

O USO *DESGARRADO* DE CLÁUSULAS HIPOTÁTICAS CIRCUNSTANCIAIS E SEU *STATUS* NO ENSINO

Karine Oliveira Bastos (UFRJ)

karinebastos@terra.com.br

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Maria Rio Nobre

Coorientadora: Prof^a Dr^a Violeta Virginia Rodrigues

Este trabalho é fruto de uma inquietação típica de professores de língua materna quando se deparam com certos usos linguísticos nos textos produzidos por seus alunos. Muitas vezes, não sabemos como agir diante, por exemplo, de algumas construções sintáticas que – muito embora pareçam fazer todo o sentido dentro do discurso em que estão inseridas – não se explicam pelas regras prescritas pela tradição gramatical. Assim, a presente pesquisa busca investigar o uso de uma construção sintática cada vez mais recorrente na modalidade escrita do Português Brasileiro (doravante PB), seja em textos produzidos no âmbito escolar, seja em textos pertencentes ao próprio domínio jornalístico. Estamos nos referindo a um tipo de oração que, apesar de guardar em si algumas marcas formais e funcionais típicas da subordinação adverbial, não está submetida à realização padrão de um período composto por subordinação, qual seja: oração principal + oração subordinada. Ao contrário disso, tal construção não acompanha uma oração principal, presumida dentro do período composto por subordinação, mas se manifesta isolada por meio da pontuação terminativa – geralmente, o ponto final e, em alguns casos, o ponto e vírgula e as reticências –, tal como podemos observar a seguir:

(1)

Senhor deputado Bolsonaro, essa reportagem só tem a mostrar, que existiu e continua existindo preconceitos. **Por mais que a sociedade tenta dizer que não.** Pessoas como o senhor deputado Bolsonaro, tem ajudado muito com o crescimento da violencia contra negros, religiosos mendigos, homossexuais, nordestinos etc.

O exemplo (1) foi extraído de um texto produzido no âmbito escolar em junho de 2012, com base no seguinte tema previamente discutido em aula: “Sociedade, preconceito e mobilização social”. A autora do texto é uma estudante de Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) e parece enfatizar, na oração destacada em negrito, as contradições vividas por uma sociedade no combate ao preconceito. No entanto, considerando o papel de normatização dos usos linguísticos desempenhado pela escola, é possível supor que tal exemplo seja alvo de correção por não obedecer às regras prescritas pela Gramática Tradicional (doravante GT). Podemos dizer o mesmo quanto ao exemplo que compõe o título do presente trabalho – extraído também das produções textuais da EJA e que, além de tudo, define bem este público de estudantes:

(2)

Atualmente, as mulheres conquistaram seu espaço. **Trabalhando fora, estudando e cuidando da família.** Muitas vezes, elas exercem as mesmas funções de trabalho do homem.

Como foi dito, este tipo de construção sintática também tem sido bastante encontrado em gêneros do domínio jornalístico, isto é, em textos produzidos sob uma condição bem distinta à do exemplo anterior, porque – dentre algumas diferenças sociointeracionais –

envolve, sobretudo, autores com maior grau de escolaridade, que tiveram acesso mais amplo à norma padrão da língua e, geralmente, usam a variedade linguística de maior prestígio. A seguir, destacamos mais dois exemplos:

(3)

Apesar de toda a disputa de audiência, o crescimento da rival Record e alguns tropeços no caminho, a trajetória da Rede Globo permanece em curva ascendente. (...) A grande rival, Record, surge na 28ª posição do ranking.

Lembrando que a Globo é a maior emissora do mundo no quesito produção de conteúdo em Língua Portuguesa.

(4)

Um ano tem 365 dias – ou seja, 8760 horas. Deduza oito horas por dia de sono. Deduza cinco dias de trabalho por semana, a oito horas por dia, durante quarenta e nove semanas (descontando, digamos, um mínimo de duas semanas de férias, e mais uns sete dias de feriados). Deduza duas horas diárias, empregadas em condução.

Nessa base, sobram-lhe 1930 horas por ano. **Para você fazer o que quiser.**

O exemplo (3) foi publicado na coluna da jornalista Heloísa Tolipan, do *Jornal do Brasil*, em maio de 2012. O exemplo (4), por sua vez, foi publicado há mais de cinco décadas (fevereiro de 1961) numa coluna feminina do periódico *Diário da Noite* escrita – curiosamente – pela escritora Clarice Lispector, sob o pseudônimo de Ilka Soares. Em casos como esses, geralmente, não costumamos identificar equívocos quanto ao uso das orações destacadas, tampouco notamos prejuízos para a compreensão do texto. É muito provável que tais exemplos sejam compreendidos pelos leitores até mesmo como um “estilo” do autor, isto é, uma escolha consciente feita por quem tem amplo conhecimento da norma padrão e que, por isso, tem o aval de escrever orações, digamos, mais “ousadas”.

