora os trata como *advérbios juntivos*. Vejamos:

[..] **Advérbios** que operam conjunção de **orações**: são **advérbios juntivos**, de valor **anafórico**, que ocorrem numa **oração**, ou num **sintagma**, referindo- se a alguma porção da **oração** ou do **sintagma** anterior [...].

A gramática tradicional coloca esses advérbios como **conjunções coordenativas** (**adversativas** e **conclusivas**, respectivamente), admitindo, assim, orações **coordenadas sindéticas conclusivas**. Na verdade, são elementos em processo de gramaticalização. Nesse processo, está em estágio mais avançado o elemento **logo**, que tem o comportamento próximo ao de uma conjunção coordenativa. (p. 241)

Como podemos ver na citação acima, a autora reduz para quatro o número de conjunções coordenativas, o que reduz, conseqüentemente, a classificação das orações coordenadas.

A GP, por sua vez, reconhece como pertencentes à classe dos conectivos três tipos de palavras: preposições, conjunções e coordenadores. Nesse sentido, esse linguista (p. 311) diferencia coordenadores de conjunções “(na gramática tradicional, respectivamente, ‘conjunções coordenativas’ e ‘conjunções subordinativas’).” Assim, são coordenadores as palavras **e**, **mas**, **ou**, **logo**, além de outras, afirma o linguista. Vejamos o que diz o autor a respeito dos coordenadores.

[...] Eles têm uma função radicalmente diferente da das conjunções, pois não “criam” uma categoria a partir de outra. Em vez disso, os coordenadores ligam dois constituintes da mesma classe, formando um constituinte maior, igualmente da mesma classe. Por exemplo, podemos juntar dois SNs formando um SN maior [...]. O mesmo pode ser feito com orações [...] e também com outras classes [...] (p. 315).

Embora tenha incluído o elemento *logo* entre os coordenadores (diferentemente da GN), mais adiante, o autor (p. 316, grifo do autor) conclui que “Os coordenadores são um grupo bastante heterogêneo, ainda à espera de estudos detalhados. A lista dos coordenadores correntes no PB inclui os itens *e*, *ou* e *mas*.” O autor (p. 316, nota de rodapé) explica também que não incluiu nessa obra os demais coordenadores (a exemplo de “*porque*, *que* em vamos sair daqui que vai chover, *não só...mas também* [...]” constantes nas listas tradicionais das conjunções coordenativas pelo fato de essas conjunções apresentarem um comportamento muito variado.

Já a GBA, assim como a GN, reconhece as seguintes conjunções coordenativas: (i) aditiva – *e*, *nem*, sendo a conjunção *nem* “a ‘forma negativa’ da aditiva *e*, uma vez que é empregada quase sempre depois de uma primeira negação [...]” (p. 889); (ii) adversativa – *mas*; e (iii) alternativa – *ou*.

Com relação a várias outras conjunções ditas adversativas, o autor as inclui na classe dos advérbios e justifica do seguinte modo:

[...] advérbios, conjunções e preposições vivem migrando de uma classe para outra, juntando-se uns aos outros para formar locuções, etc. Talvez por isso nossa tradição gramatical costuma elencar no capítulo das conjunções diversas palavras e locuções que não merecem estar ali. (p.899)

Ele acrescenta, ainda, que “Uma demonstração simples de que tais palavras não são conjunções é o fato de poderem vir associadas às verdadeiras conjunções”

[...] (p. 899). Vale registrar aqui que o autor (p. 886, grifo do autor) reconhece também o processo de correlação e explica que “As conjunções correlativas ocorrem sempre em dupla, precisamente porque introduzem sentenças que estão em *interdependência*, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação.” No processo de *correlação*, o autor inclui, dentre outros, os pares *nem...nem*, *quer...quer*, *já...já*, *ora...ora* e *seja...seja* (que a GT inclui entre as conjunções coordenativas alternativas, como já vimos).

Pelo exposto nesta subseção, podemos dizer que, de modo geral, duas das três GBCP em análise (a GN e a GBA) reduzem o quadro das conjunções coordenativas para três ou quatro elementos: **e**, **nem**, **mas** e **ou**, classificando-as, respectivamente, em aditivas (*e*, *nem*), adversativa (*mas*) e alternativa (*ou*). Como o elemento **nem** funciona como uma forma negativa da conjunção *e*, além disso, às vezes ele funciona também como advérbio, talvez possamos dizer que na perspectiva dessas duas gramáticas temos apenas três conjunções coordenativas prototípicas.

Assim, esses autores transportam para o quadro dos advérbios as demais palavras que a GT define como conjunções coordenativas, o que revela uma descrição atualizada, ou seja, em conformidade com estudos linguísticos contemporâneos.

A GP, que diferencia conjunção de coordenadores, preferiu aguardar pesquisas que esclareçam o papel de alguns itens (como *porque*, *que*, *não só...mas também*) na gramática. Desse modo, no tocante aos elementos em análise, essa obra inova em alguns aspectos, mas se mantém presa à NGB em outros, uma vez que não se posiciona em relação a alguns elementos, entre os quais – **que** e **porque**. Como sabemos, de acordo com a nossa nomenclatura oficial, esses dois elementos “ora têm valor coordenativo, ora subordinativo” (BRASIL, 1959, p. 5). Mas vários estudos contemporâneos, como já mostramos, não os inclui entre as conjunções coordenativas prototípicas.

Diante de tudo que foi exposto, será que ainda precisamos aguardar o resultado de novas pesquisas para rompermos com o ensino da clássica lista de conjunções coordenativas? Ensino esse que pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do nosso aluno da educação básica.

No que tange à classificação das orações coordenadas, como sabemos, tradicionalmente, elas são classificadas de acordo com as conjunções que as

iniciam, como já mostramos neste trabalho. As três gramáticas em análise, no entanto, fogem desse padrão classificatório de orações coordenadas. Assim, se olharmos o ÍNDICE GERAL (p. 997-1005) da GN, não encontraremos nenhuma referência à classificação das orações coordenadas, (exceto ao fazer referência à GT).

A GP, por sua vez, inicia sua abordagem com um exemplo de um período composto por coordenação, em que aparecem duas orações ligadas pela conjunção **e**. O autor (p. 158, grifo do autor) explica que no exemplo dado, “as duas orações são chamadas **coordenadas**, e a palavra **e** se chama **coordenador** [...] A estrutura coordenada se caracteriza por ter as duas (ou mais) orações uma ao lado da outra, sem que uma faça parte da outra.”

Nessa gramática, também não encontramos menção à classificação das orações coordenadas em função dos coordenadores.

Na GBA, como vimos acima, há menção à coordenação como sinônimo de *parataxe*, mas não há menção à classificação das orações coordenadas, o que condiz com o fato de, nessa obra, o autor se posicionar contra o ensino de gramática pautado em classificações desatualizadas e incoerentes (que não contribuem para o letramento escolar do aluno), como, por exemplo, a classificação de orações. Nesse sentido, vejamos o que escreve o autor.

Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas – que no fundo são uma só: *desenvolver o letramento* – constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna. Não há tempo a perder com outras práticas que já se comprovaram absolutamente irrelevantes e inúteis para se cumprir essa missão [...] (p. 29, grifos do autor).

Como se vê pela citação acima, os exercícios de classificação - que são frequentes no ensino tradicional do processo de coordenação - não contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pois não o leva a refletir sobre os possíveis efeitos de sentido que podem ser gerados pelo uso das estruturas coordenadas. Sendo assim, esses exercícios classificatórios devem ser evitados no ensino fundamental, pois representam desperdício de tempo na sala de aula.

4.3.4 Posição dos conectivos/conectores coordenativos na oração em GBCP

Contrariamente ao que afirma Azeredo (2010) a respeito da posição dos coordenadores, a GN mostra que a conjunção aditiva **e** e a conjunção adversativa **mas** têm empregos que só ocorrem no início de enunciados, como nos exemplos a seguir, apresentados pela autora:

- [...]
 - *Teria dormido comigo, se eu pedisse.*
 - **E** o senhor pediu?
 - Não.
 - **E** ela era bonita? (EN) (p. 746, grifos da autora).
 [...]
 - *Você não acha ridículo um velho amar?*
 - **MAS** nem você tem a idade de Goethe, nem ela é jovem como Betina Bretano. [...] (VN) (p. 767, grifos da autora)

Por outro lado, em termos funcionais, como mostra a autora (p. 750, grifo da autora), as construções com **e** podem ser **simétricas** ou **assimétricas**. No primeiro caso, “[...] os dois membros da **adição** podem facilmente permutar de posição, com resultado de sentido que difere apenas do ponto de vista da distribuição da informação.” Isso não ocorre com as construções assimétricas, em que “[...] se adicionam elementos que, por alguma razão, devem ser considerados numa ordem necessária, como por exemplo, nos casos em que é necessário que se marque uma sequência de eventos [...]” (p. 750).

O mesmo ocorre em construções com a conjunção **ou**, que podem ser simétricas, como explica a autora,

*Os andaimes estendem-se até o teto, criando uma impressão em todo o apartamento **de poleiros OU de esqueleto de uma imensa favela.*** (TB)

tem-se uma construção basicamente equivalente a

*Os andaimes estendem-se até o teto, criando uma impressão em todo o apartamento **de esqueleto de uma imensa favela OU de poleiros.***

Em qualquer dos dois enunciados, o falante oferece duas alternativas, ambas possíveis (e não excludentes entre si) para definir a impressão causada pelos andaimes. Entretanto, é evidente que o efeito comunicativo obtido é diferente, a partir da seleção da

posição de um ou de outro dos elementos coordenados. (p. 782, grifos da autora)

ou **assimétricas**, como no exemplo: “**A proposta**, OU antes, **o pedido** não foi aceito. (ANA)” (p.783, grifo da autora).

Como já dissemos, a GP cita como coordenadores as palavras **e**, **mas**, **ou**, **logo**, além de outras. Esse autor pouco ou quase nada escreve a respeito da posição desses coordenadores na oração, mas parece ficar implícito, pelos exemplos mostrados, que os coordenadores devem posicionar-se no meio das orações. Vejamos alguns comentários que justificam o que dissemos: “A sequência das duas orações (mais a palavra *e* no meio delas) é também uma construção [...]. Uma construção que encerra mais de uma oração é tradicionalmente chamada **período composto**.” (p. 157, grifos do autor). Mais adiante, o autor comenta: “[...] sua estrutura é bastante simples, sendo formada apenas de duas orações seguidas com *e* no meio.” (p. 157-158, grifo do autor)

Outros dois comentários que ilustram a nossa afirmação:

[...] Assim, se houver mais de duas orações coordenadas em um período, normalmente apenas as duas últimas são ligadas por *e*, *ou*, etc.:

[24] Ela chegou, procurou a agência e fez a reclamação. [...]

A repetição do coordenador tem um efeito de insistência, com ênfase em todas as orações:

[26] Ela chegou e procurou a agência e foi no guichê e fez a reclamação.” (p. 163-164, grifo do autor)

Pelos exemplos acima, talvez possamos dizer que, para a GP, os coordenadores ocupam uma posição fixa nas orações coordenadas, ou seja, no meio dessas orações.

Por fim, a GBA mostra que itens como *porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto* e *no entanto*, “por serem advérbios, admitem uma ampla mobilidade no interior da sentença”, o que não ocorre com a conjunção **mas**. Vejamos:

(19) eu conheço Bernadete, é uma excelente professora, tem muito conhecimento da teoria geral do estado, **mas** eu sei que a Bernadete defendeu a dissertação dela de mestrado dentro dessa linha bem fechada do direito, essa perspectiva que nós chamamos a perspectiva lógico-normativa lógico-formal... (NURC/REC/337)

(19a) *eu conheço Bernadete, é uma excelente professora, tem muito conhecimento da teoria geral do estado, eu sei **mas** que a Bernadete defendeu [...] (p. 891, grifo do autor).

Como demonstra o autor, a conjunção coordenativa **mas** não admite livre mobilidade na oração sem que a construção se torne agramatical, mas isso não significa que ela tenha que ser situada sempre entre duas orações, pois como nos mostrou a GN, as conjunções coordenativas podem ocorrer também no início de orações.

