



# XXVI Jornada do Gelne

## Área Temática 19 **Sintaxe e suas interfaces**

ANAIS ELETRÔNICOS DA XXVI JORNADA DO GRUPO DE  
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE

Capítulo da obra *Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste:  
uma Jornada de quase 40 anos do Gelne*. ISBN 978-85-66530-69-8



# A MARCAÇÃO EXCECIONAL DE CASO EM PORTUGUÊS E EM ESPANHOL: UMA ABORDAGEM CONTRASTIVA

MARIA CARLA GHIONI (UFPE-CNPQ)  
JOSÉ ALBERTO MIRANDA POZA (UFPE)

## Introdução

À medida que a linguística gerativa concebe a gramática como tendo uma arquitetura modular, a teoria é composta por subteorias que procuram dar conta de cada um desses módulos. No presente trabalho, nos interessaremos com alguns problemas concernentes à teoria do caso, particularmente, aos processos de marcação excecional de caso (ECM) em português (P) e em espanhol (E), toda vez que esse fenômeno implica em alguns contrastes sintáticos significativos entre ambas as línguas. Em primeiro lugar, consideraremos as restrições impostas pelo filtro de caso à alternância entre sentenças completivas infinitivas e finitas. Em segundo lugar, nos debruçaremos sobre os contextos de ECM em P e em E, visando identificar pontos de convergência e divergência quanto ao licenciamento de sujeitos léxicos do infinitivo. Procuraremos, finalmente, delimitar a área de aplicação da ECM frente a outros fenômenos que também se vinculariam, aparentemente, à ocorrência desse tipo de sujeitos.

## O filtro de caso

Atentemos, como ponto de partida, para os seguintes contrastes de gramaticalidade, constatáveis tanto em P quanto em E.

- (1) Quero participar no *XXVI GELNE*.
- (2) Quero que você participe no *XXVI GELNE*.
- (3) \*Quero você participar no *XXVI GELNE*.

(1') Quiero participar en el *XXVI GELNE*.

(2') Quiero que tú participes en el *XXVI GELNE*.

(3') \*Quiero tú participar en el *XXVI GELNE*.

A evidência negativa sugere que, diferentemente do que acontece em (1), (1') tanto quanto em (2) e (2'), as sentenças (3) e (3') não estariam sorteando alguma restrição estrutural para a boa formação da sentença. Dentro do modelo de princípios e parâmetros (P&P) essa restrição foi formulada como “filtro de caso” (CHOMSKY, 1981; CHOMSKY & LASNIK, 1991). O filtro de caso estabelece, em palavras de Kenedy (2015, p.21), que

no curso de uma derivação, sintagmas nominais visíveis [...] precisam ser licenciados com algum Caso (nominativo, acusativo, oblíquo ou outro) para poderem figurar numa representação qualquer. Se sintagmas desse tipo não forem licenciados com algum Caso, então a estrutura resultante será agramatical.

Essa exigência decorre do fato de que só após a marcação casual um sintagma determinante (DP) se tornará visível para a interpretação temática. De que forma, no entanto, a marcação casual se efetua? Esse processo implica numa relação hierárquica entre constituintes pertencentes, a princípio, ao mesmo domínio estrutural, definido pelas relações entre um núcleo e seus complementos. Em línguas que, como o P e o E, carecem parcial ou completamente de marca morfológica de caso, ou seja, em línguas de caso abstrato, um DP só poderá ser casualmente marcado por um elemento atribuidor de caso.

Contrastes como os observados nas sentenças acima são considerados, nesse sentido, evidências a favor de que, em línguas de caso abstrato, o elemento atribuidor de caso nominativo é canonicamente o sintagma de concordância (AgrP). Isso justifica a agramaticalidade de sentenças como (3) e (3'), à medida que o infinitivo, carente da projeção AgrP, é incapaz de licenciar um sujeito léxico, quer dizer, um DP com caso nominativo. Pelo contrário, em sentenças como (2) e (2'), o verbo finito é capaz de marcar o DP sujeito com caso nominativo e, portanto, a estrutura sorteia o filtro de caso.

Em casos como (1) e (1'), por sua vez, o filtro de caso não se aplica, porque não temos um sujeito léxico pleno, mas uma categoria vazia (PRO) correferencial com o sujeito da principal. Dessa perspectiva, explica-se a alternância que comumente se percebe, tanto em P quanto em E, entre completivas de infinitivo com sujeito correferencial e completivas de subjuntivo com sujeito disjunto (MIRANDA POZA, 2012).

## A marcação excecional de caso

Da análise precedente se desprenderia a conclusão de que, tanto em P quanto em E, toda completiva de infinitivo com sujeito léxico seria agramatical. Sentenças como as seguintes, entretanto, contrariam essa afirmação.

(4) Carla viu Esperanza chegar ao Hotel *Golden Tulip*.

(5) O coordenador da mesa não deixou ninguém falar.

(4') Carla vio a Esperanza llegar al Hotel *Golden Tulip*.

(5') El coordinador de la mesa no dejó hablar a nadie.

Constata-se, nestes contextos, o fenômeno conhecido na literatura como marcação excecional de caso (ECM), cuja ocorrência em orações encaixadas dependentes de verbos de percepção e de causação parece ser um fenômeno translinguístico (cf. CIUTESCU, 2013; COMRIE, 1976; HORNSTEIN, MARTINS & NUNES, 2006). O caráter excecional desse fenômeno reside em que o sujeito da encaixada recebe caso de um marcador externo, o verbo da oração matriz, sendo que, canonicamente, a relação entre um atribuidor de caso e o DP marcado com caso é sujeita a restrições de localidade. Isso significa, em palavras de Mito, Silva & Lopes (2013, p.183), que “quando um núcleo garante a existência de uma determinada relação nos seus domínios (isto é, dentro de sua projeção máxima), fica terminantemente proibida a interferência de outro núcleo para implementar essa mesma relação nesse domínio”.

Porém, em casos como as sentenças acima, extrapola-se essa proibição. Como poderíamos provar que essa interferência efetivamente acontece? Em primeiro lugar, deveríamos demonstrar que o verbo finito e o DP sujeito pertencem a domínios sintáticos diferentes. Evidência disso constitui o fato de que não seja possível pa-

rafrasear, por exemplo, (4) e (4') por (6) e (6'), respetivamente, mantendo o sentido original das sentenças.

(6) Carla a viu/viu ela.

(6') Carla la vio.

Tal impossibilidade indica que os constituintes substituídos pelos pronomes, embora estejam marcados com caso acusativo, não são, na verdade, complementos diretos dos verbos das sentenças matrizes. Só resta, pois, uma resposta para a pergunta sobre a função sintática desses constituintes: eles são os sujeitos das respetivas sentenças encaixadas, e foram marcados excecionalmente com caso acusativo pelo verbo matriz. Daí que as paráfrases corretas para (4) e (4') seriam respetivamente (7) e (7'), onde a separação entre os domínios da principal e da subordinada permanece visível.

(7) Carla a viu/viu ela chegar ao Hotel *Golden Tulip*.

(7') Carla la vio llegar al Hotel *Golden Tulip*.

Convêm mencionar que esta análise não é unanimemente aceita, como assinala o *Manual de Gramática da Real Academia Española* (2010, p.502-504), que recolhe a controversa existente na gramática hispânica em torno à estrutura das completivas infinitivas dependentes de verbos de percepção e causação. Logo de realizar provas de pronominalização como as efetuadas em (6) e (6'), afirma-se que vários autores preferem analisar o pronome oblíquo como complemento direto do verbo matriz, e o restante como predicativo objetivo, analogamente a como se faz para estruturas como (8) e (8').

(8) Alberto a nomeou/nomeou ela coordenadora da mesa redonda.

(8') Alberto la nombró coordinadora de la mesa redonda.

Porém, essa análise tripartida não leva em consideração um fator relevante para a correta descrição estrutural da sentença, isto é, a diferente estrutura argumental dos núcleos verbais matrizes de (7) e (7'), por um lado, e de (8) e (8'), por ou-

tro lado. À medida que um verbo como “nomear” exige três argumentos, enquanto um verbo como “ver” só requer dois, a similitude estrutural entre as sentenças é só aparente.

Até agora, temos observado convergências entre os fenômenos de marcação causal em P e em E. Também existem, entretanto, algumas divergências. As sentenças embaixo foram extraídas de um cartaz no Aeroporto Galeão, em Rio de Janeiro, sendo (10) a tradução proposta para (9).

(9) Conheça as melhores opções para você chegar bem.

(10) Conoce las mejores opciones para que llegues bien.

Em ambos os casos há sentenças subordinadas finais, porém, no “original” temos uma completiva de infinitivo, enquanto na tradução, uma completiva de subjuntivo. Por que se apresenta essa diferença? O que aconteceria se tentássemos uma tradução literal, termo a termo, como em (11)?

(11) \*Conoce las mejores opciones para tú llegar bien.

Neste contexto, o sujeito léxico do infinitivo não é licenciado em E; podemos comprovar, de fato, por contraste com (12), que é a presença desse DP o que gera o bloqueio por agramaticalidade.

(12) Conoce las mejores opciones para llegar bien.

Em E, portanto, a seleção do modo subjuntivo nas subordinadas finais com sujeito disjunto não é opcional — como acontece em P, que apresenta, nesse contexto, as duas opções — mas obrigatória. As sentenças embaixo ilustram essa divergência.

(13) Conheça as melhores opções para que sua família chegue bem.

(14) Conheça as melhores opções para sua família chegar bem.

(13') Conoce las mejores opciones para que tu familia llegue bien.

(14') \*Conoce las mejores opciones para tu familia llegar bien.

Estes contrastes podem ser satisfatoriamente explicados à luz do conceito da ECM, considerando que a preposição “para” se comporta sintaticamente como um marcador excepcional de caso em P, entretanto, não apresenta o mesmo comportamento em E (VANDERSCHUEREN, 2013). Dessa forma completamos, pois, o quadro contrastivo da ocorrência da ECM em ambas as línguas, que apresentamos a seguir.

Quadro 1 - Atribuidores excepcionais de caso em português e em espanhol

Atribuidor excepcional de Caso	Caso atribuído	P	E
Verbos de percepção ( <i>ver, ouvir</i> )	Acusativo		
Verbos causativos ( <i>deixar, fazer</i> )	Acusativo		
Preposição “para”	Oblíquo		x

## Outros contextos possíveis de ocorrência de sujeitos léxicos do infinitivo

A análise precedente chama a atenção para o estreito vínculo entre o fenômeno da ECM e o licenciamento de sujeitos léxicos de completivas de infinitivo em P e em E. Resulta pertinente, portanto, considerar outros contextos possíveis de ocorrência desses sujeitos, para delimitar a área de incumbência da ECM em ambas as línguas.

### Completivas infinitivas pessoais

As construções com infinitivo flexionado colocam um novo interrogante, desde que licenciam sujeitos léxicos de infinitivo em contextos em que o E os bloquearia por agramaticalidade, como observamos no contraste entre (15) e (15').

(15) Os meninos mandarem o resumo para o XXVI GELNE é uma boa ideia.

(15') \*Los chicos mandar el resumen para el XXVI GELNE es una buena idea.

A observação mais imediata seria que o E carece da possibilidade de flexionar o infinitivo. No entanto, a questão problemática surge quando, olhando além do nível morfológico, nos perguntamos pelas repercussões sintáticas da presença da flexão pessoal do infinitivo em P.

A respeito disso, encontramos uma análise introdutória em Mito, Silva & Lopes (2013, p.179-183), e outra mais minuciosa em Rabelo (2010, p.125-160). Ambas as propostas concordam em assignar ao infinitivo flexionado a capacidade de marcar o seu sujeito com nominativo, em virtude do nó AgrP que projeta.

Da perspectiva defendida por Mito, Silva & Lopes (2013, p.183), um par de sentenças como (16) e (17) não se diferenciariam simplesmente pela presença ou não da desinência pessoal do infinitivo, mas também por uma configuração sintática divergente.

(16) Alberto ouviu os palestrantes debater no *XXVI GELNE*.

(17) Alberto ouviu os palestrantes debaterem no *XXVI GELNE*.

Segundo os autores, no primeiro caso se efetuará ECM, enquanto no segundo a marcação seria canônica, à medida que a projeção AgrP atuaria, ao mesmo tempo, como atribuidor de caso e como barreira para a marcação excepcional. Como consequência imediata disso, o sujeito da oração encaixada seria marcado com acusativo em exemplos como (16), e com nominativo em exemplos como (17).

No mesmo sentido, Rabelo (2010, p.153) se debruça sobre a distribuição entre formas pessoais e impessoais do infinitivo, chegando à seguinte conclusão: “A forma não flexionada do infinitivo no Português está associada à possibilidade de licenciamento de um sujeito nominativo [...] Ao contrário, a forma não flexionada do infinitivo relaciona-se à impossibilidade de ocorrência de um sujeito (nominativo) na oração encaixada”.

Cabem, porém, algumas ressalvas. Ambas as análises se apoiam em juízos de gramaticalidade a respeito da alternância do infinitivo pessoal e o impessoal em contextos idênticos, a partir dos que se estipula a distribuição complementar de ambas as formas em determinados contextos. Por exemplo, Rabelo (2010, p.195) propõe, nesse sentido, os seguintes pares de sentenças.

(18) Os meninos lamentam os seus amigos terem/\* ter machucado o gato da vizinha.

(19) Os meninos terem/\*ter machucado o gato da vizinha foi um escândalo.

No entanto, consideramos oportuno colocar que quando, durante a elaboração do presente trabalho, esses dados foram apresentados informalmente a outros falantes nativos do PB, os juízos de gramaticalidade a respeito dessa alternância não foram unânimes, sendo que alguns dos consultados concordaram em assinalar como gramaticais ambas as possibilidades (quer dizer, com ou sem flexão do infinitivo em ambos os contextos). Interpretamos, pois, essas discrepâncias como um chamado de atenção sobre a conveniência de um estudo de corpus a respeito desta questão.

### **DPs reflexivos**

Na terceira seção foram apresentadas evidências a favor de que a preposição “para” se comporta como um marcador excecional em P, situação que não se verifica em E. Entretanto, uma sentença como (20), bem formada em E oral, parece contradizer essa afirmação.

(20) Para tú ser aprobado, tienes que trabajar muy duro.

Uma pergunta possível seria de que modo o pronome pleno presente na completiva final sorteia o filtro de caso, sendo que não há marcação canônica (desde que o núcleo verbal é infinitivo), nem marcação excecional (à medida que o núcleo preposicional não é atribuidor excecional de caso). Repare-se, porém, que essa pergunta, assim formulada, assume que o pronome pessoal considerado seria o sujeito léxico da forma infinitiva. Com o intuito de avaliar essa pressuposição, impõe-se uma observação: numa sentença análoga, mas com sujeito disjunto, a inserção do sujeito léxico bloquearia a sentença por agramaticalidade.

(21) \*Para tú ser aprobado, yo tendría que ser muy generoso.

Cabe verificar, ao mesmo tempo, que esse contraste se repete em outros contextos, por exemplo, em pares de sentenças como (22) e (23).

(22) Carla quiere ella (misma) hablar con el coordinador de la mesa.

(23) \*Carla quiere Esperanza hablar con el coordinador de la mesa.

A situação é análoga em P.

(22') Carla quer ela (mesma) falar com o coordenador da mesa.

(23') \*Carla quer Esperanza falar com o coordenador da mesa.

Autores como Déchaine & Whiltschko (2002) tem interpretado esse tipo de disparidades como evidência a favor de que em sentenças como (22) e (22') não teríamos, na verdade, sujeitos léxicos do infinitivo, mas o que as autoras denominam "DPs reflexivos", cuja posição estrutural seria a própria de um adjunto.

Embora não aprofundaremos aqui nas implicações dessa proposta, consideramos pertinente mencioná-la, à medida que fornece uma explicação plausível para alguns dados que, superficialmente apreciados, poderiam representar objeções à nossa aproximação analítica aos contextos de ECM em P e em E.

## Conclusão

Temos considerado, no marco teórico do modelo de P&P, um conjunto de problemas relativos ao fenômeno da ECM em P e em E. Isso tem nos permitido, em primeiro lugar, abordar, a partir do conceito de filtro de caso, a alternância que se dá em ambas as línguas entre completivas de infinitivo com sujeito correferencial, por uma parte, e completivas de subjuntivo com sujeito disjunto, por outra parte.