Assim, destacamos uma questão que consideramos fundamental para o nosso trabalho: por que a ocorrência de tal construção sintática – fragmentada da porção do texto com a qual estabelece algum tipo de relação – recebe caracterizações distintas na modalidade escrita do PB, dependendo do domínio discursivo¹ em que esteja inserida? Em outras palavras, comparando, por exemplo, textos produzidos no âmbito escolar com textos veiculados pela mídia em geral, nos interessa discutir o fator que implica que uma oração fragmentada seja considerada, no primeiro caso, uma organização deficiente do enunciado – ou até mesmo o desconhecimento e/ou falta de contato com a norma padrão da língua – e, no segundo caso, seja considerada uma escolha do autor por um uso mais adequado à situação real de comunicação, o que – ao contrário – lhe confere domínio desta mesma norma.

Essas construções sintáticas já têm despertado, há algum tempo, o interesse de alguns estudiosos funcionalistas. Encontramos, nos trabalhos de Decat (1993, 1999, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011), reflexões bastante valiosas para o nosso estudo. Além de tratar amplamente da articulação de cláusulas² no âmbito da hipotaxe adverbial, a linguista discute o fenômeno *desgarramento*³ sob diversos aspectos. As “estruturas *desgarradas*”, segundo Decat (2011, p. 15), “tidas como subordinadas e dependentes pela Gramática Tradicional, vêm ocorrendo, tanto no português escrito quanto no

¹ Nos termos de Bakhtin (1979), *domínio jornalístico* indica uma determinada esfera da atividade humana, uma instância discursiva, como, por exemplo: discurso jornalístico, discurso religioso, discurso jurídico etc.

² O termo cláusula, tradução de *clause* em inglês, tem sido usado, de um modo geral, pelo Funcionalismo para se referir à oração.

³ Instituído por Decat (1999), o rótulo *desgarramento* também é usado por nós ao longo deste trabalho.

falado, de forma solta, isolada, como um enunciado independente”. Assim, a partir das noções de “unidade informacional” e de “proposição relacional”, a autora desenvolve estudos que investigam o *desgarramento* tanto em cláusulas adjetivas quanto em adverbiais, até mesmo o *desgarramento* de sintagmas nominais.

Desse modo, com base nas considerações apresentadas por Camara Jr. (1978) sobre a impossibilidade de a subordinação – diferente da coordenação – ocorrer em períodos distintos e no fato de a GT apresentar uma resistência maior quanto à fragmentação da subordinação, nos motivamos a investigar o fenômeno *desgarramento* no âmbito da hipotaxe. Além disso, como acreditamos que tal fenômeno possa desempenhar um papel importante no discurso em que se insere, optamos por nos concentrar nas cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*, até porque identificamos uma presença significativa deste caso no *corpus* em análise – especialmente, em sequências argumentativas.

Isso posto, destacamos nossa intenção de estreitar o diálogo com o ensino de língua materna, uma vez que a pesquisa tenha se iniciado – mesmo que informalmente – na própria escola. Consequentemente, a escolha do *corpus* deste trabalho não poderia ser outra senão a produção textual escrita de estudantes da Educação Básica de Ensino. Nesse caso, optamos pela produção textual escrita de estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em turmas de EJA, se soma o fato de o letramento social⁴ ser mais evidente do que, de uma forma geral, se espera no ensino regular. Assim, quanto à observação das cláusulas hipotáticas circunstanciais na EJA, se espera menos influência do letramento escolar, e, portanto, das classificações impostas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Do mesmo modo, se espera uma liberdade maior por parte desses estudantes para refletir acerca das relações existentes – de fato – entre as cláusulas, acerca dos fatores que levam à manifestação do *desgarramento*. Portanto, além de nos debruçarmos sobre o uso de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* em textos produzidos na escola, nos interessa igualmente conferir o *status* do fenômeno *desgarramento* no ensino por meio da avaliação de cláusulas *desgarradas* realizada por professores de português.

As contribuições do Funcionalismo para o estudo de combinação de cláusulas

Como já destacamos, a sintaxe do período composto não encontra um tratamento dado pela GT – e pelo ensino de língua materna – que, de fato, se aproprie do real funcionamento da língua, em especial, no que se refere aos mecanismos de articulação de orações. A análise tradicional, como sabemos, se restringe ao nível da sentença, de modo que se estagna na dicotomia coordenação *versus* subordinação, além de não discutir amplamente a noção de dependência. É exatamente por isso que compreender o fenômeno *desgarramento* de cláusulas, não contemplado pela tradição gramatical, nos exige maior aproximação com uma teoria que proponha a inter-relação entre a configuração formal das cláusulas e o papel que elas exercem no discurso.