Ao concluir este capítulo, em que analisamos o processo de coordenação em duas gramáticas tradicionais, em duas coleções didáticas do ensino fundamental e em três gramáticas brasileiras contemporâneas do português, com base nas categorias de análise definidas, podemos afirmar que, no geral,

(i) as duas coleções didáticas ainda se mantêm presas ao modelo tradicional no que se refere à classificação das conjunções e das orações coordenadas, apresentando, inclusive as mesmas classificações constantes na NGB e em uma das gramáticas tradicionais analisadas;

(ii) uma das gramáticas tradicionais (a GBE) avança no tocante a alguns aspectos, fazendo uma descrição gramatical em consonância com os estudos linguísticos contemporâneos, embora ainda se mantenha presa em outros aspectos, mantendo, por exemplo, os advérbios **porém** e **senão** na classe das conjunções coordenativas;

(iii) Já as três GBCP se distanciam da abordagem tradicional, trazem novas propostas de classificações das conjunções, rompem com o quadro clássico de classificações de orações e abordam aspectos textual-discursivos relacionados ao tema do nosso trabalho. Duas delas (GN e GP), no entanto, apresentam terminologias que dificultam a compreensão por parte do professor que se formou há mais de duas décadas em faculdades tradicionais e não teve condição de voltar à universidade para se atualizar. Nesse sentido, a GN parece ser a que apresenta um maior nível de complexidade, demandando um esforço muito grande por parte do professor do ensino fundamental que se disponha a estudar o processo de coordenação a partir dessa obra, embora a autora faça uso de terminologias tradicionais conhecidas pelo professor que trabalha com a educação básica.

Por fim, dentre as três GBCP, a GBA é a que melhor dialoga com o professor, apresentando sugestões que, se aplicadas, podem nos ajudar a realizar um trabalho

reflexivo da gramática em sala de aula, pelo menos no que se refere ao processo sintático de coordenação, tema desta pesquisa. Exemplo dessas sugestões é a seguinte observação:

Existe uma prática antipedagógica que precisa imediatamente ser abandonada: a de dizer aos alunos que é preciso evitar o uso repetitivo de **mas** e substituir essa conjunção por seus supostos “equivalentes” **porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto**. Esses itens não têm as propriedades conjuntivas de **mas**, já que são de fato advérbios. (p. 1007, grifo do autor)

No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de intervenção, em formato de guia para o professor do ensino fundamental que trabalha com o 8º ano escolar, conforme já dissemos no decorrer deste trabalho.

Alguns conceitos já apresentados nesta dissertação (conceitos de gramática, por exemplo) serão reapresentados na proposta de intervenção, tendo em vista que os consideramos importantes para o professor que se disponha a ler a nossa proposta. Além disso, sabemos que dificilmente o professor que trabalha com extensa carga horária (a exemplo dos professores da escola onde socializamos esta proposta, cuja carga horária mensal é obrigatoriamente de 270 h/a) terá tempo ou energia para ler esta dissertação integralmente, o que justifica a repetição de alguns pontos já apresentados neste trabalho.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GUIA DO PROFESSOR

[...] Chomsky diz que a tarefa do linguista é semelhante à da criança que está aprendendo a língua da sua comunidade: ambos devem descobrir as regras da língua. Os linguistas, sabe-se, são muito menos bem-sucedidos que as crianças.

(POSSENTI, 1984, p. 32)

“Toda criança é um linguista intuitivo e inato. Ela apreende intuitiva e diretamente o sentido das palavras pelo som. [...]”

(TANIGUCHI, 2012, p. 164 [1966])

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção – que consiste em um GUIA DO PROFESSOR, cujo objetivo é introduzir o público alvo ao estudo do processo sintático de coordenação em uma perspectiva que vá além da simples classificação das conjunções coordenativas e das orações coordenadas, como costumamos fazer de modo geral. Para tanto, apresentamos os seguintes tópicos: (i) sistematização do processo sintático de coordenação das abordagens das três GBCP analisadas neste trabalho; (ii) uma proposta didática em forma de estudo dirigido envolvendo o processo de coordenação; e (iii) análise e interpretação dos dados coletados na ocasião em que apresentamos o guia pedagógico a um grupo de professores na escola onde trabalhamos. Desse modo, o capítulo foi subdividido em três seções, que expõem, respectivamente, os itens aqui citados.

5.1 Sistematização do processo sintático de coordenação

Nesta seção, tentamos sistematizar o processo sintático de coordenação das abordagens das três obras contemporâneas que nos serviram de *corpus* nesta pesquisa: Neves (2000), Perini (2010) e Bagno (2012). Para tanto, sintetizamos a abordagem apresentada no capítulo anterior, o que registramos aqui através de um quadro, considerando o objetivo geral deste trabalho e duas das categorias de análise que nortearam esta pesquisa. Com isso, esperamos contribuir com a atualização de muitos professores que trabalham com o ensino fundamental no que se refere ao fenômeno linguístico investigado: o processo sintático de coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português.

Quadro 8

Sistematização do processo sintático de coordenação em GBCP

Gramáticos-linguistas	Neves (2000)	Perini (2010)	Bago (2012)
Menção à coordenação	Algumas palavras que pertencem à esfera semântica das relações e processos atuam especificamente na junção dos elementos do discurso. [...] Esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestruturas dela (caso das preposições, das conjunções subordinadoras e das conjunções coordenadas), além de poder determinar-se fora da estrutura oracional, ou seja, no âmbito textual (caso das conjunções coordenadoras). (p. 601)	A estrutura coordenada se caracteriza por ter [...] duas (ou mais) orações uma ao lado da outra, sem que uma faça parte da outra. (p. 158) [...] temos não apenas coordenação de orações [...], mas coordenação de SNs [...], de verbos [...], de sintagmas adjetivos [...], de sintagmas preposicionados [...] e até de preposições [...] Outras classes, como os artigos, por exemplo, não admitem coordenação. (p. 160)	Parataxe (Coordenação) A palavra <i>coordenação</i> representa a tradução latina do termo grego <i>parataxe</i> . [...] a <i>parataxe</i> é o processo sintático em que as palavras e os sintagmas se colocam uns ao lado dos outros, sem hierarquização (p. 884 grifo do autor). Para realizar a operação de coordenação entre os sintagmas, dispomos de elementos gramaticais chamados em grego de <i>syndesmos</i> (p. 884, grifo do autor).
Classificação	Aditiva: E “marca uma relação de adição entre os elementos coordenados ” (p. 739, grifo da autora), NEM “adiciona segmentos negativos ou privativos ” (p. 751, grifo da autora). Adversativa: MAS “marca uma relação de desigualdade entre os elementos coordenados” (p. 755). Alternativa: OU marca disjunção ou alternância entre o elemento coordenado no qual ocorre e o elemento anterior. (p. 771, grifo da autora).	São coordenadores: <i>e</i> , <i>mas</i> , <i>ou</i> , <i>logo</i> e outras. Há vários outros nas listas tradicionais de “conjunções coordenativas”. (p. 316)	Aditiva: <i>e</i> , <i>nem</i> [...] nem é a “forma negativa” da aditiva <i>e</i> , uma vez que é empregada quase sempre depois de uma primeira negação [...] (p. 888-889, grifos do autor) Adversativa: <i>mas</i> “A verdadeira conjunção adversativa é mas [...]” (p. 891, grifo do autor). Alternativa: <i>ou</i> Uma forma encontrada para distinguir o valor excludente de ou de seu valor alternativo é a repetição da conjunção [...] (p. 892).
Posição	<i>E</i> e <i>mas</i> têm empregos que só ocorrem no início de enunciados. As construções com e e com ou são simétricas. As construções com <i>e/ou</i> são assimétricas quando se adicionam/alternam elementos que devem ser considerados numa ordem necessária.	[...] os coordenadores ligam dois constituintes da mesma classe. (p. 315) [...] se houver mais de duas orações coordenadas em um período, [...] apenas as duas últimas são ligadas por <i>e</i> , <i>ou</i> etc. (p. 163)	Ao contrário dos advérbios considerados conjunções adversativas pela tradição gramatical do português (<i>porém</i> , <i>contudo</i> , <i>todavia</i> , <i>entretanto</i> , <i>no entanto</i>), a conjunção mas não admite ampla mobilidade no interior da sentença.

Fonte: A Autora, 2018.

Como podemos ver no quadro sistematizado acima, as três obras examinadas apresentam um quadro reduzido dos elementos gramaticais que a tradição gramatical denomina **conjunções coordenativas**, o que está em consonância com os estudos mais recentes de linguistas brasileiros a respeito dessas conjunções, conforme verificado no decorrer da nossa pesquisa. Isso implica, conseqüentemente, a redução das orações coordenadas introduzidas por tais conjunções. Nesse sentido, a descrição desses autores rompe com a proposta descrita nas gramáticas tradicionais, na NGB de 1959 – ainda vigente no Brasil –, nas gramáticas escolares e nos livros didáticos com os quais trabalhamos em sala de aula.

No quadro anterior, fica evidente que os linguistas Bagno (2012) e Neves (2000) compartilham não só os mesmos elementos que compõem a classe das conjunções coordenativas como também a mesma classificação e a mesma terminologia no que se refere ao termo conjunção.

Perini (2010), por sua vez, denomina “coordenadores” os elementos que a tradição gramatical chama conjunções coordenativas. Esse autor denomina conjunção apenas as conjunções subordinativas; e inclui na classe dos conectivos as três categorias que a tradição gramatical denomina **preposição, advérbio e conjunção coordenativa**.

Por outro lado, Perini (2010) não assume um posicionamento a respeito de quais elementos gramaticais compõem a classe dos coordenadores. A razão disso é que faltam pesquisas que esclareçam o papel de alguns elementos que a GT inclui na classe das conjunções coordenativas. Uma década após a publicação da obra em referência, o não posicionamento desse autor ainda se mantém, o que pode ser comprovado à página 447 da sua nova gramática publicada em 2016 pela editora Vozes. Vejamos:

Os coordenadores são um grupo bastante heterogêneo, ainda à espera de estudos detalhados. A lista dos coordenadores correntes no PB inclui os itens *e*, *ou* e *mas*. Há vários outros nas listas tradicionais de “conjunções coordenativas”, mas seu comportamento é tão variado que prefiro não os incluir aqui, à espera de pesquisas que esclareçam seu papel na gramática [...] (PERINI, 2016, p.447)

Diferentemente de Perini (2010, 2016), Bechara (2015 [1999]) – embora seja considerado um gramático tradicional – já reconheceu a redução do quadro das

conjunções coordenativas, com exceção dos advérbios *porém* e *senão*, que ele ainda considera conjunção.

No que se refere à classificação das orações coordenadas, não há menção a esse item em nenhuma das três GBCP que analisamos neste trabalho. Nesse aspecto, essas três obras divergem das propostas apresentadas nas duas gramáticas tradicionais que analisamos na nossa pesquisa – Bechara (2015 [1999]) e Cunha & Cintra (2016 [1985]) – e conseqüentemente dos livros didáticos com os quais trabalhamos em sala de aula, já que estes, de modo geral, são pautados na teoria tradicional.

Com relação à posição das conjunções coordenativas/coordenadores na oração, Neves (2000) ressalta que (i) são simétricas as construções com a conjunção **e**, o que significa que, de modo geral, a ordem dos membros conectados por essa conjunção pode ser permutada de posição com “resultado de sentido que difere apenas do ponto de vista da distribuição da informação.” (p. 750) Mas, segundo a autora, há casos em que essa construção é assimétrica; (ii) são simétricas, também, as construções com **ou**, exceto nas construções “em que se alternam elementos que, por alguma razão, devem ser considerados numa **ordem** necessária [...]” (p. 783). Por exemplo, nos casos em que se faz uma correção no segundo elemento da coordenação com **ou**: “**A proposta**, OU antes, **o pedido** não foi aceito. (ANA)” (p. 783, grifo da autora). Nesse caso, essa construção é assimétrica, ou seja, não é possível alterar a posição dos membros coordenados sem alterar o resultado do sentido.

Diferentemente do que nos ensina Azeredo (2010), Neves (2000) mostra que há casos em que as conjunções *e* e *mas* podem ocorrer no início de orações. Importa acrescentar, no entanto, que a conjunção *mas*, embora originada de um advérbio (*magis*) não admite ampla mobilidade no interior da sentença, conforme verifica Bagno (2012). Isso não significa, no entanto, que ela (a conjunção *mas*) não possa aparecer no início de orações, como podemos observar neste exemplo que consta no prefácio da obra **A gramática tradicional: história crítica**, de Vieira (2018, p. 8): “A exposição é clara, sóbria e elegante. A leitura é, assim, antes de tudo, muito prazerosa. **Mas** é também indispensável para todos os que se envolvem com o estudo da(s) línguas.” (Carlos Alberto Faraco, abril de 2018, grifo nosso)

Concluída a sistematização a que nos propusemos realizar, apresentaremos a seguir uma sugestão de estudo dirigido envolvendo o fenômeno sistematizado.