Em segundo lugar, temos realizado uma aproximação contrastiva aos contextos de ocorrência da ECM em P e em E. Temos observado, nesse sentido, que, por um lado, ambas as línguas convergem no licenciamento de sujeitos léxicos marcados excepcionalmente com acusativo em construções infinitivas dependentes de verbos de percepção e de causação. Por outro lado, no entanto, temos constatado um ponto de divergência, à medida que em P a ECM também se efetua em orações completivas finais, o que não acontece em E.

Finalmente, temos procurado delimitar a zona de aplicação da ECM em P e em E, deslindando esse fenômeno de outros que também se relacionariam, aparentemente, com o licenciamento de sujeitos léxicos do infinitivo.

## Referência

- CHOMSKY, N. *Lectures on Government & Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N.; HOWARD, L. Principles and Parameters Theory. In: JACOBS, J. et. al. (Eds.). *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.
- CIUTESCU, E. Remarks on the Infinitival Subject of Perception Verbs Complements. Evidence for Two Syntactic Configurations. In: *Revue Romaine de Linguistique*, București, v.3, n.58, p. 299-312, 2013.
- COMRIE, B. The syntax of causative constructions: Cross-language similarities and divergences. In: SHIBATANY, N. (Ed.) *Syntax and Semantics. The grammar of causative constructions*. New York: Academic Press, 1976, p. 261-312.
- DÉCHAINÉ R.M.; WHILTSCHKO, M. Deriving reflexives. In: WEST COAST CONFERENCE ON FORMAL LINGUISTICS, 21th, Santa Cruz, 2002. *Proceedings....* Sommerville, MA: Cascadilla Press, 2002, p. 71-84.
- HORNSTEIN, N.; MARTINS, A. M.; NUNES, J. Perception and Causative Structures in English and European Portuguese:  $\varphi$ -feature Agreement and the Distribution of Bare and Prepositional Infinitives. In: KAZANINA, N. et al. (Ed.) *University of Maryland Working Papers in Linguistics*, College Park, MD, n. 14, p. 81-110, 2006.
- KENEDY, E. Sintaxe Gerativa. In: OTHERO, G.A.; KENEDY, E (Org.). *Sintaxe, sintaxes. Uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MIOTO, C; SILVA, M.C.F; LOPES, R. *Novo Manual de Sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MIRANDA POZA, J.A. Español y Portugués en contraste. Subordinadas de infinitivo. El infinitivo flexionado en Portugués y usos del infinitivo y del subjuntivo en Español. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v.1, n.23, MEC, 2013, p.149-161.
- RABELO, P. C. *Argumentos (EPP) nulos no Português do Brasil em contextos oracionais finitos e infinitivos*. Tese de Doutorado. Brasília: UNB,, Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, 2010.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 2010.
- VANDERSCHUEREN, C. *Infinitivo y sujeto en Portugués y Español. Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito*. Berlín/Boston: Walter de Gruyter, 2013.

## A OCORRÊNCIA DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL UM APRENDIZADO GRAMATICAL?

IRACEMA CRISTINA DE MELO GOMES (UFRN)

### Introdução

Mesmo que se considerem os falantes do português brasileiro originário de uma mesma região, ainda assim sua linguagem varia, pois cada falante procede de um segmento diferente da sociedade. Já se observou que há uma correlação entre fatos linguísticos e o segmento social de onde o falante procede.  
(BECHARA, 2009, P. 204)

Mostraremos, através de fundamentação teórica, uma breve análise de como a língua é expressa na produção textual de alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, quanto à concordância verbal em alguns casos.

Daremos definições sobre sujeito, tanto de gramáticas normativas tradicionais, como de livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental; seguida de definições sobre concordância verbal, especificamente os casos em que há maior incidência de inadequações quanto à variação culta da língua.

Inicialmente, porém, apresentaremos uma reflexão sobre o ensino da gramática, principalmente quando se trata do ensino da sintaxe nos Ensinos Fundamental e Médio. Para Martins (2013, p. 189): “[...] o ensino de Língua sem gramática/sintaxe não faz o menor sentido”. Diante de algumas reflexões acerca dessa temática, o referido autor defende que se deve ensinar gramática:

Devemos (e só podemos atingir nossos objetivos se o fizermos) ensinar gramática como naturalmente se reconhece e trabalha com questões/fenômenos da linguagem, com questões que envolvem o uso que qual-

quer criança, ao entrar na escola (e mesmo antes disso) faz do conhecimento adquirido da Língua que ela domina/fala. E devemos desde muito cedo, desde sempre, ensinar gramática. (MARTINS, 2013, p. 189).

O autor ainda coloca que toda língua tem um sujeito gramatical e, sendo assim, deve ser reconhecido e ensinado, pois faz parte do conhecimento linguístico que todo falante possui sobre a gramática de sua língua.

Na interação da fala, quando nos utilizamos da linguagem para exercer a comunicação, é importante sabermos o que é essencial para que ela aconteça. Partindo de uma visão mais estrutural da língua portuguesa, isto é, de uma observação mais atenta da estrutura morfosintática da nossa língua, compreende-se que o verbo é a nossa palavra “protagonista”.

### **Verbo: a palavra por excelência**

O verbo, em latim, significa “palavra”, independente da classe morfosintática e, na língua portuguesa, a classe do verbo nos dá a ideia de que o ele é a palavra, por excelência. Em seu estudo, identifica-se a mais completa variação (mudança de estrutura) em sua forma, tais como número (singular/plural), pessoa (primeira/segunda/terceira), modo (indicativo/subjuntivo/imperativo), tempo (passado/presente/futuro), forma (infinitivo/gerúndio/particípio) e gênero (feminino/masculino – quando assumem formas nominais de particípio).

Por definição de verbo, Bechara (2009, p. 209) nos revela: “entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual se organiza o falar seu significado lexical.”<sup>1</sup>

Ainda faz a distinção, na mesma página, entre os verbos nocionais e os relacionais:

A tradicional distinção de duas subclasses com verbos nocionais e relacionais, que está na base de distinção de predicado verbal e predicado nominal, tem sido posta em questionamento por notáveis linguistas modernos. Esta distinção é válida por certos aspectos semânticos, mas

---

1. BECHARA (2009, P. 209).

não no que se refere à sintaxe; o núcleo da oração é sempre o verbo, ainda que se trate de um verbo de significado léxico muito amplo e vago (costuma-se dizer “vazio”, o que justifica a denominação de “cópula” – marca gramatical de identidade – e a classificação relacional de Said Ali). O verbo ser e o reduzido grupo de verbos que integram a constituição do chamado predicado nominal em nada diferem dos outros verbos: “todos possuem os morfemas de pessoa e número que com o sujeito gramatical dão fundamento à oração” [AL.I, 1994, 302].

Compreende-se, portanto, que o verbo da oração é quem selecionará termos para que a estrutura sintática esteja completa. Dependendo do contexto, o verbo (sendo ele nocional ou relacional, como bem distinguiu Bechara) seleciona seu sujeito e seus complementos, se essa for a sua necessidade.

## O sujeito nas gramáticas normativas

O conceito de sujeito trazido por BECHARA (2009, p. 409) nos diz:

Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração. É, na realidade, uma *explicitação léxica* do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal.

Em outras palavras, o autor diz que o verbo da oração concorda com o sujeito em número e pessoa, isto é, se o sujeito estiver no plural e na primeira pessoa, por exemplo, o verbo concordará com ele e sua desinência de número e pessoa comprovará isso.

Ainda acrescenta na página 410:

Sujeito é a noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente. Assim, o sujeito não é necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal.

Importante saber que o sujeito sintático é aquele que o verbo seleciona, independe da voz do verbo. Como nos ensina Azeredo (2010, p.223):

[...] É um equívoco identificar o sujeito como ‘agente do verbo’ e objeto direto com ‘paciente do verbo’, haja vista o que se pode observar na comparação entre as formas ativa e passiva de uma oração, em que os termos têm a função sintática alterada, mas mantém a respectiva função semântica (cf. *Marcelo descascou o abacaxi/ O abacaxi foi descascado por Marcelo*).

Continuando, quanto à definição comum de sujeito à maior parte das gramáticas, de que este é o termo de que se declara algo, Azeredo (2010, p. 223) nos revela que “[...] tampouco é correto definir sujeito como ‘termo sobre o qual se faz uma declaração’. Esta definição é válida para noção textual de tópico, que nem sempre corresponde ao sujeito da oração.” E exemplifica com um enunciado: *o corpo do pardalzinho, Sacha enterrou no jardim*, explicando que *o corpo do pardalzinho* é o termo do qual se faz uma declaração; no entanto, este termo não é o sujeito do verbo, e sim o objeto direto, que está deslocado na oração. O sujeito, pois, é *Sacha*.

O autor ainda explica que o sujeito só pode ser representado por uma expressão substantiva, exercida por um substantivo, pronome ou um equivalente (palavra substantivada)

Já Castilho (2014, p.289) nos orienta que o conceito de sujeito gera dificuldades entre os gramáticos e os sintaticistas, pois elas derivam da natureza tríplice do sujeito (sujeito sintático, sujeito discursivo e sujeito semântico).

Do ponto de vista sintático, o sujeito apresenta, segundo o autor, as seguintes propriedades: “(i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por *ele*; e (v) pode ser elidido.”. Informa-nos, ainda, que, no português brasileiro, o sujeito preenchido (simples ou composto) pode vir anteposto ou posposto ao verbo.

Sob esse aspecto, disserta que, na gramática tradicional, sobre a questão de colocação do sujeito (p. 290):

(1) há uma ordem direta, considerada regular, lógica, analítica, considerada como a ordem de base. (2) há uma ordem inversa, considerada anômala, ou irregular, psicológica, figurada, derivada da ordem direta. Ambas as configurações são descritas, buscando-se as motivações para a ordem inversa.

Sob o ponto de vista discursivo, a sentença é considerada como lugar da informação e é por isso que é frequente, na maioria das Gramáticas Tradicionais, a definição de sujeito como sendo “aquilo sobre o qual se declara algo”.

No aspecto semântico, a agentividade é o aspecto mais comumente identificado no sujeito, isto é, o referente é o responsável pela ação expressa pelo verbo. O que justifique, talvez, a incompreensão, nos ensinamentos de gramática, da relação do sujeito sintático com o termo agente da passiva, refletida, muitas vezes, na falta de concordância encontrada em produções textuais.

### **A concordância do verbo com o seu sujeito**

O estudo da concordância verbal está intimamente ligado ao estudo do termo sujeito da oração, pois, como afirma Bechara (2014), o verbo seleciona as informações para que a sentença tenha um sentido completo na frase. Diante disso, independente da posição do sujeito, o verbo sempre concordará com ele, salvo em casos especiais em que a oração não apresente sujeito (caso dos verbos impessoais).

Castilho (2014, p. 411) nos apresenta a definição de concordância verbal como sendo “a conformidade entre uma classe (nesse caso, o verbo) e seu escopo (neste caso, o sujeito). Essa conformidade implica, portanto, na redundância de formas, ou seja, se houver marcação de plural no sujeito, haverá marcação de plural no verbo”.

No português brasileiro padrão, o verbo concorda em pessoa e número com seu sujeito, expresso no caso reto, não concordância com os complementos, expressos nos casos oblíquos. No entanto, o português brasileiro não padrão exibe outras três regras, a saber:

Concordância verbo-sujeito ( exemplos: a) [+] **Deus deu** o mundo aos animais, **o homem lhes deu** a jaula; b) [-] **Os filho sai** de manhã só **chega** de noite; c) [-] Nossa, **ficou demais [de boas] as fotos.**); verbo-adjunto adno-

minal genitivo (exemplos: a) [+] *o aumento desses crimes **estão provocando** situações irreversíveis*, b) *O aumento desses crimes **está provocando** situações irreversíveis.*) e concordância verbo-complemento (exemplos: a) [+] *Morador de bairro há muitos anos **compraram** cestas de alimento para os flagelados*, b) [-] *Morador de bairro há muitos anos **comprou** cestas de alimento para os flagelados.*

(grifos do autor)

Dependendo de um conjunto de fatores, o português brasileiro, segundo Bechara, mostra que as regras de concordância estão sujeitas a variáveis, que podem ser por meio de saliência morfológica, isto é, a concordância do verbo-sujeito perde a importância no canal oral (fala) que não tem tantos cuidados como a escrita, que inversamente, a concordância assume importância maior.

Outro elemento que dificulta o mecanismo de concordância, na fala, é a proximidade/distância entre o verbo e o sujeito. Quanto maior a proximidade entre eles, maior a possibilidade de correr a concordância do que quando o sujeito está distanciado do verbo.

A posição do sujeito na sentença também favorece a concordância, desde que o sujeito esteja anteposto ao verbo. O paralelismo linguístico, entretanto, é uma marca muito presente na fala, o que se reflete na escrita, que é quando “marcas conduzem a marcas” e “zeros conduzem a zeros” (Poplack, 1980, apud Hora/Espínola, 2004, apud Bechara, 2014).

Finalmente, outro fator decisivo para o acontecimento da concordância é o nível sociocultural dos falantes, que, segundo Bechara (2014, pág. 413) no revela:

Pesquisas sobre o português brasileiro (PB) mostram que as classes socioculturais altas dispõem de mais regras de concordância que as classes mais baixas. Mas daí a sinonimizar nível baixo com ignorância gramatical vai uma enorme distância pois no PB popular há uma sofisticada relação entre concordar e não concordar o verbo com o sujeito na dependência da complexidade maior ou menor da morfologia da morfologia verbal.

As regras de concordância, no entanto, são variáveis, tanto para falantes cultos da língua, como para os não escolarizados, sendo estes distinguidos pelos fatores determinantes da regra, anteriormente mencionada.

## **Livro didático: uma reprodução gramatical sintetizada**

Os livros didáticos aqui analisados tentam reproduzir as regras gramaticais para os alunos do ensino fundamental, fazendo recortes das normas, no caso específico aqui tratado, o sujeito, exemplificando-os através de textos.

### **A apresentação do sujeito sintático no ensino fundamental**

Cereja e Magalhães (2012, p. 79), apresentam, no livro didático do 7º ano, como introdução ao estudo da análise sintática, a morfossintaxe, isto é, a função sintática das palavras em sua distribuição na frase, introduzindo, com isso, os termos essenciais da oração: sujeito e predicado.

Na página 82, os autores conceituam sujeito e predicado:

Sujeito é o termo da oração: que informa de que ou de quem se fala; com o qual o verbo geralmente concorda. Predicado é o termo da oração que: geralmente apresenta um verbo; está em concordância com o sujeito; contém uma informação a respeito do sujeito.

Os autores ainda nos revelam para que servem o sujeito e o predicado:

Se dizemos simplesmente “o mundo”, “o homem”, temos a informação sobre dois seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se, entretanto, dizemos “o homem transforma o mundo” ou “o pássaro transforma a pedra”, conseguimos precisar de quem ou que de que estamos falando (sujeito) e qual é o fato ocorrido (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar.

Na conceituação do sujeito simples e composto, os autores afirmam que esses tipos de sujeito podem aparecer antes ou depois do verbo ou da locução verbal e sintetiza: “sujeito simples é o que apresenta um só núcleo. Sujeito composto é o que apresenta dois ou mais núcleos”. (p. 97).

Nessas teorizações, os autores definem sujeito sintático de maneira simplória, não fazendo análise mais profunda do tema. Apenas copiam o que as gramáticas normativas informam e dão uma explicação mal definida (vaga) sobre o assunto.

No conceito de Menna, Figueiredo e Vieira (2012, p. 142), “as orações geralmente apresentam dois grupos de palavras: um grupo sobre o qual se declara alguma coisa – **o sujeito**; um grupo que apresenta essa declaração – **o predicado**. Note que o verbo faz parte do predicado: Michael Jackson morre aos 50.”. (grifos dos autores)

Na obra coletiva *Universos: da língua portuguesa* (2012, p. 87), lê-se que: “Em geral, o termo que ocupa a função de **sujeito** em uma oração indica seu tópico, ou seja, aquilo sobre o que se fala. Além disso, é mais comum que o termo que desempenha a função de sujeito venha antes do verbo”. (idem)

Mais adiante, na página 88, ainda nos diz que “a noção de sujeito é principalmente **sintática**. Isso significa que devemos levar em conta critérios sintáticos [por exemplo, a concordância] para a identificação do sujeito de uma oração”. (grifo dos autores).

