



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO

A ARTICULAÇÃO HIPOTÁTICA ADVERBIAL:
UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO

FORTALEZA – CE

2016

LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO

A ARTICULAÇÃO HIPOTÁTICA ADVERBIAL:
UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO

Dissertação apresentada Programa de Pós-graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira

FORTALEZA – CE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C1a CAVALCANTE FILHO, LUCIANO ARAÚJO.
A ARTICULAÇÃO HIPOTÁTICA ADVERBIAL: UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O
ENSINO / LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO. – 2016.
118 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA.

1. Proposta didática. 2. Funcionalismo. 3. Hipotaxe adverbial. 4. Proposições relacionais inferidas. 5. Funções textual-discursivas. I. Título.

CDD 410

LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO

A ARTICULAÇÃO HIPOTÁTICA ADVERBIAL:
UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. EDIENE PENA FERREIRA
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Prof^ª. Dra. LÉIA CRUZ DE MENEZES
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Ao meu pai José Luciano Cavalcante (*in memoriam*), que, embora tenha partido tão cedo, sempre estará vivo em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, Pai misericordioso e Força invisível que nunca desiste de sua ovelha desgarrada.

AOS MEUS PAIS EGLADIR e LUCIANO (*in memoriam*), por serem o espelho em que procuro me ver refletido todos os dias.

À MINHA ESPOSA HEMÍLIA, meu abrigo, consciência e sanidade.

AO MEU FILHO JOÃO LUÍS, minha alegria e meu elo com Deus.

AO MEU IRMÃO FELIPE, meu segundo pai e exemplo de força, superação e família.

À PROF^a. DR^a. MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA, minha querida orientadora, por quem tenho muita admiração. Sempre acolhedora e paciente com minhas dúvidas e angústias acadêmicas desde os tempos da graduação.

À PROF^a. DR^a ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA, pelas palavras de incentivo e sugestões que foram bastante relevantes para a elaboração deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o curso.

À UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, instituição responsável pela minha formação.

À DILMA VANA ROUSSEFF, pelo exemplo de coragem feminina em um país de homens covardes.

AO PROF. SÉRGIO, meu Diretor, pela eterna paciência durante o processo de escrita deste trabalho.

AOS MEUS COMPANHEIROS DE CLASSE DO PROFLETRAS, pelos momentos divertidos que tivemos juntos.

A TODOS OS PROFESSORES DO PROFLETRAS que muito contribuíram com a minha formação ao longo do curso.

ÀS PROFESSORAS ROSAMARIA E SÂMYA, pelo apoio durante a escrita da dissertação.

AO AMIGO SMALEY, pela tradução do resumo desta dissertação.

*“Luz e sentido e palavra,
Palavra é que o coração não pensa.”*

Renato Russo

RESUMO

Este trabalho consiste em uma proposta didática, fundamentada na teoria funcionalista da linguagem, para o ensino das funções textual-discursivas e proposições relacionais inferidas identificadas no uso de cláusulas hipotáticas adverbiais em uma turma do 9º ano de uma escola da rede pública do estado do Ceará. Para o desenvolvimento das três etapas do trabalho (sondagem, intervenção e avaliação), utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação, a qual visa ao incremento do trabalho de professores e pesquisadores para que possam utilizar suas pesquisas em busca do aprimoramento de seu ensino e, conseqüentemente, do aprendizado de seus alunos. O objetivo geral deste estudo é propor uma abordagem para o ensino das chamadas orações adverbiais, como forma de valorizar o relevante papel dessas estruturas oracionais para a geração de sentido em situações reais de interação verbal. Buscou-se, também, refletir acerca da classificação superficial conduzida pelo ensino tradicional para esse tipo de oração. De acordo com o Funcionalismo, tal classificação recai em um grave equívoco, pois várias proposições relacionais inferidas podem emergir em situações reais de uso de um mesmo conectivo, tais como TEMPO, CAUSA, CONDIÇÃO, etc. Ao final da aplicação da proposta, percebeu-se que as atividades de orientação funcionalista exerceram uma influência positiva no que se refere ao ensino do uso das orações adverbiais e suas funções textual-discursivas, pois os resultados obtidos na etapa final demonstraram uma melhora bastante significativa na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, comprovou-se que a abordagem funcionalista é capaz de orientar um ensino mais produtivo e reflexivo, favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, por não levar em conta a memorização de conceitos e focalizar as práticas de segmentação e classificação de orações adverbiais.

Palavras-chave: Proposta didática. Funcionalismo. Hipotaxe adverbial. Proposições relacionais inferidas. Funções textual-discursivas.

ABSTRACT

This work consists of a didactic proposal, based on functionalist theory of language, for the teaching of textual functions-discursive and relational propositions inferred identified in the use of the hypotactic adverbial clauses in a class of ninth grade in a public school in the State of Ceará. For the development of the three stages of Labor (probing, intervention and evaluation), we used the methodology of action research, which aims at enhancing the work of teachers and researchers so they can use their research in search of improvement of its teaching and, consequently, the learning of their students. The overall objective of this study is to propose an approach to the teaching of so-called adverbial clauses as a way to enhance the important role of these clause structures for generating sense in real situations of verbal interaction. We also sought to reflect on the surface classification conducted traditional teaching to this kind of clause. According to functionalism, such classification falls into a serious misconception, because several inferred relational propositions may emerge in real situations of use of a given connective such as TIME, CAUSE, CONDITION, etc. At the end of the implementation of the proposal, it was clear that the functional orientation activities exerted a positive influence with regard to the teaching of the use of the adverbial clauses and their functions, since the results obtained in the final step demonstrated a rather significant improvement in students' learning. That way, we found that the functionalist approach is able to guide a more productive and reflective teaching, favoring the development of students' discursive competence, for not taking into account the memorization of concepts and not putting in focus the segmentation and classification of adverbial clauses.

Keywords: didactic Proposal. Functionalism. Hypotactic Adverbial. Relational propositions inferred. Textual functions-essay.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo da função textual-discursiva <i>guia</i>	48
Figura 2 – Primeira questão (sondagem)	66
Figura 3 – Segunda questão (sondagem)	68
Figura 4 – Exemplo de resposta satisfatória para a segunda questão (sondagem)	70
Figura 5 – Inversão na ordenação da oração adverbial	71
Figura 6 – Terceira questão (sondagem)	72
Figura 7 – Resposta satisfatória para a terceira questão (sondagem)	73
Figura 8 – Quarta questão (sondagem)	74
Figura 9 – Modelo de conversão proposto pelo enunciado da quarta questão (sondagem)	75
Figura 10 – Primeira questão da atividade 1 (intervenção)	80
Figura 11 – Segunda, terceira e quarta questões da atividade 1 (intervenção)	82
Figura 12 – Inversão das orações adverbiais na quarta questão da atividade 1 (intervenção)	83
Figura 13 – Respostas satisfatórias para a quarta questão da atividade 1 (intervenção)	84
Figura 14 – Primeira questão da atividade 2 (intervenção)	85
Figura 15 – Resposta satisfatória para o item <i>a</i> da questão da atividade 2 (intervenção)	86
Figura 16 - Resposta satisfatória para o item <i>b</i> da questão da atividade 2 (intervenção)	87
Figura 17 – Classificação da oração subordinada adverbial temporal, conforme livro didático dos alunos	88
Figura 18 – Primeira e segunda questões da atividade 3 (intervenção)	89
Figura 19 – Resposta para a primeira questão da atividade 3 (intervenção)	89
Figura 20 – Resposta para a segunda questão da atividade 3 (intervenção)	90
Figura 21 – Enunciados que foram escritos no quadro para análise	90
Figura 22 – Terceira e quarta questões da atividade 3 (intervenção)	91
Figura 23 – Resposta para a quarta questão da atividade 3 (intervenção)	92
Figura 24 – Primeira questão da atividade 4 (intervenção)	93
Figura 25 – Resposta para a primeira questão da atividade 4 (intervenção)	94

Figura 26 – Segunda questão da atividade 4 (intervenção)	95
Figura 27 – Resposta para a segunda questão da atividade 4 (intervenção)	95
Figura 28 – Primeira questão (avaliação)	97
Figura 29 – Segunda questão (avaliação)	99
Figura 30 – Resposta satisfatória para os itens <i>c</i> e <i>d</i> da segunda questão (avaliação) ...	100
Figura 31 – Terceira questão (avaliação)	101
Figura 32 – Resposta satisfatória para a terceira questão (avaliação)	102
Figura 33 – Quarta questão (avaliação)	104
Figura 34 – Resposta satisfatória para a quarta questão (avaliação)	105
Figura 35 – Resposta inadequada para a quarta questão (avaliação)	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação	18
Quadro 2 – Relações dos usos efetivos da linguagem	26
Quadro 3 - Descrição da oração adverbial temporal em CUNHA & CINTRA (2007)...	35
Quadro 4 - Descrição da oração adverbial temporal em BECHARA (2001)	36
Quadro 5 - Descrição da oração adverbial temporal em FERREIRA (2011)	36
Quadro 6 - Descrição da oração adverbial temporal em PASQUALE & ULISSES (2003)	37
Quadro 7 – Resumo das características centrais das teorias funcionalistas de Halliday, Givón e Dik	39
Quadro 8 – Relações entre orações	41
Quadro 9 – Relações de dependência e encaixamento	42
Quadro 10 – Relação entre proposição relacional inferida e posicionamento da cláusula adverbial em relação à cláusula-núcleo	47
.....	
Quadro 11 – Fases da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2005)	56
Quadro 12 – Etapas para o desenvolvimento da pesquisa	57
Quadro 13 – Sugestão de respostas satisfatórias para a quarta questão (sondagem)	76
.....	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado obtido na primeira questão (sondagem)	67
Gráfico 2 – Valores semânticos atribuídos como resposta à primeira questão (sondagem)	67
Gráfico 3 – Resultado obtido na segunda questão (sondagem)	70
Gráfico 4 – Resultado obtido na terceira questão (sondagem)	73
Gráfico 5 – Resultado obtido na quarta questão (sondagem)	76
Gráfico 6 – Média total de aproveitamento da turma (sondagem)	78
Gráfico 7 – Resultado obtido na primeira questão (avaliação)	98
Gráfico 8 – Sondagem x avaliação (primeira questão)	98
Gráfico 9 – Resultado obtido na segunda questão (avaliação)	100
Gráfico 10 – Sondagem x avaliação (segunda questão)	101
Gráfico 11 – Resultado obtido na terceira questão (avaliação)	103
Gráfico 12 – Sondagem x avaliação (terceira questão)	103
Gráfico 13 – Resultado obtido na quarta questão (avaliação)	106
Gráfico 14 – Sondagem x avaliação (quarta questão)	107
Gráfico 15 – Sondagem x avaliação (médias de aproveitamento geral da turma)	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias de adequação e inadequação obtidas (sondagem)	77
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DISCUTINDO O ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE ENSINAR E PARA QUE ENSINAR?	23
2.1.	Orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ...	23
2.2.	Análise linguística: reflexões da ciência linguística para o ensino de gramática	26
2.3.	A insistência em um ensino prescritivo de língua: de quem é a culpa?	28
2.4.	Repensando o ensino de gramática no Brasil	29
2.5.	Síntese conclusiva	33
3	O ESTUDO DA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES ADVERBIAIS	35
3.1.	As orações adverbiais nas gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa	35
3.2.	A articulação de orações no Funcionalismo linguístico	38
3.2.1.	<i>Pressupostos teóricos funcionalistas: concepções de língua e linguagem</i>	<i>38</i>
3.2.2.	<i>O tratamento funcionalista da articulação de orações</i>	<i>40</i>
3.3.	As cláusulas adverbiais iniciadas por “quando” e a organização do discurso	43
3.3.1.	<i>As proposições relacionais inferidas</i>	<i>44</i>
3.3.2.	<i>As funções textual-discursivas</i>	<i>46</i>
3.4.	Síntese conclusiva	50
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4.1.	Abordagens para o ensino da língua portuguesa	53
4.2.	A pesquisa-ação	53
4.3.	As fases de aplicação da pesquisa	57
4.3.1.	<i>Sondagem</i>	<i>57</i>
4.3.2.	<i>Intervenção</i>	<i>59</i>
4.3.3.	<i>Avaliação</i>	<i>60</i>
4.4.	Síntese conclusiva	61
5	RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
5.1	Sondagem	64
5.2.	Intervenção	78
5.3.	Avaliação dos resultados da aplicação da proposta	96
5.4.	Síntese conclusiva	110

6	CONCLUSÃO.....	112
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem questionado o ensino de língua portuguesa por conta da predominância do modelo prescritivo e taxionômico da Gramática Tradicional (GT), que prioriza a memorização de regras, a segmentação e a classificação de termos e orações. Esse modelo tenta estabelecer normas para que o aluno aprenda a ler e a escrever “corretamente”. Conforme Possenti (2002, p. 64), os manuais de gramática tentam apresentar “um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”.