Decat (1993), ao tratar da articulação das cláusulas adverbiais presentes no português em uso, discute as questões que envolvem a dicotomia coordenação *versus* subordinação oferecida pela GT. A autora aponta que não há consenso entre os gramáticos na tarefa de estabelecer tal distinção, justamente porque permanecem na circularidade das definições na medida em que se sustentam na noção de dependência: ora formal, sintática, gramatical, ora semântica. No que se refere ao critério da dependência semântica, para se alcançar tal

⁴ O termo *letramento social* é usado com o objetivo de manter uma distinção entre este e o letramento que ocorre no contexto escolar. Entende-se, no entanto, que a prática ocorrida na escola também está inserida no contexto social.

distinção, a autora lista alguns problemas, dentre os quais dois nos chamam mais atenção, justamente por nos conduzirem à existência de cláusulas *desgarradas*: a impossibilidade de se sustentar que (a) a subordinada não pode constituir por si só um “enunciado” e que (b) a oração principal sempre carrega a informação mais importante. Quanto ao critério da dependência formal, Decat (1993) menciona o equívoco de a tradição gramatical atrelar as definições das orações subordinadas necessariamente à presença de uma marca formal (conectivo). Para ilustrar tal equívoco, faz referência ao gramático Góis (1955), que dera o nome de “anomalia gramatical” para as orações subordinadas que ocorriam, segundo seu ponto de vista, sem a principal. Por fim, no que se refere ao critério da dependência sintática, Decat (1993) destaca as noções de *nuclearidade* e *periferia* para tratar do grau de incorporação da oração subordinada na principal, de modo que critica o fato de as subordinadas serem indiscriminadamente consideradas a porção acessória do período.

Todas essas reflexões, certamente, se mostram bastante valiosas no sentido de assumirmos que, para que o fenômeno *desgarramento* seja estudado, é preciso rever inevitavelmente os critérios que insistem manter na tradição gramatical a coordenação e a subordinação como únicos processos de articulação de orações.

O status do fenômeno *desgarramento* no ensino

A fim de verificarmos o *status* do fenômeno *desgarramento* no ensino, cabe-nos investigar como é realizada a avaliação das produções textuais dos estudantes por professores de língua materna. Para isso, foram selecionados nove textos de alunos de EJA que continham cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*, dentre os quais quatro foram apresentados na íntegra para os docentes, num primeiro momento, e, posteriormente, cinco foram apresentados em fragmentos menores em que o *desgarramento* de cláusulas estava presente.

Além dos informantes – estudantes de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos⁵ – que produziram os textos do *corpus* –, para obtermos as avaliações desses textos, esta etapa da pesquisa contou com outros seis informantes: professores de Português da rede pública de ensino, da cidade do Rio de Janeiro. Assim, obtivemos seis avaliações de cada texto ou fragmento de texto.

Apesar de termos realizado algumas atividades subsequentes – tais como avaliação dos textos, teste de atitude quanto às questões gerais que envolvem a avaliação de textos, questionário envolvendo questões ligadas tanto ao conceito de avaliação como também à prática da avaliação de textos – damos foco, neste artigo, à avaliação propriamente dita dos textos. Nosso objetivo consistiu em coletar, de uma forma geral, a conduta dos profissionais quanto à tarefa de avaliação de textos e, numa perspectiva mais específica, o tratamento dado ao uso *desgarrado* de cláusulas hipotáticas circunstanciais.

Avaliação de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*

Como havíamos dito, os primeiros quatro textos avaliados pelas professoras continham cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* em seu corpo. Apesar de as avaliações de tais professoras terem sido realizadas com base em critérios gerais estipulados por elas mesmas – o que proporcionou valiosas reflexões para esta pesquisa –, nosso objetivo

⁵ Curso desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz, sob a orientação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, localizada na cidade do Rio de Janeiro (EPSJV/Fiocruz).

principal, neste primeiro momento, era verificar se o fenômeno *desgarramento* chamava a atenção das avaliadoras sem nenhum tipo de interferência nossa.

Assim, no quadro a seguir, destacamos alguns parágrafos⁶ em que as cláusulas *desgarradas* estão inseridas. Vale ressaltar, nesse caso, que consideramos mais pertinente conduzirmos a análise, não discutindo sobre as avaliações feitas de cada texto, mas focalizando os próprios exemplos de cláusulas *desgarradas* encontrados nos quatro textos.

A)	Na minha opinião, realmente somos todos iguais e deveríamos ter o mesmo direito na sociedade; reconhecendo os nossos deveres como cidadãos também.
B)	Na minha opinião, realmente somos todos iguais e deveríamos ter o mesmo direito na sociedade; reconhecendo os nossos deveres como cidadãos também. Levando em conta de que a democracia é algo ainda novo em nosso país. e por isso muitos aspectos ainda não aparecem.
C)	Senhor deputado Bolsonaro, essa reportagem só tem a mostrar, que existiu e continua existindo preconceitos. Por mais que a sociedade tenta dizer que não. Pessoas como o senhor deputado Bolsonaro, tem ajudado muito com o crescimento da violência contra negros, religiosos mendigos, homossexuais, nordestinos etc.
D)	A vida é como um pássaro que voa livremente quando de repente surge um casador e a mata tirando assim sua vida. Com os seres humano a vida pode ser interrompida através de um aborto ou Eutanásia. Lembrando que o aborto já é permitido em alguns casos em nosso país (Brasil), caso este é o de estupro ou de má formação do embrião.
E)	Já a Eutanásia é um pouco mais difícil de se discutir pois nós não temos leis que trate do assunto nem portaria alguma que fale do assunto. Sem contar com a advergencia que tem as religiões sobre a Eutanásia.