Os livros didáticos citados se repetem nas definições de sujeito quando, por unanimidade, dizem que o sujeito é o ser do qual se declara algo. Essa teoria, elementar para os autores, não nos dá amparo teórico no entendimento do termo sujeito sintático, pois em uma frase na voz passiva, por exemplo, os alunos tendem a confundi-lo com o agente da passiva, fazendo a indevida concordância, na produção de textos orais e escritos.

Para que não houvesse dúvidas, os autores poderiam explicitar melhor a relação do verbo com as palavras que o circulam nas frases, mostrando a função sintática de tais palavras em relação ao verbo. A seu respeito, apenas dizem que ele faz parte do predicado e que concorda em número e pessoa com o sujeito a que se refere.

## **A concordância verbal nos livros didáticos do ensino fundamental**

Os livros do 9º ano, das coleções de livros didáticos em análise, trazem uma definição de concordância verbal, distanciando-se, na teoria, dois anos do conceito de sujeito (visto no 7º ano).

Em Cereja e Magalhães (2012, p. 180), a definição de dá após uma análise da tira de Dilk Browne, *Hagar*, em que o autor afirma que o verbo, no texto lido, concorda com o sujeito em número e pessoa. E acrescenta: “[...] De acordo com a norma-padrão da língua, esse é o princípio básico da concordância verbal. Há, entretanto, outros casos de concordância verbal que devem ser considerados”. Logo após, fala nos casos especiais de concordância, tais como sujeito simples representado por coletivo, por pronome de tratamento, por pronome relativo que e quem; sujeito composto anteposto ao verbo, posposto ou pessoas gramaticais diferentes. Após treinamentos com exercícios, dita regras de concordância com o verbo ser e de alguns casos especiais de concordância, como a concordância com o pronome se (como apassivador ou índice de indeterminação do sujeito) e com verbos impessoais (que indicam fenômeno da natureza, haver, no sentido de existir, e haver e fazer indicando tempo).

Já Souza e Cavéquia (9º ano) retiram duas orações de uma tirinha lida no capítulo e relembra a noção de sujeito, citando normas de concordância verbal, culminando em dizer que: “concordar o sujeito com o verbo é o princípio básico da concordância verbal” (SOUZA & CAVÉQUIA, 2009, P. 250). Seguem falando sobre o destaque que se deve dar ao verbo ser, caso especial de concordância verbal.

## **Análise de dados - produção textual**

### **A concordância verbal na produção textual de alunos do 6º/7º ano do ensino fundamental**

Diante do que se estuda em livros didáticos do ensino fundamental, nossa análise se fará em textos produzidos por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental. Tais produções nos mostra a linguagem em seu aspecto discursivo e sintático, se é confundido e se o aluno tem essa distinção em sua mente ao escrever e fazer a

concordância do verbo com seu sujeito.

Selecionaremos, aqui, trechos de textos escritos por alunos (disponíveis na totalidade no anexo desse artigo) para análise da proposta apresentada anteriormente. Observa-se que, quando o sujeito antecede o verbo, não há tantos problemas quanto à concordância de número e pessoa com o sujeito, como nos revela os exemplos:

[...] **alunos batem** um nos outros quase todos os dias isso cada vez vem aumentando nas escolas publicas ou particulares. [...], [...] **alunos** que **acabam** saindo da escola., [...] **eles podem** até matar. [...] **os maridos batem** na mulher e as vezes **matam**. **Os pais estressados descontam** nos filhos brigando, batendo e etc. [...] os policiais tentam acabar com o protesto [...], [...] **os homens bebem, vão dirigir** muito bêbados[...], [...] **eles** até **morrem** por que **não aguentam** os ferimentos[...].<sup>2</sup>

Grifos nossos

Com essa estrutura (sujeito, verbo, complemento), a concordância flui mais naturalmente, facilitando o aprendizado a variação culta do português brasileiro. No entanto, há situações em que a concordância não é feita, mesmo com o sujeito antecedendo o verbo.

As situações de tal ocorrência se dão com sujeitos representados por palavras coletivas, como no exemplo: [...] *a bandidagem está tão grande que as vezes além de roubar ainda matam e sequestram*. Ou quando o sujeito não é pessoal, ou seja, não se trata de pessoas, como em: [...] *Esses atos é considerado crimes na maioria das escolas* [...] e [...] *existe varios tipos de violência na nosso pais e no mundo* [...]

Percebemos que o aluno usou a ordem VS (verbo – sujeito). No entanto, não fez a concordância do verbo com o sujeito, diferentemente das orações em que a ordem SV (sujeito – verbo) foi utilizada, como em “maridos bebes acreditando muher e filhos em casa”, “batem um nos outros quase todos os dias”, “filhos, filhas, noras e netos arcidem seus pais”.

---

2. Textos retirados da banca de textos disponível na UFRN.

A concordância verbal com o sujeito sintático da oração, nesse texto, foi favorecida nos casos em que o sujeito se antepõe ao verbo. Quando isso não ocorre, isto é, quando o sujeito está posposto ao verbo, não ocorre a concordância.

Outra característica da não concordância na produção textual ocorre com alguns verbos, que geralmente não trazem, em sua semântica, ações direcionadas a pessoas, assim como sujeitos não representados por pessoas. Obsevemos os trechos seguintes para confirmarmos essa tese: “Acontece batidas graves[...]”, ‘Acontece muitos acidentes de motos[...]’ “[...] Existe vários tipos de violência no país e no mundo[...]” “[...]Esses atos é consideradas crimes[...]”

Importante também ressaltar a relação de oralidade e escrita, mostrando as influências que aquela exerce sobre essa. Percebe-se, na leitura dos textos aqui analisados (em anexo), que a marca de oralidade é muito frequente, o que torna tão marcada a ausência de concordância em relação ao sujeito.

Segundo Damásio (2015, p. 87), em sua dissertação intitulada *O ensino da concordância verbal em português: uma proposta metodológica de intervenção*, a concordância é marcada em todos os termos da sentença. Portanto:

É essencial agora conhecer os contextos que levam ao cancelamento da marca de número e os fatores que propiciam a ocorrência de marca.

**1. Saliência fônica** – no que se refere à diferença material fônica entre as formas singular e plural, as formas verbais mais perceptíveis, mais salientes (como, por exemplo, cantou/cantaram, ou é/são), seriam mais marcadas no plural do que as menos perceptíveis, menos salientes (como, por exemplo, come/come).

É/SÃO AUMENTA/AUMENTAM

**2. Paralelismo discursivo** – no caso de verbos em série discursiva, a ausência da marca de plural em um verbo levaria à ausência da marca de plural no verbo seguinte (os peixe pula, corre, nada sem parar.)

**3. Pararelismo oracional** – o menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à ausência de marcas de plural no verbo.

Importante observar que essas características de concordância até aqui analisadas ocorrem também na dissertação defendida por Damásio, que analisou, como a concordância se manifesta em textos escritos de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal/RN.

## Considerações

Após a análise dos dados e o estudo feito acerca do tema sujeito/concordância verbal, buscou-se analisar o que ocorre na produção textual mediante o ensino da gramática em uso na produção de textos escritos em sala de aula. Aqui não houve um processo de ensino-aprendizagem, mas uma observação dos fatos linguísticos ocorridos em textos já existentes em um banco de dados disponível para análise no curso de especialização em sociolinguística e ensino do português.

Percebeu-se que os alunos de ensino fundamental fazem parte de uma realidade social não elitizada, fazendo uso da linguagem coloquial (não culta) do português, o que reflete diretamente em textos escritos aqui analisados.

Os livros didáticos aqui analisados trazem, de forma sucinta e fragmentada, a noção de concordância verbal duas séries após a noção de sujeito. Talvez esse fato seja relevante ao se analisar a produção textual de alunos do 6º ou 7º ano, que ainda não foram informados sobre a norma gramatical da concordância verbal.

Como pode se ver, os textos apresentam características interessantes para o estudo de caso de concordância verbal, como acontece adequadamente e/ou inadequadamente em relação a variante culta da língua. Como vimos na teoria, a prática na escrita não satisfaz ao esperado, pois a definição teórica dos livros didáticos não contribui de modo eficaz o entendimento do aluno nesse nível.

No entanto, cabe a reflexão: o aluno de ensino fundamental II aprendeu a gramática da variação culta da língua com os ensinamentos do livro didático? A meu ver, talvez tenha praticado os exercícios de modo satisfatório. No entanto, a prática textual, momento em que tem que valer a pena a aprendizagem gramatical, pois esta só faz sentido se aplicada na prática, não superou, nem sequer atingiu, as expectativas sociolinguísticas diante da missão escolar.

Quanto ao professor de língua portuguesa, cabe aprofundar seus conhecimentos teóricos e refletir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da variação culta escrita da língua.

Há, porém, várias formas de aprofundamentos do tema aqui proposto, podendo o docente fazer uso das considerações aqui esplanadas e partir para um estudo mais específico, aprofundar pesquisas no campo da linguística, seja textual, no que tange a aspectos gramaticais, sociais e variacionais.

## Referências

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed., ver., ampl. e atual. conforme novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro* – 1 ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 7º ano. 7ª Ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.
- Damáσιο, Mirella Matoso L. Leal. (2015). *O Ensino da concordância verbal em português: uma proposta metodológica de intervenção*. Texto não publicado
- Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Vol. III: Palavras de Classe Aberta*. Organizador: Roberto Ilari. Vários autores. São Paulo: Contexto, 2014.
- HORTA, Maria Regina Figueiredo. MENNA, Ligia Regina M. Cavalari. VIEIRA, Maria das Graças. *Português: uma língua brasileira, 7º ano*. – 1ª Ed. – São Paulo: Leya, 2012.
- MARTINS, Marco A. *Sobre (a necessidade) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro*. in: *Gramática e Ensino* / Marco Antônio Martins (Org.) (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino; v. 1) - Natal/RN: EDUFRN, 2013.
- SOUZA, Cássia Garcia de. CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *Linguagem criação e interação: 7º ano*. 6ª Ed. - São Paulo: Saraiva, 2009.
- Universos: língua portuguesa, 7º ano* / Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por edições SM; editor responsável: Rogério de Araújo Ramos. – 1ª Ed. – São Paulo: Edições SM, 2012. – (Universos)

## ANEXOS<sup>3</sup>

### **Escola Castro Alves - 6 ano**

A violência

A violência, existe varios tipos de violência na nosso pais e no mundo, existes todos os tipos de violencia, violencia doméstica, violencia nas escolas,

---

3. Redações utilizadas para análise teórica, mencionadas no corpo do artigo – As redações não estão todas anexadas devido à quantidade de laudas que podem ser enviadas para a publicação dos anais do GELNE.

violencia ao idoso etc...

A Violencia doméstica cada vez mais vai aumentando no Brasil maridos bebês acreditando mulher e filhos em casa.

A violencia em Escola alunos batem um nos outros quase todos os dias isso cada vez vem aumentando nas escolas publicas ou particulares.

A violencia contra o idoso filhos, filhas, noras e netos acreditam seus pais sem qualquer intenção eles sofrem muito com essas acções.

Isso são exemplos de violência.

Bruno Eucaristo da Silva

Violências nas escolas

A violência atingi cada vez mais escolas com um ato de delito os jovens que são influenciados nos filmes de ação e testando essa característica na escola trazendo mal influência para os amigos. Esses atos são considerados crimes na maioria das escolas esse ato tem no estrangeiro que se chama Bullying. Em inglês um ato que é mais influenciado pelos jovens que se atraem nos filmes chamados de ação. Ex. Rambo, Fast Five, O Dragão de Ouro e também nos jogos eletrônicos essa violência está sendo descarregada nos professores e em outros alunos que acabam saindo da escola.

E alguns jovens têm medo de serem vitimizados.

## A VARIAÇÃO NO USO DA PREPOSIÇÃO NA VARIEDADE MOÇAMBICANA DO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CARTAS DE LEITORES DA DÉCADA DE 1960.

**AUTORES: DAVÍ LOPES FRANCO (UFRJ)  
ELAINE ALVES SANTOS MELO (UFRJ)**

### Apresentação

A variação no sistema de preposições no Português de Moçambique (doravante PM) vem sendo discutida, com grande ênfase, desde o tradicional trabalho de Gonçalves (1996). A autora nos mostra que nesta variedade são frequentes construções como as expressas em (1a-b) em que ocorre a ausência da preposição esperada na norma padrão da Língua Portuguesa, conforme as paráfrases em (1a'-b').

(1)

a. O irmão foi concedido uma bolsa de estudos. (GONÇALVES, 1996:39)

a' Ao irmão foi concedido uma bolsa de estudos.

b. Era o comandante a explicar o tal major a situação militar. (GONÇALVES, 1996:38)

b'. Era o comandante a explicar ao tal major a situação militar.

Este trabalho vai mostrar que a ausência da preposição no PM está relacionada à escolarização, a faixa etária e a contextos morfossintáticos específicos: ser uma preposição funcional. De fato, defenderemos aqui que a ausência da preposição é o resultado do processo de aprendizagem do português como segunda língua (doravante L2) e que a sócio história de Moçambique precisa ser investigada a fim de entendermos como se deu a inserção do português neste território africano e quais as implicações do modelo de colonização na formação de um português vernacular moçambicano

Para tanto apresentamos uma descrição das preposições “em”, “a”, “de” e “para” com base em dados oriundos de Cartas de Leitores, publicadas na década de 1960, no Jornal A voz Africana. O trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos um breve levantamento sócio histórico de Moçambique; na segunda seção, a análise linguística que compreende as seguintes partes (i) o tipo de preposição; (ii) o nível de letramento; e, por fim, (iii) a faixa etária. Os dados foram coletados, codificados e submetidos ao programa Goldvarb-X (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2001) a fim de que fosse feito um tratamento quantitativo e qualitativo dos resultados. Para esta análise utilizamos os pressupostos da Teoria de Variação e Paramétrica (TARALLO & KATO, 1989) e da Sócio História (CONDE SILVESTRE, 2007)

## Levantamento histórico de Moçambique

Moçambique é um estado de democracia multipartidária, que se divide em 11 províncias, apresentadas na figura 1. É localizado na Costa Oriental da África e possui uma área territorial de 799.380 km<sup>2</sup>. Sua população é estimada em 21,4 milhões e as cidades mais populosas são: Maputo, Beira e Nampula, localizadas, respectivamente, nas províncias de Maputo, Sofala e Nampula.



Figura 1 Mapa das províncias de Moçambique

A colonização de Moçambique teve início no século XVI. Segundo Gonçalves (1996), inicialmente, esse território não interessava ao governo português e o estímulo pela efetiva exploração da colônia só ocorreu quando a primeira mina de ouro foi descoberta em Sofala. Mas foi durante a Partilha da África, no decorrer da Conferência de Berlim<sup>1</sup>, que o cenário de Moçambique se transformou numa operação militar, ou seja, numa submissão total dos estados que ali existiam. Isso acarretou, no início do século XX, uma verdadeira administração colonial. Aproximadamente, em 1918, houve o marco do fim das campanhas militares de ocupação sistemática do país, mas somente em 25 de Junho de 1975, após uma guerra de libertação que durou 10 anos, Moçambique declarou a sua Independência, mas a Língua Portuguesa foi declarada oficial em detrimento das línguas nativas bantu.

## A apresentação dos resultados

### A análise linguística

Nesta seção, apresentaremos uma descrição sincrônica do fenômeno em análise em cartas de leitores moçambicanos, publicadas na década de 1960, no Jornal A voz Africana. Nosso objetivo é discutir como era o sistema de preposição nesta variedade do português quando Portugal ainda colonizava o território de Moçambique e o português não era a língua oficial da nação. Tentaremos relacionar os resultados quantitativos observados nos dados coletados à sócio história de Moçambique.