Várias são as correntes da Linguística que criticam a GT por deixar de lado questões relevantes sobre o funcionamento da linguagem, que poderiam ser ricamente exploradas em sala, tais como o fenômeno da variação, a oralidade e as marcas discursivas presentes no texto que orientam o leitor/ouvinte na reconstrução do sentido pretendido pelo escritor/falante. Uma dessas correntes é o Funcionalismo, que, conforme Martelotta & Areas (2003):

(...) caracteriza-se pela concepção da língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. (MARTELOTTA, M. E. & AREAS, K. A. 2003, p. 20)

De acordo com Neves (2004a, p. 16), “a gramática funcional tem sempre em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal”, o que se distancia da artificialidade do ensino muitas vezes utilizado pelo modelo tradicional.

Destarte, levando em consideração o enfoque funcionalista da linguagem, o qual busca integrar os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos envolvidos no ato comunicativo, nosso trabalho representa uma tentativa de contribuição à educação básica no que diz respeito ao ensino de gramática, mais especificamente ao aprendizado das chamadas *orações adverbiais* e ao proeminente papel semântico-discursivo dessas orações para a construção dos sentidos do texto. Além disso, a pesquisa aqui desenvolvida busca ressaltar que as funções textual-discursivas encontram-se no uso concreto das orações adverbiais, ao demonstrar não só relações semânticas como TEMPO, MODO, CAUSA/MOTIVO, CONCESSÃO, CONDIÇÃO etc., mas também funções textual-discursivas que podem favorecer a compreensão da intenção discursiva do usuário da língua ao articular as orações na organização do texto.

Como recorte de estudo, analisaremos, por exemplo, o distinto tratamento que a GT e o Funcionalismo dão às orações adverbiais. A GT trata as referidas orações como meros termos acessórios por conta de sua natureza adverbial, apresentando apenas a segmentação, a classificação e a demonstração de uma lista dos conectivos referentes às circunstâncias expressas por cada uma delas. Já para os estudos funcionalistas, conforme Decat (2001, p.110), “a gramática da articulação de cláusulas reflete a organização do discurso, onde as partes se juntam para formar um todo”, ou seja, o estudo da articulação de orações não deve levar em consideração apenas a mera classificação, mas também a interpretação do relevante papel discursivo das escolhas do falante/escritor, materializadas em seu texto por meio de expressões linguísticas. O Funcionalismo, no que diz respeito especificamente ao estudo das orações adverbiais, analisa a importante função dessas estruturas na construção do sentido textual, refletindo a natureza hipotática adverbial, fenômeno que se distancia da dicotomia superficial entre *coordenação* e *subordinação* adotada pela GT.

Neste trabalho, optamos por tratar do relevante papel das funções textual-discursivas identificadas em orações hipotáticas adverbiais, bem como as proposições relacionais explícitas e inferidas que emergem do uso dessas orações, já que esses dois aspectos encontram-se estreitamente relacionados às habilidades de leitura e escrita e à ampliação da competência discursiva dos alunos. Além disso, realizaremos uma reflexão acerca da classificação superficial conduzida pela GT para esse tipo de oração. De acordo com o Funcionalismo, tal análise recai em um grave equívoco, pois várias proposições relacionais inferidas podem emergir em situações reais de uso de um mesmo conectivo, tais como TEMPO, CAUSA, CONDIÇÃO, etc¹.

Já que a abordagem teórica funcionalista corresponde à fundamentação central nesta pesquisa, o trabalho de Decat (2001) representará uma orientação teórica a ser seguida por nós em nosso estudo. A referida autora aborda a articulação hipotática adverbial, suas proposições relacionais inferidas e funções textual-discursivas com base em autores como Mann & Thompson (1983) e Matthiessen & Thompson (1988). Nosso trabalho contará também com o relevante suporte teórico de Givón (1979), Halliday (1985), Hopper & Traugott (1993), Antunes (2003 e 2014), Neves (1994, 2001, 2002, 2004a, 2004b e 2013), Nogueira (2004, 2010a, 2010b e 2014) e outros nomes da pesquisa linguística a respeito da articulação de orações e do ensino da língua portuguesa.

¹ Cf. Mann & Thompson (1983); Decat (2001).

Como sujeitos de nossa pesquisa, contaremos com a participação de uma turma da última série de uma importante etapa da Educação Básica: o 9º ano do Ensino Fundamental. A turma selecionada é de uma escola pública, localizada na cidade de Fortaleza (CE), pertencente à rede estadual de ensino do Ceará. Essa opção foi feita por acreditarmos que nela, teoricamente, encontram-se alunos em um estágio de transição e amadurecimento relevante no que diz respeito ao conhecimento acerca da sintaxe da língua materna, já que concluem o Ensino Fundamental e preparam-se para ingressar no Ensino Médio.

Investigaremos, assim, as possíveis implicações da exposição a um modelo didático que leva em consideração, tal como a teoria funcionalista, o uso real da língua, buscando investigar se essa proposta é capaz de aprimorar o desenvolvimento linguístico dos alunos, comparativamente ao ensino tradicional, melhorando assim os resultados no que diz respeito à produção e à interpretação de textos.

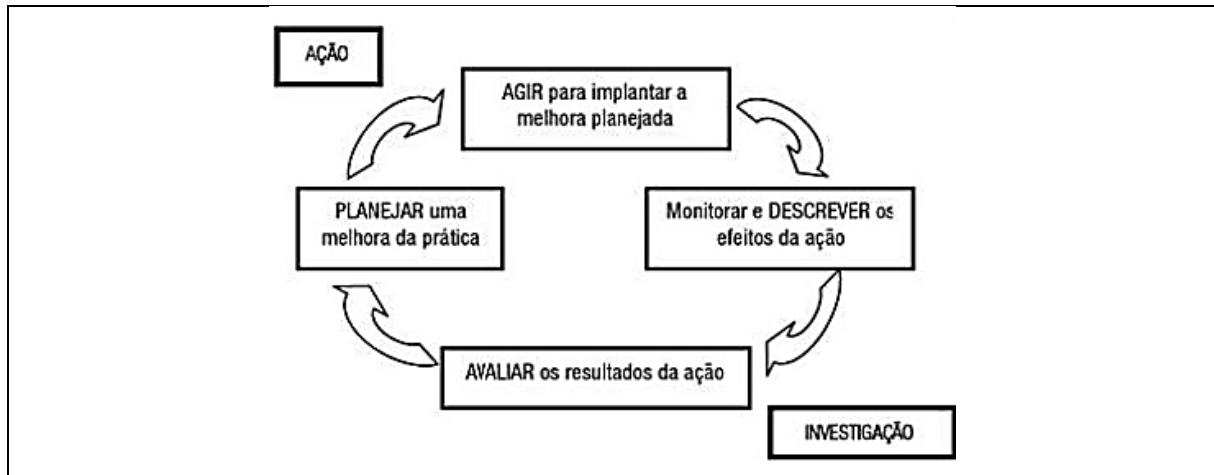
Para o desenvolvimento das etapas do trabalho, inspiramo-nos na metodologia da *pesquisa-ação*, por representar uma estratégia que visa ao incremento do trabalho de professores e pesquisadores para que possam utilizar suas pesquisas em busca do aprimoramento de seu ensino e, conseqüentemente, do aprendizado de seus alunos. Tripp (2005) define o processo da pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Sendo assim, seus procedimentos permitem aos pesquisadores em educação produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Acreditamos que a pesquisa-ação permita a superação de algumas dificuldades existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, isto é, entre a teoria e a prática, resultando na ampliação das capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças.

Ainda de acordo com Tripp², sob a ótica dessa metodologia, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”, conforme diagrama a seguir:

² Ibidem, p. 446

Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP (2005), p. 446

Com base no método acima exposto, nosso trabalho propõe, como objetivo geral, uma abordagem subdividida em três etapas (**sondagem**, **intervenção** e **avaliação**) e orientada pelo Funcionalismo linguístico para o ensino da articulação hipotática adverbial. Levaremos em consideração as proposições relacionais explícitas e inferidas, além das funções textual-discursivas que emergem em cada contexto de uso dessas orações como forma de valorizar o papel dessas estruturas oracionais para a geração de sentido em situações reais de interação verbal.

A **sondagem** consistirá em um levantamento diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos ao responderem a atividade inicial. Nela, haverá questões de interpretação textual que irão explorar a análise dos valores semânticos que emergem da articulação de orações introduzidas pela conjunção *quando*. Essa atividade abordará as relações textual-semânticas presentes no contexto de uso dessas orações adverbiais e a construção de sentido.

Durante a segunda etapa, a qual foi designada como **intervenção**, a partir das dificuldades identificadas na sondagem, aplicaremos atividades elaboradas, que corresponderão a habilidades de leitura e escrita, tanto por meio de exercícios de interpretação e reflexão acerca das estruturas linguísticas, quanto de questões que envolvam habilidades voltadas à produção textual. As atividades apresentam o objetivo de levar os alunos a

refletirem acerca do uso de orações adverbiais como estruturas gramaticais relevantes para a construção textual e do papel dessas orações para a produção de sentidos.

Por fim, na etapa chamada de **avaliação**, exercícios serão elaborados nos moldes daquelas questões que foram aplicadas na **sondagem** e aplicados para que se averigüe o desempenho dos alunos em relação aos dados coletados na fase inicial de nosso trabalho. Investigaremos se as atividades de orientação funcionalista que foram aplicadas exerceram uma influência na aprendizagem dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais e suas funções.

As habilidades prioritárias aqui destacadas serão as relativas à leitura e à escrita. Para isso, trabalharemos com tirinhas, letras de canções, anúncios publicitários e frases contendo reflexões, gêneros bastante difundidos nas redes sociais e pertencentes ao cotidiano dos alunos, como material destinado à produção das atividades que serão utilizadas em todas as fases de nossa pesquisa.

A classificação proposta por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) para os tipos de ensino de língua orientará a elaboração das atividades aplicadas em sala. Os referidos autores distinguem três distintas abordagens de ensino da língua: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. A primeira demonstra interesse em ajudar o estudante a entender o uso da língua materna de maneira mais eficiente, buscando despertar no aluno novas habilidades de leitura e escrita. Os autores a consideram como sendo a mais adequada, por não desejar promover a substituição de padrões já adquiridos pelo falante. Na verdade, a abordagem produtiva busca ampliar a capacidade linguística em várias situações de comunicação. A segunda abordagem, a prescritiva, tem o objetivo central de selecionar os padrões que são favorecidos por camadas socialmente mais influentes da comunidade linguística, metodologia de ensino que se encontra fundamentada na concepção de linguagem da Gramática Normativa. Finalmente, a terceira abordagem, a descritiva, representa a investigação analítica do modo como a língua funciona, compreendendo habilidades já adquiridas e sem procurar alterá-las, embora mostre como podem ser utilizadas. Essa abordagem metodológica enxerga a língua materna como sendo de papel fundamental, porque corresponde àquela com a qual o falante já convive desde o nascimento.

Os objetivos centrais de nossa pesquisa subdividem-se de acordo com as etapas que serão seguidas para sua concretização:

- a) **Sondagem:** Avaliar as habilidades de leitura e escrita dos alunos de uma turma do 9º ano do ensino Fundamental, no que diz respeito à interpretação das proposições

relacionais (valores semânticos) e funções textual-discursivas que emergem da articulação de orações adverbiais.