5.2 Proposta didático-pedagógica

Nesta seção, elaboramos uma proposta didático-pedagógica, em forma de estudo dirigido, direcionada para o professor que trabalha com o 8º ano, considerando que é nesse ano escolar que trabalhamos com as conjunções e com as orações coordenadas, conforme política da rede municipal de ensino do Recife. Essa proposta não tem a pretensão de apresentar uma “receita” ou um modelo pronto para o professor. Na verdade, ela nasceu como uma proposta de intervenção para ser refletida – no nosso local de trabalho – com um grupo de professores graduados em Letras (independentemente da disciplina que esteja lecionando no momento).

Posteriormente (após a conclusão do nosso curso), pretendemos testar as atividades sugeridas nesta proposta de intervenção com os nossos alunos do ensino fundamental. Só assim poderemos saber se elas (as atividades) funcionam ou não. No decorrer da transposição para a sala de aula, realizaremos os ajustes que se fizerem necessários para aperfeiçoá-las e, em seguida, disponibilizá-las para os demais professores da rede municipal de ensino da cidade do Recife.

Assim, esperamos contribuir com um ensino reflexivo do componente gramatical na educação básica, levando à nossa escola e à rede municipal em que trabalhamos um pouco do que produzimos na universidade durante os nossos estudos no ProfLetras/UFPE.

5.2.1 Fundamentação teórica da proposta didático-pedagógica: estudo dirigido

O estudo dirigido, segundo Cinel (2003),

é uma técnica fundamentada no princípio didático de que o professor não ensina: ele é o agilizador da aprendizagem, ajuda o aluno a aprender. É o incentivador e o ativador do aprender. De maneira especial, essa técnica põe em evidência o modo como o aluno aprende. Pode atender, com vantagens, às exigências do processo de aprender, uma vez que, utilizando-se de dados reais, contidos nas diferentes áreas do conhecimento, incentiva a atividade intelectual do aluno [...]

O estudo dirigido predispõe o aluno à criatividade, uma vez que a sua finalidade principal está voltada à atividade de reflexão [...] (CINEL, 2003, p. 31)

Essa técnica, não determina um número exato de atividades a serem desenvolvidas numa determinada sequência. Assim, para aplicá-la, o professor solicita ao aluno uma determinada tarefa, fornecendo a ele as instruções de como realizá-la, explica Cinel (2013). A aplicação dessa técnica parte de um **incentivo comum**, que pode ser um cartaz, um texto, por exemplo. A partir de tal incentivo, como explica essa autora (p. 31), “o professor deverá elaborar inúmeras e diversificadas tarefas ou questões para que o aluno as resolva.” Acreditamos que ela (a técnica) se adequa às atividades que almejamos realizar, pois permite ao aluno realizar pesquisas em sala de aula ou fora da escola e assumir uma atitude reflexiva frente ao objeto de estudo, atuando como protagonista no processo de sua aprendizagem.

No que se aplica especificamente ao estudo do componente gramatical, componente desta proposta e do nosso trabalho, Bagno (2012) recomenda que

A pesquisa com as gramáticas normativas e os livros didáticos deve mostrar que, embora compartilhando uma doutrina comum, os bons gramáticos também apresentam em seus trabalhos algumas divergências entre si, pois eles costumam reconhecer as falhas das conceituações tradicionais e oferecem alternativas para as explicações consagradas. Para reconhecer essas divergências, é interessante que a pesquisa nas gramáticas normativas não se prenda a um único autor, mas busque a análise apresentada por pelo menos **três** compêndios. Com base nessa pesquisa, será possível formular uma síntese das explicações oferecidas pela tradição normativa. (BAGNO, 2012, p. 906, grifo do autor)

Assim, a proposta que apresentamos para o trabalho com o processo sintático de coordenação, tema da nossa pesquisa e desta proposta de intervenção, está fundamentada em duas gramáticas tradicionais, uma vez que a nossa pesquisa parte da teoria tradicional, Cunha & Cintra (2016 [1985]) e Bechara (2015 [1999]) e em três gramáticas contemporâneas de autoria de linguistas brasileiros: Neves (2000); Perini (2010) e Bagno (2012). A sistematização desse processo com base na descrição dos gramáticos-linguistas contemporâneos já foi apresentada na seção anterior.

Importa acrescentar aqui alguns conceitos de gramática, uma vez que a proposta que sugerimos está voltada para o ensino do componente gramatical. Esses conceitos já foram discutidos no decorrer deste nosso trabalho. Mas rerepresentaremos, resumidamente, o que alguns autores entendem por gramática.

Possenti (1984) aponta três conceitos para o termo gramática. Vejamos.

- 1) No sentido mais comum, o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Nesse sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. [...]
- 2) Num segundo sentido, gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método. Neste caso, por gramática se entende um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados realmente produzidos por falantes, regras que são utilizadas. [...]
- 3) Num terceiro sentido, a palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. [...] O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico. (POSSENTI, 1984, p. 31-32)

Para esse autor, quanto mais uma gramática do tipo 2 coincida com uma gramática do tipo 3 melhor será aquela. Ou seja, quanto maior conteúdo empírico explicar, melhor será a gramática descrita pelo linguista que está tentando descrever as regras de funcionamento de uma determinada língua, como explica o autor.

Os três conceitos apresentados por Possenti (1984) correspondem ao que Travaglia (2009) denomina **gramática normativa**, **gramática descritiva** e **gramática internalizada** ou **competência linguística internalizada do falante**. Esse autor apresenta vários outros conceitos de gramática, além dos três aqui citados, dentre eles os três a seguir.

- 4) **Gramática implícita**, que é a competência linguística internalizada do falante [...] Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de *gramática de uso*.
- 5) A **Gramática explícita** ou **teórica** é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. Assim, todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas [...]
- 6) A **gramática reflexiva** é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 33, grifos do autor)

Travaglia (2009) explica que os três conceitos de gramática expostos acima podem ser diretamente relacionados a três tipos de atividades produtivas no ensino de gramática, a saber: **atividade linguística**, **atividade epilinguística** e **atividade metalinguística**. A primeira corresponde a atividades “de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Podemos relacioná-las com a gramática de uso, pois ocorrem quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada” (p. 34), ou seja, trata-se de atividade que se exige reflexão sobre a língua para selecionar os recursos linguísticos e organizá-los na construção do texto. Já a segunda corresponde a atividades em que é necessária uma “reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.” (p. 34). Esse tipo de atividade pode ser consciente ou não. Se inconsciente, ela se relaciona com a gramática de uso. Se consciente, se aproxima mais da gramática reflexiva, como ressalta o autor. Por fim, a atividade metalinguística é aquela

[...] em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. [...] na maioria das vezes, está relacionada diretamente a teorias linguísticas e métodos de análise da língua. Todos os estudiosos e especialistas da língua fazem metalinguagem, todas as gramáticas descritivas, históricas, comparadas, geral, universal ou de outros tipos são produtos de atividade metalinguística. Podemos pois afirmar que a atividade metalinguística se relaciona diretamente com o que chamamos anteriormente de gramática teórica. (TRAVAGLIA, 2009, p. 34-35)

No estudo dirigido a seguir, tentamos considerar esses três tipos de atividades propostas por Travaglia (2009), embora alguns estudiosos não concordem com o uso de atividades de metalinguagem no ensino fundamental.

Por fim, mas não menos importante, é preciso esclarecer que, para que o estudo do processo sintático de coordenação possa favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, é preciso leva-lo à compreensão de que:

- existem diferentes relações de sentido entre os elementos linguísticos coordenados nas frases e nos textos;
- essas relações acontecem não só entre orações, mas também entre sintagmas, períodos, parágrafos ou até partes maiores do texto;

- as unidades coordenadas no interior das frases tendem a ter um mesmo padrão estrutural e essa simetria na forma gramatical, chamada paralelismo, é um mecanismo que torna mais coesas as ideias relacionadas. (CAMPOS, 2014, p. 189)

Como explica a autora (p. 189), o cumprimento das metas definidas acima leva o aluno a compreender com mais segurança as relações de coordenação e “ajuda a melhorar o seu desempenho em leitura e produção textual, sobretudo durante a revisão do texto [...]”.

A metodologia aqui adotada busca respaldo, também, nas propostas de Perini (2010), Bagno (2002, 2012) e Travaglia (2009).

Tentaremos, na medida do possível, comparar a abordagem tradicional apresentada pelo livro didático com a abordagem linguística mais atualizada, verificando, quando possível, tal ocorrência em alguns textos, pois, para empreender esse confronto entre o que consta no livro didático e o *uso real*, é necessário constituir um *corpus* de onde possam ser extraídos os dados que responderão à pergunta lançada pelo professor, como sugere Bagno (2012).

Para a constituição desse *corpus*, poderemos recorrer às diversas manifestações de uso da língua, sugere o autor. Dentre essas manifestações, Bagno (2012) sugere letras de canções, histórias em quadrinhos, reportagens de jornais e revistas, matérias de capas de revistas, entrevistas gravadas pelos próprios alunos etc.

Dessa forma, tentaremos inserir os nossos alunos do ensino fundamental no universo da pesquisa em sala de aula, tentando levá-los a uma reflexão sobre o fenômeno gramatical em estudo e à construção da própria aprendizagem do componente gramatical, entendendo que esse é um dos componentes da língua, e como tal, precisa ser trabalhado já na educação básica, visando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Convém esclarecer que várias das perguntas sugeridas nas diversas etapas desse estudo foram adaptadas de sugestões apresentadas por Bagno (2012) e Travaglia (2009).

Esclarecidas as questões metodológicas, passemos ao estudo dirigido propriamente dito, lembrando que essas atividades ainda não foram testadas com alunos.

5.2.2 Sugestão de utilização da proposta didática em sala de aula

Para a utilização desta proposta didática pelo professor em sala de aula, sugerimos as etapas abaixo, podendo ser alterada a critério do professor, se achar necessário, uma vez que a técnica do estudo dirigido não exige uma sequência determinada a ser seguida. As atividades foram divididas em três etapas, mas como não as testamos ainda com alunos, não podemos afirmar com precisão o número de aulas exigidas para cada uma das etapas.

5.2.2.1 Primeiro momento do estudo dirigido

Tema: Conjunções coordenativas

Objetivo: Reconhecer elementos que podem atuar na conexão de palavras, sintagmas, orações, períodos e parágrafos.

Incentivo comum: texto 1

Subi a porta e fechei a escada.

Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.

Desliguei a cama e deitei-me na luz

Tudo porque

Ele me deu um beijo de boa noite...

(AUTOR ANÔNIMO)

(apud ANTUNES, 2005, p. 174, grifo da autora)

Atividades propostas:

1ª etapa

Leitura do poema pelo professor, seguida pelas atividades de 1 a 6.

1 - Discussão do texto, procurando responder oralmente:

- a) se analisarmos – isoladamente – a primeira parte do texto, ela tem algum sentido?
- b) será que podemos subir a porta e fechar a escada?
- c) é possível recitar os sapatos?

- d) será que o autor do texto é um falante nativo do português?
- e) será que o eu lírico ainda está aprendendo a língua portuguesa?
- f) a forma como as palavras foram organizadas no poema serve para dizer alguma coisa?
- g) como será que as pessoas veem o mundo quando estão apaixonadas?

2 - Ao analisarmos o poema, relacionando as duas partes, podemos dizer que há uma desordem proposital nesse texto. O que essa desordem representa?

3 - Qual é a intenção comunicativa do texto?

- a) Mostrar que o autor desconhece a língua portuguesa.
- b) Mostrar que o eu lírico não sabe português.
- c) Mostrar que o eu lírico está apaixonado.
- d) Mostrar que o português europeu é diferente do português do Brasil

4 - Reescreva o poema, desfazendo a desordem proposital construída pelo autor.

5 - Leia o texto que você reconstruiu, compare com o poema original e responda oralmente:

- a) qual das construções chama mais a sua atenção?
- b) a forma como você escreveu é suficiente para mostrar que o eu lírico está apaixonado?

6 - Em “Subi a porta e fechei a escada.

Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.

Desliguei a cama e deitei-me na luz”, qual a função das palavras destacadas?

- a) Ligar orações.
- b) Ligar termos da oração.
- c) Ligar parágrafos.
- d) Ligar palavras da mesma classe gramatical.

2ª etapa:

Apresentar aos alunos uma síntese da explicação tradicional das conjunções coordenativas. Em seguida, realizar uma pesquisa em sala de aula com auxílio do livro didático adotado pela escola. No caso das escolas que adotaram o PL (2015), há um quadro que atende a essa finalidade na página 218 do livro do 8º ano. No caso de S&P (2015), há um organograma no anexo 1, à página 267 do livro do 8º ano.