Foram observados 1619 dados, considerando a presença ou a ausência da preposição, conforme pode ser visto nos exemplos em (2-3). Estamos trabalhando com dados de

---

1. A Conferência de Berlim foi realizada entre 15 de Novembro de 1884 a 26 de Fevereiro de 1885. Seu objetivo foi organizar as regras para a ocupação do território africano pelas potências coloniais europeias. O resultado foi uma divisão territorial que não respeitou a história, nem a organização étnica dos povos desse continente.

(2)

- a. no dia em que fazia anos. (Formiga Pedro, 20 anos, Nampula)
- b. Com isso andava a falar com aqueles com que se andava (Alberto ZinhamuacaChicamissaTrivana, Sofala)
- c. Arranjei meios possiveisde comprar as respectivas peças. (Alberto ZinhamuacaChicamissaTrivana, Sofala)
- d. passei para a 1ªclasse(Valentim Cassiano Laissa, 19 anos, Niassa)

(3)

- a. ela disse que cuspiu ao pé de mim, por isso que bateu ela. (A. MutembaMachava, 34 anos, Sofala)
- b. Por-isso que a população esta chorar de mais. (C. Zambo, 22 anos, Zambézia)
- c. Mas eu sou um rapaz que não gosto tolerar no meu coração porque os cantineiros desta praia absolutamente não tem respeito (M. Maguragane, Sofala)
- d. porque ninguém sustenta nem sequer estudar (Augusto Vasco Mutezeio, 19 anos, Manica)

Os resultados revelam que há alta frequência da presença das preposições “em”, “a”, “de” e “para” no PM. Além disso, uma análise qualitativa dos dados evidencia que a presença da preposição pode ocorrer em contextos distintos do prescrito pela norma padrão da língua portuguesa. Estamos nos referindo a dados como os expressos em (4). Notemos que em (4a), a preposição esperada seria “de”, mas o autor utiliza “em”. Em (4b), há a inserção da preposição “de” introduzindo um sintagma preposicional que é argumento de um verbo transitivo direto (cf. DUARTE, 2003). Este seria, portanto, seguindo Gonçalves (1996), um dado de mudança de transitividade no Português Moçambicano.

(4)

- a. Quero que não me torne a chamar em senhor. (Hermínio Nogueira Selimane, 16 anos, Nampula)
- b. Foi uma vez quando o meu colega desejava de namorar (J. Raposo Chivale, 20 anos, Sofala)

Cabe, entretanto, ressaltar que neste trabalho vamos nos preocupar em entender em que contextos a preposição pode estar ausente no PM, na década de 1960. Assim, não podemos desconsiderar as frequências relevantes de apagamento desta categoria gramatical, respectivamente, 11%, 31%, 7% e 15%, conforme a tabela 1.

Tabela 1. Resultado geral: ausência x presença das preposições em análise.

	EM		A		DE		PARA		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Ausente	42	11%	204	31%	32	7%	20	15%	
Presente	330	89%	461	69%	416	93%	114	85%	
Total	372		665		448		134		1619

O primeiro fator que destacamos como relevante para a ausência da preposição é o tipo de preposição, ou seja, se ela é funcional ou lexical. Nossa hipótese inicial era a de que as preposições funcionais fossem apagadas com maior frequência, visto que a sua função é a de relacionar o predicador ao argumento. Em virtude disso, podemos afirmar que a sua carga semântica é mais fraca. Como podemos ver no gráfico 1, os resultados comprovam, parcialmente, nossa hipótese. A preposição “em” foi apagada em 33% das ocorrências, “a” e “para” foram apagadas, respectivamente, em 40% e 44% dos dados.

Por outro lado, a preposição “de” é a única que destoava do comportamento que esperávamos, visto que em apenas 7% das ocorrências ela se faz ausente quando funcional. Este resultado é muito semelhante ao apagamento do “de” quando preposição lexical, ou seja, 8% das ocorrências. Assim, os resultados indicam que, prototipicamente, esta preposição não tende a ser apagada. Este fato pode estar relacionado às diversas noções semânticas que esta preposição pode expressar. Assim, a sua alta produtividade, que é atestada pelos 448 dados que há na amostra, implica na sua utilização nos mais diversos campos semânticos.

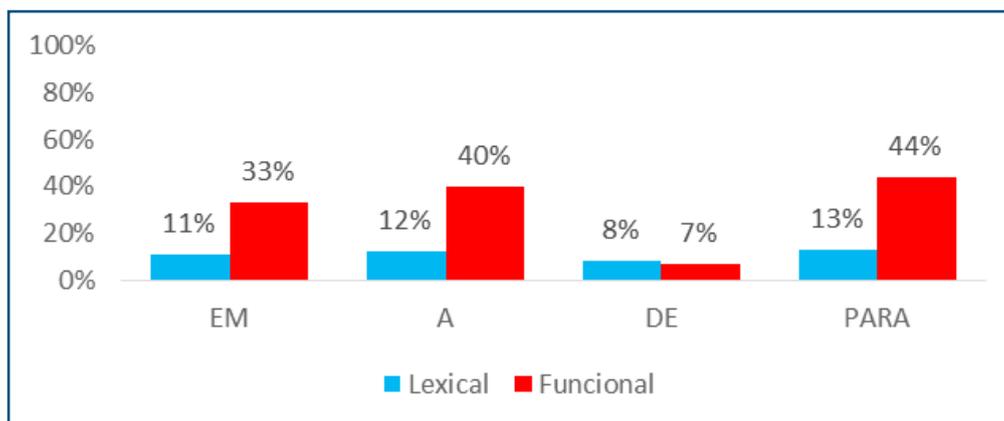


Gráfico 1 Ausência das preposições: funcionais X lexicais

A alta frequência das preposições funcionais apagadas revela um questionamento já feito por Gonçalves (1996) acerca do Português de Moçambique contemporâneo. A autora observa que nesta variedade do português há *movimentos sintáticos estranhos ao PE* (GONÇALVES, 1996:54), especialmente, construções em que verbos transitivos indiretos, intransitivos ou mesmo inacusativos mudam a transitividade e passam a se realizar como transitivos diretos.

Para este trabalho que desenvolvemos interessam, especialmente, os casos de verbos transitivos indiretos, visto que a mudança de transitividade é resultado da perda da preposição. Gonçalves (1996) defende que a ausência da preposição implica no aumento do número de verbos transitivos diretos. Neste trabalho defendemos, entretanto, que a ausência da preposição não acarreta na mudança do tipo de verbo, mas propicia uma reorganização da sintaxe no que concerne à marcação do Caso sintático.

No exemplo (5), notemos que há dois DP selecionados pelo verbo “enviar”, respectivamente, “muitos cumprimentos” e “todos leitores”. Nestes dados não há como afirmar que o verbo é transitivo direto e que os dois DPs exercem a função de objeto direto, visto que a sentença não iria convergir (CHOMSKY, 1995; 2001). Para que a derivação de uma sentença ocorra, os DPs precisam exercer funções sintáticas distintas, o que acarreta na checagem de Casos distintos.

(5)

Termino enviando muitos cumprimentos todos leitores (Bonifácio Carlos Joneiro, 22 anos, Nampula)

Nas sentenças expressas em (5), na ausência da preposição capaz de determinar a Checagem do Caso Dativo para o DP “todos leitores”, outros recursos sintáticos são requisitados pela derivação. Em primeiro lugar, observemos o traço de animacidade. Segundo Duarte (2003), o Caso Dativo é, prototipicamente, checado por DPs [+humano] e [+animado]. Por outro lado, o Caso Acusativo pode ser checado por DPs [+humano], [+animado] e [+inanimado]. Neste caso, ao observar os dois DPs disponíveis para Checar os Casos na sentença 4, podemos dizer que há “muitos cumprimentos”, um DP [+inanimado], só pode ser atribuído o Caso Acusativo. Portanto, ao DP “todos leitores”, só pode ser atribuído o Caso Dativo. Assim, este último DP só pode exercer a função de objeto indireto.

Passemos, na próxima seção, a observar se fatores extralinguísticos relacionados a sócio-política de Moçambique, na década de 1960, contribuem para a descrição da ausência da preposição na amostra aqui analisada.

### **Os fatores extralinguísticos**

Na seção anterior, tratamos dos fatores linguísticos – contextos morfossintáticos – que favorecem a ausência da preposição. Nesta seção, discutiremos sobre os fatores extralinguísticos que condicionam o apagamento desta categoria gramatical.

Na amostra estudada, identificamos que em muitas cartas havia problemas de concordância, erros ortográficos, segmentação de vocábulos, etc. A fim de organizar esses dados, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, separamos as cartas em três grupos. No primeiro grupo, estão aquelas que apresentam até três erros não recorrentes, ou seja, pode ocorrer um problema de falta de concordância, um de segmentação de vocábulo e outro de ortografia. No segundo grupo, estão as cartas em que há entre 4 e 10 erros diversificados. E, por fim, o último grupo é aquele formado por missivas com mais de 11 erros. Observemos alguns trechos das cartas nos exemplos de (6-8).

Notemos que, nos trechos expressos em (6), é quase incompreensível a mensagem do informante em virtude da quantidade e dos tipos de desvios cometidos. O autor coloca na escrita alguns processos fonético-fonológicos, como rotacismo “gorinha”, “apaleceu” “garinha” ou a nasalização observada em “amingo”. Além disso, ele apresenta problemas na segmentação dos vocábulos, como pode ser visto nos trechos “naminha”, “asua”. Além da ausência das preposições nos trechos destacados, este autor comete desvios na expressão das conjunções: uma categoria gramatical que, assim como a preposição, tem por função relacionar os constituintes da sentença. Isso pode ser observado no trecho “desapareceu assim chegou casa do amingo Fernando”, apresentado em (6b). Notemos que, para a norma padrão da língua portuguesa, há a locução conjuntiva “assim que”, mas o autor a registra sem a conjunção “que”. É importante destacarmos também que devido, a falta de pontuação e a organização dos constituintes não podemos concluir se Preta, em (6a), é vocativo, portanto, o nome/apelido de um ser humano ou um tipo de galinha sobre a qual o autor se pronuncia. As cartas que apresentam desvios como os destacados em (6) foram codificadas como pertencentes ao grupo três.

(6)

a. Preta esta gorinhaestavamtiralovónaminha casa um dia deste chuva  
(F.A. Pita, 27 anos, Sofala)

b. quando apaleceu do serviço foi ver asuagarinhaaaj desapareceu assim chegou casa do amingo Fernando (F.A. Pita, 27 anos, Sofala)

No grupo II, estão as cartas que apresentam desvios como os expressos em (7). Nessas missivas, há problemas como a ausência de segmentos que fazem a ligação entre os constituintes: preposição, verbo de ligação, conjunção, como no exemplo (7a). Há ainda problemas de concordância, como em (7b), ou processos fonéticos-fonológicos, como a aférese, observada em “campamentos”: a vogal “a” foi apagada. Embora, os desvios observados nos exemplos em (7) sejam semelhantes aos expressos em (6), a característica que nos fez agrupar essas missivas como II foi o não comprometimento da mensagem transmitida. Em outras palavras, os proble-

mas identificados no grupo II não impedem o leitor de decodificar a mensagem que o missivista gostaria de passar.

(7)

a. Leitores isso não brincar (António Vasco Mendes Bacião, 19 anos, Zambézia)

b. depois as meninas começa andar nos campamentos do Moçambicano (SelemaneMagude Timóteo, 16 anos, Sofala)

Finalmente, no grupo I, estão as cartas em que os desvios não afetam a compreensão da mensagem ou mesmo em que não há qualquer tipo de problema no texto, como (8a). Especificamente, só há desvios ortográficos que muitas vezes são o produto de uma hipercorreção. Lemle (2011), observando a escrita de crianças brasileiras, afirma que as relações não biunívocas entre grafema e fone são aquelas que mais geram conflitos na representação ortográfica na língua portuguesa. É exatamente este o problema observado nos dados em (8) em que o missivista ao escrever o vocábulo “fazer” o faz com o grafema < S >.

(8)

a. O maior número de mulheres Putas são do Sul são essas que estragam a nossa cidade. (Tudo Augusto Tougunena, 36 anos, Sofala)

b. Eu ao ouvir aquilo fiquei 3 horas do tempo, completamente na aparencia de um maluco, porque não tinha o que faser e nem chorar. (A.C. Aboro, Zambézia)

A distribuição das cartas nos grupos I, II e III nos permitiu observar o nível de letramento dos missivistas. Segundo Soares (2006), um indivíduo letrado é capaz de codificar e decodificar mensagens em diferentes níveis. Assim, podemos traçar um contínuo como o expresso na figura 1. Notemos que o contínuo vai do [+letrado] ao [-letrado]. O grupo III é formado pelas cartas escritas por moçambicanos [-letrados], o grupo I, está no polo oposto sendo formado por missivistas [+letrados]. No meio do contínuo está o grupo II.

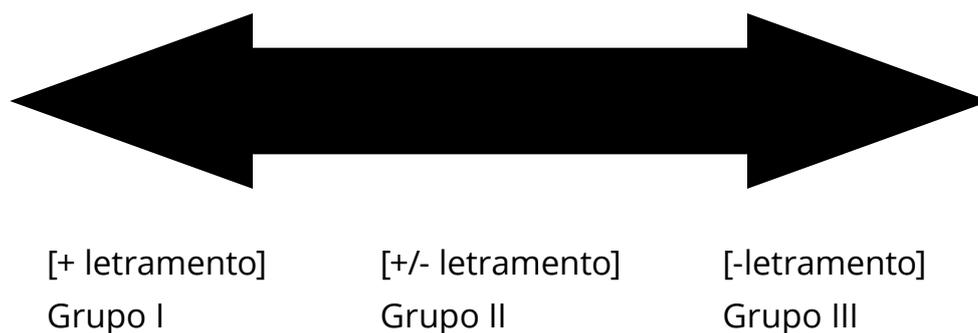


Figura 1. Continuo do nível de letramento dos grupos de Missivas

A partir da determinação do nível de letramento dos missivistas, foi possível perceber que a ausência das preposições “em”, “a”, “de” e “para”, acontece em quantidade mais expressiva, quando o autor da carta é [-letrado]. Especificamente, no grupo III, encontramos, respectivamente, as seguintes frequências para a ausência das preposições 21%, 61%, 25%, 50%.

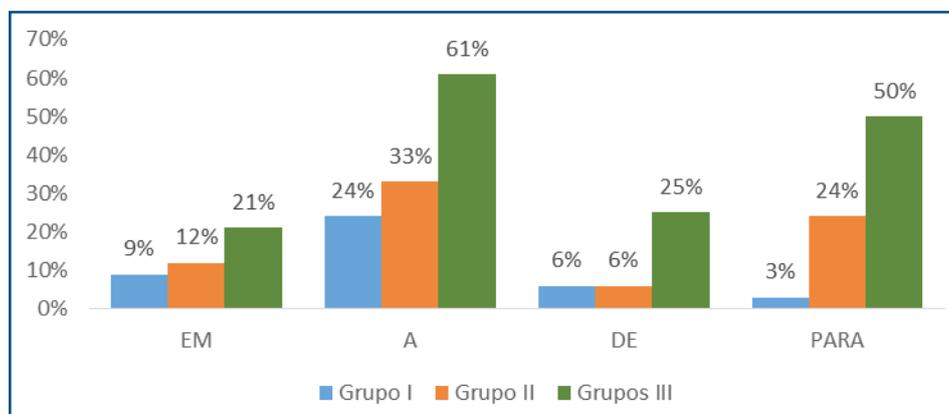


Gráfico 2. O uso das preposições em relação aos grupos de missivas

Aqui é importante ressaltar que o português de Moçambique, na década de 1960, era aprendido nos bancos escolares, visto que a maior parte da população não o tinha como língua materna. Portanto, o conhecimento que os moçambicanos possuíam da língua portuguesa não era suficiente para acompanhar adequadamente as aulas ministradas sempre na língua do colonizador. Assim, os estudantes que

não a dominavam estavam sujeitos ao fracasso escolar ou a impossibilidade de um avanço no estágio do processo de aprendizagem da língua não materna. Portanto, os desvios no uso das preposições pode ser o produto dos problemas no sistema educacional de Moçambique no período colonial.

Segundo Gonçalves (1996), a metodologia de ministrar as aulas em língua portuguesa era uma estratégia política para que os portugueses viessem a dominar não apenas o território moçambicano, mas também a língua do povo. Em Moçambique, eram faladas línguas da família bantu que simplesmente foram proibidas de serem utilizadas nas salas de aulas. Assim, a língua do colonizador ganhava força no território africano.