Quadro 1 – Cláusulas *desgarradas* presentes nos textos avaliados (1ª seleção)

Por ora, pretendemos dar conta de mostrar se o uso exclusivo do período composto por subordinação nos moldes da norma padrão ainda é uma exigência das aulas de português ou se outros usos – como o *desgarrado* – já começam a ser aceitos nos textos de alunos produzidos no âmbito escolar. Em outras palavras, buscamos apenas verificar se esse fenômeno tem sido corrigido ou não pelas professoras de língua materna – e como tem se realizado esta correção.

O exemplo A, expresso no quadro anterior, apresenta em destaque uma cláusula reduzida de gerúndio que se *desgarra* do período anterior por meio do ponto e vírgula (;). Das seis professoras, apenas duas fizeram a correção desse uso: enquanto a Prof. 3 substituiu o ponto e vírgula (;) pela vírgula (,), a Prof. 4 apenas o envolveu, indicando que essa pontuação precisava ser revista. No entanto, segundo a explicação da autora do texto dada no teste de atitude, o uso do ponto e vírgula serve para separar direitos de deveres.

O exemplo B, como podemos notar, não envolve somente a presença do fenômeno *desgarramento*, mas também uma cláusula seguinte a ele, que, de fato, prejudica a coerência desse trecho selecionado. Além disso, diferente dos outros exemplos, esta cláusula *desgarrada* se apresenta no início do parágrafo, condição que dificulta ainda mais a aceitação das avaliadoras. Assim, com exceção da Prof. 5, todas fizeram marcações e/ou comentários acerca desse uso. A Prof. 1 tratou indiretamente de tal cláusula, uma vez que afirmou que a

⁶ Como o exemplo *b* apresenta uma cláusula *desgarrada* em início do parágrafo, consideramos importante para a análise expor também o parágrafo anterior a este.

unidade do parágrafo estava comprometida, isto é, que as orações não tinham relação de sentido entre si. A Prof. 6, além de manifestar algo parecido, curiosamente, propôs a substituição de “levando” por “levando-se”. Quanto às avaliações da Prof. 2 e da Prof. 4, notamos a marcação mais simples, isto é, a substituição do ponto final (.) pela vírgula (,) no período que fecha o parágrafo anterior, de modo que os dois parágrafos se transformassem em apenas um. A Prof. 3, por sua vez, fez várias alterações no interior do parágrafo, mas não relacionou a cláusula *desgarrada* com o parágrafo anterior. Vale ressaltar que observamos uma questão em comum nas avaliações da Prof. 1, da Prof. 3 e da Prof. 6: as três presumiram que a cláusula *desgarrada*, por aparecer no início do parágrafo, estaria anteposta – e dependente – a uma oração considerada principal. Exatamente por esse motivo suas correções se concentraram no interior do parágrafo. A autora do texto, no entanto, já havia admitido no teste de atitude que a cláusula em destaque está posposta ao conteúdo com o qual se vincula: “Antes, eu digo o que penso sobre direitos e deveres. Depois, eu fecho dizendo que isso ainda não acontece, porque a democracia é algo novo em nosso país”.

O exemplo C também foi corrigido pela grande maioria das professoras, com exceção apenas da Prof. 1. A correção se deu pela substituição do ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em destaque, revelando que esta foi considerada posposta ao conteúdo com o qual se vincula. De qualquer forma, cabe dizer que, das cinco professoras que corrigiram o *desgarramento*, duas apenas o fizeram na segunda leitura do texto, no momento do teste de atitude, sinal de que esse uso não lhes causou estranheza de imediato. Acreditamos também que o fato de a cláusula ser iniciada por um articulador (“por mais que”) contribua para a não aceitação do seu uso *desgarrado*.

O *desgarramento* destacado no exemplo D, por outro lado, foi corrigido apenas pela Prof. 2. Além de ela ter substituído o ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em foco, atribuiu a esta correção o rótulo “problema de coesão”. Apesar da correção da professora, o autor tem uma explicação para tal uso: “O ponto serve para eu encerrar uma ideia e começar outra. Eu usei ponto para não ficar cansativo e ainda causar um impacto maior. A vírgula seria continuativa e não causaria tanto impacto na ideia como o ponto causou”.

Exatamente o mesmo ocorre com o exemplo E: foi corrigido apenas pela Prof. 2 sob o mesmo critério da coesão. No entanto, segundo o autor do texto, “o ponto serve para marcar a mudança de uma ideia”. Apesar de não ser nossa intenção retomar neste momento a caracterização das cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* – como já explicamos –, a macrorrelação de intensificação, que envolve os exemplos D e E, parece justificar o fato de serem mais aceitas pelas professoras.