- b) **Intervenção:** Elaborar e aplicar atividades que busquem aprimorar, nos alunos, as habilidades de interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas da articulação de oração adverbiais.
- c) **Avaliação:** Avaliar a proposta de abordagem de ensino da articulação hipotática adverbial para verificar se houve uma melhora do desempenho dos alunos em atividades de interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas no uso concreto das cláusulas adverbiais.

A partir da aplicação de uma proposta de ensino das funções textual-discursivas e das proposições relacionais inferidas associadas ao uso de orações hipotáticas adverbiais, que toma como referencial teórico a teoria funcionalista da linguagem, buscaremos respostas destinada a solucionar o questionamento central de nossa investigação: qual proposta, orientada pelo Funcionalismo linguístico, para o ensino, em séries do 9º ano do nível Fundamental, da articulação hipotática adverbial, pode desenvolver habilidades de leitura e escrita relacionadas ao uso dessas estruturas na construção de sentidos dos textos? Além disso, tentaremos identificar respostas para os seguintes questionamentos de caráter mais específico, voltados às três etapas que serão desenvolvidas nesta pesquisa:

- a) **Sondagem:** Quais as dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita dos alunos, no que diz respeito à interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas presentes na articulação de orações adverbiais?
- b) **Intervenção:** Que atividades podem aprimorar o desenvolvimento de habilidades necessárias à interpretação das proposições relacionais explícitas e inferidas e das funções textual-discursivas que emergem da articulação de orações adverbiais?
- c) **Avaliação:** Com a aplicação da proposta, em relação à avaliação diagnóstica, melhorou o desempenho dos alunos em atividades de interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas emergentes da articulação hipotática adverbial?

Acreditamos, inicialmente, que o paradigma linguístico funcionalista orienta um ensino mais produtivo e reflexivo, favorecendo, assim, o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, por não levar em conta a memorização de conceitos e não insistir em

práticas de segmentação e classificação de orações adverbiais. Dessa forma, como hipótese básica da presente pesquisa, assumimos que uma proposta, orientada pelo Funcionalismo linguístico, para o ensino da articulação hipotática adverbial, deve considerar as proposições relacionais explícitas e inferidas, bem como as funções textual-discursivas que emergem em cada contexto de uso dessas orações. Em correspondência às etapas que serão desenvolvidas neste trabalho, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- a) **Sondagem:** Os alunos da turma do 9º ano do ensino Fundamental têm dificuldades de interpretar relações semânticas implícitas que emergem no uso da oração adverbial, embora, na produção de textos, utilizem diferentes conjunções em contextos em que é possível inferir relações de causa, condição e concessão.
- b) **Intervenção:** Atividades de abordagens produtiva e reflexiva são capazes de ampliar o conhecimento linguístico do aluno, desenvolvendo, assim, o conhecimento necessário para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção textuais. Além disso, por meio dessas atividades, o estudante pode reconhecer, na articulação hipotática adverbial, as funções textual-discursivas e as proposições relacionais explícitas e inferidas de orações adverbiais.
- c) **Avaliação:** Com a aplicação da proposta, em relação à avaliação diagnóstica, melhora o desempenho dos alunos em atividades de interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas que emergem da articulação de orações adverbiais.

Nosso trabalho encontra-se dividido em seis capítulos, dos quais o primeiro corresponde à introdução em que ora nos encontramos. O segundo capítulo destina-se a descrever as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a contribuição da Linguística para a aprendizagem da língua materna, principalmente a do Funcionalismo linguístico, base teórica na qual o presente estudo está fundamentado. Nessa mesma unidade, serão cotejadas as visões da Gramática Tradicional e das teorias funcionalistas.

No terceiro capítulo, cujo título é *O estudo da articulação de orações adverbiais*, realizaremos uma breve análise dos processos pelos quais as orações se articulam. Nessa seção, apresentaremos a visão da Gramática Tradicional acerca dos processos de coordenação e de subordinação, além de descrevermos como a GT aborda as chamadas *orações adverbiais*. Também demonstraremos os aspectos teóricos do Funcionalismo linguístico que foram utilizados como fundamentação para o desenvolvimento desta pesquisa. Traçamos um breve

histórico da teoria funcionalista da linguagem, apresentando seus conceitos centrais e aqueles que orientaram o trabalho aqui apresentado, tais como o encaixamento e articulação de orações, proposições relacionais inferidas na articulação hipotática adverbial e suas funções textual-discursivas.

O quarto capítulo destinamos à apresentação dos procedimentos metodológicos por nós utilizados na aplicação de nosso trabalho. Demonstraremos, portanto, alguns dos aspectos teóricos da pesquisa-ação, a qual busca unir a pesquisa à ação ou prática com o objetivo principal de desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Também, descreveremos as três etapas em que o processo de aplicação do nosso trabalho encontra-se dividido.

No quinto capítulo, apresentaremos os dados que foram obtidos em cada uma das três etapas da pesquisa (*sondagem, intervenção e avaliação*). Descreveremos, detalhadamente, cada uma das atividades que foram aplicadas, bem como demonstraremos, por meio de exemplos, as respostas atribuídas pelos alunos a todas as questões utilizadas. Com isso, poderemos demonstrar se a proposta de ensino de abordagem da articulação hipotática adverbial representou ou não uma melhoria do desempenho dos alunos em atividades de interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas no uso concreto da articulação hipotática adverbial.

Por fim, no sexto e último capítulo, encontram-se as considerações finais, espaço destinado à reflexão acerca das experiências vividas a partir da aplicação desta pesquisa, e ao destaque das contribuições que o presente trabalho tem a oferecer ao ensino de língua materna.

2 DISCUTINDO O ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE ENSINAR E PARA QUE ENSINAR?

Neste capítulo, realizaremos uma reflexão acerca dos encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam o ensino da Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Além disso, abordaremos a problemática persistência do modelo da Gramática Tradicional e quais são as contribuições das correntes da Linguística, especialmente a teoria funcionalista da linguagem, para aprimorar o trabalho pedagógico do docente da educação básica, em busca da melhoria da aprendizagem da língua materna.

2.1. Orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente aqueles destinados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, objetivou uma mudança no ensino de língua materna. Neles, a concepção de língua e a abordagem dos objetivos do ensino, os conteúdos de aprendizagem e o tratamento didático dos conteúdos estavam voltados para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos educandos.

Os PCN encontram-se divididos em duas partes: a) *apresentação da área de língua portuguesa*, em que são discutidas questões relativas à natureza da linguagem, aos objetivos e conteúdos e à relação existente entre texto oral-escrito; e b) *Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, unidade em que estão descritos os objetivos e os conteúdos específicos dessa etapa, divididos em prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística.

Na primeira parte, a interdisciplinaridade também é proposta, com o objetivo de que o aluno considere a língua a partir de uma perspectiva mais abrangente, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam os PCN (ética, pluralidade cultural, meio ambiente,

saúde, orientação sexual, trabalho e consumo). Aqui, apresenta-se a disciplina Língua Portuguesa, ressaltando que o seu ensino encontra-se em constante mudança, pois tem-se passado do excesso de regras e tradicionalismo para um questionamento mais amplo a respeito de regras e comportamentos linguísticos. As principais críticas ao ensino apresentadas pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 18) são os seguintes:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Conforme as críticas acima descritas, o texto é utilizado, em sala, como pretexto para apresentar exemplos do uso “correto” da língua, um padrão muitas vezes distante da realidade do estudante. Na verdade, a partir de uma perspectiva mais adequada de ensino, a leitura e a produção de textos devem ser vistas como a base para a formação do aluno. Isso nos mostra que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. O texto deve ser visto como unidade de ensino, privilegiando-se, na sala de aula, a diversidade de gêneros.

O desejo por um ensino de língua mais produtivo aparece no próprio texto dos PCN: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”³. É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

³ Ibidem, p. 23.

Segundo os Parâmetros Curriculares, pode-se afirmar que, apesar de ainda imperar na sociedade uma visão corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são o uso da linguagem. Podemos dizer que hoje é praticamente um consenso que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita.

Para um efetivo funcionamento do que é proposto nos PCN, faz-se necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas, as quais se voltam à análise de textos estritamente pertencentes à modalidade escrita, a mudança que representou, na verdade, a grande novidade dos PCN: a inclusão de textos orais no ensino de língua. De acordo com os Parâmetros, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua.

Um outro aspecto que merece destaque é a necessidade de que os textos produzidos pelos próprios alunos sejam trabalhados em sala de aula. As chamadas “redações”, geralmente textos sem objetivos e produzidos meramente como avaliação, passariam a ser material de apoio para os professores, uma vez que poderiam ser analisadas e usadas em sala para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática não é algo tão abstrato. Sugere-se, então, a refacção dos textos dos alunos como exercício de análise linguística e prática textual. Assim, podemos refletir sobre língua e linguagem e, a partir da comparação entre textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros, o aluno é capaz de perceber as variações linguísticas.

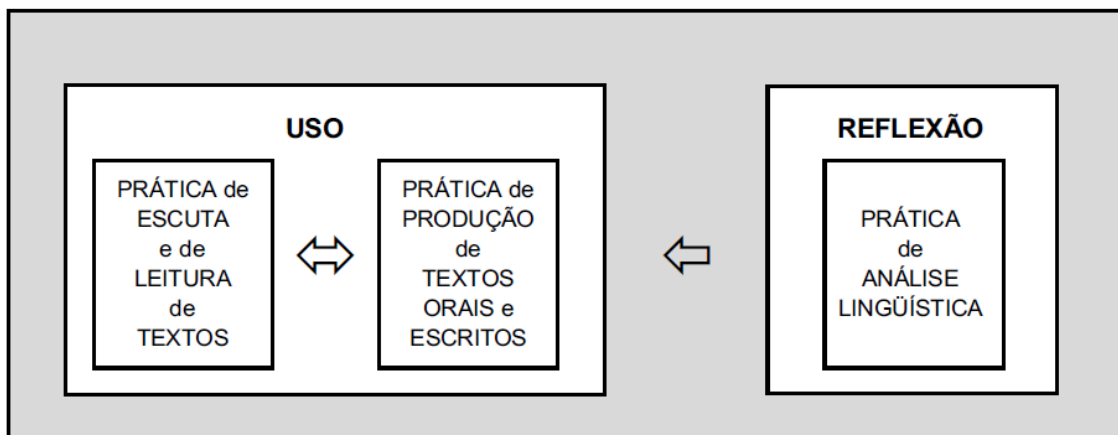
Na segunda parte dos PCN, voltada ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, a apresentação das diferentes práticas de trabalho com a linguagem é o que mais se destaca. Seu objetivo é desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso da linguagem, levando-se sempre em consideração a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando-se sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. A prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística formariam um tripé em cima do qual sustenta-se o ensino de língua portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos. Os conteúdos partem, portanto, de textos, sempre, conforme já foi dito, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo que o aluno discuta o que vê / lê para conseguir se sentir

usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio USO→ REFLEXÃO→ USO.

Segundo os PCN, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos, ou seja, as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Esse processo possibilita ao professor realizar um levantamento das necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar quais aspectos deverão ser abordados. Tal ação favorecerá a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/ recursos a serem utilizados em produções futuras.

Conforme já dissemos, os Parâmetros Curriculares organizam-se em torno do eixo USO→ REFLEXÃO→ USO. Os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas e são reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo do plano da expressão, fato que podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Relações dos usos efetivos da linguagem



Fonte: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, p. 34, 1998.

2.2. Análise linguística: reflexões da ciência linguística para o ensino de gramática

No que diz respeito à prática de análise linguística, sabemos que, nos últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, uma mudança no tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita.

Além da oralidade, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Não se podem desprezar, também, as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. Entretanto, prática de análise linguística não é simplesmente uma nova denominação para ensino de gramática.

Pensando-se em uma didática destinada à melhoria da produção e interpretação de textos, a atividade de metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o docente seleciona e ordena na relação do ensino-aprendizagem. Portanto, não podemos tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se um conteúdo estritamente escolar, cuja utilidade o aluno só enxerga no fato de ser aprovado à série seguinte – uma prática pedagógica pautada em listas de exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Na verdade, deveríamos refletir sobre como e para que ensiná-la.