Timbane (2014) afirma que outro problema no processo de ensino-aprendizagem do português em Moçambique é a formação dos professores. Segundo o autor, a deficiência no número de profissionais da educação neste pedaço da África acarreta na necessidade de que pessoas sem a devida formação pedagógica estejam na sala de aula. Muitas vezes, os professores moçambicanos responsáveis pela alfabetização eram indivíduos que haviam concluído a quarta classe, ou seja, o equivalente, atualmente, no Brasil, à conclusão do Ensino Fundamental I. Como destaca Faraco (2012), é impossível pensar no desenvolvimento do letramento nos discentes sem que os docentes tenham a formação adequada para as práticas de leitura e escrita.

“nenhuma escola será letradora se seus professores não forem eles bem letrados. Impossível desenvolver nos alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia”.(FARACO, 2012:104)

Gonçalves (1996), lista alguns problemas básicos, no ensino primário moçambicano:(i) poucas escolas, conseqüentemente, salas lotadas; (ii) falta de professores primários;(iii) preparação insuficiente desses docentes; (iv) falta de manuais escolares. Portanto, as escolas não eram um ambiente propício a quem desejava que o ensino da língua não materna apresentasse resultados satisfatórios.

É interessante observar que o processo de escolarização em Moçambique no período colonial apresenta algumas variáveis importantes, quando observamos as

faixas etárias da população. Observemos no gráfico 3 que entre os missivistas mais velhos está a maior frequência de cartas escritas por autores com o nível mais baixo de letramento. Assim, é também neste grupo que encontramos a maior frequência de apagamento da preposição. A explicação para este resultado pode estar no processo de escolarização: pessoas mais velhas devem ter tido menos acesso aos bancos escolares. Portanto, o nível de letramento é menor e a tendência a produzir construções sem preposição é maior. É interessante observar que a hipótese de a faixa etária indicar missivistas com maior ou menor letramento é corroborada com os resultados obtidos nos informantes com menos de 20 anos. Notemos que este é o único grupo em que a maior frequência de ausência da preposição está em missivas em que a compreensão da mensagem não é prejudicada.

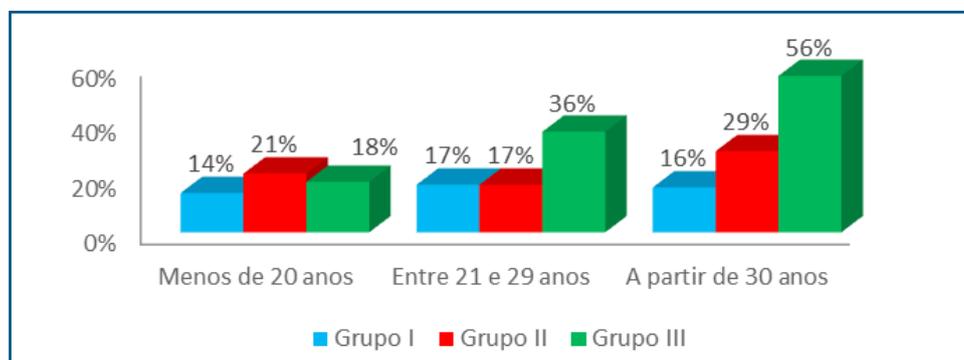


Gráfico 3 Faixa etária em relação aos grupos de missivistas

Agibo e Chicote (2015) nos evidenciam que o sistema educacional colonial de Moçambique se organizava em dois subsistemas: oficial e africano. O oficial era estendido aos filhos dos colonos e aos assimilados – moçambicanos com mais de 18 anos que dominavam a língua portuguesa - e o seu funcionamento financeiro dependia de estruturas governamentais. Já o sistema africano era responsável por dar instrução ao restante da população moçambicana, mas recebia menos dinheiro do governo em relação ao sistema de ensino oficial. A partir dos resultados expostos no gráfico 3, podemos dizer que a escolarização na década de 1960, em Moçambique, atingia com maior força os indivíduos mais jovens e, por isso, neste grupo, já são mais baixas as frequências de textos em que o nível de letramento é muito baixo e, por conseguinte, as preposições se fazem mais ausentes.

Esse crescimento significativo, no aumento de desvios com relação à faixa etária, pode estar relacionado ao fato que na década de 60, o português não era ainda uma língua oficial. Moçambique ainda estava em um processo de colonização pelos portugueses. Só a partir da Independência (1975), a língua portuguesa passou a ser a língua oficial, permitindo uma comunicação internacional. A escolha do português como língua oficial foi ditada por considerações práticas relacionadas à diversidade linguística do país. Havia uma preocupação com a unidade nacional do país, e isso impediu a escolha de qualquer língua vernacular. Por isso, pode se considerar que os erros mais frequentes vistos no gráfico 3, acontecem com as pessoas que têm mais idade, pois havia uma certa resistência dos indivíduos em ter o português como uma língua oficial. A língua portuguesa era vista como a língua do colonizador e, segundo Firmino (2008), precisava ser usada a favor de projetos anticoloniais. Mais do que isso como nem todos os moçambicanos falavam a língua portuguesa, esta política reforçava ainda mais a sensação de que o português era uma língua mais prestigiada do que as línguas bantu nativas.

## Considerações Finais

Os resultados apresentados neste trabalho têm caráter preliminar, mas agregam algumas informações importantes acerca do português de Moçambique. Em primeiro lugar, podemos perceber que no período colonial o processo de ensino aprendizagem do português precisa ser observado com muita atenção. Os problemas sociopolíticos da nação moçambicana sem dúvida alguma interviem no ensino da língua portuguesa. Aqui, há sem dúvidas que se ressalta a carga ideológica que o ensino pautado em uma língua não materna traz à população moçambicana. Linguisticamente, ainda não é possível fazer afirmações sobre traços que demonstrem a emergência de um português moçambicano vernacular. Entretanto, a ausência mais frequente das preposições funcionais pode ser um indício de que a uma mudança em curso nesta gramática. Para fazer tal afirmação é preciso ainda desenvolver esta pesquisa. Nossos próximos passos serão: (i) analisar os contextos em que cada preposição está ausente – diante de verbo ou nome; qual o traço semântico que as preposições lexicais apagadas denotam; se a ordem dos constituintes na sentença influencia na ausência ou na presença da preposição. Do mesmo

modo, é ainda preciso observar as construções em que com a preposição presente há uma mudança na regência prescrita pela norma padrão portuguesa, ensinada nas escolas.

## Referências

- AGIBO, J.M; CHICOTE, M. L. *Modelos de formação de professores em Moçambique*. Uma análise do processo histórico. Universidade de Uberaba: Campus Aeroporto, 2015.
- CHOMSKY, Noam (1995) *Minimalist Program*. Cambridge, Mass, London: MIT Press.
- CONDE, Silvestre. J.C. *Sociolinguística história*. Madrid: Gredos, 2007.
- DUARTE, I. (2003). A família das construções inacusativas. In: MATEUS, M. H. M. et al. (Ed.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho. p. 507-548.
- DUFFY, James. *Portuguese Africa*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1959.
- FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIRMINO, Gregório (2009) *A situação do português no contexto multilíngue de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- GONÇALVES, Perpétua (1996) *Português de Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Imprensa Universitária.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2011.
- SANKOF, David; SMITH, Eric; TAGLIAMONTE, Sali. (2001) *GoldVarb: A multivariate analysis application for Windows*. University of York: Department of Language and Linguistic Science and Computer Services.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TARALLO, F.; KATO, M. A. *Harmonia trans-sistêmica: variação inter e intralingüística*. Campinas, UNICAMP, 1989.
- TIMBANE, Alexandre António. *O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários*. Revista do Difere – ISSN 2179 6505, v.4, n.7, jun/2014.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

## **ANÁLISE DE FUNÇÕES TEXTUAIS/DISCURSIVAS DE ADJUNTOS EM NARRATIVAS: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DA SINTAXE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDERSON MONTEIRO ANDRADE (UNIFAP- PUC/SP)**  
**NÁGIDA MARIA DA SILVA PAIVA (PROFLETRAS/UEPB)**

### **Introdução**

A sintaxe, em contexto escolar, tem sido tratada como um dos entraves do ensino/aprendizagem pelo fato de que, estudada por um viés estruturalista, os discentes, por meio de transposição unilateral e estanque, não refletem os efeitos de sentido e funções textuais/ discursivas que determinados elementos estabelecem no enunciado, havendo, portanto, em demasia, um estudo que privilegia situações de metalinguagem a partir de métodos de ensino que não analisa os possíveis usos e distintas funções, mas que se cristaliza a partir do ensino prescritivo.

Este trabalho tem, como objetivo precípua, lançar mão de discussão que revela que os termos acessórios da oração, em especial a adjunção, são necessários tanto para o melhor conhecimento informacional, bem como por fazerem emergir, na tessitura de textos escritos, sua importância para a discursividade a partir das funções textuais/discursivas que exercem. Sendo assim, ao contrário das abordagens estruturalistas, urge enfatizar que estes elementos são indispensáveis para o entendimento do enunciado e, por extensão, do texto numa concepção funcional que observa elementos linguísticos em sua dimensão semântico-pragmático-discursiva em favor dos usos efetivos da língua. Além disso, este trabalho tem o interesse de propor alternativa (s) para o ensino da adjunção nas aulas de língua portuguesa por meio de textos.

Este artigo é constituído, além do resumo e desta introdução, de três tópicos. No primeiro, apresentamos algumas considerações acerca da definição da adjunção partindo de uma perspectiva tradicional para uma perspectiva funcional. Para

tanto, utilizamos como aportes alguns gramáticos de cunho prescritivo e o que alguns livros didáticos de língua portuguesa, doravante LDLP, assinalam sobre estes termos ditos e tidos pela tradição como acessórios do enunciado. Ainda neste tópico, sob a égide de postulados da linguística funcional, apresentamos alguns temas relevantes desta teoria, sobretudo ao que concerne à focalização e ao princípio da informatividade. No segundo tópico, analisamos as duas versões da narrativa a raposa e as uvas em consonância com o que dispõe a teoria funcionalista apresentada no tópico anterior. Por fim, no terceiro tópico, apresentamos as conclusões a que chegamos e traçamos algumas alternativas para o ensino da sintaxe na educação básica.

## **Da categorização formal para a abordagem funcional/discursiva da adjunção**

De acordo com a tradição gramatical, denominam-se acessórios os termos que se juntam a um nome ou a um verbo para precisar-lhes o significado. Conforme Cunha e Cintra (2008, p. 164) os termos acessórios embora tragam um dado novo à oração, “não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado.” Estes autores assinalam, em relação à adjunção, que:

O adjunto adnominal é um termo de valor adjetivo que serve para especificar ou delimitar o significado de um substantivo, qualquer que seja a função deste e o adjunto adverbial é, como o nome indica, o termo de valor adverbial que denota alguma circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo ou de um advérbio. (CUNHA E CINTRA, 2008,p.164-165)

Se observada em gramáticas pedagógicas e em alguns LDLP a adjunção, quase sempre, é abordada em acepção estruturalista, categorial e formal. Nas últimas décadas, é notória a reflexão acerca da prática do ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Tal contexto tem como ponto primordial o ensino da gramática dissociada da efetivação da língua e, sendo assim, a metalinguagem ganha ênfase em detrimento de um ensino que envolva situações epilinguísticas de uso e reflexão da língua. Sen-

do assim, o que percebemos em relação as aulas de sintaxe, especificamente, são métodos estanques de memorização e de abordagens que revelam que determinado elemento cumpre tão somente determinada função sintática.

A este respeito, Oliveira (2010) assinala que:

ver a gramática apenas como o conjunto de estruturas sintáticas da língua acarreta consequências negativas para a prática pedagógica. Afinal, a sintaxe está relacionada à dimensão estrutural, parte integrante da gramática, que tem ainda duas outras dimensões, a semântica e a pragmática. E conceber a gramática apenas como sinônimo de sintaxe limita seu ensino a seus aspectos estruturais.

Comprovamos, a partir de uma breve análise em alguns LDLP utilizados atualmente nas escolas, que suas abordagens estão voltadas para o ensino de gramática descontextualizada da situação comunicativa. Urge asseverar que a gramática tem de ser moldada às pressões do uso, logo, deve estar a serviço da comunicação. Todavia, encontramos em LDLP Conceitos padronizados e engessados, com exemplos de frases descontextualizadas, recortadas, fragmentadas que impedem o aluno/leitor de inferir, produzir sentido acerca do discurso proferido pelo enunciador.

Diante destes elementos tão comuns nos Livros Didáticos que se refletem com propriedade na prática dos professores em sala de aula, Antunes (2014) afirma que “ao presumirem a necessidade do estudo de gramática, estão tendo em conta nada mais nada menos que o estudo das classificações das diversas categorias gramaticais com suas múltiplas subclassificações.”

Esta situação se repete em muitos aspectos do ensino de gramática de aceitação prescritiva. No tocante ao objeto de estudo – o adjunto adnominal e o adjunto adverbial – analisamos alguns conceitos apresentados em livros do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para Delmanto e Carvalho (2012, p.149):

O **adjunto adnominal** especifica, caracteriza ou delimita o significado de um substantivo. A função de adjunto adnominal pode ser desempenhada por artigos, pronomes, numerais, adjetivos ou locuções adjetivas. O **adjunto adverbial** pode referir-se não só a um verbo, mas a um adjetivo ou a outro advérbio.

Tais conceitos não condizem com o real valor destes elementos no texto, sendo, portanto, uma definição própria da gramática normativa. No LDLP do 8º ano do ensino fundamental, Penteadó (2012) assinala as seguintes definições:

**Adjunto adnominal** é a palavra ou expressão que modifica, delimita ou especifica o significado de um substantivo, qualquer que seja sua função na oração: núcleo do sujeito, núcleo do objeto direto, etc. Exemplo:

adj. adn. núcleo adj. adn.      adj. adn. núcleo adj. adn.

As flores do campo têm um defeito grave.

sujeito                                      objeto direto

Todavia, a autora adverte que “os adjuntos adnominais apesar de serem considerados termos acessórios da oração, são muito importantes para a compreensão do sentido pleno do texto.” Ademais, acerca da adjunção adverbial, a Penteadó (*idem*) enfatiza que:

**Adjunto adverbial** é o termo da oração que se liga ao **verbo**, intensificando seu sentido ou indicando circunstâncias do processo verbal (quando ocorreu, como, onde, etc.). Pode também estar ligado a um **adjetivo** ou a um **advérbio**, intensificando ou modificando seu sentido.

A função de adjunto adverbial é desempenhada por advérbios e por locuções adverbiais.

Assevera a autora que “os adjuntos adverbiais são importantes em textos de diversos gêneros.” Constatamos que de forma tímida, começa-se a vislumbrar uma nova ideia de adjunto – passando de termos acessórios e reconhecendo a importância destes na produção de sentido do texto.

A Gramática escrita sob o rótulo de **Texto, Reflexão e Uso**, de Cereja & Magalhães (2012), comumente adotada em escolas particulares no Ensino Fundamental, traz as seguintes observações sobre os termos adjunto adnominal e adjunto adverbial, respectivamente:

Adjunto adnominal é o termo da oração que qualifica, especifica, determina ou indetermina um substantivo, qualquer que seja sua função sintática. (p. 322) Adjunto adverbial é o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal. (p. 337)“.

Embora o título da obra Gramática: Texto, Reflexão e Uso remeta a uma reflexão e ao uso funcional da língua enveredando pela análise linguística, o que fica claro é a definição da gramática normativa. No material do Ensino Médio analisado, a situação permanece inalterada. Haja vista o que encontramos na coleção *Novas Palavras*, 2º Ano, quando Amaral (2013) estabelece que:

**Relação morfossintática do adjunto adnominal**

A relação morfossintática que caracteriza o adjunto adnominal é a seguinte:

O **adjunto adnominal** é sempre um elemento secundário que se associa a um elemento principal — núcleo de termo — representado por um *substantivo*. Assim sendo, o adjunto adnominal é sempre expresso por palavras das classes gramaticais que se associam ao *substantivo*: **artigo, adjetivo/locução adjetiva, numeral e pronome**.