3ª etapa:

Concluída a etapa anterior, perguntar aos alunos:

a) será que todas as gramáticas trazem essa mesma classificação das conjunções coordenativas?

b) será que alguns autores apresentam um quadro diferente do que vimos no nosso livro?

Os alunos poderão expor a sua opinião individualmente ou em grupo.

4ª etapa:

Entregar aos alunos uma cópia do quadro abaixo.

Quadro 9 - Conjunções coordenativas em GBCP

Neves (2000)	Perini (2010)	Bagno (2012)
Aditiva: E, Nem	São coordenadores: <i>e, mas, ou, logo</i> e outras.	Aditiva: <i>e</i> , <i>nem</i> (forma negativa da aditiva e).
Adversativa: <i>MAS</i>		<i>Adversativa: mas</i>
Alternativa: <i>OU</i>		<i>Alternativa: ou</i>

Pedir que comparem esse quadro com o quadro que consta no livro e verifiquem as diferenças entre os dois quadros. Perguntar se os três autores acima compartilham a mesma opinião sobre as palavras que compõem o quadro das conjunções coordenativas. Individualmente ou em grupo, os alunos podem expor suas conclusões.

Explicar aos alunos que o quadro que consta no livro didático foi produzido com base em uma teoria que tem mais de dois mil anos. Muitos autores de

gramáticas e/ou de livros didáticos ainda usam essa mesma classificação. Mas há novos estudos que mostram que esse quadro tradicional apresenta algumas falhas. Explicar, também, que, assim como a lista das conjunções proposta há mais de dois mil anos diverge da lista proposta por estudos mais recentes, há também outras palavras usadas para nomear essa classe de palavras chamada conjunção coordenativa: conectivos, coordenador, conectivo de coordenação, palavras de ligação etc.

Além disso, como eles podem verificar no quadro acima, há ainda alguma divergência até mesmo entre os gramáticos da atualidade.

Bagno (2012) apresenta uma explicação bem simples, que pode ser dada aos alunos do ensino fundamental, para diferenciar os advérbios que a tradição classifica como conjunções adversativas da única conjunção coordenativa adversativa: esses advérbios podem “vir antecidos pela conjunção aditiva **e**” [...], o que é impossível para a conjunção adversativa [...]” (BAGNO, 2012, p.891).

5ª etapa:

Pedir que os estudantes consultem no dicionário o significado das palavras conjunção, conectivo e coordenador.

6ª etapa:

Como avaliação da aula, os alunos podem confeccionar um painel e expor o que aprenderam, individualmente ou em grupo, a respeito das conjunções coordenativas.

Seria interessante dividir a turma em dois grupos: um grupo pode construir uma painel abordando as conjunções coordenativas a partir do que consta no livro didático, ou seja, a partir da teoria tradicional; e o outro grupo pode trabalhar com base na classificação de Neves (2000) e Bagno (2012), já que ambos compartilham a mesma opinião sobre que elementos compõem a classe das conjunções coordenativas.

5.2.2.2 Segundo momento do estudo dirigido

Tema: valores semânticos das conjunções **e**, **ou** e **mas**

Objetivos: Compreender o valor semântico estabelecido pelas conjunções coordenativas *e*, *ou* e *mas*.

Incentivo comum: texto 2

Ou isto ou aquilo (Cecília Meireles)

Ou se tem chuva **e** não se tem sol,
ou se tem sol **e** não se tem chuva!

Ou se calça a luva **e** não se põe o anel,
ou se põe o anel **e** não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro **e** não compro o doce,
ou compro o doce **e** gasto o dinheiro.

Ou isto **ou** aquilo: **ou** isto **ou** aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo **ou** fico tranquilo.

Mas não consegui entender nada
qual é melhor: se é isto **ou** aquilo.
(MEIRELES, 2012, p. 63, grifo nosso)

Atividades propostas

1ª etapa

Leitura do poema pelos alunos, seguida pelas atividades de 7 a 9.

7 - Discussão do texto, procurando responder oralmente:

- a) de acordo com o texto, o eu lírico se mostra confuso diante das escolhas que precisar fazer no dia a dia. No trecho “Não sei se brinco, não sei se estudo, / se saio correndo ou fico tranquilo.”, o eu lírico pode sair correndo e ao mesmo tempo ficar tranquilo?
- b) que palavra do trecho acima revela que uma escolha exclui a outra?
- c) se você fosse o eu lírico, que escolha faria?

8- A conjunção **ou**, que se repete em quase todos os versos do poema, estabelece nesse texto, uma relação de:

- a) inclusão.
- b) adição.
- c) exclusão.
- d) tempo.

9 - Em “**Ou** isto **ou** aquilo: **ou** isto **ou** aquilo... / **E** vivo escolhendo o dia inteiro!”, a repetição da conjunção alternativa cria um efeito de ênfase em relação:

- a) às escolhas que a escritora fez na infância.
- b) às escolhas que os pais fazem pelos filhos.
- c) às escolhas que o eu lírico precisa fazer diariamente.
- d) às escolhas que nunca podemos fazer.

2ª etapa

Apresentar aos alunos uma síntese da explicação tradicional dos valores semânticos das conjunções coordenativas **e**, **ou** e **mas**. Em seguida, realizar uma pesquisa em sala de aula, com auxílio do livro didático adotado pela escola, sobre os valores semânticos das conjunções em estudo. Em PL, há um quadro tradicional na página 218 (livro do 8º ano) que aborda os valores básicos das conjunções coordenativas.

3ª etapa

Concluída a etapa anterior, perguntar aos alunos: será que nos textos essas conjunções apresentam esses mesmos valores semânticos? Ou será que elas apresentam valores semânticos diferentes do que acabamos de ver? Os alunos poderão expor a sua opinião individualmente ou em grupo.

4ª etapa

Pedir aos alunos que façam os exercícios 4 e 5 da do livro PL, página 222. Esses exercícios tratam de outros valores semânticos das conjunções **e** e **mas**.

Em seguida, pedir que comparem as informações da página 222 do livro PL com o que consta no quadro tradicional da página 218 desse mesmo livro e verifiquem as diferenças entre o que está no quadro e o que consta nos exercícios. Individualmente ou em grupo, os alunos podem expor suas conclusões. Explicar aos alunos que em situações reais de uso, essas duas conjunções coordenativas (**e** e **mas**) podem apresentar valores semânticos diferentes dos valores básicos que lhes são comuns. Assim, uma mesma conjunção pode assumir valores semânticos diferentes, dependendo do contexto em que ocorram.

5ª etapa

Pedir aos alunos que verifiquem a posição da conjunção **mas** na última estrofe do poema, depois explicar que essas conjunções em estudo podem aparecer também no início de orações.

6ª etapa

Como avaliação da aula, os alunos podem confeccionar um painel e expor o que aprenderam, individualmente ou em grupo, a respeito dos valores semânticos conjunções coordenativas em estudo e da posição que elas podem ocupar na oração.

5.2.2.3 Terceiro momento do estudo dirigido

Tema: Processo sintático de coordenação

Objetivo: Compreender que o processo sintático de coordenação ocorre entre palavras, sintagmas, orações, períodos, parágrafos e partes de um texto.

Incentivo comum: texto 3

A BAILARINA

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta **nem** sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela **e** um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças. (MERELES, 2012, p. 17, grifo nosso)

Atividades propostas:

1ª etapa:

Escuta do poema A bailarina, declamado por Paulo Autran, seguida da atividade 10. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QXGzPEmy4Ow>>. Acesso em: 10 jun. 2018).

10 - A conjunção **mas**, que se repete em várias estrofes do poema, estabelece uma relação de:

- a) adição.
- b) oposição
- c) alternância
- d) conclusão.

Chamar a atenção para as posições da conjunção **mas** em várias estrofes do poema, inclusive no início da última estrofe.

2ª etapa:

Revisar oralmente o que foi estudado nas aulas anteriores. Fazer uma síntese da explicação tradicional a respeito do processo de coordenação. Perguntar aos alunos: será que o processo de coordenação acontece apenas entre orações? Ou será que acontece também entre outras partes do texto? Como será que acontece nos textos escritos ou até mesmo no dia a dia da língua?

3ª etapa:

Leitura compartilhada do texto 4.

Meu alfabeto são as imagens

Cheguei ao Brasil em 1947 e dele fiz meu país. Ao viver no Paraná, em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Sul da Bahia, percebi que minha missão como brasileiro era a de denunciar, de gritar por um equilíbrio ecológico, pelo fim das queimadas, dos desmatamentos desmedidos, das destruições, da dizimação dos povos indígenas, contra as desigualdades sociais e pela conscientização e qualificação do cidadão brasileiro.

O homem depende de uma natureza que desconhece e, no desconhecimento, agride. Formar uma nova consciência é essencial para que as gerações futuras existam e vivam plenamente todas as potencialidades do ser humano.

Todos nascemos em algum lugar e eu prefiro dizer que nasci, antes de tudo, neste planeta. Assim, deixo em segundo plano a referência de países e fronteiras, mas devo enfatizar que foi no Brasil que a natureza me causou um grande impacto e, com o passar dos anos, permitiu a transformação da minha revolta em arte.

Não escrevo, encontro imagens: essa é minha maneira de trabalhar. Meu alfabeto são as imagens vistas nas obras expostas, que devem, principalmente, ser ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre o homem e sua relação com o meio ambiente. Por isso, este espaço não se restringe apenas a exposições. Será um local de encontro, de reflexão, de proposições, de troca livre de ideias, de registro delas e de difusão do conhecimento alcançado. O planeta exige isso de nós.

Agradeço a dois grupos de amigos: aqueles que já se foram, porém deixaram marcas fortes na sociedade com as quais me identifico – em especial a Roger Pic, Pierre Restany, Sepp Baendereck – e aqueles que aqui estão e me apoiam, permitindo que a minha trajetória se materializasse, representada em meu trabalho, neste espaço dedicado à reflexão sobre a arte e o meio ambiente, em uma cidade modelar como é Curitiba.

Obrigado a todos.

Frans Krajcberg

Curitiba, 11 de outubro de 2003

PREFEITURA Municipal de Curitiba. *Espaço Cultural Frans Krajcberg.*

Curitiba: Ipsis, 2003. p. 7.

(in: Aprova Brasil: língua portuguesa: ensino fundamental anos finais, caderno 3 /organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela

Editora Moderna; editora executiva Virgínia Aoki. São Paulo: Moderna, 2014. – (Aprova Brasil) (p. 30-31, grifo no original)

4ª etapa:

Depois de ler o texto acima, fazer uma pesquisa em sala de aula. Para isso, seguir os seguintes passos:

- a) sublinhar no texto todas as conjunções coordenativas. Em seguida, perguntar aos alunos:
- b) qual a função dessas conjunções no texto?
- c) Elas estão ligando termos de uma oração ou apenas orações?
- d) Que relações essas conjunções estabelecem entre as orações e/ou os termos que ligam?
- e) Quais conjunções se repetem no texto?
- f) Essa repetição causa algum efeito no texto?
- g) Você acha que o autor deveria ter usado outras palavras para evitar essa repetição?
- h) Será que existe um número exato de repetição permitida no texto?
- i) Agora preencha o quadro abaixo, conforme as respostas dadas nos itens anteriores.

Quadro 10 - Conjunções coordenativas típicas presentes no texto 4

Subtipo	Função	Relações	Número de vezes
Aditiva			
Adversativa			
Alternativa			

5ª etapa

Pedir que os alunos expliquem oralmente o resultado da pesquisa. Depois, voltar ao texto e pedir que verifiquem que partes do texto estão sendo coordenadas pelas conjunções **e** e **mas**, por exemplo: palavras; termos de uma oração; orações, parágrafos.

6ª etapa

Atividades extras

Leia a tirinha e responda as questões 11 e 12:

Texto 5



Fonte: Armandinho. Disponível em <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/132940186204>. Acesso em: 10 jun. 2018.

11 - O que provoca um efeito de humor no texto?

12 - A conjunção **mas**, que aparece no segundo quadrinho, contribui para:

- criar um efeito de alternância.
- adicionar elementos do texto.
- criar um efeito de quebra de expectativa.
- criar um efeito de ironia.

5.2.2.4 As conjunções coordenativas na produção textual

Embora a proposta desse estudo dirigido não contemple diretamente a produção textual, uma vez que nos propusemos ao estudo do componente gramatical, algumas considerações a respeito das conjunções coordenativas são pertinentes para serem refletidas com os alunos e consideradas pelos professores nas atividades de produção de texto. Vejamos algumas orientações de dois linguistas brasileiros.