Conforme os PCN, a preocupação não deve ser a reconstrução do quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar, isto é, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções

reconhecidas. O que devemos ensinar não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Após realizarmos essa breve reflexão, é necessário também que se discuta o que se tem produzido a respeito do ensino da língua portuguesa no âmbito da Linguística Aplicada. Cabe aqui, portanto, um momento para que possamos refletir acerca das diversas pesquisas e materiais produzidos por analistas da linguagem que apresentam, como objetivo crucial, o aprimoramento das aulas de análise linguística, ao oferecer ao professor base epistemológica e experiências fundamentadas em teorias capazes de auxiliá-lo na tarefa de desenvolver, em seu aluno, um olhar crítico e produtivo em respeito ao papel da gramática em seu cotidiano e em sua futura vida profissional.

2.3. A insistência em um ensino prescritivo de língua: de quem é a culpa?

Infelizmente, já é lugar comum a afirmação de que ainda persiste, nas salas de aula da educação básica brasileira, um ensino calcado no prescritivismo e na taxionomia dos conteúdos gramaticais, levando o aluno a enxergar a aula de língua portuguesa como uma disciplina na qual se deve memorizar uma série de regras e suas muitas exceções. Nogueira (2010b) afirma que há um consenso no que diz respeito à crítica que se faz ao ensino de regras que devem ser memorizadas, à análise de frases descontextualizadas e à insistência na mera classificação de termos. Desse modo, como afirma Antunes (2003), percebemos um quadro nada animador que apresenta, como consequência, o insucesso escolar do aluno, que frequentemente avalia a língua portuguesa como “muito difícil” e afirma que “não sabe português”.

A insistência nesse padrão de ensino da língua materna, tão frequente nas escolas do Brasil, é constantemente justificada pelos docentes da educação básica como um reflexo da negligência por parte da Academia, a qual aparentemente reproduz um conhecimento

extremamente teórico restrito aos limites dos muros das Universidades, o que pode levar a uma má formação do profissional nos cursos de Letras. De fato, de acordo com Neves (2002), o professor sente a necessidade de conhecimentos oriundos da ciência linguística para melhor direcionar a maneira com a qual deverá trabalhar as lições de gramática em sala. Assim, o docente, ao sair do curso de licenciatura em Letras, após anos de estudos, não sabe como converter todo o conhecimento teórico em um alicerce seguro capaz de ampará-lo em seu cotidiano no chão da escola.

Ao realizar uma reflexão sobre o papel da Linguística para o ensino, Lobato (1978) já afirmava que não cabe ao linguista o papel exclusivo de tomar decisões voltadas à metodologia de ensino do vernáculo, já que este tem como papel a análise e a descrição científica da língua. Porém, embora a ciência linguística não seja a responsável direta pelo ensino, ela pode certamente desenvolver propostas didáticas em conjunto com professores e pedagogos como forma de melhorar o aprendizado do aluno.

Conforme Lobato (1978), cada modelo linguístico tem algo a oferecer ao aprimoramento do ensino de língua. Citando alguns exemplos, pode-se afirmar que coube ao Estruturalismo a eliminação (ou a atenuação) de certos preconceitos dominantes do ensino de línguas, apresentando a necessidade de se desenvolverem critérios mais objetivos e explícitos de identificação e classificação de unidades linguísticas. A Gramática de Casos ofereceu um enfoque semântico que perpassa as estruturas sintáticas negligenciadas pelos modelos anteriores. O Funcionalismo (paradigma no qual este trabalho é fundamentado) destacou-se por salientar o papel do usuário da língua, ressaltando, como objeto de estudo da pesquisa linguística, a língua em uso, ou melhor, a situação de interação verbal em um contexto real de comunicação. Isso não significa dizer que o conhecimento oriundo da Gramática Tradicional pode ser desprezado, já que ele remonta à antiguidade Greco-romana, fonte de toda a nossa cultura ocidental.

Dessa maneira, embora não seja este seu mister, a Linguística tem dado a sua parcela de contribuição para a melhoria do ensino da língua materna nos últimos anos. Então, melhor do que identificar culpados pelo fracasso escolar no que tange ao ensino de gramática, muito mais produtivo é verificar algumas das reflexões no âmbito da ciência Linguística, voltadas ao fazer pedagógico do professor na educação básica, o que pode vir a desfazer a relação muitas vezes conflituosa entre o magistério e a Academia. Vamos a elas.

2.4. Repensando o ensino de gramática no Brasil

Conforme já citado em sessão anterior, Halliday, McIntosh e Stevens (1974) estabelecem uma distinção entre três abordagens de ensino da língua: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. A primeira busca despertar no aluno novas habilidades linguísticas, sendo considerada mais adequada pelos autores, por não desejar excluir padrões já adquiridos pelo falante, mas ampliar a sua capacidade linguística em várias situações de comunicação. A segunda abordagem, o ensino prescritivo, tem como objetivo prescrever os padrões socialmente mais influentes da comunidade linguística, encontrando-se fundamentado na concepção de linguagem da Gramática Normativa. Por fim, a abordagem descritiva tenta demonstrar o modo do funcionamento da língua, trabalhando com habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, porém mostrar como podem ser utilizadas.

Retomando Halliday, McIntosh e Stevens (1974), Travaglia (2003) propõe um redimensionamento do ensino descritivo e prescritivo, ao afirmar que se deve levar o aluno a reconhecer a língua como uma instituição social, identificando o relevante papel da competência comunicativa, além de apresentar o uso da língua como uma espécie de “etiqueta social” necessária a algumas circunstâncias comunicativas. Para tanto, o autor divide didaticamente sua proposta de ensino em quatro formas de abordagem, porém elas não devem ser vistas de forma dissociada uma das outras, como algo estanque e infértil, mas sim como ferramentas que se complementam entre si. Eis as abordagens:

- a) uma gramática de uso, ligada às estruturas internas do falante, a partir da qual se podem desenvolver atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua;
- b) uma gramática reflexiva, capaz de ressaltar, por meio de exercícios, o domínio de regras ainda desconhecidas pelo aluno;
- c) uma gramática teórica, por meio de atividades metalinguísticas que visem à seleção de determinados conteúdos os quais o professor considere como relevantes;
- d) uma gramática normativa, por conta da necessidade social do aluno de conhecer a variação linguística, mas demonstrando que a língua é fator também de preconceito.

Aqui, vale ressaltar, a título de informação, que os itens *b* e *c* estão ligados à abordagem descritiva de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) e correspondem, respectivamente, a atividades epilinguísticas e metalinguísticas propostas por Travaglia (2003).

É igualmente interessante a relação feita por Travaglia (2007) entre gramática e qualidade de vida. Assim ele diz:

(...) se se entender a gramática não como teoria linguística, mas como o conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa, então, sem dúvida, a gramática tem tudo a ver com a qualidade de vida, pois, quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá. (TRAVAGLIA, 2007, p. 17)

Em Perini (2003), é dito que o ensino de gramática, de acordo com a abordagem corrente de ensino, corre um grande perigo de se transformar em uma doutrina absolutista, a qual acaba se direcionando mais ou menos à correção de supostas “incorrekções gramaticais” cometidas pelos alunos. Muitos são os relatos de professores afirmando que seus aprendizes “não sabem português” ou que eles “falam/escrevem errado”. Dessa forma, o professor, ao utilizar a gramática como um jogo de “certo” e “errado”, pode acabar por gerar no estudante um complexo de inferioridade, desencorajando-o de qualquer iniciativa que envolva o desempenho linguístico. Porém, Perini (2003) ressalta que não se deve suprimir o ensino normativo, pelo contrário, trata-se antes de apresentar o português padrão ao discente e ressaltar que cada situação corresponderá a uma variedade distinta de língua.

Barbosa (2007) vê que o aspecto fundamental para o sucesso do ensino de gramática encontra-se na maneira como se inicia o estudo da língua materna na escola e na forma como o professor contextualiza seu trabalho nos primeiros contatos com a turma. Para o autor, é preciso que o docente tenha plena consciência dos três saberes linguísticos que são acionados durante a aprendizagem. O primeiro é o saber da norma vernácula de uso do falante, ou seja, aquilo que o falante adquiriu por meio do convívio social com a comunidade/região à qual pertence. O segundo é o saber descritivo/prescritivo partilhado pelo Ocidente, oriundo dos modelos greco-romanos de gramática. Já o terceiro saber linguístico corresponde ao conhecimento recebido pelo professor nos cursos de graduação em Letras. Com isso, ao docente cabe desenvolver um ensino de gramática que articule os três saberes linguísticos ao ensinar o vernáculo em sala de aula, devendo, portanto, antes de responder a uma pergunta do tipo “essa determinada expressão está certa ou errada?”, perguntar a si mesmo o que dizem os falantes, o que diz a tradição gramatical e o que dizem as pesquisas linguísticas sobre determinada expressão. Assim, apresenta-se ao aluno a noção de que uma língua não é algo estanque, mas sim um organismo vivo que se modifica por conta das pressões do uso, incapaz de ser “enjaulado” por regras fixas pregadas por manuais.

Por sua vez, Antunes (2003) afirma que nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma, mas sua relevância se conforma à necessidade do usuário da língua, o qual fala, ouve, lê e escreve em situações reais de uso. Sendo assim, o valor da gramática está em sua aplicabilidade real na interação verbal. Porém, as regras gramaticais são passíveis de flexibilização, já que o falante, embora subordinado à gramática da língua, não deixa de comandá-la ao subverter uma determinada regularidade linguística em favor de uma necessidade comunicativa subjetiva. Então, a questão que deve ser colocada ao professor de língua portuguesa não é ensinar ou não as regras gramaticais, mas sim quais regras devem ser ensinadas e em que perspectivas.

Antunes (2014) também lança a proposta de que o ensino da língua materna deve estar pautado no que a autora denomina de *gramática contextualizada*, ou seja, as regras gramaticais não podem ser estudadas de forma isolada das práticas sociais, pois “sempre que falamos, lemos ou escrevemos, estamos inseridos em algum lugar, movidos por um objetivo qualquer (...) e atuando verbalmente de forma a tornar esse evento bem-sucedido” (ANTUNES, p.109, 2014). Para a autora, o ensino de gramática vive em um ambiente de extrema descontextualização, pois o professor, em suas ações pedagógicas em sala de aula, solicita ao aluno que escreva sem saber para quem ou para quê.

De acordo com Neves (2002), a prática pedagógica do trabalho com a língua deve, inicialmente, ser questionada por meio dos objetivos que se pretendem atingir em sala de aula. Para a autora, já que o desempenho linguístico do aluno é (ou deveria ser) um dos objetivos do ensino da língua materna, faz-se necessário reconhecer o papel da gramática para uma boa constituição textual, o que demonstra a interseção entre a prática de produção textual e o estudo das estruturas que compõem a língua, ou seja, a gramática. Porém, se de um lado a escola tem como dever a promoção dos conhecimentos necessários à inserção cultural do aluno na sociedade, por outro também se acredita que não deva ser ela a responsável por criar estigmas e preconceitos a partir desses conteúdos apresentados ao estudante. Em outras palavras, deve-se ensinar gramática de forma a promover as habilidades comunicativas do aluno, mostrando-lhe que a língua é uma relevante ferramenta para a realização das atividades humanas, ao invés de apegar-se ao ensino prescritivo, capaz de “afogar” o discente em meio a um mar de regras cuja utilidade ele não é capaz de enxergar.

Nogueira (2004) ressalta que, ao privilegiar o uso real da língua com o intuito de obter determinados efeitos de sentido em diferentes contextos comunicativos, o ensino de gramática encontrará novamente o seu lugar de destaque, o que torna indiscutível a relevância de uma abordagem funcionalista para as aulas de língua portuguesa, tanto no ensino fundamental

quanto no médio. Nogueira (2014) também constata que os livros didáticos ainda não conseguiram oportunizar um ensino no qual estejam integrados texto e gramática. De acordo com a autora, “o ensino de gramática deveria desenvolver-se numa reflexão contextualizada sobre como a situação de interação motiva, restringe, explica, determina a estrutura gramatical”⁴. Destarte, o que se pode identificar nesses materiais didáticos é a presença massiva de textos como meros pretextos para a análise gramatical, ou, como cita a autora, “nem se faz o ensino de leitura por meio da gramática, nem o ensino de gramática por meio da leitura”⁵.