Como vimos, as correções das cláusulas *desgarradas* estão basicamente ligadas a uma alteração na pontuação – substituição do ponto (.) ou do ponto e vírgula (;) pela vírgula (,) – isto é, uma reflexão que contempla apenas questões de ordem sintática, pouco relacionadas aos aspectos funcionais que podem envolver o fenômeno *desgarramento*. Nesse sentido, se grande parte das professoras atrelam o uso da pontuação à noção de coesão, é sinal também de que o próprio critério “coesão” está esvaziado de uma discussão mais ampla no ensino. Os estudantes, por sua vez, quando justificam no teste de atitude uma determinada pontuação, nos dão pistas de que a perspectiva da interação social deve ser mais valorizada na produção de texto e, portanto, também no processo de avaliação deste. A própria coesão não pode ser tratada como um critério que ignore, por exemplo, os porquês do uso *desgarrado* de cláusulas.

Com base nessa análise, buscamos sistematizar no quadro a seguir as correções – realizadas ou não – das cláusulas *desgarradas* presentes nesta primeira seleção de quatro textos avaliados pelas informantes.

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
cláusula <i>desgarrada</i> A	não	não	sim	sim	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> B	sim	sim	sim	sim	não	sim
cláusula <i>desgarrada</i> C	não	sim	sim	sim	sim	sim
cláusula <i>desgarrada</i> D	não	sim	não	não	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> E	não	sim	não	não	não	não

Quadro 2 – Correção das cláusulas *desgarradas* (1ª seleção)

Como podemos notar, os exemplos D, E e A abarcam as cláusulas *desgarradas* que foram mais aceitas pelas professoras, se comparados com os exemplos B e C. No entanto, se somarmos todas as cinco avaliações realizadas pelas seis professoras, conseguiremos visualizar, pelo menos quanto a esta primeira seleção, se a aceitação foi maior ou menor do que a não aceitação dos usos *desgarrados* de cláusulas. Vale ressaltar, porém, que esta primeira seleção equivale à metade – isto é, 50% – de todas as avaliações realizadas.

Avaliações das cláusulas <i>desgarradas</i> (1ª seleção)	nº	%
Correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	14	23,33%
Não correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	16	26,67%
TOTAL DE AVALIAÇÕES	30	50%

Tabela 1 – Correção de cláusulas hipotéticas circunstanciais *desgarradas* (1ª seleção)

Como o percentual de aceitação (não correção) do *desgarramento* foi um pouco maior do que o da não aceitação (correção) no primeiro momento de avaliação dos textos, consideramos importante retomar o contato com as profissionais, para que fosse realizada mais uma avaliação – desta vez, mais focada no uso das cláusulas *desgarradas*. Para isso, selecionamos outros cinco textos produzidos por estudantes da EJA, mas fizemos um recorte dos parágrafos que continham as cláusulas *desgarradas*. Neste momento, nossa atenção não estava mais voltada para a avaliação do texto como um todo, até porque já havíamos passado por esse processo. Nosso objetivo principal era verificar como o *desgarramento* de cláusulas, posto ainda mais em evidência, era tratado nas avaliações. Assim, no quadro a seguir, destacamos os recortes dos textos, exatamente como foram apresentados às informantes.

F)	O papel do homem e da mulher na sociedade está cada vez mais se igualando. A mulher cada vez mais conquistando seu espaço porém é mais cobrada no mercado de trabalho. Que na verdade o papel do homem é trabalhar e o papel da mulher é cuidar do lar, dos filhos e do marido. Hoje em dia os papeis tanto do homem quando da mulher a cada dia está se igualando.
G)	A sociedade possuem apenas dois papéis de gênero. masculino e feminino. Sendo que em algumas das sociedades tem pessoas que mudam de gênero: (sexo) mulher e homem passam se vestir deferente e se comportar como se fosse do sexo oposto do que eles realmente são.
H)	Gostaria que [a educação brasileira] fosse um verdadeiro exemplo de qualidade, pois infelizmente ela é dada de acordo com as condições sociais, econômicas de cada um. Quando não tem que atender os interesses dos nossos políticos corruptos, que sem exércupulos deixam de oferecer uma estrutura adequada para a preparação cultural das nossas crianças e jovens deste nosso país.

I)	Bom eu acho a educação precária de muitas coisas nas escolas Brasileiras. Como no nordeste que as crianças não tem um proveito digno de poder ter uma condução ou um estabelecimento perto para poder dar aula a essas crianças.
J)	As escolas não estão preparadas adequadamente, existem escolas que nem ventiladores têm, Por isso no verão as crianças sofrem bastante e algumas até deixam de ir pra escola. Sem falar nos salários dos professores , que é muito baixo para ser uma profissão que se exige muito, alguns deles desanimam de trabalhar.