[...] É inadmissível [...] a prática que ainda se perpetua entre muitos docentes de aconselhar seus alunos a “evitar a repetição de mas” e substituir mecanicamente a conjunção adversativa por seus supostos “equivalentes” *porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto...* Não existe equivalência alguma, até porque são palavras de classes gramaticais diferentes. A conjunção *mas* é um instrumento textual-discursivo indispensável. A produção de textos bem construídos não se limita a evitar repetições nem muito menos a substituir mecanicamente determinadas palavras por outras. (BAGNO, 2012, p. 892)

Nessa mesma direção, Antunes (2005) defende que

Ao contrário do que aparece nas falas de alguns professores e nas instruções de certos manuais de redação, a repetição de palavras é um recurso textual significativo. Sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente, trazem palavras repetidas, sem que isso lhes afete a qualidade. (ANTUNES, 2005, p. 71)

O exposto por Antunes (2005) e por Bagno (2012) pode ser verificado nos textos que utilizamos para construir o estudo dirigido desta proposta de intervenção. Vimos, a título de exemplo, a repetição das conjunções coordenativas tanto nos poemas como na carta que apresentamos acima. Diante disso, precisamos repensar essa orientação da não repetição de palavras no texto, pois, como disse Antunes em uma conferência (GRAMÁTICA E TEXTO NA ESCOLA) realizada em 15 de junho de 2018 na UFPE, não existe uma regra que determine o número de vezes que uma determinada palavra pode ser repetida em um determinado gênero textual, além disso, “[...] a repetição de uma unidade, de qualquer classe gramatical, pode ter relevância para a construção do texto.” (cf. ANTUNES, 2010, p. 122)

Esta proposta de intervenção foi apresentada a um grupo de três professores na escola municipal onde trabalhamos. Na seção a seguir, apresentaremos a análise de um questionário que foi respondido por esse grupo de professores na ocasião em que socializamos esta proposta. Como dissemos acima, as atividades sugeridas não foram testadas ainda com alunos, o que esperamos fazer após a conclusão do nosso curso. Nessa ocasião, disponibilizaremos as atividades para os professores participantes da pesquisa.

5.3 Análise e interpretação dos dados coletados

Nesta seção, apresentamos os dados coletados na ocasião em que socializamos com um grupo de professores a nossa proposta de intervenção.

O estudo objetivou refletir com um grupo de professores a possibilidade de trabalharmos o fenômeno sintático da coordenação em uma perspectiva que vá além da tradicional classificação de conjunções e orações coordenadas. Ao mesmo tempo, possibilitar aos professores participantes da pesquisa uma atualização no que concerne ao fenômeno que investigamos, uma vez que nós (professores da educação básica) nem sempre dispomos de tempo para nos atualizarmos,

considerando a nossa extensa carga horária de trabalho diário e os baixos salários que recebemos.

Tendo em vista esses objetivos, elaboramos 10 (dez) questões das quais:

- (i) 7 (sete) foram sobre aspectos relativos diretamente ao fenômeno investigado;
- (ii) 2 (duas) relativas a instrumentos gramaticais diversos e
- (iii) 1 (uma) referente ao momento adequado para trabalharmos o processo sintático de coordenação, tema deste trabalho.

Os objetivos dessas questões foram os seguintes:

- 1) Verificar sob que perspectiva os professores trabalham o processo sintático de coordenação no ensino fundamental.
- 2) Verificar se os professores conhecem alguma(s) das gramáticas que chamamos aqui de GBCP e, caso conheçam, se as utilizam como apoio no preparo das suas aulas.
- 3) Analisar se os professores compreendem a importância de os alunos saberem usar adequadamente as conjunções coordenativas.
- 4) Definir com os professores o(s) momento(s) adequado(s) para trabalharmos o processo sintático de coordenação no ensino fundamental.

Após apresentarmos aos professores a proposta descrita nas seções anteriores deste capítulo, solicitamos a eles que respondessem a um questionário cujas perguntas apresentamos a seguir, acompanhadas pelas respostas representadas em percentuais.

Convém esclarecer aqui que foram convidados para participar desta pesquisa 4 (quatro) professores graduados em Letras, independentemente da disciplina que estivessem lecionando no momento. Também incluímos neste grupo a gestora da escola, tendo em vista que os dois únicos critérios de inclusão dos participantes que estabelecemos no projeto de pesquisa foram: graduação em Letras e lotação na escola em que realizamos a coleta de dados.

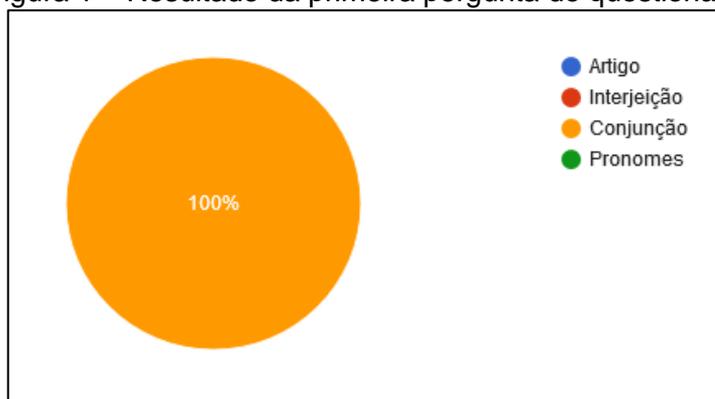
Inicialmente, os convidados gentilmente aceitaram o convite, mas depois uma pessoa desistiu por razão particular. Como o grupo de participantes é muito pequeno, achamos por bem não descrever o perfil desses voluntários, para que seja garantido o anonimato dos participantes e da pessoa que desistiu.

5.3.1 Questionário respondido pelos professores

1 - Qual/quais dos conteúdos abaixo você acredita que tenha relação com o processo morfossintático de coordenação?

- (a) Artigo
- (b) Interjeição
- (c) Conjunção
- (d) Pronomes

Figura 1 – Resultado da primeira pergunta do questionário

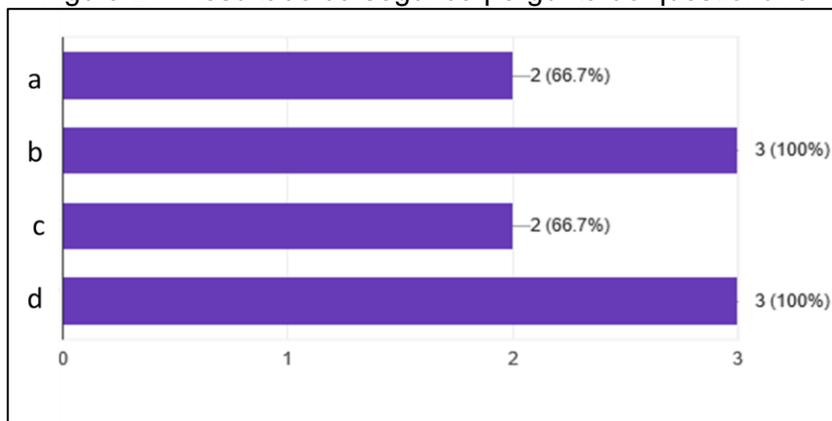


Fonte: A autora, 2018.

2 - Você acha que são formas de tratar do processo sintático de coordenação em língua portuguesa:

- (a) a distinção entre orações coordenadas e orações subordinadas.
- (b) a classificação das orações subordinadas e das orações coordenadas.
- (c) a definição de conjunção e a classificação das conjunções e das orações.
- (d) a definição e a classificação das palavras.

Figura 2 – Resultado da segunda pergunta do questionário

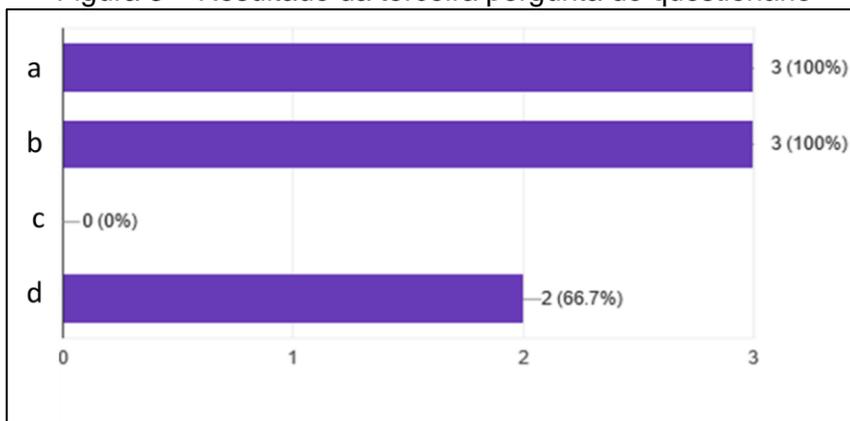


Fonte: A Autora, 2018

3 - Os exercícios de classificação das orações contribuem para:

- (a) melhorar o desempenho oral do aluno.
- (b) melhorar a competência escrita do aluno.
- (c) diferenciar a coordenação da subordinação.
- (d) ampliar a competência comunicativa do aluno.

Figura 3 – Resultado da terceira pergunta do questionário

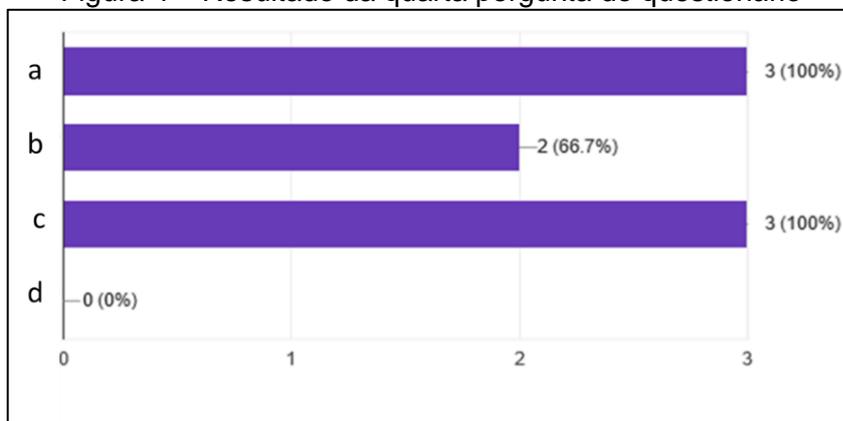


Fonte: A Autora, 2018

4 - Os exercícios de classificação das conjunções podem ajudar o aluno a:

- (a) escrever melhor.
- (b) se interessar mais pelo estudo do componente gramatical.
- (c) expandir seus saberes linguísticos.
- (d) desenvolver a competência leitora.

Figura 4 – Resultado da quarta pergunta do questionário



Fonte: A Autora, 2018

5 - Que instrumentos gramaticais você utiliza como apoio para preparar as suas aulas sobre conjunções coordenativas e orações coordenadas?

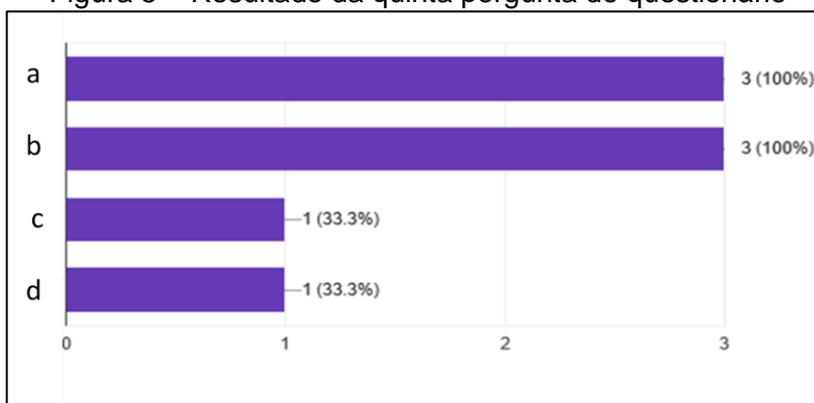
(a) Gramáticas brasileiras contemporâneas - Gramática de linguistas, como Marcos Bagno, Ataliba de Castilho etc.

(b) Gramáticas escolares.

(c) Gramáticas tradicionais.

(d) Gramáticas tradicionais e gramáticas brasileiras contemporâneas.