Portanto, após essa breve explanação acerca do que a ciência linguística vem discutindo sobre o ensino de língua, não se deve considerar que a Academia está indiferente às dificuldades encontradas pelos professores de Português. Muitas são as discussões e propostas de estudiosos de Linguística voltadas à sala de aula e capazes de auxiliar e orientar o professor no seu fazer pedagógico. O propósito deste trabalho que ora se desenvolve é ofertar a sua parcela de contribuição ao ensino. Porém, antes de tudo, defende-se aqui que o verdadeiro agente do processo educativo encontra-se na figura do professor que, conforme afirma Antunes (2003, p. 174 e 175), “não pode deixar de ‘ser aluno’, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz. Eternamente aprendiz”. Cabe ao docente buscar novos meios e estratégias capazes de despertar o interesse pela língua, mostrando aos alunos que, ao refletir sobre a linguagem e seus usos, eles estarão exercendo a cidadania e transformando o mundo em um lugar melhor.

2.5. Síntese conclusiva

Neste capítulo, discutimos brevemente a respeito da implementação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua influência no ensino de língua portuguesa. Vimos que os PCN trouxeram para dentro da sala de aula novas abordagens para o estudo da linguagem, tais como o trabalho com a oralidade, a variação linguística e a valorização das produções textuais dos alunos. Também se destaca a busca pelo desenvolvimento, no aluno, do domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto, ou seja, o princípio do USO→REFLEXÃO→USO.

⁴ Ibidem, p. 143.

⁵ Ibidem, p. 149.

Abordamos, igualmente, as reflexões da ciência linguística para a melhoria da aprendizagem dos alunos, buscando sempre novas alternativas teóricas cujo objetivo encontra-se destinado à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos. Com essa visão, criou-se um olhar muito mais funcional da língua, gerando profundas alterações nas práticas escolares e representando a mudança do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem.

Além dessa reflexão, discutimos sobre o porquê da insistência em um ensino tradicional de gramática. A partir disso, chegamos à conclusão de que não adianta buscarmos os verdadeiros culpados pelo fracasso escolar no que tange ao ensino de gramática. Muito mais produtivo é verificar algumas das considerações feitas no âmbito da Linguística moderna, destinadas a auxiliar o trabalho docente na educação básica. A Academia, na verdade, deve trabalhar de mãos dadas com o professor dentro da sala de aula.

Então, como forma de demonstrar o intenso trabalho desenvolvido pela Linguística, voltado à reflexão sobre o ensino do vernáculo, apresentamos sugestões feitas por diversos pesquisadores. Em Travaglia (2003), encontramos uma proposta de redimensionamento do ensino descritivo e prescritivo. O autor afirma que se deve levar o aluno a reconhecer a língua como uma instituição social, identificando o relevante papel da competência comunicativa, além de apresentar o uso da língua como uma espécie de “etiqueta social”. Já Barbosa (2007) acredita que o sucesso do ensino de gramática encontra-se na maneira como o estudo da língua materna na escola é iniciado e na forma como o professor contextualiza seu trabalho nos primeiros contatos com a turma. Antunes (2003) afirma não existir regra gramatical que tenha importância por si mesma. Na verdade, sua relevância se conforma à necessidade do usuário da língua, o qual fala, ouve, lê e escreve em situações reais de uso, o demonstra que o valor da gramática está em sua aplicabilidade real na interação verbal entre os usuários da língua. Neves (2002) diz ser necessário o reconhecimento do papel da gramática na constituição textual, devendo existir a interseção entre a prática de produção textual e o estudo das estruturas que compõem a língua. Nogueira (2014) afirma que o ensino de gramática deve ser desenvolvido a partir de uma reflexão mais contextualizada sobre como a situação de interação motiva, restringe, explica, determina a estrutura gramatical.

3 O ESTUDO DA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES ADVERBIAIS

3.1. As orações adverbiais nas gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa

Conforme a ótica da Gramática Tradicional, o processo de relação entre orações em um mesmo período se estabelece a partir da dicotomia entre *coordenação*, caso haja uma relação de independência entre as orações, e *subordinação*, quando há, portanto, dependência sintática entre elas, ou seja, uma oração que representa uma função sintática (sujeito, objeto direto, adjunto adnominal, adjunto adverbial etc.) em relação à chamada “oração principal”. Sendo assim, considera-se então que a *coordenação* e a *subordinação* são processos sintáticos analisados dentro do chamado *período composto*⁶; por sua vez, nesse período, podem ocorrer três tipos básicos de orações: principal, subordinada e coordenada. Para as orações subordinadas, a GT estabelece uma tripla divisão, classificando-as em *substantivas*, *adjetivas* e *adverbiais*.

Ao analisarmos especificamente as chamadas *orações subordinadas adverbiais*, objeto de estudo deste trabalho, percebemos que, apesar da análise tradicional nomeá-las com base

⁶ Bechara (2001) critica essa nomenclatura utilizada pela tradição gramatical. Segundo o autor, quando houver uma relação de coordenação entre as orações, devemos classificá-las como *orações compostas*, *período composto* ou *grupos oracionais*. Já o conjunto formado por uma oração subordinada e sua principal é denominado *oração complexa*.

nas relações semânticas de TEMPO, CONCESSÃO, CONDIÇÃO etc., na prática, recorre-se não ao sentido, mas sim à lista de conectivos que devem ser memorizados pelos alunos para a classificação de cada tipo oracional. A seguir, podemos constatar a forma recorrente em que essas orações são apresentadas na Gramática Tradicional. Tem-se, como exemplo, a descrição da oração subordinada adverbial temporal de acordo com Cunha & Cintra (2007):

Quadro 3 - Descrição da oração adverbial temporal em CUNHA & CINTRA (2007)

<p>5. TEMPORAIS, se a conjunção é subordinativa temporal:</p> <p>/ Quando estiou, / partiram. (C. de Oliveira, AC, 19.)</p> <p>Renovaram a fogueira / até que chegasse a luz da manhã. / (Adonias Filho, LBB, 111.)</p> <p>/ Mal sentiu rumores dentro de casa, / ergueu-se. (M. Torga, V, 269.)</p>

Fonte: CUNHA & CINTRA (2007, p. 441)

A partir da análise do excerto, fica nítida a relação entre a classificação da oração adverbial temporal e a conjunção que a inicia, fato que ilustra uma prática comum de orientar a classificação da oração adverbial com base na classificação da conjunção subordinativa, como se isso fosse, por si só, suficiente para a interpretação da relação semântica existente entre a cláusula subordinada e a principal.

Em Bechara (2001, p. 502), identificamos a abordagem das *orações adverbiais temporais* da seguinte forma:

Quadro 4 - Descrição da oração adverbial temporal em BECHARA (2001)

<p>11- TEMPORAIS: quando a oração subordinada denota o tempo da realização do fato expresso na principal. As principais conjunções e “locuções” conjuntivas e temporais são:</p> <p>a) para o tempo anterior: <i>antes que, primeiro que</i> (raro): Saiu <i>antes que</i> eu lhe desse o recado. (...)</p> <p>b) para o tempo posterior (de modo vago): <i>depois que, quando</i>: Saiu <i>depois que</i> ele chegou. (...)</p>
--

Fonte: BECHARA (2001, p. 502)

O autor, no início de sua descrição, apresenta o sentido expresso pela oração temporal. Em seguida, oferece uma lista de quais conectivos devem ser utilizados para expressar cada aspecto temporal pretendido. Notemos que, mais uma vez, as relações de sentido que podem emergir do uso das orações adverbiais são deixadas de lado.

Esse fenômeno pode, também, ser facilmente identificado nos livros didáticos que chegam aos estudantes da educação básica em nosso país, como se podemos constatar nas passagens a seguir (quadros 5 e 6), transcritas de duas gramáticas de ensino médio, as quais explicam a oração subordinada adverbial temporal:

Quadro 5 - Descrição da oração adverbial temporal em FERREIRA (2011)

3. Subordinada Adverbial Temporal

Relação semântica – localiza, no tempo, o momento de ocorrência do fato expresso pela oração principal. Assim, por exemplo:

Desde que ele era pequeno, sempre morou com os avós.
As andorinhas, *logo que o tempo começa a esfriar*, voam para o norte.

Conjunções temporais: *quando, sempre que, assim que, logo que, desde que, enquanto*

Fonte: FERREIRA (2011, p. 539)

Quadro 6 - Descrição da oração adverbial temporal em PASQUALE & ULISSES (2003)

Tempo

As orações subordinadas adverbiais **temporais** indicam basicamente ideia de tempo. Expressam fatos simultâneos, anteriores ou posteriores ao fato expresso na oração principal, marcando o tempo em que se realizam. As conjunções e locuções conjuntivas mais utilizadas são *quando, enquanto, assim que, logo que, mal, sempre que, antes que, depois que, desde que*. Observe:

“Quando você foi embora, fez-se noite em meu viver.” (Milton Nascimento e Fernando Brant)

Fonte: PASQUALE & ULISSES (2003, p. 441)

Como podemos ver, tanto em Ferreira (2011) como em Pasquale & Ulisses (2003), há uma abordagem bastante superficial a respeito do conceito de TEMPO. Em seguida, os referidos autores ofertam ao estudante uma lista dos conectivos que podem ser utilizados nessas orações, descartando uma possível análise do contexto em que elas se encontram inseridas. Vale ressaltar que, além dessa linha didática continuar ao longo de todas as orações subordinadas e coordenadas, não há qualquer reflexão acerca da importância dessas relações para a construção textual.

Para melhor demonstrarmos a maneira como a GT deixa de abordar as relações semânticas envolvidas no uso das orações adverbiais, em Ferreira (2011), no segundo exemplo (quadro 5), não há qualquer menção ao sentido de CAUSA/CONSEQUÊNCIA claramente identificado na articulação das orações que compõem o enunciado “*As andorinhas, logo que o tempo começa a esfriar, voam para o norte*”, o que reforça ser o ensino tradicional de gramática um processo mecanicista de segmentação e classificação de orações. O autor poderia ter melhor aproveitado essa passagem para ressaltar que o fato de o *tempo esfriar* (CAUSA), faz com que *as andorinhas voem para o norte* (CONSEQUÊNCIA), apresentando, ao aluno, outros sentidos que podem ser inferidos além da mera noção de TEMPO.

Infelizmente, o ensino tradicional desperdiça muito tempo com a mera classificação de conectivos e orações. Muito mais importante para a formação do aluno do que, simplesmente, saber dizer se a conjunção é coordenativa ou subordinativa, ou se a expressão é um adjunto adverbial ou não, é o estudo das relações semânticas que se estabelecem por meio dos elementos conectores responsáveis por marcar o encadeamento retórico entre as partes do texto, sejam orações, períodos e parágrafos. Analisar o reconhecimento dessas relações e de sua função (lógica, argumentativa, discursiva) no texto constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização textual (ANTUNES, 2003, p. 133).

3.2. A articulação de orações no Funcionalismo linguístico

3.2.1. Pressupostos teóricos funcionalistas: concepções de língua e linguagem

É com o surgimento da Linguística moderna, tendo como marco inicial a obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, que a língua passa a ser vista como um sistema. Saussure, em seus estudos, ao destacar a dicotomia *langue* (língua) x *parole* (fala), propôs que toda análise linguística deveria ter como objeto de estudo a *langue*, ou seja, apenas elementos internos a esse sistema são passíveis de investigação, o que leva o analista a desprezar tudo aquilo que não se constitui como essencialmente linguístico, incluindo o próprio contexto da enunciação, já que este se encontra no âmbito da *parole*.