Veja, por exemplo, as classes gramaticais das palavras que, na oração abaixo, expressam os adjuntos adnominais sublinhados:

• A nossa boa vida de turista só durou quinze dias inesquecíveis.

art.    pron.    adjetivo    locução adjetiva    numeral    adjetivo

A definição de adjunto adverbial apresentada na referida coleção é vista da seguinte forma:

**Relação morfossintática do adjunto adverbial**

O vínculo entre o **adjunto adverbial** e a sua correspondente classe gramatical é o seguinte:

Todo **adjunto adverbial** é sempre representado por palavras\* (ou locuções) que integram a classe gramatical dos **advérbios**.

Veja, neste exemplo, essa correlação:

• **Aqui** acontecerá um grande *show* de rock **no próximo sábado**.

- classe gramatical: *advérbio de lugar*
- função sintática: *adjunto adverbial de lugar*

- classe gramatical: *advérbio (loc. adverbial) de tempo*
- função sintática: *adjunto adverbial de tempo*

\* Professor, se julgar oportuno, cabe comentar que o **adjunto adverbial** pode também ser representado por **orações adverbiais**. Ex: A festa começaria **assim que a chuva parasse**. (tempo)

No livro *Curso de Gramática Aplicada*, de Infante (2001), a ideia de gramática aplicada é desfeita na apresentação do capítulo que trata do estudo dos termos Adjunto Adnominal e Adjunto Adverbial quando ratifica a definição de termos acessórios corroborando para a cristalização de termos dispensáveis, secundários e irrelevantes para a produção de sentido do texto.

Na contramão destes conceitos ainda tão presentes no ensino de língua portuguesa e permitindo uma nova definição dos adjuntos a partir de outros aspectos, Azeredo (2011), em sua *Gramática Houaiss*, dá novas pistas para uma reflexão quando afirma que “os determinantes têm funções discursivo-textuais...”. E, ainda, na referida obra, o autor faz a seguinte observação:

O sintagma adverbial (SAdv.) participa da estruturação gramatical do enunciado, na maioria das vezes, como um típico termo acessório, isto é, um termo que pode ser removido da oração sem afetar sua integridade gramatical. (...) sua importância está nos efeitos discursivos que produzem.

Reconhecendo-se, portanto, o aspecto discursivo da adjunção, é necessário enfatizar o que é reiterado na assertiva de Antunes (2003) quando assegura que “a compreensão dos enunciados em que aparecem advérbios exige que se saiba para onde remetê-los: se para o verbo se para o enunciado como um todo.”

Quanto aos adjetivos, que desempenham função de adjuntos adnominais, Antunes (2003) ressalta que:

refletem a forma ou a dimensão de como as coisas estão sendo referidas e muito contribuem para sinalizar em favor da identificação pretendida para essas referências. [...]. O importante é que se chegue a identificar os efeitos alcançados com o acréscimo de um adjetivo ou de uma locução adjetiva e se alcance assim a clareza requerida para o texto.

Finalizando este tópico, acrescentamos que advérbios e adjetivos - cuja função sintática é de adjuntos - devem ser analisados no texto de forma contextualizada a fim de se reconhecer seu real valor para a produção de sentido ao discurso a que

se vinculam.

À contraluz da tradição, a teoria funcionalista, preocupada em observar como, de fato, a língua se representa a partir do uso que os falantes fazem nas diversas situações de comunicação, tem lançado mão de temas relevantes que se assentam em seu arcabouço teórico-metodológico. Assim, conforme assinala Furtado da Cunha (2015, p.163) a linguística funcional tem interesse em “analisar a língua com base no contexto linguístico e na situação extralinguística. De acordo com esta concepção, a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso ao qual molda.”

Para este trabalho, valemo-nos do princípio da informatividade e da focalização ou foco discursivo. O primeiro, diz respeito ao conhecimento que os interlocutores compartilham, ou supõem que compartilham, na interação verbal....Desse modo, um sintagma nominal pode ser classificado como *dado e novo*. (FURTADO DA CUNHA, *idem*, p. 166). O segundo, conforme assinala Pezatti (2011, p.203) é:

um dos recursos de que as línguas dispõem para chamar a atenção sobre uma parte determinada da informação que se deseja passar.... A função de foco de uma expressão linguística é, então, a informação relativamente mais importante ou saliente num dado contexto de interação verbal, sendo, por isso, essencial para ser integrada na informação pragmática.

## **Análise das funções textuais/discursivas dos adjuntos no corpus selecionado**

Apresentamos, abaixo, as duas versões da fábula a raposa e as uvas. Em seguida, traçamos algumas reflexões acerca dos adjuntos adnominais e adverbiais em destaque à luz da teoria funcionalista já mencionada.

### **A raposa e as uvas**

Uma raposa estava com muita fome. Foi quando viu uma parreira cheia de lindos cachos de uva. Imediatamente começou a dar pulos para ver se pegava as uvas. Mas a latada era muito alta e, por mais que pulasse, a raposa não as alcançava.— Estão verdes — disse, com ar de desprezo. E já ia seguindo o seu caminho, quando ouviu um pequeno ruído. Pensando que era uma uva caindo, deu um pulo para abocanhá-la. Era apenas uma folha e a raposa foi-se embora, olhando disfarçadamente para os lados. Precisava ter certeza de que ninguém percebera que queria as uvas. Também é assim com as pessoas: quando não podem ter o que desejam, fingem que não o desejam.

(12 fábulas de Esopo. Trad. por Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 1994.)

### **A raposa e as uvas**

De repente a raposa esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: “Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes.” E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e. . . conseguiu ! Com avidez, colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

Moral: a frustração é uma forma de julgamento tão boa como qualquer outra.

(Millôr Fernandes. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. p. 118)

Na versão de Esopo, destacamos algumas palavras que, do ponto de vista sintático, funcionam como adjuntos adnominais em alguns casos e como adjuntos adverbiais em outros. A narrativa inicia-se por meio do adjunto adnominal **uma** que se relaciona ao item lexical imediatamente posterior. Numa abordagem tradicional de sintaxe, poderíamos dizer que a sua não ocorrência não ocasionaria problema à estrutura oracional. Todavia, numa abordagem que leve em consideração aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos torna-se necessário afirmar que a sua ocorrência é indispensável, vez que a forma **uma** (artigo indefinido) estabelece que uma informação nova será apresentada e, sendo assim, as próximas ocorrências em que aparece o item lexical raposa será precedido pelo artigo (adjunto adnominal) **a**, permitindo entender, portanto, que o referente já é do conhecimento do leitor, sendo, por assim dizer, um referente dado/velho.

Na narrativa de Esopo, destacamos também o adjunto adnominal **lindos** que se relaciona ao elemento imediatamente posterior. Mais do que ser denominado de adjunto este elemento, do ponto de vista discursivo, reflete as intenções do enunciador, permitindo que sejam recuperados efeitos de sentido, pois sua ocorrência é relevante para a informação de maneira que o seu uso permite que o enunciador almeja chamar a atenção sobre uma parte determinada da informação que se deseja passar. Logo, a sua ocorrência serve para apresentar saliência discursiva na parte em que ocorre. Então, o termo em destaque funciona como estratégia discursiva, sendo, portanto, denominado pelos estudos da teoria funcionalista como focalização. Há que se ressaltar que o fenômeno linguístico da focalização não é prerrogativa apenas de adjuntos adnominais, uma vez que no mesmo texto observamos que o adjunto adverbial **disfarçadamente** se presta para dar relevo discursivo à informação a que se vincula.

Destarte, podemos observar, nos adjuntos adnominais e adverbiais destacados, a sua relevância discursiva, vez que podem suscitar outras funções de ordem semântico-pragmático-discursiva quando da ocorrência da focalização, bem como pode desempenhar função textual, vez que serve para revelar o conhecimento da informação como dada/velha ou nova e para organização textual, sobretudo ao que concerne à coesão. Passemos a observar a segunda narrativa da “mesma” estória.

Na narrativa de Millôr Fernandes, destacamos, inicialmente, o adjunto adnominal **a** que se relaciona ao item lexical raposa. Diferentemente do adjunto que precede a palavra raposa no início do texto de Esopo, esta ocorrência estabelece uma

informação evocada/inferível, vez que o enunciador compartilha a ideia de que o leitor sabe que o referente a que ele se refere é o mesmo da fábula original.

Outros adjuntos adnominais são destacados na fábula em tela, quais sejam: **esfomeada, gulosa, grandes, tentadoras e enorme**, assim como os adjuntos adverbiais **perigosamente e realmente** desempenham funções discursivas de focalização, uma vez que servem para apresentar relevo discursivo acerca da informação a que se referem. Sobre o **realmente**, é necessário estabelecer que, contrariamente ao que propõe a visão estruturalista quando o classifica como advérbio de afirmação cuja incidência recai ou sobre um verbo ou sobre um adjetivo ou sobre outro advérbio, sua ocorrência tem efeito de modalizador epistêmico, uma vez que o enunciador atesta o valor de verdade do dito e, sendo assim, sua incidência não é sobre um constituinte oracional, mas sobre toda a oração. Ressalte-se que este modalizador com sufixo *-mente* é o mais produtivo em se tratando da frequência em que é acionado nas interações comunicativas em língua portuguesa se comparado a outras formas com o mesmo sufixo. Esta informação está representada no trabalho de dissertação de Andrade (2014) que, na ocasião, chegou a esta conclusão.

## Conclusões a que chegamos

Chegamos à conclusão de que os textos analisados permitem reconhecer a importância da adjunção para o estatuto comunicacional. Sendo assim, os adjuntos cumprem funções textuais/ discursivas necessárias para melhor compreender o que se enuncia, permitindo apreender, a partir destas formas, determinados efeitos de sentido, bem como permite cumprir, ao que concerne à linguística funcional, a caracterização de focalização discursiva e a distribuição da informação na sentença. Outrossim, a partir das formas linguísticas analisadas, foi possível perceber a intertextualidade entre as duas narrativas e, ainda, reconhecer que a adjunção, por não ser forma estanque, é imprescindível para a análise de formas que servem a funções que se adaptam às pressões do uso na vinculação não apenas sintática, mas, e sobretudo, semântica, pragmática e discursiva.

Em se tratando do ensino de sintaxe na educação básica, é cabível propor que urge a necessidade de que as aulas de língua portuguesa devem transcender a me-

talinguagem. Não que esta não seja importante para a aprendizagem, mas há a necessidade de fazer com que o discente reflita sobre as possibilidades de uso e efeitos de sentido que determinado elemento linguístico acrescenta à informação a que se presta. Isto só se tornará possível a partir de transposição didática epilinguística por meio do estudo do texto visto, nesta perspectiva, não como pretexto para o ensino gramatical, mas como meio para que se possa perceber como as várias formas linguísticas funcionam textual e discursivamente.

Cabe ainda frisar que alguns dos LDLP analisados procuram, timidamente, distanciarem-se de uma abordagem prescritivista quando assinalam que apesar de os adjuntos serem considerados como acessórios são importantes para a compreensão do sentido pleno do texto, mas, ainda assim, não revelam que outras funções estes elementos desempenham. Nesse sentido, as abordagens de ensino da adjunção são vistas apenas e tão somente pelo viés sintático, quando, na verdade, deveriam contemplar o sentido (semântica); os interlocutores e suas intenções (pragmática); os efeitos (discurso) que tais elementos asseguram ao texto.

## Referências

- AMARAL, Emília. *Novas palavras*; 2º ano, São Paulo: FTD, 2013.
- ANDRADE, Anderson Monteiro. *Os advérbios modalizadores no uso da língua: uma análise discursivo-pragmática*. Dissertação de Mestrado.UFPB/CCHLA,2014.
- ANTUNES, Irlandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES. T.C. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, L.B. de. *Jornadas – Língua Portuguesa, 8º ano*.São Paulo: Saraiva, 2012.
- FURTADO DA CUNHA, M.A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M.E.(org). *Manual de linguística*. 2º ed. São Paulo: contexto, 2015.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática: aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001. Português/ Ensino Médio.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PENTEADO, A.E. de A. *PARA VIVER JUNTOS: português, 8º ano: anos finais: ensino fundamental* São Paulo: Edições SM, 2015.

PEZATTI, E.G. Funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C.(orgs). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. vol.3. São Paulo: Cortez, 2011

## EFETIVAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS ESCRITOS

**JACICLEIDE ALVES FALCÃO (PPGL/UERN)**  
**ROSÂNGELA MARIA BESSA VIDAL (UERN)**

### Introdução

Discutimos, neste artigo, sobre a efetivação da concordância verbal em textos escritos de alunos do Ensino Médio, com o objetivo geral de analisar o ensino aprendizagem desse aspecto gramatical sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Partindo-se do princípio de que a língua deve ser explicada em termos semânticos, pragmáticos e funcionais e comungando da proposta de ensino da LFCU e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, temos como objetivos específicos: estabelecer a regra geral de concordância verbal prescrita pela gramática tradicional; identificar a estrutura da concordância verbal quando o sujeito encontra-se distante do verbo, analisar a efetivação da concordância verbal à situação comunicativa. Para tanto, faz-se necessário nos ancorarmos na Linguística Funcional Centrada no Uso- LFCU- uma vez que esta teoria concebe a língua como um processo integrante do contexto sociocultural, não admitindo assim, a separação dos conhecimentos linguísticos e dos não linguísticos. De acordo com esse paradigma, a língua é um sistema usado, principalmente, para satisfazer as necessidades interativas e cognitivas do falante. A gramática, por sua vez, é uma estrutura emergente, dinâmica, suscetível às pressões oriundas das situações sócio pragmáticas. Essa mesma preocupação evidenciada na Linguística Funcional Centrada no Uso de fornecer possibilidades de análise da língua levando em consideração motivações discursivo-pragmáticas e semântico-cognitivas se pode apreender nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL,2000) quando propõe que ao se trabalhar com texto em sala de aula, sejam destacadas as condições de produção

linguística e sugere a atividade didática em torno do português na base da análise e reflexão sobre a língua, ressaltando questões como adequação e diversidade linguísticas.

Para Givón (1979), a pragmática do discurso desempenha um papel decisivo na explicação da sintaxe da linguagem, o que implica dizer que, para ele, a sintaxe é uma entidade, funcionalmente motivada, por processos comunicativos e cognitivos. Dessa forma, buscamos entender as motivações pragmáticas que levaram o aluno a efetivar uma concordância verbal diferente dos postulados da gramática tradicional. Como *corpus* dessa investigação, utilizamos textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Escolhemos os alunos da série final do ensino Médio por entender que eles darão preferência, na produção da escrita de textos, à norma padrão. Utilizamos os textos para termos um entendimento geral da situação comunicativa produzida pelo aluno e, em seguida, identificamos o conteúdo de análise linguística focalizado nesse estudo: a concordância verbal.

Para tanto, organizamos este texto com a seguinte subdivisão: A Linguística Funcional Centrada no Uso e o ensino de gramática; A concordância verbal efetivada em textos escritos de alunos do Ensino Médio: uma análise funcionalista e, por último os comentários conclusivos.

## **A Linguística Funcional Centrada no Uso e o ensino de gramática**

A Linguística Funcional Centra no Uso (LFCU) apresenta como finalidade precípua refletir sobre as necessidades comunicativas do usuário da língua, tendo como foco de suas investigações a linguagem em uso, ou seja, é a partir de situações reais e com interlocutores bem definidos que a LFCU trabalha. Essa teoria retroalimenta as discussões linguísticas, especialmente no que se refere ao estudo gramatical, oferecendo alternativas para que se reflita sobre a complexidade que a língua revela, desmistificando a ideia de que o objetivo final do ensino de gramática seja a “norma”, a memorização de regras. De acordo com essa abordagem a língua é maleável, probabilística e motivada. O uso da língua origina a forma, o que evidencia que as estruturas da língua são moldadas em termos do uso, no discurso, na interação verbal. No dizer de Martellota (2011, p. 55-56) essa teoria “considera haver uma relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação”.