Figura 5 – Resultado da quinta pergunta do questionário



Fonte: A Autora, 2018

6 - Você acha que o processo sintático de coordenação pode ocorrer:

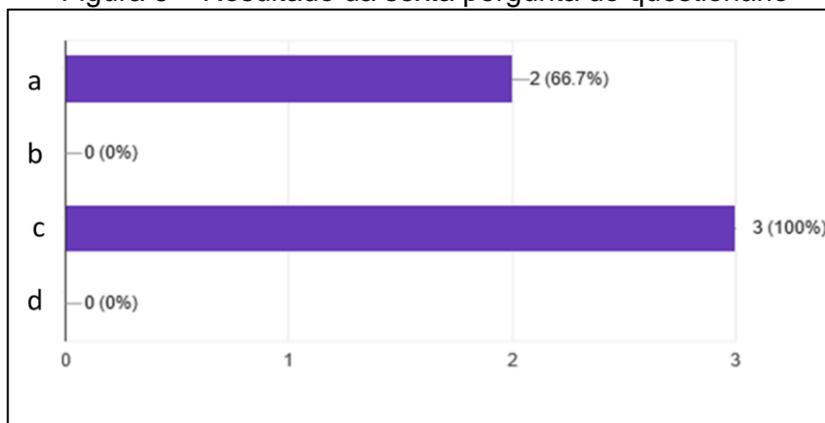
(a) Apenas no período composto por subordinação.

(b) No período simples.

(c) No período simples e no período composto.

(d) Apenas no período composto por coordenação.

Figura 6 – Resultado da sexta pergunta do questionário



Fonte: A Autora, 2018

7 - Os exercícios de substituição de uma conjunção por outra de sentido “equivalente” em orações criadas por nós, professores, ou mesmo retiradas de orações descontextualizadas, podem:

- (a) ajudar o aluno no processo de produção textual.
- (b) favorecer a compreensão dos textos lidos.
- (c) levar o aluno a substituir uma conjunção por um advérbio.
- (d) ajudar o aluno a entender o sentido que elas (as conjunções) expressam.

Figura 7 – Resultado da sétima pergunta do questionário

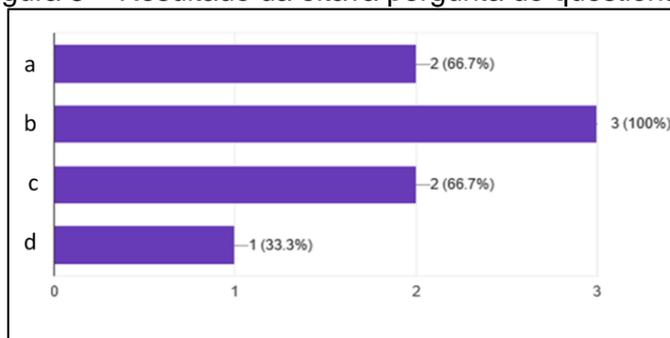


Fonte: A Autora, 2018

8 - Você acha que o fato de saber usar adequadamente as conjunções contribui para que o aluno possa:

- (a) identificar as classes de palavras.
- (b) classificar as conjunções e as orações coordenadas.
- (c) classificar os períodos compostos.
- (d) compreender que efeitos de sentido se consegue com o uso de uma determinada conjunção.

Figura 8 – Resultado da oitava pergunta do questionário

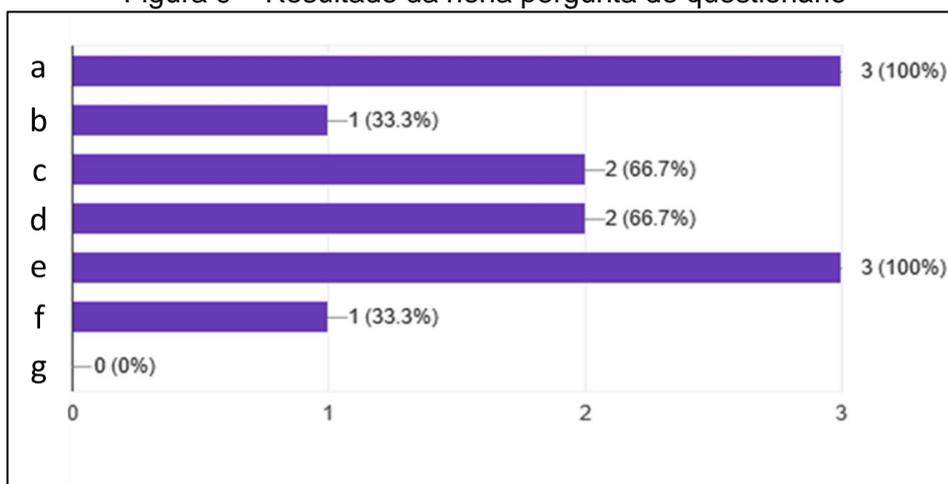


Fonte: A Autora, 2018

9 - Dentre os instrumentos gramaticais abaixo, quais você já teve oportunidades de consultar?

- (a) Gramática de usos do português, de Maria Helena de Moura Neves (2000).
- (b) Gramática do português brasileiro, de Mário A. Perini (2010).
- (c) Nova Gramática do português contemporâneo, de Celso Cunha & Lindley Cintra (1985).
- (d) Moderna gramática portuguesa, de Evanildo Bechara (1999).
- (e) Gramática, de Faraco, Moura & Maruxo (2012).
- (f) Gramática pedagógica do português brasileiro, de Marcos Bagno (2012).
- (g) Outros (Comente.)

Figura 9 – Resultado da nona pergunta do questionário

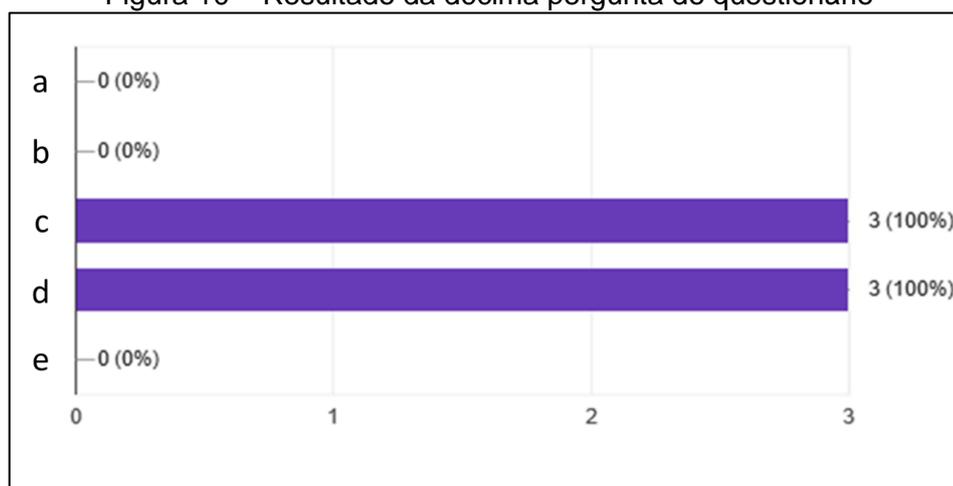


Fonte: A Autora, 2018

10 - Em que momento você considera importante trabalhar as conjunções e as orações coordenadas em sala de aula?

- (a) No 6º ano.
- (b) No 7º ano.
- (c) No 8º ano.
- (d) No 9º ano.
- (e) Outros (Comente.)

Figura 10 – Resultado da décima pergunta do questionário



Fonte: A Autora, 2018

5.3.2 Interpretação dos dados coletados

Como podemos verificar nos dados acima, quando questionados sobre que conteúdos os professores acreditam que tenham relação com o processo morfossintático de coordenação, todos escolheram como resposta: conjunção (cf figura 1, p. 147). Como já vimos, alguns autores, a exemplo de Perini (2010), mostram que outras classes podem participar desse processo. Ou seja, podemos coordenar diversas classes de palavras, inclusive preposições. Assim, a resposta escolhida pelos participantes da pesquisa mostra que eles desconhecem estudos linguísticos mais recentes a respeito da coordenação.

As figuras 2, 3, 4 e 8 (p. 147-148 e 150) confirmam a ênfase que ainda damos aos exercícios de classificação, ou seja, todos os participantes da pesquisa entendem que a classificação das orações subordinadas e das orações coordenadas e a definição e a classificação das palavras são formas de tratar o processo de coordenação em língua portuguesa (cf, figura 2, p. 147). Além disso, todos também entendem que esses exercícios podem contribuir para melhorar o desempenho oral, a competência escrita (figuras 3 e 4, p. 148) e a expansão dos saberes linguísticos dos alunos (cf figura 4, p. 148). Esse é um tipo de exercício que aparece com frequência nas atividades propostas nos livros didáticos com os quais trabalhamos. No entanto, vários autores, por exemplo, Bagno (2012) e Antunes (2014), discordam dessa ideia, pois, para esses estudiosos, exercício de

classificação pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Ainda assim, como mostra a figura 8 (p. 150), para os três professores participantes da pesquisa, o fato de o aluno saber usar adequadamente as conjunções contribui para que possa classificar as conjunções e as orações. Apenas um dos professores entende que isso pode resultar na compreensão dos efeitos de sentido que se consegue com o uso de uma determinada conjunção.

Como mostra a figura 5 (p. 149), todos afirmam que utilizam gramáticas brasileiras contemporâneas como apoio para preparar as aulas. No entanto, com esses dados podemos concluir que, mesmo que os participantes conheçam e até utilizem algum instrumento gramatical produzido por gramáticos-linguistas brasileiros contemporâneos (cf. figura 9, p. 151), o que prevalece no ensino do processo sintático de coordenação na educação básica, pelo menos na escola em que trabalhamos, é mesmo a orientação tradicional presente nos livros didáticos e nas gramáticas tradicionais que embasam essas obras.

Em relação aos exercícios de substituição de uma conjunção por outra de sentido “equivalente”, os professores entendem que tal atividade pode ajudar o aluno no processo de produção textual e na compreensão de textos (figura 7, p. 150). Na verdade, segundo Bagno (2012), tal equivalência não existe no que se refere às conjunções coordenativas.

Por fim, todos os participantes entendem que o processo sintático de coordenação pode ocorrer no período simples e no período composto (figura 6, p. 149) e concordam que é importante trabalhar as conjunções e as orações coordenadas nos dois últimos anos do ensino fundamental (cf. Figura 10, p. 152). Diante disso, indicamos como público alvo desse guia os professores que trabalham com os oitavos e os nonos anos do ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

EMBORA SONETO

*Vivo meu porém
No encontro do todavia
Sou mas.
Contudo
Encho-me de ainda
Na espera do quando
Desando ou desbundo.
Viver é apesar
Amar é a despeito
Ser é não obstante.
Destarte
Sou outrossim
Ilusão sem embargo
Malgrado senão.*

(Paulo Alberto M.M. de Barros. 1986, p. 17)

(in: ANTUNES, 2005, p. 162-163, grifos no original)

Esta dissertação se propôs a analisar o processo sintático de coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português, o que Vieira (2015, 2016, 2018) denomina GBCP. A pesquisa foi situada na Linguística Aplicada de caráter “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2009, 19), que, por ser uma vasta área de pesquisa, nos permitiu estudarmos diversas áreas temáticas, dentre as quais: (i) estudos sobre instrumentos gramaticais tradicionais e contemporâneos; (ii) estudos sobre gramática e ensino; e (iii) estudos descritivos de morfossintaxe do português brasileiro. O estudo realizado caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa e interpretativa, cujo percurso metodológico partiu da análise do fenômeno investigado em instrumentos gramaticais tradicionais e em coleções didáticas pautadas pela teoria gramatical tradicional.

Antes, porém, fizemos uma pesquisa bibliográfica para nos dar subsídios para sustentarmos as categorias de análise da pesquisa. Em um segundo momento, verificamos como as gramáticas tradicionais e os livros didáticos de língua portuguesa adotados em escolas públicas brasileiras abordam o processo sintático de coordenação. Feita essa verificação, investigamos esse mesmo fenômeno em três GBCP: Neves (2000), Perini (2010) e Bagno (2012).

Diante disso, organizamos a dissertação em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

No capítulo 1, abordamos a história da disciplina Língua Portuguesa, a história da gramática e o ensino de língua como ensino de gramática. Nesse capítulo, mostramos que o termo gramática comporta diferentes sentidos, dentre eles: (i) manual de regras da norma considerada culta; (ii) conjunto de regras que são utilizadas pelos falantes da língua e (iii) conjunto de regras que o falante aprende na interação comunicativa, sem que precise ir à escola (cf. TRAVAGLIA, 2009). Esses três sentidos de gramática apontados por Travaglia correspondem ao que Franchi (2006 [1991]) define como gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada, respectivamente.