Relacionado ao surgimento dos termos *sistema* e *estrutura*, a partir de Saussure, também surge o termo *função*, palavra de natureza polissêmica utilizada, basicamente, em dois sentidos: a) dependência de um elemento estrutural com elementos de outras ordens ou

domínios; b) papel desempenhado por um elemento estrutural no processo comunicativo. A Escola Linguística de Praga utilizou esse termo de acordo com essas duas acepções, já que demonstrava uma preocupação com o conceito de função não como entidade sintática, mas sim relacionado à ideia de fusão entre o estrutural (sistêmico) e o funcional, ou melhor, as estruturas linguísticas estão a serviço de diferentes funções comunicativas que conduzem à eficiência da comunicação entre usuários de uma língua (NEVES, 2004b).

Antes de abordarmos, de fato, as características do Funcionalismo linguístico, devemos, inicialmente, refletir acerca da expressão *funcionalismo*. Esse termo é frequentemente utilizado para designar uma linha de investigação da ciência linguística, embora diversas sejam as vertentes que se dizem *funcionalistas*. Pezatti (2001) afirma que o termo *funcional* tem sido vinculado a modelos teóricos tão diversos que se torna impossível crer em uma teoria única que possa ser compartilhada por todos os que se identificam com a corrente funcionalista. Pensamento bastante semelhante pode ser encontrado em Neves (1994), quando a autora diz ser tarefa difícil uma descrição específica do que vem sendo chamado *funcionalismo*, por conta de as abordagens ditas “funcionalistas” não serem, em geral, identificáveis por “rótulos teóricos”, mas sim por ligarem-se, várias delas, apenas aos nomes dos teóricos que as desenvolveram. É a partir dos estudos dos principais teóricos da Escola Linguística de Praga que surgem várias linhas de pesquisa denominadas funcionalistas, como a Gramática Funcional de Simon Dik e a Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld, Mackenzie, ambas de linha holandesa; a gramática Tipológico-Funcional e Cognitivo-Funcional de Givón, e a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday.

Para efeito de amostra do que pensam alguns dos teóricos funcionalistas mais célebres, tais como Halliday, Givón e Dik, encontra-se, a seguir, resumindo de forma breve e objetiva, o que Neves (2004b) cita a respeito dos referidos autores:

Quadro 7 – Resumo das características centrais das teorias funcionalistas de Halliday, Givón e Dik

Halliday	Givón	Dik
<ul style="list-style-type: none"> - Noção de função como papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos. - Gramática de base sistêmica e paradigmática, na qual o enunciado não parte de uma estrutura profunda abstrata, mas 	<ul style="list-style-type: none"> - Não-autonomia do sistema linguístico. - Gramática como um sistema de estruturação interna que unifica sintaxe, semântica e pragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação verbal. - Papel de mediação da expressão linguística na comunicação.

das escolhas do falante.		
--------------------------	--	--

Fonte: NEVES, 2004b.

Podemos constatar que, entre os diferentes modelos funcionalistas, há unanimidade no que diz respeito ao relevante papel do usuário inserido em um ato de interação verbal, no qual o falante da língua molda o seu discurso de acordo com suas necessidades reais de uso, ou seja, no paradigma funcional, concebe-se a linguagem como instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com a intenção de estabelecer interações comunicativas. Assim, afirmamos que todo estudo preocupado em investigar a natureza funcional de uma língua deverá apresentar, como principal interesse, a verificação de como os usuários se utilizam dessa língua para que a comunicação ocorra de maneira eficiente (NEVES, 1994).

Para melhor definirmos o Funcionalismo linguístico, citamos algumas das lições básicas dadas por diversos e renomados pesquisadores funcionalistas, às quais Neves (2013, p. 16) faz referência:

- A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987).
- A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (Givón, 1987).
- As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas (Halliday, 1985).
- Existe uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992).
- O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994).

Segundo Nogueira (2004), os estudos que se enquadram nesse paradigma devem considerar as pressões exercidas pelos usos sobre o sistema gramatical, investigando a fluidez das categorias, ao invés de atribuir de forma inequívoca rótulos categóricos a itens, construções ou processos linguísticos. Além disso, a gramática dita funcional não pode desvincular sistema e texto, visto que a única motivação para se estudar o sistema é a busca pelos sentidos produzidos por seu uso na construção do texto (NOGUEIRA, 2010a).

3.2.2 O tratamento funcionalista da articulação de orações

De acordo com Neves (2013), é inerente à proposta de análise linguística funcionalista o questionamento da dicotomia rígida entre *coordenação* e *subordinação* apresentada pela Gramática Tradicional, já que essa nomenclatura encontra-se pautada em uma sintaxe superficial que desconsidera níveis intermediários de dependência e integração entre as

estruturas oracionais da língua. Conforme Nogueira (2010a), segundo uma abordagem funcionalista, as relações que se estabelecem entre orações e constituintes dessas orações apresentam-se a partir de aspectos graduais, ou seja, ao longo de um *continuum* que vai da não-dependência à total integração.

Em Halliday (1985), questiona-se a tradicional dicotomia entre *coordenação* e *subordinação*. É daí que surge uma proposta de gramática sistêmico-funcional para a análise das relações entre os blocos enunciativos complexos, a qual distingue o encaixamento e o sistema de interdependência (ou “tático”), que inclui a relação de parataxe e hipotaxe, conforme palavra do autor:

Grau de interdependência é conhecido tecnicamente como sistema tático; e os dois diferentes graus de interdependência como parataxe (igual estatuto) e hipotaxe (diferente estatuto). Hipotaxe é a relação entre um elemento dependente e seu respectivo dominante, o elemento ao qual é dependente. Em contraste com essa relação, está a parataxe, a qual representa a relação entre dois elementos de igual estatuto, um iniciando e o outro responsável pela continuidade.⁷ (HALLIDAY, 1985, p. 374-375, tradução nossa).

Além das relações táticas, Halliday (1985) ainda descreve que, no processo de encaixamento, não há a combinação ou articulação de orações. Deve-se entender por *encaixamento* quando uma oração corresponde a um termo sintático, a um constituinte oracional de outro sintagma, o que a Gramática Tradicional denomina *subordinação*. Neves (2013) cita a relação entre uma oração completiva e sua principal como exemplo do que seria o *encaixamento* em termos de classificação nos moldes da Gramática Sistêmico-funcional.

Na proposta para a análise da articulação de orações de Matthiessen & Thompson (1988), apesar de as cláusulas estarem enquadradas em uma relação de interdependência em algum nível, afirmar-se que uma é parte da outra constitui-se em informação contraditória. Na verdade, essa relação não pode ser integralmente analisada no simples contexto da frase, mas sim do discurso, já que os graus de interdependência estabelecem-se a partir das funções discursivas desempenhadas por essas orações. Dessa forma, especificamente no caso da hipotaxe, as noções de CAUSA, CONCESSÃO, TEMPO, CONDIÇÃO etc acabam por refletir as relações retóricas existentes na construção lógico-semântica das partes de um determinado texto.

⁷ “Degree of interdependency is known technically as taxis; and the two different degrees of interdependency as parataxis (equal status) and hypotaxis (unequal status). Hypotaxis is the relation between a dependent element and its dominant, the element on which it is dependent. Contrasting with this is parataxis, which is the relation between two like elements of equal status, one initiating and the other continuing”. (HALLIDAY, 1985, p. 374-375).

Além disso, em Matthiessen & Thompson (1988), podemos igualmente identificar um aprimoramento dos estudos de Halliday (1985). Os autores afirmam que o próprio conceito de *subordinação* é alvo de diversos questionamentos, visto que “não é possível definir ou mesmo caracterizar ‘oração subordinada’ estritamente em termos de nível da sentença”⁸ (MATTHIESSEN & THOMPSON, p. 275, 1988, tradução nossa), mas sim por meio de uma análise do contexto discursivo em que ela ocorre.

Com interesse na gramaticalização da relação entre orações, Hopper e Traugott (1993) propõem um contínuo em que se distinguem as seguintes relações:

Quadro 8 – Relações entre orações

Parataxe	Relativa independência entre orações, apresentando apenas dependência do ponto de vista semântico.
Hipotaxe	Relação de interdependência entre orações, relativamente dependentes por não figurarem sozinhas no discurso.
Encaixamento (ou subordinação)	Dependência total entre orações em relação à cláusula núcleo.

Fonte: Hopper e Traugott (1993)

Essa relação tripartida encontra-se baseada em um *continuum* estabelecido a partir de traços que classificam as cláusulas como + ou – dependentes e + ou – encaixadas, de acordo com o que se observa na tabela abaixo, adaptada de Neves (2002, p. 171):

Quadro 9 – Relações de dependência e encaixamento

Parataxe >	Hipotaxe >	Encaixamento
- dependente	+ dependente	+ dependente
- encaixada	- encaixada	+ encaixada

Fonte: HOPPER & TRAUGOTT (1993)

A partir desse ponto de vista metodológico, redimensionam-se os conceitos de coordenação e subordinação propostos pela Gramática Tradicional, estabelecendo-se uma distinção entre o processo de subordinação, quando há total dependência e encaixamento entre as cláusulas, e a hipotaxe, a qual se caracteriza pela dependência à cláusula-núcleo, mas não

⁸ “(...) it is not possible to define or even characterize ‘subordinate clause’ in strictly sentence-level terms.” (MATTHIESSEN & THOMPSON, p. 275, 1988).

pelo encaixamento nessa estrutura. Dessa forma, ao compararmos essa terminologia à classificação tradicional, podemos afirmar que são exemplos de hipotaxe as chamadas orações adverbiais, objeto deste estudo.

Já reconhecida a distinção entre subordinação (encaixamento) e hipotaxe, devemos destacar a relevância da articulação hipotática para a construção do discurso. Retomando Halliday (1985), identificamos, no sistema lógico-semântico de expansão, a natureza de *realce* típica da hipotaxe adverbial, sobre a qual descreve o autor: “Por realce compreende-se que uma cláusula realça o sentido de outra atribuindo-lhe uma referência dentre várias possíveis: referência a tempo, lugar, modo, causa ou condição.”⁹ (HALLIDAY, 1985, p. 410, tradução nossa). Dessa forma, a combinação *realce* + *hipotaxe* origina ao que tradicionalmente se classifica como *oração subordinada adverbial*.

Matthiessen & Thompson (1988) afirmam que a organização do discurso é refletida pelo processo de articulação de orações. Assim, os autores propõem uma base discursiva para a articulação de orações por acreditarem que ela representa um importante recurso do falante/escritor para a estruturação textual. Portanto, existiria um conjunto de relações em que estão envolvidas as cláusulas não encaixadas, e que se enquadram em dois tipos de relação retórica: a relação de listagem (ou lista), relacionada à parataxe, e a relação núcleo-satélite. As cláusulas¹⁰ que se articulam por meio da hipotaxe adverbial de realce representam, tipicamente, satélites na relação retórica do tipo núcleo-satélite, já que se combinam para modificar, expandir o conteúdo informacional contido na cláusula-núcleo ou em outra porção do texto. Nesse caso, conforme diz Decat (2001), a oração adverbial realça o sentido da outra oração, inserindo-lhe valores semânticos de TEMPO, MODO, LUGAR, CAUSA, CONDIÇÃO etc. O estudo de Decat (2001) constituirá a base metodológica desta pesquisa que ora se desenvolve. Por esse motivo, ele será detalhado nos próximos tópicos.

O processo de articulação de orações possui uma propriedade básica para o arranjo discursivo, responsável pela manutenção da coerência e coesão textuais. Sendo assim, a cláusula adverbial representará mais do que uma mera função gramatical em um texto, já que ela é responsável por estruturar uma relevante função discursiva, no sentido de orientar o ouvinte/leitor para a mensagem a ser transmitida em um ato comunicativo, o que salienta o seu papel organizacional do discurso.

⁹ “In enhancement one clause enhances the meaning of another by qualifying it in one of a number of possible ways: by reference to time, place, manner, cause or condition.” (HALLIDAY, 1985, p. 410).

¹⁰ Em nosso trabalho, consideramos os termos *oração* e *cláusula* como sinônimos.

3.3. As cláusulas adverbiais iniciadas por “quando” e a organização do discurso

Por conta da necessidade de recorte temático para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme explicação anterior, tentaremos desenvolver um conjunto de atividades didáticas voltadas à aplicação em sala de aula, que trabalhem, especificamente, com cláusulas adverbiais iniciadas pela conjunção *quando*, identificadas em tirinhas, canções, anúncios publicitários, etc. como forma de exemplificarmos as diversas proposições relacionais inferidas e as funções textual-discursivas que emergem no contexto de uso desse conectivo no processo de articulação de orações em situações reais de interação.