Essa concepção de trabalho com a língua se distancia do Estruturalismo e Gerativismo, teorias formalistas que enfatizavam o estudo da língua sem levar em consideração o falante, o contexto sócio comunicativo. Com posicionamentos categoricamente diferentes, o Funcionalismo tem como foco de suas investigações o uso real da língua, manifestada no discurso, com dados reais e contextualizados. Assim, fatores pragmáticos, semânticos e regulares norteiam as reflexões dessa teoria. Em outras palavras, como afirma Oliveira (2010) a gramática não possui apenas uma dimensão formal, ela tem também uma dimensão semântica e uma pragmática.

Concebemos essa visão de língua como avanço dos estudos linguísticos, uma vez que busca explicação para as falas, para as construções que fogem às regras prototípicas da gramática normativa, e portanto, consideradas pela sociedade, como “erro linguístico”. O funcionalismo propõe que se explicitem os fatores, as estratégias que motivaram o falante a construir determinadas estruturas linguísticas. Esse entendimento assinala que a língua não é um sistema de regras fechado, como bem assinalam Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 14) a língua é:

[...] atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada [...] é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação [...] está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas.

Nesta perspectiva de conceber a linguagem, de compreendê-la como processo comunicativo, social e cognitivo, influenciada pelo contexto e pelas práticas sociais situadas, a gramática também é construída em termos interacionistas, baseada no entendimento de que a gramática se constitui em um sistema simbólico, cuja forma e o sentido são motivados pelo uso concreto da língua. Assim, o discurso origina a gramática, num *continuum* de forma e função. De acordo com Oliveira e Votre (2012), a gramática é entendida como instância marcada pela instabilidade, as classes são fluidas, de contornos pouco precisos, com destaque para os fenômenos de derivação de sentido e de mudança categorial.

Reportados nessa proposta de se estudar a gramática levando em consideração tanto os elementos linguísticos como os extralinguísticos, advindos de discursos específicos e partindo do princípio de que uma classe gramatical pode ser recategorizada, analisemos uma frase acerca desse processo: i) O *pai* de Marcos é valente e ii) Deus é *Pai*. Temos uma mesma palavra empregada em estruturas diferentes. Na primeira construção, a palavra *pai* tem a função morfológica prototípica de substantivo, já na segunda construção a palavra *pai* adquire uma função diferente, morfológicamente passa a ser um adjetivo, acontecendo assim uma recategorização de classe morfológica. Essa exemplificação nos permite entender que a gramática é “uma estrutura dinâmica e maleável, que emerge das situações cotidianas de interação” (FURTADO DA CUNHA & SOUZA, 2007, p. 7). O discurso e a gramática são, pois, determinados um pelo outro reciprocamente, e a gramática, segundo Hopper, (1998) nunca se estabiliza completamente, permanece num constante fazer-se, é uma gramática emergente.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o de realinhamento dos estudos gramaticais, onde o discurso influencia o cognitivo e o cognitivo interage simultaneamente com a gramática, comungam Martelotta; Votre; Cezário (1996, p. 49). Para eles:

A vinculação entre ambas as instâncias é firmada com declarações do tipo “gramática e discurso não são conceitos separados, mas, ao contrário, constituem uma simbiose: a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática” ou ainda “o desenvolvimento de novas estruturas gramaticais é motivado, comunicativa ou cognitivamente.

Dada essa possibilidade funcional de se estudar a gramática, Furtado da Cunha (2013, p. 164) pontua que devemos:

Considerar a gramática como um organismo maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, implica reconhecer que a gramática de qualquer língua exhibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes [...] as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam) e, portanto, é necessário observar a língua como ela é falada [...] a análise dos processos de variação e mudança linguística constitui uma das áreas de interesse privilegiado da linguística funcional.

Nesses termos, reconhecemos a importância de se estudar a língua a partir de situações reais, levando-se em consideração o contexto, os propósitos discursivos-pragmáticos e a competência linguística do falante. Esta proposta de trabalho com a língua vêm ao encontro dos objetivos dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.32):

Possibilitar ao aluno utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Neste sentido, compreendemos que a língua apresenta uma estrutura variável, dependente, manifestada de acordo com as regularidades construídas nas situações comunicativas. Logo, o professor de Língua Portuguesa precisa trabalhar com um amplo leque de usos da língua, se distanciando de conceitos prescritivos, aulas e atividades mecanicistas, com supervalorização de memorização de regras, já que essa postura metodológica acaba dificultando ao aluno se tornar um usuário mais competente da sua língua materna. Como enfatiza Possenti (2010), decorar ou aprender as regras fornecidas pela gramática tradicional não garante um bom desempenho na produção e recepção de textos, porque há variações nos usos linguísticos.

## **A concordância verbal efetivada em textos escritos de alunos do Ensino Médio: uma análise funcionalista**

Como mencionamos anteriormente, o *corpus* deste trabalho é constituído por textos escritos por alunos da série final do Ensino Médio. Estes alunos, por sua vez, já trabalharam durante todo o Ensino Fundamental com a norma padrão, com estudo de regras e definições da língua culta, e chegam ao ensino médio com uma carga de produção textual e conhecimentos normativos ampliados. Tendem a se dedicarem mais aos estudos dos aspectos gramaticais e a escrita com vistas no Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM. Nesse período, intensificam as produções textuais e o aluno apresenta um cuidado maior em suas construções, fazendo uso da língua dita padrão.

Um dos pontos focalizados nas nossas investigações refere-se à concordância verbal. Percebemos que mesmo a regra geral de concordância verbal postulada nos compêndios gramaticais que diz: “O verbo e o sujeito se ligam pelo mecanismo da concordância: sujeito no singular, verbo no singular: sujeito no plural, verbo no plural”, (PASQUALE E ULISSES ,2003, p.466) apresenta variação na modalidade escrita. Como ressalta Baccega (1989) existe uma grande distância entre as normas presentes nos compêndios gramaticais e o uso real, concreto.

Observamos no *corpus* várias construções nas quais o aluno não realizou a concordância entre verbo e sujeito, o que nos possibilita entender a existência de motivações pragmáticas e cognitivas na regularidade desse tipo de estrutura. Analisemos as construções abaixo:

<sup>1</sup>Amostra 01 – Os jovens vão ter motivos de sobra para não **Sonhar** mais.

Amostra 02 – Cento e setenta milhões de habitantes **vive** nesta nação.

Amostra 03 – Os jovens tem valores e normas de acordo com a sociedade em que **vive**.

Na Amostra 01 o sujeito **os jovens** encontra-se no início da oração e o verbo **sonhar** localiza-se no final da construção. Percebemos que os constituintes próximos ao sujeito apresentam marcação de plural já o verbo **sonhar**, distante do sujeito não traz essa marca. Na produção 02 o aluno não faz a flexão verbal com o constituinte cento e setenta milhões de habitantes, mas com o constituinte nesta nação. Já na amostra 03 percebe-se que existe uma aproximação entre palavra sociedade, que de acordo com a gramática normativa funciona como objeto, e o verbo viver. O falante promove a concordância com a palavra **sociedade** e não com o sujeito **os jovens**. Nesta construção as palavras que estão próximas ao sujeito **Os jovens** apresentam marcações de plural, já o verbo **sonhar**, distante do sujeito não realiza a flexão no plural. Em um plano discursivo entende-se que o aluno efetivou a concordância no singular por trabalhar com a ideia de que cada jovem tem seu valor de acordo com a sociedade em que vive.

De natureza estrutural semelhante aos exemplos anteriores, temos:

---

1. As amostras 01,02 e 03 pertencem ao Texto 1- Os jovens e seus sonhos.

<sup>2</sup>Amostra 04 - (...) outros após terminarem o 2º grau não **visa** uma profissão.  
Amostra 05 – Além da falta de recursos **existe** muitas armadilhas destruidoras de sonhos e vidas.

Na amostra 04 o verbo **terminar** realiza a flexão com o pronome **outros**, que está assumindo a função de sujeito, no entanto o verbo **visar** não manifesta essa ocorrência. Esse verbo realiza a flexão com o objeto direto, **uma profissão**, dado que esta estrutura encontra-se mais próxima. Já na amostra 05, entendemos que a construção do aluno tem o objetivo de transmitir o pensamento de que existe a falta de recursos e existem armadilhas que impedem o cidadão de sonhar. Com relação ao desenvolvimento sintático, ver-se uma enumeração de estruturas marcadas. As palavras: recursos, muitas, destruidoras, sonhos e vidas apresentam marcas do plural.

Ainda refletindo sobre a distância entre o sujeito e o verbo nas construções textuais, encontramos, no *corpus* em discussão, outros exemplos que nos evidenciam que quanto mais distante o verbo estiver do seu sujeito, mais facilidade existirá da flexão não ocorrer. Podemos mais uma vez perceber esta construção na amostra 06. O verbo **acabar**, localizado no final da oração deveria, conforme a gramática tradicional, promover a concordância com o sujeito **as diferenças**, porém o contexto discursivo nos possibilita entender que o falante desejou manifestar a expressão de que acabar com as diferenças em nosso País não é responsabilidade somente dos jovens.

<sup>3</sup>Amostra 06 – Será que vai depender apenas de nós jovens, para que as diferenças existentes em nossa país **acabe**?

Amostra 07 - (...) A presença ou ausência de alguns destes atos, anteriormente citados, **caracteriza** a luta das doenças mais temidas por todos os seres humanos.

Atentando a construção da amostra 07 verificamos que a introdução de um aposto no texto (anteriormente citados), localizado entre o sujeito e o verbo enfraqueceu a concordância, a flexão do verbo **caracterizar** não foi efetivada. O aluno promove a concordância com a expressão “a luta”, (objeto direto) expressão essa que está ligada diretamente ao verbo **caracterizar**.

---

2. As amostras 04 e 05 pertencem ao Texto 2 –A escolha da profissão

3. Amostra 06 e 07 pertencem ao Texto 3 – Os problemas sociais e o jovem

As ocorrências mencionadas até aqui ratificam o posicionamento de que existe uma regularidade do verbo não se flexionar com o sujeito, mesmo quando a sentença é construída na ordem direta, quando o sujeito está distante do verbo. Se analisássemos estes casos conforme a gramática tradicional, numa perspectiva normativa, taxaríamos como erro de concordância verbal, ou ainda diríamos que é uma questão de estilo, cujo informante estaria dando ênfase a um dos constituintes. Pontos como variedade linguística, uso pragmático, aspectos sócio cognitivo e semânticos deixam de ser inseridos em uma abordagem formal. Observamos, no *corpus* em apreciação, que o sujeito quase sempre vem anteposto ao verbo, no entanto, devido à distância entre eles a integração, sujeito x predicado, é enfraquecida, resultando na não flexão verbal. Um outro fator pragmático, que também devemos considerar, é que o aluno apresenta marcas muito fortes da oralidade em suas produções escritas, pois a fala é a forma primeira e básica da comunicação, o que influencia a presença de algumas marcas características da modalidade oral.

Tendo em vista estas análises sentimos a necessidade cada vez maior de o professor de língua materna trabalhar de forma organizada as peculiaridades da interface fala x escrita. Se queremos que o aluno fale e escreva melhor, devemos privilegiar a noção de adequação ao gênero e à modalidade, reconhecer os diferentes usos que a língua possibilita e trabalhar as interferências pragmáticas relacionando à questão da norma culta, uma vez que o que deve estar em foco não é a correção das formas linguísticas, mas sua adequação às condições do contexto comunicativo.

Parece-nos que um dos grandes problemas apresentados na escola é conseguir trabalhar a língua em funcionamento, analisando as construções reais. Esse tipo de ensino se efetiva por meio das práticas discursivas, de atividades que envolvam as três competências da língua – falar, ler e escrever- todas em uso e cada uma sendo interpretada de acordo com o contexto discursivo.

Para o professor que desenvolve um trabalho com a língua/linguagem de forma mecânica, ficará difícil analisar as produções textuais dos alunos, tendo em vista as circunstâncias e os contextos específicos de uso. Somente o trabalho metalinguístico, concebido a partir da língua entendida como um processo homogêneo, invariável, voltado unicamente para a modalidade culta, para a língua dos escritores não atenderá às necessidades sócio discursivas do aluno. Como podemos justificar tantas dificuldades dos

falantes no âmbito da língua materna? Será que o estudo da gramática tradicional não amplia as dúvidas dos alunos, uma vez que não contempla a maleabilidade da língua?

O estudo da norma pode ser explorado, até mesmo para podermos criticá-las, porém defendemos o princípio de que fenômenos como variação e mudança linguística devem ser considerados no momento de se fazer uma análise sintática que vai além dos limites da sentença. Verificamos com base nas discussões encadeadas neste artigo que cada sentença tem uma organização própria que varia e/ou atende a motivações pragmático e discursivas.

Fieis à abordagem funcionalista, acreditamos que a principal da linguagem é promover a comunicação entre os falantes, por isso é ela quem determina o modo como a língua está sendo organizada, daí compreender que a sintaxe tem que ser abordada olhando para o ambiente discursivo em que as sentenças são construídas. Nesse sentido, a análise funcionalista consubstancia-se a partir da observação da estrutura gramatical das línguas como um reflexo da comunicação em sua totalidade, compreendendo o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

## **Comentários Conclusivos**

Neste artigo defendemos que a gramática seja estudada tendo como referência parâmetros como cognição, comunicação, interação social e pragmática. Partimos da perspectiva gramatical de natureza interativa, emergente o que vem ao encontro dos princípios da LFCU que concebe a língua e a gramática em função do uso.

A análise empreendida neste artigo evidenciou que o aluno apresenta uma tendência a não realizar a concordância verbal quando o verbo está distante do sujeito. Os fatores que motivam o falante a efetivar esse tipo de construção são de natureza pragmático-discursiva, proximidade dos constituintes e quantidade de informação.

Enfatizamos a importância de um olhar funcionalista, dinâmico e sócio pragmático para o trabalho com a gramática, tendo em vista que o funcionalismo consubstancia-se a partir da observação da estrutura gramatical das línguas como um reflexo da comunicação em sua totalidade, compreendendo o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo e a abordagem tradicional nem sempre apresenta a dinamicidade da língua viva.

## Referências

- BACCEGA, M. A. *A concordância verbal*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino de 5ª e 8ª séries; Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- FURTADO DA CUNHA, Angélica & TAVARES, Maria Alice. *Linguística funcional e ensino de gramática*. Editora da UFRN, Natal-RN, 2007 (p. 13-52).
- GIVÓN, T. *Syntax and Semantics: Discourse and syntax*. Nova Iorque: Academic Press, 1979.
- HOPPER, P.J. *Emergent grammar*. In: TOMASELLO, M. (Ed.) *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 155-175.
- MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M.M. (Org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. Paulo: Cortez, 2011.

## ESTATUTO SINTÁTICO E SEMÂNTICO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS EM PORUGUÊS DO BRASIL

ELIAS ANDRÉ DA SILVA (UFAL – CAMPUS DE ARAPIRACA)

### Introdução

A relação entre as orações de períodos complexos, por coordenação ou por subordinação, são poucas estudadas do ponto de vista do papel que exercem no texto propriamente dito. Apesar disso, alguns autores apontam estrita ligação dessas construções e a interdisciplinaridade de ordem não apenas sintática, por isso, este artigo pretende, com base em Lima (1996); Mateus *et al* (2003), Garcia (2002), Perini (2008) e Castilho *et al* (2007), mostrar que a relação entre as orações subordinadas acontece em nível não apenas sintático, mas também semântico. O *corpus* foi montado e está constituindo-se de produções escritas, retiradas de textos de revistas de circulação nacional, além de coletas em textos publicados em páginas da internet. Esses dados foram colhidos de janeiro a junho de 2016, com exceção dos que cedem os exemplos a este artigo. Inicialmente, estavam destinados a compor material para aulas na disciplina Sintaxe do Português, do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – *campus* de Arapiraca. A finalização desta pesquisa não se pretende restringir a apenas indicação das relações anunciadas acima. Avançará para a verificação do papel que exerce a produtividade de orações subordinadas no aspecto argumentativo e estrutural de tipos e gêneros textuais a que servem as frases tipicamente chamadas de encaixadas. Este artigo, que traz discussões iniciais a respeito do fenômeno, está organizado em três tópicos que apresentarão preliminarmente algumas das discussões teóricas, bem como as análises iniciais empreendidas, além de uma conclusão não definitiva a respeito do que já foi possível observar em torno do tema.