No capítulo 2, refletimos sobre o processo sintático de coordenação à luz da linguística contemporânea. Verificamos que os estudos atuais apontam para um quadro reduzido das conjunções coordenativas, pois muitos dos elementos que a tradição gramatical insere na classe das conjunções coordenativas são, na verdade, advérbios (cf. HENRIQUES, 2015). Por outro lado, o processo sintático de coordenação ocorre não apenas no período composto, mas também no período simples, pois, assim como coordenamos orações, podemos coordenar também termos da oração – além de podermos coordenar parágrafos e até partes maiores de um texto.

No capítulo 3, analisamos o fenômeno da coordenação em diversos instrumentos gramaticais que constituíram o nosso *corpus*: duas gramáticas tradicionais, duas coleções didáticas e três gramáticas escritas por linguistas brasileiros.

A análise dos dados, no que se refere ao processo sintático de coordenação, mostra que a abordagem das GBCP divergem das abordagens das gramáticas tradicionais em alguns aspectos, a saber: (i) nenhuma das três GBCP faz referência à classificação das orações coordenadas; (ii) duas das três GBCP reconhecem apenas três subcategorias de conjunções coordenativas, incluindo as demais na classe dos advérbios; (iii) duas das três GBCP reconhecem apenas os elementos *e*, *nem mas* e *ou* como conjunções coordenativas, sendo *nem* a negação do elemento *e*; (iv) uma das três GBCP denomina coordenadores os elementos que a tradição gramatical reconhece como conjunção coordenativa.

No capítulo 4, construímos uma proposta de intervenção em forma de guia do professor. Nesse capítulo, sistematizamos o processo sintático de coordenação nas três GBCP que constituíram o nosso *corpus*, elaboramos um estudo dirigido a partir

desse estudo e apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada com um grupo de três professores na escola onde trabalhamos.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, ainda que não tenhamos conseguido abordar muitos dos aspectos relativos ao fenômeno investigado. Naturalmente não tivemos a pretensão de abordar todas as questões relacionadas ao fenômeno investigado, o que seria inviável em decorrência do fator tempo.

Assim, fica aqui a nossa sugestão para futuras pesquisas envolvendo a sistematização do processo sintático de coordenação, entre elas: a distinção entre conjunções coordenativas à luz da linguística contemporânea e os advérbios antes inclusos na classe das conjunções coordenativas pela teoria gramatical tradicional; o paralelismo no processo sintático de coordenação e os sinais de pontuação nas orações coordenadas.

Por fim, esperamos que este trabalho ajude aos professores que tiverem acesso a ele a refletir sobre a sua prática em sala de aula, pois, se é verdade que nós, professores do ensino fundamental, centramos o nosso trabalho no ensino de nomenclaturas, o que pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, é também verdade que esses mesmos professores precisam se apropriar devidamente das novas teorias que embasam um ensino reflexivo e produtivo do componente gramatical, afinal, não há como negar a importância do ensino da “gramática internalizada” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30) - na compreensão de textos e na produção textual na escola, uma vez que essa gramática “constitui não só a competência gramatical do usuário mas também a sua competência textual e sua competência discursiva [...] e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa.”, conforme bem explica esse autor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. Coordenação e subordinação – uma proposta de descrição gramatical. **Alfa**, São Paulo, v. 41, p.13-37, 1997.

ALCÂNTARA, Joel Pereira de. **Tecendo Versos**. Recife: Ed. do Autor, 2018.

ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. A gramática e a linguística no ensino de línguas: que caminhos seguir? **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 1, p. 1-11, dez. 2011.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editoria, 2007.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Modos individuais e coletivos de produzir a invocação no ensino de gramática em sala de aula. **RBLA**, Unesp, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de gramática do português**. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 4ª reimp. da 3.ed. São Paulo: Publifolha, 2014.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 12.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Gramática: passado, presente e futuro**. Curitiba: Aymará, 2009.

_____. **Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymará, 2010.

_____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos.; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAIÃO, José Geraldo Pereira. De Panini a Labov: um breve passeio pela história dos estudos linguísticos. **JusLaboris**: Biblioteca Digital da Justiça do Trabalho, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/36019>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Uma técnica, um grupo e uma retórica: a gramática construtural na história da linguística brasileira. **Revista Letras**, Curitiba: Editora UFPR, n. 87, p. 39-66, jan./jun. 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38.ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015 [1999].

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006 [1974].

BERNARDO, Sandra. Reflexões sobre coordenação e subordinação. **SOLETRAS**, São Gonçalo: UERJ, ano IV, n. 7, p.118-129, jan./jun. 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora.; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES, Andréa Lopes. As conjunções coordenativas do português: uma análise baseada em livros didáticos. **Revista Horizonte Científico**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, n. 1, out. 2008.

BORGES NETO, José. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? **Revista Todas as Letras**, v. 14, n. 1, p. 87-98, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Diário Oficial de 11/05/1959.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Ana Maria. Da “arte” à ciência: o caminho da gramática. In: BRITO, Ana Maria. (Org.). **Gramática**: história, teorias, aplicações. Porto: U. Porto, 2010. p. 1-10.

BRITO, Luiz Percival. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética e Ortografia na Gramática de Fernão de Oliveira (1536). In: ABAURRE, M. Bernadete.; PFEIFFER, Claudia.; AVELAR, Juanito. (Orgs.). **Fernão de Oliveira – um gramático na história**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 71-85.

CALLOU, Dinah. De Fernão de Oliveira e da (Socio)linguística. In: ABAURRE, M. Bernadete.; PFEIFFER, Claudia.; AVELAR, Juanito. (Orgs.). **Fernão de Oliveira – um gramático na história**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 123-128.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMACHO, Roberto Gomes. Estruturas coordenadas aditivas. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1999. p. 351-405. (Volume VII: novos estudos)

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CARVALHO, José Augusto. **Gramática superior da língua portuguesa**. 2.ed. rev. Brasília: Centro Editorial/Thesaurus, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2014b.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9.ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. (Suplementado pelo manual do professor)

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. Estudo dirigido: técnica pode ser usada em sala de aula e fora do espaço escolar. **Revista do professor**. Vol. 19, Porto Alegre, p. 31-35, jan./mar. 2003. p. 31-35.

COLAÇO, Madalena. Coordenação e fronteiras discursivas. **XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, APL**, Coimbra, 2013, p. 249-269.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016 [1985].

DIAS, Maria de Lourdes Vaz Sppezapria; RODRIGUES, Violeta Virginia. Justaposição: processo sintático distinto da coordenação e da subordinação? In: RODRIGUES, Violeta Virginia. (Org.). **Articulação de orações: pesquisa e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 17-38.

DUARTE, Maria Eugênia Lammonglia. Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 41-60, jan./jun. 2012.

DUARTE, Maria Eugênia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues.; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

DUTRA, Rosália. **O falante gramático**: introdução à prática de estudo e ensino do português. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: FARACO, Carlos Alberto.; ZILLES, Ana Maria Stahl. (Org.) et al. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas em perspectiva. In FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (Orgs.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 293-318.

FARACO, Carlos Emílio.; MOURA, Francisco Marto de.; MARUXO JR, José Hamilton. **Gramática**. 20.ed. reform. São Paulo: Ática, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Revista Diadorim**. Rio de Janeiro, vol. 6, p. 1- 24, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/issue/view/341>. Acesso em: 09 out. 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sintaxe para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRONATO, Camillo.; FERRONATO, Vera Lúcia de Araujo Santos. E – Ou – Mas: três conjunções básicas no processo de coordenação. **Revista Letras**, Curitiba v. 31, p. 27-36, 1982. p. 27-36. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19349>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FIGUEIREDO, Laura de.; BALTHASAR, Marisa.; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2015. (Manual do professor)

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987]. p. 34-101.

_____. Mas o que é mesmo “Gramática”? In: **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991]. p. 11-33.

FREGONEZI, Durvali Emilio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? **Revista do Gelne**, ano 1, n. 2, p. 82-85, 1999.

_____. Ensino de Língua Portuguesa – novos parâmetros, novos paradigmas. Nova realidade? **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 3, set., p. 5-9, 2000.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. 27.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010 [1967].

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 59-79.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderlei.; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Aprender e ensinar com textos, vol. 1)

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto**. Rio de Janeiro: EPU, 2015. (Coleção Português na prática)

HOSS, Myriam da Costa. **Prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: McGraw -Hill do Brasil, 1977.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. As Conjunções. In: ILARI, Rodolfo. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: palavras de classe fechada**, vol. 4, São Paulo: Contexto, 2015. p. 311-356.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAJCBERG, Frans. Meu alfabeto são as imagens. In: CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Fundação Cultural de Curitiba. Secretaria Municipal de Curitiba. **Espaço cultural Frans Krajcberg**. Curitiba: Ipsi Gráfica Editora: Curitiba, p. 7, 2003.

LIMA, Ana. A hipotaxe adverbial na conversação; relações de causalidade. In: SOUZA, Medianeira et al. (Orgs.). **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL/UFPE, p. 117-147, 2012. (Coleção e Letras)

LIMA, Mariana Maris Ramos. **Análise linguística na escola: possibilidades de intersecção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

LISPECTOR, Clarice. Visão do esplendor. In: MOSER, Benjamin. (Org.) **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 589-618.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de Final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores)

MARQUES, Débora. A coordenação e a subordinação nas perspectivas tradicional e funcionalista: confrontos. **Revista Gatilho**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Ano II, v. 4, set, p. 1-12, 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatillo/files/2009/12/debora_marques.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, Paulo. Parataxe e imagines. **Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade**. nº 24, Campinas: IFCH, p. 137-173, jul. 2007/jun. 2008. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cpa/article/view/804/616>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MATEUS, Maria Helena Mira; ALINNA, Villalva. **O essencial sobre linguística**. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: ILTEC, Editorial Caminho, Lisboa, 2006. (Coleção O essencial) Disponível em: <http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Villalva_2006.pdf>. Acesso em 11 set. 2018.

MATOS, Gabriela. Parataxe: coordenação e justaposição – evidência a partir de elipse. Universidade de Lisboa / Onset-CEL, 2005. Disponível em: <http://www.clul.ulisboa.pt/files/directiva/2005MATOS_APLXX.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. AYALA, Walmyr. (Org.). 7.ed. São Paulo: Global, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. Os limites entre o advérbio e a conjunção. **Revista CON(TEXTOS) Linguísticos**. Vitória, nº 3, p. 27-34, 2009. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/5136/3855>>.
Acesso em: 10 jul. 2018.

MÓDOLO, Marcelo. As construções correlatas. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 191-203. (Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 5)

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAES, Vinícius de. **ARIANA, a mulher**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1936.
Disponível em:
<https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6778/1/45000017267_Output.o.pdf>
Acesso em: 19 nov. 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010 [1990]. (Coleção repensando a língua portuguesa)

_____. **Gramática de usos do português**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [2000].

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

_____. **Texto e gramática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (Orgs.). **O todo da língua: teoria, prática e ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 123-140. (Colaboradores: OLIVEIRA, Mariangela Rios de. [et al])

NOUGUÉ, Carlos. **Suma gramatical da língua portuguesa: gramática geral e avançada**. São Paulo: É-Realizações, 2015.

OLIVEIRA, Roberta Pires de.; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2.ed. Caxias do Sul: Educus, 2013.

PERINI, Mario Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Coleção de Linguística)

PEZATTI, Erotilde Goreti. As construções conclusivas no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; RODRIGUES, Angela C. S. (Orgs.). **Gramática do**

português falado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Fapesp, v. 8, 1999. p. 185-225. (Volume VIII: Novos estudos descritivos)

PEZATTI, Erotilde Goreti; LONGHIN, Sanderléia Roberta. As construções coordenadas. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). **A construção das orações complexas.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 13- 68. (Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 5)

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula – Leitura & produção.** 2.ed. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1984.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. (Coleção Leituras no Brasil)

RAMOS, Marta Anaísa Bezerra.; SILVA, Camilo Rosa. A hipotaxe adverbial: uma análise das relações lógico-semânticas inferidas nas orações introduzidas pelo quando. **XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.** Natal: EDUFRN, 2012. p. 1-11. Disponível em: <www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/arquivos/Sintaxe.html>. Acesso em: 29 mar. 2018.

RECIFE. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ao 9º ano. vol. 3. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada:** ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

RODRIGUES, Violeta Virgínia. Correlação. In VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. 2.ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014, p. 225-235.

RODRIGUES, Violeta Virgínia; GONÇALVES, Adriana Cristina Lopes. Comproou, levou? Justaposição: procedimento sintático comum em propagandas. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.** V. 8, n. 2, p. 409-421, julho-dezembro, 2015.