Vale ressaltar que, ao restringirmos nossa análise a orações adverbiais iniciadas pelo mesmo conectivo, não tivemos a intenção de simplesmente reduzir a amostra de dados. Na verdade, sabendo que o conectivo *quando* é utilizado na articulação de orações em que outras relações semânticas, além de TEMPO, podem ser inferidas, propomos essa delimitação para chamar a atenção do aluno, não para a forma, mas para os sentidos implícitos a ela, por vezes, associados. Esse conectivo funcionará como uma espécie de “máscara”, isto é, irá equivaler a uma lacuna que deverá ser preenchida pelo aluno ao interpretar as relações estabelecidas na articulação das orações propostas pelas atividades. Dessa forma, o estudante compreenderá que não adianta memorizar uma listagem de conectivos correspondentes a cada valor semântico (o que é orientado pelo ensino tradicional de gramática), e terá de voltar sua atenção aos diversos sentidos que podem ser inferidos no contexto de uso de uma mesma forma.

A partir desse estudo, outras pesquisas podem ser desenvolvidas visando a um maior aprofundamento da articulação de orações iniciadas por outras conjunções. O que se objetiva aqui é a elaboração e a aplicação de uma proposta funcionalista de intervenção de forma a repensar as aulas de língua materna, fazendo com que elas não se reduzam à memorização e classificação de orações por meio de seus conectivos. Portanto, esta pesquisa representa uma contribuição ao ensino da relevância das orações adverbiais para a construção e a interpretação textual.

A seguir, apresentaremos os dois conceitos operacionais básicos desta pesquisa: **proposição relacional inferida** e **função textual-discursiva**, ambos relacionados à manifestação da hipotaxe adverbial. Para efeito de explicitação, citaremos exemplos transcritos, em sua maioria, de Decat (2001).

3.3.1. As *proposições relacionais inferidas*

Decat (2001), citando Mann & Thompson (1983 e 1985) e Thompson & Mann (1987), detalha o trabalho dos referidos autores no que diz respeito ao conceito das proposições relacionais implícitas. Em outras palavras, no processo de articulação de cláusulas, emergem inferências semânticas responsáveis por veicular as informações do discurso, o que demonstraria a existência de uma relação entre a forma como as orações se articulam e a maneira como o discurso se organiza sob um aspecto geral. Tais inferências referem-se a valores como TEMPO, CONDIÇÃO, CAUSA/MOTIVO, CONCESSÃO etc.

Mann & Thompson (1983, p. 9-10) assim caracterizam as proposições relacionais inferidas:

1. Proposições relacionais são relativamente “básicas” no sentido em que há uma tendência para muitos outros tipos de inferências a serem derivadas delas, mas as inferências tendem a não ser derivadas de outros tipos de inferências.
2. Proposições relacionais emergem em um texto independentemente de quaisquer sinais específicos de sua existência.
3. Proposições relacionais estão envolvidas em “atos” comunicativos (ou ilocucionais) no sentido de “atos de fala”.
4. Proposições relacionais não estão confinados em aspectos organizacionais de textos.
5. Proposições relacionais são essenciais para o efetivo funcionamento de um texto ¹¹. (MANN & THOMPSON, 1983, p. 9-10, tradução nossa).

Como exemplificação das proposições relacionais inferidas possíveis na articulação de orações iniciadas pela conjunção *quando*, podemos citar a seguinte passagem transcrita de Decat (2001):

- (1) “Em consequência, a interdisciplinaridade das ciências da educação, **quando existe** e se instaura sob a forma de um intercâmbio de informações e de métodos, depende também de uma precedente colaboração nessas áreas.”. (DECAT, 2001, p. 121).

Caso o exemplo 1 fosse analisado considerando-se apenas o que diz a Gramática Tradicional, a conclusão à qual se chegaria é que, no período, a oração “*quando existe*” seria imediatamente classificada como subordinada adverbial temporal, já que o conectivo que a

¹¹ “1. relational propositions are relatively "basic," in the sense that there is a tendency for many other sorts of inferences to be derived from them. but they tend not to be derived from other sorts of inferences / 2. relational propositions arise in a text independently of any specific signals of their existence / 3. relational propositions are involved in communicative (or illocutionary) "acts," in the sense of "speech acts" / 4. relational propositions are not confined to organizational aspects of texts. / 5. relational propositions are essential to the effective functioning of a text.”. (MANN & THOMPSON, 1983, p. 9-10)

inicia é “quando”, conjunção comumente associada à oração temporal. Esse é um ótimo exemplo de como funciona o ensino tradicional de gramática: o professor, ao ministrar o conteúdo, demonstra um exemplo de oração adverbial temporal e, em seguida, escreve uma lista de conectivos tipicamente pertencentes a esse tipo de oração para que o aluno a memorize. Conforme Decat (2001), é procedimento normal em manuais de gramática o ato de classificar uma oração adverbial considerando-se apenas a conjunção que a inicia.

No entanto, de acordo com uma abordagem funcionalista, verificamos que a noção de TEMPO é necessária à interpretação da oração, porém não é o único valor semântico que emerge da relação dessa oração com a outra porção do texto. Mesmo que o valor temporal possa ser facilmente identificado, não podemos negar que há, na articulação entre a cláusula adverbial-satélite e a cláusula-núcleo, uma relação de CONDIÇÃO, podendo-se, inclusive, parafrasear o excerto em “*se existe*”. Dessa forma, percebemos que muito mais relevante do que segmentar e classificar uma oração adverbial como temporal apenas pela visualização do conectivo *quando* é analisar as proposições relacionais que surgem a partir da articulação hipotática adverbial.

Outro exemplo de proposições relacionais está no *jingle* publicitário da atual gestão da Prefeitura de Fortaleza, veiculado pela mídia, o qual diz o seguinte:

(2) “*Quando o trabalho é pra valer, todo mundo gosta, Fortaleza vê!*”

Se a análise do conectivo *quando* permanecesse apenas restrita à visão tradicional, com a ênfase na classificação da oração como temporal, o verdadeiro efeito de sentido pretendido pelo publicitário não seria percebido, perdendo-se todo o objetivo implícito no texto. Como os sentidos do texto se constroem no contexto sociocognitivo e cultural, podemos identificar, nessa frase, uma crítica à gestão passada, da ex-prefeita Luizianne Lins, adversária política do atual prefeito de Fortaleza, Roberto Cláudio. Há, na relação entre as orações, uma proposição de CAUSA/MOTIVO, pois, já que o trabalho da atual gestão é “pra valer”, conforme afirma o texto, todos os habitantes de Fortaleza reconhecem (veem) e aprovam, o que não ocorria com a gestão anterior, de acordo com o objetivo da campanha publicitária. Logo, ao produzir o texto, o real objetivo do uso do conectivo *quando* é supostamente disfarçar uma crítica à gestão da ex-prefeita da capital cearense, interpretação sustentada pelo fato de que, em sua campanha, o atual prefeito prometia “colocar pra funcionar direito” os equipamentos sociais de Fortaleza.

Essa abordagem pode oferecer uma relevante contribuição no desenvolvimento da competência discursiva, seja para a leitura, seja para a produção textual, pois a análise das proposições relacionais inferidas que emergem do discurso representa uma vasta fonte para que o professor demonstre o funcionamento da língua, apresentando aos alunos a maneira como o usuário molda o seu discurso e constrói o seu texto.

3.3.2 As funções textual-discursivas

Segundo Decat (2001), a cláusula hipotática adverbial, na sequência núcleo-satélite, corresponde ao satélite, o que permite a ela uma aparente liberdade em termos de posicionamento em relação à cláusula-núcleo, ou seja, a oração adverbial pode surgir anteposta, posposta ou intercalada à chamada, tradicionalmente, *oração principal*. Sobre essa mobilidade, até mesmo as Gramáticas Tradicionais fazem referência a ela, principalmente quando o objetivo é o emprego da vírgula. Porém, Decat (2001) chama a atenção para o fato de que os fatores que parecem determinar um maior ou menor grau de mobilidade dessas orações originam-se da finalidade pragmática pretendida pelo enunciador, ou seja, o usuário posiciona a cláusula adverbial para que determinados efeitos de sentido sejam produzidos em seu discurso. Acreditamos que determinadas proposições relacionais inferidas interferem na ordem da sequência núcleo-satélite, já que a posição da cláusula adverbial servirá de parâmetro esclarecedor das relações entre as estruturas articuladas.

De modo a confirmar esse pressuposto, Decat (2001) realiza um paralelo entre a posição, o tipo textual e a proposição relacional emergente no estudo da hipotaxe adverbial. Segundo resultados desse estudo, o tipo de proposição, assim como o tipo textual, são responsáveis por determinar o posicionamento da cláusula adverbial, o que significa dizer que há relações que se prestam mais à ocorrência na margem esquerda, enquanto outras, à margem direita, conforme quadro a seguir:

Quadro 10 – Relação entre proposição relacional inferida e posicionamento da cláusula adverbial em relação à cláusula-núcleo

PROPOSIÇÃO	ANTEPOSIÇÃO	POSPOSIÇÃO
TEMPO	NO, DO, DE	NE
CONDIÇÃO	NO, NE, DO, DE	NO
CONCESSÃO	NO, DE	NE, DO

PROPÓSITO	-----	NO, NE, DO, DE
MOTIVO	NE	NO, DO, DE
MODO	DE	NO, NE, NO
EXCLUSÃO	DO	NO, NE, DE

Fonte: DECAT, 2001, p. 144

NO = narrativo oral; DO = dissertativo oral; NE = narrativo escrito; DE = dissertativo escrito

Ora, sabendo que a articulação hipotática reflete a organização do discurso por parte do usuário, faz-se necessário analisar quais os tipos de funções textual-discursivas que uma cláusula adverbial representa em uma determinada porção do texto. Assim, o posicionamento desta irá determinar os objetivos a serem atingidos pelo enunciador com seu ato comunicativo. Aqui serão abordadas as mesmas funções textual-discursivas analisadas por Decat (2001): **figura-fundo, adendo, guia, tópico e ponte de transição**.

Givón (1979) lembra que a linguagem possui elementos capazes de salientar porções do discurso com base na oposição **figura-fundo**. Ao aplicarmos tal conceito à articulação da cláusula adverbial, por sua natureza inerente de satélite, podemos verificar que esta é utilizada como moldura, fundo para uma informação necessária ao entendimento da informação presente na cláusula-núcleo. Logo, justifica-se a preferência pela posposição das orações adverbiais em relação ao núcleo quando estas funcionam como **fundo**, conforme podemos verificar no exemplo 3 transcrito de Decat (2001):

- (3) *“Agradecemos a breve estadia e saímos a tecer comentários sobre os últimos fatos assim que a tempestade passou”*. (DECAT, 2001, p. 151)

Constatamos que as orações hipotáticas adverbiais, por estarem pospostas à cláusula-núcleo, correspondem à função de **adendo** (*afterthoughts*), representando, segundo Decat (2001), uma espécie de avaliação ou ressalva por parte do falante/escritor, o qual salienta uma informação relevante à compreensão global da informação que é dada previamente. Portanto, a posposição de cláusulas adverbiais surge como decorrência da necessidade do usuário da língua para realçar/emoldurar a porção do enunciado anteriormente citada. Como exemplo, temos:

- (4) *“então eh eh... aí nós começamos a trabalhar formamos dois subgrupos... não é? Fundamentos I e Fundamentos II... embora a minha ambição no projeto inicial...”*

era de fazer todo um trabalho... das das áreas de de to/que integrasse todas as disciplinas de formação específica... no curso normal...". (DECAT, 2001, p. 152)

As orações adverbiais também funcionam como **guia** (*guidepost*) quando orientam ou, até mesmo, guiam o leitor/ouvinte para a informação que será veiculada posteriormente. Normalmente, a noção pura de TEMPO em uma cláusula adverbial anteposta exercerá essa função, tal como podemos constatar no último quadrinho da tirinha a seguir:

Figura 1 – Exemplo da função textual-discursiva *guia*



Fonte: exercicios.brasilecola.com (acesso em 11/09/2015)

Na fala da personagem, a oração “*Quando eu crescer*” expressa o valor de TEMPO como forma de emoldurar a informação subsequente, ou seja, a cláusula situa o interlocutor em um recorte temporal futuro para que a ação pretendida pela locutora (comprar uma máquina de tricô) possa se concretizar, já que, na atual circunstância, isso não é possível, visto que a personagem é apenas uma criança que não possui recursos financeiros para adquirir a máquina, e nem mesmo habilidade para manuseá-la. Portanto, ao antepor a oração temporal, o autor também antecipa essa informação para situar o leitor a respeito do conteúdo informacional que se encontra na cláusula-núcleo.