## Subordinação e orações encaixadas

As gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa, de forma geral, privilegiam o tratamento das relações entre as orações principais e suas subordinadas do ponto de vista das operações sintáticas que elas realizam. Comprovação deste comportamento pode-se verificar em Azeredo (2008, p. 295), quando enuncia que “O principal feito da subordinação é este: a unidade subordinada adquire uma função sintática”.

Nesse sentido, tendem à premissa de que exercem função de Sujeito, no caso das Orações Subordinadas Substantivas Subjetivas; de Complementos verbais, na forma das Substantivas Objetivas Diretas ou Indiretas; de Complementos Nominais, como Substantivas Completivas Nominais; ou de Adjuntos Adnominais, como Subordinadas Adjetivas Restritivas e Explicativas; além das Adverbiais, na forma das Subordinadas Adverbiais Causal, Concessiva, Condicional, Conformativa, Consecutiva, Comparativa, Final, Proporcional e Temporal – em períodos compostos por subordinação.

Em alguns casos, sequer essas relações de pertinências são estabelecidas, é como se esses termos oracionais exercessem funções distintas daquelas cabidas a suas formas não oracionais. Essa escolha causa um prejuízo no sentido de que não se estabeleça a devida relação de equivalência entre o exercício dessas funções ora por termos simples, ora por termos oracionais, como se indica no quadro a seguir.

Quadro 01 - CORRESPONDÊNCIA TERMO E ORAÇÕES SUBORDINADAS

TERMO	FORMA ORACIONAL	CLASSIFICAÇÃO
Substantivos	Orações subordinadas <i>substantivas</i>	Subjetivas Objetiva Direta Objetiva Indireta Completiva Nominal Predicativa
Adjetivos	Orações subordinadas <i>adjetivas</i>	Restritiva Explicativa Apositiva
Advérbios	Orações subordinadas <i>adverbiais</i>	Causal Concessiva Condicional Conformativa Consecutiva Comparativa Final Proporcional Temporal

Inclusive a ausência de indicação de que a escolha e produtividade de cada um desses recursos indiquem a maturidade sintática do indivíduo em relação a sua língua, como prevê Lima (1996).

Para essa autora, “com o aumento da idade e do nível de escolaridade (experiência), há usos mais freqüentes de orações subordinadas” (LIMA, 1996, p. 15) e indica essa classe de orações como resultado

...da combinação de frases, aplicando-se uma transformação de encaixamento. A oração subordinada é a frase encaixada, e a principal, a frase matriz. Pelo processo de nominalização formam-se as orações substantivas e adverbiais; e, pelo processo de relativização, geram as orações adjetivas. (LIMA, 1996, p. 14).

Nessa linha de pensamento, uma oração será tida como encaixada quando for subordinada e, por isso, exercer o papel de um termo da oração principal. Acrescento a esta assertiva a ideia de que existam orações encaixadas presas e orações encaixadas livres, haja vista a percepção de um estatuto sintático ou semântico que determinam a forma de relacionamento de cada uma desses dois tipos de orações encaixadas com a sua oração principal ou matriz.

Para isso, parto do princípio de que é a relação sintática que estabelece a categorização de encaixamento de uma oração à outra. No entanto, julgo frágil a premissa de que isso seja garantido plenamente para as orações subordinadas. Por exemplo, as orações do tipo subordinada adverbial não mantêm com suas matrizes o mesmo tipo de relação que mantêm as substantivas e adjetivas.

É possível afirmar, neste sentido, que existem duas linhas de aproximação: uma de nível sintático e outra de nível semântico, que atribuem a estas um traço +sintático/-sintático; +semântico/ -semântico como definidores da relação de cada uma das subordinadas com suas orações geradoras.

Acompanha-se Lima (1996) no sentido de que

Uma oração subordinada substantiva é uma frase que se encaixa num sintagma nominal (SN) obrigatório da frase-matriz (...). Uma oração subordinada adverbial é uma frase encaixada num SN de um sintagma preposicional (SP) facultativo de uma frase matriz (...). Uma oração adjetiva é uma oração que se encaixa como modificador (M) optativo de um SN da frase matriz (...). (LIMA, 1996, p.14-15)

Essas indicações de Lima (1996) fortalecem a ideia aqui desenvolvida de que há relações entre as orações de caráter obrigatório e outras de caráter não obrigatório – facultativo e optativo. As primeiras dão conta de operações entre orações matrizes

e encaixadas presas, enquanto as segundas dão conta de operações entre as encaixadas livres e suas matrizes. Essas mantêm uma relação de traço +sintático e -semântico, e estas uma relação de traço +semântico e -sintático com suas respectivas orações principais.

Isso é o que prevê Gouveia (2009), citando Schleppegrell (2004: 66):

(...) a categoria *oração subordinada* inclui dois tipos de orações funcionalmente muito diferentes. Algumas orações subordinadas participam da estruturação do discurso: tais orações são referidas como orações hipotáticas. Outras funcionam como grupos nominais ou parte de um grupo nominal e não trazem nenhum contributo independente para a estrutura do discurso; tais orações chamam-se orações encaixadas. As orações hipotáticas são dependentes de outra oração, mas não são suas constituintes. (...). As orações encaixadas, por sua vez, funcionam dentro de outra oração; (GOUVEIA, 2009, p. 4)

A partir de agora, assume-se com Gouveia (2009) que as orações subordinadas formam dois grupos distintos: as que operam no nível da estrutura – as encaixadas presas – e as que operam no nível do discurso, denominadas aqui de encaixadas livres. Encaixadas porque são partes da expansão de um período, presas porque são constituintes de outra, e livres por não exercerem função de constituintes de outras orações, mesmo das quais se tornam “dependentes”, mas não necessariamente no nível sintático e sim e apenas semântico.

## Funções sintáticas e orações encaixadas presas

Aqui serão tratadas questões iniciais pertinentes às noções do estatuto sintático desempenhado por orações subordinadas tidas como encaixadas presas. A intenção desse tópico é esclarecer a necessidade de se considerar esse tipo de oração como estabelecedor de uma relação com traço +sintático e -semântico com a sua oração matriz.

Para Azeredo (2008), a

Subordinação – ou hipotaxe – significa “dependência” (*hipo-/sub-*, ‘abaixo de’) e implica uma diferença hierárquica entre as unidades relacionadas. A unidade subordinada sempre vem contida numa unidade maior, que lhe é superior na hierarquia gramatical interna da oração. (AZEREDO, 2008, p. 294)

Assim, para o desenvolvimento das análises a seguir, parte-se do princípio defendido por Azeredo (2008), quando trata da hierarquização das unidades oracionais, fenômeno conhecido como hipotaxe; pelas considerações de Lima (1993), sobre as noções de orações encaixadas; e de Gouveia (2009), quando indica a existência de função estrutural e discursiva como papéis desempenhados por grupos distintos de orações subordinadas.

Na sentença a seguir, é possível verificar a seguinte estrutura:  $V^1+SN^2$  em forma de oração. A estrutura dessa sentença é garantida pelo assumir da relação sintática entre a oração 1(Entendo...) e a oração 2 (...quem seja contra...).

(A) Entendo **quem seja contra...**

Hierarquicamente, pode-se afirmar que a oração (A) encontra-se em um nível mais alto do que a oração (A2). Ou seja, a relação hipotática se estabelece neste complexo. Em outras palavras, a frase (A2) exerce a função substantiva de complemento do verbo da oração 1, papel de seu objeto direto. Pode-se tornar isto mais claro pela sua transposição nominal à forma simples:

(A1) Entendo ~~quem seja contra~~ **alguém/alguma coisa...**

Como essa oração subordinada, de nível hierárquico mais baixo, exerce função sintática de um constituinte da oração principal, é possível designá-la como oração encaixada presa, uma vez que comporta traço +sintático e –semântico com

---

1. V=Verbo

2. SN=Sintagma Nominal

sua oração matriz. Isso porque a relação entre as duas está fundada no nível sintático e não semântico: No dizer de Gouveia (2009), no nível da estrutura e não do discurso.

O mesmo fenômeno pode ser verificado nas sentenças a seguir, como em (B), estruturada em V + SN + SN ampliador do termo garoto se apresenta em forma oracional, exercendo a função de Adjetiva em forma de oração subordinada adjetiva restritiva e de traço +sintático e -semântico, uma vez que sua função coloca-se naturalmente estrutural:

(B) ...fumou o baseado **que o diabo enrolou...**

Sua transposição à forma adjetiva simples resultaria na sentença (B1):

(B1) ...fumou o baseado ~~que o diabo enrolou~~ **diabólico...**

O mesmo movimento pode ser contemplado em (C), em que a oração subordinada prende-se a uma necessidade no nível da estrutura da oração matriz para satisfazer à exigência de complementação do termo MEDO, em forma de uma Substantiva Completiva Nominal e com a estrutura SN + V + SN + SP:

(C) A vida toda tive medo **de me meter com aquilo...**

Sua transposição à forma de um complemento nominal não oracional, mas simples, resultaria na sentença

(C1) A vida toda tive medo ~~de me meter com aquilo~~ **daquilo...**

Nos três casos, a relação prioritária que se estabelece entre as subordinadas e suas principais ocorrem no nível da estrutura, uma vez que são, como se defende aqui, constituintes presos à estrutura, não desempenhando função no nível do discurso e que, por isso, quase se esvazia de informação semântica.

Observe-se que em (A), (B) e (C) predomina a exigência estrutural de que sejam garantidas, respectivamente, uma complementação ao verbo ENTENDER<sup>3</sup>; uma ampliação ao nome BASEADO; além de uma complementação ao nome MEDO.

Essas observações e constatações permitem afirmar, inicialmente, que o estatuto e função sintática de orações encaixadas presas é propriedade das subordinadas substantivas e adjetivas. Diferentemente disto, como será demonstrado no tópico seguinte, não há garantia dessa propriedade para as subordinadas adverbiais.

## Orações encaixadas livres e relações semânticas

São trazidas, neste tópico, questões iniciais voltadas às noções do estatuto semântico desempenhado por orações subordinadas tidas como encaixadas livres. A intenção, nesse espaço, é discutir a necessidade de se considerar essas orações como promotoras de uma relação de traço +semântico e -sintático com a sua oração matriz.

Para isso, adota-se com Azeredo (2008) que as subordinadas adverbiais,

por serem sintaticamente acessórias, tornam-se relevantes no discurso pela informação que acrescentam ao texto, ou, noutros termos, pela importância que assumem na organização coerente do raciocínio lógico. (AZEREDO, 2008, p. 323)

Isso significa dizer que esse tipo de orações está mais a serviço do discurso do que da estrutura do texto, conservando um traço +semântico e -sintático no complexo oracional, como se pode verificar nas sentenças a seguir. A sentença (D) está estruturada em SN + V + SN + SA<sup>4</sup>. Observe-se que a oração subordinada, em negrito, não funciona como um termo propriamente dito da oração principal. Não

---

3. Valência verbal (PERINI, 2008, p. 111)

4. SA=Sintagma Verbal

há comprometimento estrutural dessa sentença caso lhe falte a presença da frase encaixada.

(D) Alguém foi expulso da escola **por fumar maconha**.

Por isso, pode-se afirmar que a relação da oração encaixada em (D) não ocorre no nível da estrutura, mas do discurso, do sentido; assim num cumprimento de seu estatuto semântico e não sintático. A subordinada adverbial (D), como defende Azeredo (2008), está a serviço da construção do raciocínio lógico, tanto que tem predileção por conectivos característicos de textos argumentativos.

(D1) Alguém foi expulso da escola ~~por fumar maconha~~.

É possível, então, sem prejuízo da estrutura que o apagamento da oração encaixada ocorra, como em (D1). Isso justamente porque a sua presença é de exigência semântica reclamada no nível do discurso, não no nível da estrutura.

O mesmo fenômeno pode ser observado em (E) – disposta em V + SP<sup>5</sup> + SA –, em que a oração destacada preenche exigência semântica também reclamada pelo discurso e não pela estrutura, pois essa continua preservada sem a presença da subordinada (E1), numa indicação de seu estatuto semântico e não sintático, de ordem discursiva e não estrutural.

(E) ... mudou de opinião **depois que passei 12 horas falando sem parar...**

(E1) ... mudou de opinião ~~depois que passei 12 horas falando sem parar...~~

Não ocorre prejuízo sintático algum na transposição de (E) para (E1), pois esse tipo de oração, mais precisamente as adverbiais, é considerado como encaixadas livres. Essas orações aproximam-se mais de um grupo portador da propriedade de parataxe do que de hipotaxe, pois, segundo Duarte (1992,

---

5. SP=Sintagma Preposicional

As unidades lingüísticas associadas por parataxe manifestam diferentes graus de independência sintáctica, uma vez que é possível reconhecer na unidade resultante as duas ou mais unidade constituintes dotadas de integralidade frásica. (DUARTE,1992, p. 91 *in* MATEUS *et al*, 1992)

Essas propriedades previstas por Duarte (1992) podem ser relativamente confirmadas em (E) e (E1), sobretudo nessa. Muito ainda há para se falar a respeito deste fenômeno, no entanto o que mais interessa aqui é a clara, apesar de inicial, percepção de que as orações subordinadas adverbiais inclinam-se efetivamente a um estatuto semântico em relação a sua oração matriz.

Nesse sentido, pode-se verificar que em (D), mais do que preencher o papel de um Adjunto Adverbial, a frase encaixada livre **por fumar maconha** pretende trazer a relação de causa e efeito entre ela e sua matriz. Da mesma forma que em (E) a frase encaixada **depois que passei 12 horas falando sem parar...** pretende, sobretudo, indicar um transcurso de tempo entre ela e sua matriz.

As frases encaixadas livres apresentadas neste tópico operam para a montagem de raciocínios lógicos no nível do discurso, apontando para o encadeamento argumentativo seguido pelo texto, em detrimento ao aspecto estrutural deste. Diante disto, é possível inferir que as orações encaixadas do tipo presas estão a serviço da estrutura do texto, enquanto as orações encaixadas livres estão a serviço do conteúdo do texto, em forma de oferta de argumentos específicos, a depender da organização lingüística exigidas pelo tipo e pelo gênero textual a que servem.

## Conclusão

Preliminarmente, importa afirmar aqui que fica clara a bifurcação que orienta o uso das orações subordinadas em textos de Língua Portuguesa no Brasil. Essas orações podem ser classificadas como encaixadas presas e livres, a depender do nível em que operam a serviço do texto a que servem. As encaixadas presas dão conta do aspecto mais estrutural do texto, funcionando como constituintes +sintáticos e –semânticos. As encaixadas livres dão conta do aspecto mais discursivo do texto, funcionando como informações +semânticas e –sintáticas. A continuidade e o desdobramento desse estudo pretende dar conta da implicação da produtividade desses tipos de orações em relação à riqueza ou pobreza argumentativa presente em um determinado gênero e tipo textuais. Para isso, pretende adotar sistema, previsto em Lima (1996) de medida desses fatores em forma de orações encaixadas presas – substantivas e adjetivas – e livres – as adverbiais. Haja vista estas se projetarem em estatuto puramente argumentativo em forma de indicações discursivas de causa, concessão, consequência, condição, conformidade, comparação, finalidade, proporcionalidade e temporalidade; operações ausentes nas frases encaixadas que operam no nível mais estrutural.

## Referências

- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CABRITA, Marcia. Christiane F. e eu. *Isto É*. 07.jul.11 - 10h30. Disponível em <[http://istoe.com.br/145393\\_CHRISTIANE+F+E+EU/](http://istoe.com.br/145393_CHRISTIANE+F+E+EU/)>. Acessado em 28.08.2016.
- CUNHA, Celso Ferreira. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fename, 1975.
- GOUVEIA, Carlos A. M. *Aspectos do uso de orações encaixadas num corpus de desenvolvimento da escrita no ensino básico*. [2009] Disponível em <<http://www.iltec.pt/DEEB/DEEB/Resultados/HomenagemIsabelHubFaria.pdf>>. Acessado em 01.09.2016.
- DUARTE, Inês. Aspectos lingüísticos da organização textual. In MATEUS et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa/Portugal: Caminho, 1992.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- LIMA, Renira Lisboa de Moura. *O ensino da redação: Maturidade sintática*. Maceió: Edufal, 1993.
- PERINI, Mário A. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.