ROSÁRIO, Ivo. **Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional.** Tese de Doutorado. Niterói: Pós-graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2012.

ROSÁRIO, Ivo. Sintaxe funcional. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo (Orgs.). **Sintaxe, sintaxes:** uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015, p. 143-161.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do.; RODRIGUES, Violeta Virgínia. Correlação na perspectiva funcionalista. In: RODRIGUES, Violeta Virgínia. (Org.). **Articulação de orações:** pesquisa e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 39-57.

SAID ALI, Manuel. **Gramática secundária da língua portuguesa**. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964 [1923].

SANDBMANN, Antônio José. **Análise crítica da classificação tradicional e construtural dos coordenativos**. Dissertação de Mestrado em Letras. Curitiba: Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica do Paraná, 1982.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

SOUZA, Maria Suely Crocci de. Os limites entre coordenação e subordinação: uma aplicação às orações temporais. **Boletim da ABRALIN**, nº 21, p. 282-292, 1997.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de.; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SPERANÇA, Ana Carolina. **Incompletudes da abordagem tradicional e suas implicações no ensino-aprendizagem da língua**: um recorte sobre as relações de coordenação e subordinação nos períodos compostos. Dissertação de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Unesp, 2007. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93971>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. É possível ensinar sintaxe a partir de textos? O estudo do período composto. In: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. (Orgs.). **Ensino de português e linguística**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016. p. 73-95.

STELLA, Jorge Bertolaso. A Gramática de Panini. **Revista Letras**, Curitiba, v. 17, p.146–150, 1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19908/13133>. Acesso em: 25 out. 2018.

TANIGUCHI, Masaharu. **Pedagogia da Seicho-No-Ie**. 13.ed. São Paulo: Seicho-No-Ie do Brasil, 2012 [1966].

TRASK, R. L.; Tradução ILARI, Rodolfo. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALLE, Rosalvo do. História da língua e romanística na bibliografia de Evanildo Bechara. In: CAVALIERE, Ricardo. (Org.). **Entrelaços entre textos**: miscelânea em homenagem a Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2008. p. 171-185.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português**: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. Tese de Doutorado em Linguística. Recife: Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

_____. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (Orgs.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.

_____. **Português brasileiro e gramáticas**: uma palavra sobre mudança linguística. 2017. Disponível em: <<https://parabolaeditorial.com.br/blog/entry/português-brasileiro-e-gramaticas.html>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens [recurso eletrônico]**. Natal: EDUFRRN, 2017a, p. 78-104.

_____. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, Cleber (Org.) et al. **Gelne 40 anos**: experiências teóricas e práticas em linguística e literatura. São Paulo: Blucher, 2017b, p. 299-318.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução CAMARGO, Jefferson Luiz. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A - Texto: Ariana, a mulher (VINÍCIUS DE MORAES)

QUANDO, aquela noite, na sala deserta daquela casa cheia da montanha em torno

O tempo convergiu para a morte e houve uma cessação estranha seguida de um debruçar do instante para o outro instante

Ante o meu olhar absorto o relógio avançou e foi como si eu tivesse me identificado a ele e estivesse batendo soturnamente a Meia-Noite

E na ordem de horror que o silêncio fazia pulsar como um coração dentro do ar despojado

Eu senti que a Natureza tinha entrado invisivelmente através das paredes e se plantara aos meus olhos em toda a sua fixidez noturna

E que eu estava no meio dela e à minha volta havia árvores dormindo e flores desacordadas pela treva.

- 5 -

COMO que a solidão traz a presença invisível de um cadáver — e para mim era como si a Natureza estivesse morta

Eu aspirava a sua respiração ácida e presentia a sua deglutição monstruosa mas para mim era como si ela estivesse morta

Paralisada e fria, imensamente erguida em sua sombra imóvel para o céu alto e sem lua

E nenhum grito, nenhum sussurro de água nos rios correndo, nenhum eco nas quebradas érmicas

Nenhum desespero nas lianas pendidas, nenhuma fome no muco aflorado das plantas carnívoras

Nenhuma voz, nenhum apelo da terra, nenhuma lamentação de folhas, nada.

- 6 -

EM vão eu atirava os braços para as orquídeas insensíveis junto aos lírios inermes como velhos falus

Inutilmente corria cego e cabeceante por entre os troncos cujas parasitas eram como a miséria da vaidade senil dos homens

Nada se movia como si o medo tivesse matado em mim a mocidade e gelado o sangue capaz de acordá-los

E já o suor corria do meu corpo e as lágrimas dos meus olhos ao contato dos cactus esbarrados na alucinação da fuga

E a loucura dos pés parecia galgar lentamente os membros em busca do pensamento

Quando eu caí no ventre quente de uma campina de vegetação húmida e sobre a qual afundei minha carne.

- 7 -

FOI então que eu compreendi que só em mim havia a morte e que tudo estava profundamente vivo

Só então vi as folhas caindo, os rios correndo, os troncos pulsando, as flores se erguendo

E ouvi os gemidos dos galhos tremendo, dos gineceus se abrindo, das borboletas noivas se finando

E tão grande foi a minha dor que angustiosamente eu abraçei a terra como si quizesse fecundá-la

Mas ela me lançou fóra como si não houvesse força em mim e como si ela não me desejasse

E eu me vi só, nú e só, e era como si a traição tivesse me envelhecido érmico.

- 8 -

TRISTEMENTE me brotou da alma o branco nome da Amada e eu murmurei — Ariana!

E sem pensar eu caminhei tropego como a visão do Tempo e murmurava — Ariana!

E tudo em mim buscava Ariana e não havia Ariana em nenhuma parte.

Mas si Ariana era a floresta porque não havia de ser Ariana a terra?

Si Ariana era a morte porque não havia de ser Ariana a vida?

Porque?— si tudo era Ariana e só Ariana havia e nada fóra de Ariana?

- 9 -

BAIXEI á terra de joelhos e a boca colada ao seu seio disse muito docemente — Sou eu, Ariana...

Mas eis que um grande passaro azul desce e canta aos meus ouvidos — Eu sou Ariana!

E em todo o ceu ficou vibrando como um hino o muito amado nome de Ariana.

Desesperado eu me ergui e bradei: Quem és que te devo procurar em toda a parte e que estás em cada uma?

Espirito, carne, vida, sofrimento, serenidade, morte, porque não serias uma? Porque me persegues e me foges e porque me cegas si me dás uma luz e restas longe?

- 10 -

MAS nada me respondeu eu prosegui na minha peregrinação através a campina

E dizia: Sei que tudo é infinito! — e o pio das aves me trazia o grito dos sertões desaparecidos

E as pedras do caminho me traziam os abismos e a terra seca a sede nas fontes.

No entanto era como si eu fosse a alimaria de um anjo que me chicoteava — Ariana!

E eu caminhava cheio do castigo e em busca do martirio de Ariana

A branca Amada salva das aguas e a quem fóra prometido o trono do mundo.

- 11 -

E eis que galgando um monte surgiram luzes e após janelas iluminadas e após cabanas iluminadas

E após ruas iluminadas e após lugarejos iluminados como fôgos no mato noturno

E grandes redes de pescar secavam ás portas e se ouvia o bater das forjas.

E eu perguntei: Pescadores, onde está Ariana? — e eles me mostravam o peixe

Ferreiros, onde está Ariana? — e eles me mostravam o fogo

Mulheres, onde está Ariana? — e elas me mostravam o sexo.

- 12 -

MAS logo se ouviram gritos e dansas, e gaitas tocavam e guizos batiam Eu caminhava, e aos poucos o ruído ia se alongando á medida que eu penetrava na savana

No entanto era como si o canto que me chegava entoasse — Ariana!

E eu pensei: Talvez eu encontre Ariana na Cidade de Ouro! porque não seria Ariana a mulher perdida?

Porque não seria Ariana a moeda em que o obreiro gravou a efigie de Cesar?

Porque não seria Ariana a mercadoria do Templo ou a purpura bordada do altar do Templo?

- 13 -

Emergulhei nos subterrâneos e nas torres da Cidade de Ouro mas não encontrei Ariana

A's vezes indagava — e um poderoso fariseu me disse irado: Cão de Deus, tu és Ariana!...

E talvez porque eu fosse realmente o Cão de Deus eu não compreendi a palavra do homem rico

Mas Ariana não era a mulher, nem a moeda, nem a mercadoria, nem a purpura

E eu disse comigo: Em todo lugar menos que aqui estará Ariana

E eu compreendi que só onde cabia Deus cabia Ariana.

- 14 -

ENTÃO cantei: Ariana, chicote de Deus castigando Ariana! e disse muitas
palavras inexistentes

E imitei a voz dos passaros e espesinhei sobre a urtiga mas não espesinhei
sobre a cicuta santa

Era como si um raio tivesse me ferido e corresse desatinado dentro das
minhas entranhas.

As mãos em concha, no alto dos morros ou nos vales eu gritava — Ariana!

E muitas vezes o éco ajuntava: Ariana... ana...

E os trovões desdobravam no céu a palavra — Ariana.

- 15 -

E como a uma ordem estranha, as serpentes saíam das tocas e comiam
os ratos

Os porcos endemoninhados se devoravam, os cisnes tombavam cantando
nos lagos

E os corvos e os abutres caíam feridos por legiões de águias precipitadas
E misteriosamente o joio se separava do trigo nos campos desertos

E os milharais descendo os braços trituravam as formigas no solo

E envenenadas pela terra decomposta as figueiras se tornavam profunda-
mente secas.

- 16 -

DENTRO em pouco todos corriam a mim, homens varões e mulheres des-
posadas

umas me diziam: Meu senhor, meu filho morre! e outras eram cegas e
paralíticas

E os homens me apontavam as plantações estorricadas e as vacas magras.

E eu dizia: Eu sou o Enviado do Mal! e imediatamente as crianças morriam

E os cegos se tornavam paralíticos e os paralíticos cegos

E as plantações se tornavam pó que o vento carregava e que sufocava as
vacas magras.

- 17 -

MAS como quizessem me correr eu falava olhando a dor e maceração dos
corpos

Não temas, povo escravo! A mim me morreu a alma mais do que o filho
e me assaltou a indiferença mais do que a lepra

A mim se fez pó a carne mais do que o trigo e se sufocou a poesia mais
do que a vaca magra

Mas é preciso! para que surja a Exaltada, a branca e sereníssima Ariana

A que é a lepra e a saúde, o pó e o trigo, a poesia e a vaca magra

Ariana, a mulher — a mãe, a filha, a esposa, a noiva, a bem-amada.

- 18 -

E á medida que o nome de Ariana resôava como um grito de clarim nas
faces paradas

As crianças se erguiam, os cegos olhavam, os paralíticos andavam me-
drosamente

E nos campos dourados ondulando ao vento, as vacas fortes mugiam para
o céu claro

E um só clamor saía de todos os peitos e vibrava em todos os lábios —
Ariana!

E uma só musica se estendia sobre as terras e sobre os rios — Ariana.

E um só entendimento iluminava o pensamento dos poetas — Ariana.

- 19 -

ASSIM, coberto de bênçãos, eu cheguei a uma floresta e me sentei ás suas bordas—os regatos cantavam límpidos

Tive o desejo subito da sombra, da humildade dos galhos e do repouso das folhas secas

E me aprofundei na espessura funda cheia de ruídos e onde o misterio passava sonhando

E foi como si eu estivesse procurado e sido atendido—vi orquídeas que eram camas doces para a fadiga

Vi rosas selvagens cheias de orvalho, de perfume eterno e boas para matar a sede

E vi palmas gigantescas que eram leques para afastar o calor da carne.



- 20 -

DESCANSEI—por um momento senti vertiginosamente o humus fecundo da terra

A pureza e a ternura da vida nos lírios altivos como falus de príncipes

A liberdade das lianas prisioneiras, a serenidade das quedas se despe-
nhando.

E mais do que nunca o nome da Amada me veio e eu murmurei o apelo—
Eu te amo, Ariana!

E o sóno da Amada me veio aos olhos e eles cerraram a visão de Ariana

E o meu coração poz-se a bater pausadamente doze vezes o sinal cabalístico de Ariana...



- 21 -

Depois um gigantesco relógio se precisou na fixidez do sonho, tomou formã e se situou na minha frente parado sobre a Meia-Noite

Vi que estava só e que era eu mesmo e reconheci velhos objéto amigos.

Mas passando sobre o rosto a mão gelada senti que chorava as puríssimas
lagrimas de Ariana

E que o meu espirito e o meu coração eram para sempre da branca e sereníssima Ariana

No silencio profundo daquela casa cheia da montanha em torno.

Maio, 1935.



- 22 -