Quadro 3 – Cláusulas *desgarradas* presentes nos textos avaliados (2ª seleção)

O exemplo F, expresso no quadro anterior, apresenta em negrito uma cláusula *desgarrada* que se inicia pelo articulador “que”, fato que causou alto índice de correção pelas professoras. Segundo a Prof. 1, o uso de tal articulador configurava uma introdução inadequada do período que, por sinal, foi caracterizado por ela como “desconexo em relação à ideia anterior”. A Prof. 2, além de ter proposto a substituição de “que” por “porque” e do ponto final (.) por vírgula (,) no período anterior, justificou que o autor transferiu equivocadamente a pausa da fala para a escrita. A Prof. 3, por sua vez, apesar de ter substituído o articulador “que” por “pois”, não fez alterações na pontuação do texto, isto é, manteve o *desgarramento* da cláusula em destaque. A Prof. 4, além de ter eliminado o articulador “que”, sinalizou que todo o período apresentava incoerência. A Prof. 5 fez apenas alterações quanto à concordância verbal no último período deste parágrafo, isto é, não fez correção do *desgarramento*. Por fim, a Prof. 6, além de também ter eliminado o articulador “que”, registrou o seguinte comentário: “A parte indicada (...) ficou solta. Precisa ser trabalhada/articulada, pois quebra a proposição inicial”. Curiosa, no entanto, é a explicação dada pelo autor no teste de atitude: “O ponto é para marcar o fim da frase, o fim da ideia. Depois, esta parte é o meu ponto de vista. O ‘que’ é importante como ‘força de expressão’”. O estudante admite que, apesar de a discussão em sala de aula sobre as lutas femininas ter sido interessante, ele pensa que “o papel do homem é trabalhar e o papel da mulher é cuidar do lar, dos filhos e do marido”.

O *desgarramento* negrito no exemplo G só foi corrigido pela Prof. 2. A professora, além de ter substituído o ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em foco, reforçou o comentário feito para o exemplo anterior de que o ponto final era um indício de que o autor do texto havia transferido a pausa característica da fala equivocadamente para a escrita. Assim, acrescenta: “desconhecimento das regras padrões de escrita”. No teste de atitude, porém, a autora do texto afirma que seu objetivo era destacar a ideia contrária expressa em tal cláusula. Como podemos perceber, o fenômeno *desgarramento*, quase sempre corrigido por esta professora, parece ser mais aceito na fala do que na escrita. De fato, a escrita sempre foi o objeto que mais sofreu o processo de normatização no âmbito escolar.

O exemplo H foi corrigido apenas pela Prof. 2 e Prof. 4. Enquanto a primeira, apesar de não ter feito alterações na pontuação, admitiu que faltava no período uma oração principal, a segunda propôs a substituição do ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em negrito. O autor do texto, por sua vez, defende no teste de atitude que “o ponto serviu para terminar a frase, porque depois veio outra ideia”.

O exemplo I apresenta uma cláusula *desgarrada* que inicia um novo parágrafo, fato que, como vimos, contribuiu para a não aceitação das avaliadoras. Assim, a Prof. 1, além de ter sugerido que o parágrafo anterior fosse mais desenvolvido, propôs a eliminação do articulador “como” no segundo parágrafo. A professora concorda que as ideias devem ser organizadas em parágrafos distintos. Já a Prof. 2 propôs a junção dos dois parágrafos, de modo que substituiu o ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em destaque. Mais uma vez, tal professora pontuou que o *desgarramento* configurava uma construção típica da fala e, assim,

registrou: “Pausa longa da fala. O exemplo se traduz num certo afastamento da ideia inicial”. A Prof. 4 optou pela correção apenas fazendo a marcação simples da vírgula (,) no lugar do ponto (.). As Prof. 3, Prof. 5 e Prof. 6, por outro lado, não fizeram menção direta ao uso da cláusula *desgarrada*. A primeira, além de não ter estranhado o *desgarramento*, propôs o acréscimo, entre vírgulas, da expressão “por exemplo” após o articulador “como”. A última professora, apesar de não ter feito nenhuma marcação em tal cláusula, comentou que algumas ideias estavam truncadas.

O *desgarramento* presente no exemplo J, muito embora esteja no início do parágrafo, foi corrigido apenas pela Prof. 1. De acordo com a professora, a cláusula *desgarrada* que inicia o segundo parágrafo deveria fazer parte do parágrafo anterior, porque, segundo ela, representa a continuação da ideia. A Prof. 2, por sua vez, apesar de também ter defendido que a cláusula em destaque deveria fazer parte do parágrafo anterior, afirmou que não via problemas no uso do ponto final (.) no período anterior à cláusula em destaque. Logo, o *desgarramento* não foi corrigido pela professora. Segundo a autora do texto, a mudança de parágrafo se deve à mudança de ideias. Por fim, a Prof. 3 propôs a substituição de “sem falar nos” por “além dos”, sob a justificativa de que a primeira expressão configurava uma “estrutura típica da fala”. No entanto, a correção feita pela professora não desfez o *desgarramento* de tal cláusula.

Após a análise do segundo momento das avaliações de textos, podemos dizer que, mesmo pondo as cláusulas *desgarradas* em evidência, não nos pareceu que as professoras tenham ficado mais propensas a corrigir os casos de *desgarramento* presentes no texto. De qualquer forma, buscamos sistematizar no quadro a seguir as correções – realizadas ou não – das cláusulas *desgarradas* presentes nesta segunda seleção de textos avaliados pelas informantes.

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
cláusula desgarrada F	sim	sim	não	sim	não	sim
cláusula desgarrada G	não	sim	não	não	não	não
cláusula desgarrada H	não	sim	não	sim	não	não
cláusula desgarrada I	sim	sim	não	sim	não	não
cláusula desgarrada J	sim	não	não	não	não	não

Quadro 4 – Correção das cláusulas *desgarradas* presentes nos textos avaliados (2ª seleção)

Como podemos notar, os exemplos G e J abarcam as cláusulas *desgarradas* mais aceitas pelas professoras. Por outro lado, o exemplo F, iniciado pelo articulador “que”, revelou-se o caso mais corrigido desta seleção. Se somarmos todas as cinco avaliações realizadas pelas seis professoras, nesta segunda seleção, que corresponde a outra metade das avaliações (50%), conseguiremos visualizar se a aceitação foi maior ou menor do que a não aceitação dos usos *desgarrados* de cláusulas hipotáticas circunstanciais na EJA.

Avaliações das cláusulas desgarradas (2ª seleção)	nº	%
Correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	11	18,33%
Não correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	19	31,67%
TOTAL DE AVALIAÇÕES	30	50%

Tabela 2 – Correção de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* (2ª seleção)

A tabela 2 revela que, mesmo evidenciando o *desgarramento*, o percentual de correção de cláusulas *desgarradas* (18,33%) foi menor do que o percentual de não correção (31,67%), inclusive, com uma diferença ainda maior do que na primeira seleção de cláusulas.

Considerações finais quanto ao *status* do *desgarramento* no ensino

Observando os critérios de avaliação do texto escrito utilizados pelos professores no decorrer das avaliações, pudemos concluir que os aspectos mais valorizados foram o “uso da norma padrão da língua” e a “coesão”. O critério da coesão – atrelado, na maioria das vezes, à correção das pontuações no texto – revelou-se, por sua vez, o mais acionado pelas professoras na avaliação direcionada às cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*. Esse fato nos traz a preocupação de como o conceito de coesão está sendo compreendido pelas profissionais de ensino, uma vez que a simples alteração da pontuação configura uma avaliação objetiva, que se restringe à forma da construção sintática e ignora, por exemplo, a contribuição do fenômeno *desgarramento* para o discurso com um todo.

De qualquer modo, como o nosso objetivo, até o presente momento, é verificar se o *desgarramento* de cláusulas hipotáticas circunstanciais constitui uma opção de uso nos textos produzidos no âmbito escolar, buscamos, então, verificar como se dá a avaliação das professoras quanto a esse ponto especificamente. Assim, considerando todas as avaliações feitas pelas docentes, obtivemos o seguinte resultado:

Avaliações das cláusulas <i>desgarradas</i>	nº	%
Correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	25	41,66%
Não correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	35	58,34%
TOTAL DE AVALIAÇÕES	60	100%

Tabela 3 – Correção geral de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*

A tabela 3 mostra, reunindo todas as avaliações realizadas, que o percentual de correção de cláusulas *desgarradas* (41,66%) foi menor do que o percentual de não correção (58,34%). Portanto, como veremos no gráfico a seguir, a aceitação do *desgarramento* na presente pesquisa foi maior do que a não aceitação.

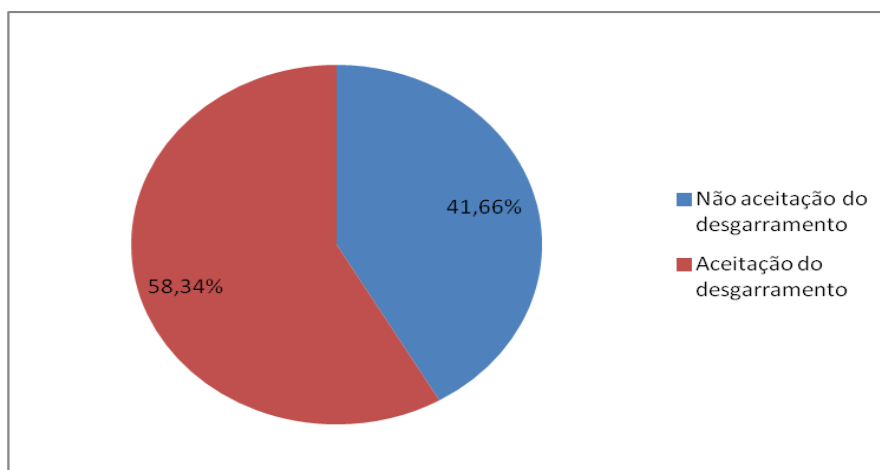


Gráfico 1 – Aceitação geral do *desgarramento* de cláusulas hipotáticas circunstanciais

Assim, finalizando a análise das avaliações das produções textuais dos estudantes de EJA realizadas por professoras de português, notamos que o uso *desgarrado* de cláusulas hipotáticas circunstanciais não só está cada vez mais presente na escrita dos estudantes, como também não está sendo categoricamente corrigido pelos docentes. Ao contrário do que sustentam alguns estudos, o ensino de língua materna não parece estar exigindo o uso do período composto por subordinação nos moldes exclusivos da norma padrão. Esta pesquisa demonstra que, ao contrário do que supõe Oliveira (2007), o *desgarramento* não tem sido categoricamente definido como erro no âmbito escolar.

Por fim, vale retomar a questão inicial sobre o fato de o uso de uma cláusula *desgarrada* ser considerado um problema de organização sintática num determinado domínio discursivo e, ao mesmo tempo, ser considerado uma escolha do autor mais adequada à situação real de comunicação em outro domínio discursivo. O motivo pelo qual insistimos em registrar tal reflexão consiste no fato de os usos linguísticos realizados na escola, por estudantes do Ensino Básico, serem, na maior parte dos casos, estigmatizados, não somente por professores, mas pela sociedade como um todo – que, acostumada a tão conhecida cultura escolar, vê no aluno o sujeito que *erra*.

Foi exatamente por isso que optamos por estudar o fenômeno *desgarramento* de cláusulas com base em um *corpus* oriundo do próprio âmbito escolar – diferente dos demais autores que já se dedicaram ao tema. Nesse caso, chegar à conclusão de que tal fenômeno não está sendo categoricamente corrigido pelos docentes representa um ganho significativo para a nossa pesquisa. Nossa maior intenção, com o presente trabalho, foi permitir que o estudo do *desgarramento* de cláusulas hipotáticas circunstanciais configurasse, de algum modo, uma discussão pertinente para o laço que buscamos estreitar entre pesquisa e ensino.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BRAGA, M. L. Processos de combinação de orações: enfoques funcionalistas e gramaticalização. In: **SCRIPTA – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-brasileiros da PUC Minas**. Belo Horizonte, vol. 5, nº 9, 2º sem, 2001.
- CAMARA, J. M. Jr. **Manual de Expressão Oral & Escrita**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
- CARONE, F. de B. **Subordinação e coordenação – confrontos e contrastes**. São Paulo: Ática, 1988a.
- CHAFE, W. L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W.L. (ed.). **The Pear Stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production**. Norwood: Ablex, 1980.
- DECAT, M. B. N. **Leite com manga morre: da hipotaxe adverbial no português em uso**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua. São Paulo, LAEL/PUC, 1993.
- _____. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. In: **Scripta (Linguística e Filologia)**, vol. 2, nº 4, Belo Horizonte: PUC Minas, 2º sem, 1999, p. 23-38.
- _____. Orações adjetivas explicativas no português e no português europeu: aposição rumo ao ‘desgarramento’. In: **Scripta (Linguística e Filologia)**, vol. 5, nº 9. Belo Horizonte: PUC Minas, 2º sem 2001a, p. 104-118.
- _____. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: DECAT et alii. **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista (Coleção Ideias sobre Linguagem)**. Campinas, WP: Mercado de Letras, 2001b, p. 103-166.

_____. Orações relativas apositivas: SNs ‘soltos’ como estratégia de focalização e argumentação. In: **Veredas (Conexão de orações)**, vol. 8, nº 1 e 2, jan./dez. 2004. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF (Impresso em 2005), p. 79-101.

_____. **A gramática da focalização em português: estruturas “desgarradas”**. XV Congresso Internacional da ALFAL. Projeto de Pesquisa Gramática do Português. Montevideu, 18 a 21 de agosto de 2008a: www.mundoalfal.org/ProjCamacho.htm

_____. **A hipotaxe adverbial em português e sua materialização como estruturas desgarradas**. (Descrição do Português). VIII Seminário em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, UNESP, 2008b.

_____. **A função focalizadora de estruturas desgarradas no português falado e escrito: um estudo funcionalista de orações em sua ocorrência como enunciado independente**. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009a: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg5/08.pdf

_____. **A hipotaxe adverbial em português: materializações e funções textual-discursivas**. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009b: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg41/07.pdf

_____. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, Janice Chaves et alii (orgs.). **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto**. Belo Horizonte, Editora da UFMG: 2010, p. 231-262.

_____. **Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GOIS, C. **Método de análise (léxica e lógica) ou sintaxe das relações**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar? In: **Revista Pátio** – ano 3, nº 12. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. The Structure of discourse and “subordination”. In: HAIMAN & THOMPSON (ed.). **Clause Combining in Grammar and Discourse**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988, p. 275-329.

MORAIS, A. G. de & FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F. & BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. Ed. UNESP. São Paulo, 2010.

NUNES, A. M. **Clarice Lispector - só para mulheres: conselhos, receitas e segredos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

OLIVEIRA, J. C. S. de. **Fragmentação do período composto na escrita contemporânea do Português Brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, V. V. (org.). **Articulação de orações: pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.