Decat (2001) também cita a passagem a seguir como exemplo da função **guia**:

- (5) “*Ao voltar de um trabalho no Rio resolvo procurar meu ginecologista pois estava com a menstruação atrasada e não me sentia bem*”. (DECAT, 2001, p. 154)

Estruturas como essa tendem, segundo a autora, a ocorrer no início, principalmente com cláusulas temporais. A ocorrência inicial da oração hipotática adverbial no início do período não só orienta, guia, mas também delimita a interpretação da porção de discurso subsequente.

Outra função que pode ser igualmente identificada na anteposição da oração adverbial é a de *tópico*, isto é, a de ponto de partida para a estruturação da informação que virá posteriormente. É o caso do *jingle* da Prefeitura de Fortaleza já analisado anteriormente (exemplo 2).

Conforme análise prévia, a oração iniciada por *quando* não transmite uma simples informação temporal, mas sim uma relação de CAUSA/MOTIVO/CONDIÇÃO, o que descreve o porquê da cláusula adverbial ter sido anteposta. A informação central, na verdade, não se encontra nas cláusulas-núcleo, mas sim está topicalizada na oração adverbial, que surge no início do texto como forma de enaltecer, conforme o que pretende a propaganda, o trabalho “pra valer” da atual gestão em detrimento da gestão passada.

A quarta função textual-discursiva a ser analisada é a **ponte de transição**. Segundo Decat (2001), além de a cláusula adverbial referir-se a uma porção discursiva anterior ou subsequente (natureza anafórica), evidenciou-se que essa mesma cláusula hipotática adverbial pode fazer remissão a informações posteriores (natureza catafórica) a ela, constituindo assim uma importante ferramenta de coesão textual. Veja o exemplo seguinte:

(6) “*aí ele falou ‘olha... mas a sua bexiga tava muito cheia... deita aí de novo pra gente dar uma conferida nesse:: ... nesse exame’ ... quando deitei... ele falou pra mim assim...*”. (DECAT, 2001, p. 156)

No exemplo 6, percebemos que a cláusula “*quando deitei*” funciona, de maneira pragmática, como uma ponte responsável por retomar a porção anterior (*deita aí de novo pra gente dar uma conferida nesse:: ... nesse exame*). Em seguida, prepara o leitor/ouvinte para o que será enunciado na porção posterior de sua fala (*ele falou pra mim assim...*).

3.4. Síntese conclusiva

Traçamos, neste capítulo, um paralelo entre duas abordagens do processo de articulação de orações, ou seja, o método utilizado pela Gramática Tradicional e o que diz o Funcionalismo. Especificamente a respeito das chamadas *orações subordinadas adverbiais*, alvo de nosso trabalho, vimos que, embora a GT as classifique com base nas relações semânticas de TEMPO, CONCESSÃO, CONDIÇÃO etc., na prática, recorre não ao sentido, mas sim à lista de conectivos que devem ser memorizados pelos alunos para a classificação de

cada tipo oracional, como se isso fosse, por si só, suficiente para a interpretação da relação semântica existente entre a cláusula subordinada e a principal.

Apresentamos, também, alguns dos principais pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico, teoria na qual este trabalho encontra-se fundamentado. Iniciamos com um breve histórico, partindo desde o advento da Linguística moderna, com a publicação dos estudos de Ferdinand de Saussure, em 1916, instante em que surgem os termos *sistema* e *estrutura*, e, conseqüentemente, o termo *função*, palavra polissêmica que apresenta dois sentidos básicos: dependência de um elemento estrutural com elementos de outras ordens ou domínios; papel desempenhado por um elemento estrutural no processo comunicativo.

Neves (1994) afirma ser difícil a tarefa descrever o que é *funcionalismo*, pois as abordagens ditas “funcionalistas” acabam por ligar-se aos nomes dos teóricos que desenvolveram as teorias. Sendo assim, temos várias linhas de pesquisa denominadas funcionalistas, como a Gramática Funcional de Simon Dik e a Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld, Mackenzie, ambas de linha holandesa; a gramática Tipológico-Funcional e Cognitivo-Funcional de Givón, e a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, por exemplo. Embora existam diferentes modelos funcionalistas, encontramos unanimidade no que diz respeito ao relevante papel do usuário inserido em um ato de interação verbal, no qual o falante da língua molda o seu discurso de acordo com suas necessidades reais de uso. Portanto, todo estudo preocupado em investigar a natureza funcional de uma língua, conforme Neves (1994), deverá apresentar, como principal interesse, a verificação de como os usuários se utilizam dessa língua para que a comunicação ocorra de maneira eficiente.

Já para uma metodologia de ensino de abordagem funcionalista de língua, assumimos, de acordo com Matthiessen & Thompson (1988), que as noções de CAUSA, CONCESSÃO, TEMPO, CONDIÇÃO etc acabam por refletir as relações retóricas existentes na construção lógico-semântica das partes de um determinado texto. Os autores lançam, com essa proposta, a base discursiva para a hipotaxe adverbial por acreditarem que ela representa um importante recurso do falante/escritor para a estruturação textual. Em Decat (2001), verificamos que a oração adverbial realça o sentido da outra oração ou porção textual, inserindo-lhe valores semânticos de TEMPO, MODO, LUGAR, CAUSA, CONDIÇÃO etc.

Em seguida, as proposições relacionais inferidas e as funções textual discursivas relativas à articulação hipotática adverbial. Decat (2001), citando Mann & Thompson (1983 e 1985) e Thompson & Mann (1987), descreve o primeiro conceito, o das proposições, como inferências semânticas responsáveis por veicular as informações do discurso, o que demonstraria a existência de uma relação entre a forma como as orações se articulam e a

maneira como o discurso se organiza sob um aspecto geral. Tais inferências dizem respeito a valores como TEMPO, CONDIÇÃO, CAUSA/MOTIVO, CONCESSÃO etc. Também demonstramos a existência das funções textual-discursivas **figura-fundo**, **adendo**, **guia**, **tópico** e **ponte de transição**, associadas, em geral, à posição da cláusula adverbial em relação à cláusula-núcleo (anteposta, intercalada e posposta).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, optamos pela *pesquisa-ação*, como forma de garantirmos um maior controle das variáveis envolvidas durante o processo de investigação. Para o desenvolvimento deste estudo, contamos com a participação de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza (CE).

Por conta da necessidade de recorte para o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho abordou as orações hipotáticas adverbiais iniciadas pela conjunção *quando*, pois ela é usada em contextos em que não apenas a relação de TEMPO, mas também podem ser identificadas relações de CONDIÇÃO, CONCESSÃO, MOTIVO. Inicialmente, avaliamos as habilidades referentes à leitura e à escrita do estudante no que diz respeito ao uso das cláusulas adverbiais iniciadas por essa conjunção por meio da elaboração e aplicação de atividades reflexivas e produtivas em sala. Dessa forma, pudemos analisar, em situações reais de interação verbal, “as relações adverbiais, ou de realce, que emergem da combinação de cláusulas e as funções textual-discursivas a que elas se prestam” (DECAT, 2001, p. 104).

Já reconhecidas a leitura e a escrita como habilidades que foram desenvolvidas neste estudo, elaboramos todas as atividades que foram aplicadas ao longo da pesquisa a partir da seleção de tirinhas, letras de canções, anúncios publicitários e pensamentos.

Dois conceitos, já descritos no capítulo anterior de forma mais aprofundada, foram bastante explorados nos exercícios: as **proposições relacionais inferidas** e as **funções textual-discursivas**. Apenas para retomarmos, brevemente, o que significam cada um desses tópicos, podemos dizer que as proposições dizem respeito aos valores semânticos que se podem inferir a partir da articulação de porções textuais, tais como TEMPO, CONDIÇÃO, CAUSA/MOTIVO etc. Já as funções textual-discursivas (**figura-fundo, adendo, guia, tópico e ponte de transição**) referem-se a opções discursivas que o usuário da língua realiza ao construir o seu texto. Aqui, não representou uma preocupação nossa o ensino da nomenclatura e muito menos da definição das referidas funções. O que pretendemos, ao abordarmos esse conteúdo, foi chamar a atenção do aluno para o fato do falante/escritor moldar o seu discurso de forma intencional, mesmo que disso não tenha consciência.

4.1. Abordagens para o ensino da língua portuguesa

Para a elaboração das atividades utilizadas neste trabalho, consideramos o que afirmam Halliday, McIntosh e Strevens (1974), quando estabelecem uma relevante distinção entre as três diferentes abordagens de ensino da língua: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. A abordagem produtiva da língua interessa-se por ajudar o estudante a entender o uso da língua materna de maneira mais eficiente, buscando despertar no aluno novas habilidades linguísticas. Essa abordagem é considerada pelos autores como a mais adequada, visto que não deseja substituir padrões já adquiridos pelo falante, mas sim ampliar a capacidade linguística em várias situações de comunicação. A abordagem prescritiva apresenta, como principal objetivo, selecionar os padrões que são favorecidos por camadas socialmente mais influentes da comunidade linguística. Esse tipo de ensino encontra-se fundamentado na concepção de linguagem da Gramática Normativa, a qual busca sistematizar um padrão formal da linguagem. Já a abordagem descritiva do vernáculo representa a investigação analítica do modo como a língua funciona, compreendendo habilidades já adquiridas e sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Para essa

abordagem metodológica, a língua materna exerce papel fundamental, porque corresponde àquela com a qual o falante já convive desde o nascimento.

De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974), essas três abordagens têm algo a oferecer ao docente em seu trabalho pedagógico de análise linguística, desde que sejam estabelecidos critérios que visem ao uso balanceado de cada uma delas. Isso se explica pelo fato de o ensino prescritivo ser o mais utilizado devido à sua excessiva valorização social, o que causa sérios prejuízos na formação educacional e no aprendizado da língua. Os autores acreditam que a aplicação da abordagem produtiva pode gerar maiores benefícios para os alunos, pois o ensino prescritivo não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os discentes a um desempenho satisfatório da norma gramatical. Ressalta-se, portanto, que não deve o professor abandonar uma abordagem em detrimento de outra, mas sim “reduzir o ensino prescritivo ao mínimo, (...) introduzir a descrição científica válida e alargar os horizontes do ensino produtivo”. (HALLIDAY, MCINTOSH e STREVEN, 1974, p. 280).

4.2. A pesquisa-ação

A respeito do modelo metodológico selecionado para a execução do nosso trabalho, ou seja, a *pesquisa-ação*, Engel (2000) afirma que esse método corresponde a um tipo de pesquisa participante, de natureza engajada, opondo-se ao método de pesquisa de caráter mais tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a metodologia utilizada pela pesquisa-ação busca unir a pesquisa à ação ou prática. Seu objetivo principal é desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superação do hiato existente entre teoria e prática. Uma de suas principais características é a intervenção na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

No entanto, algumas objeções a essa metodologia são apresentadas por parte dos adeptos da pesquisa tradicional à pesquisa-ação. Segundo Cohen & Manion (1994), alegam os críticos da pesquisa-ação que seu objetivo é situacional e específico, ao passo que a pesquisa científica tradicional vai além da solução de problemas práticos e específicos. Além disso, a amostra da pesquisa-ação geralmente é restrita e não-representativa, tem-se pouco ou nenhum

controle sobre variáveis independentes, e que, em consequência disso, os resultados não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que é feita a pesquisa.

Mesmo assim, ainda de acordo com os autores, quando os programas de pesquisa-ação se tornarem mais amplos e tornando-se, com isto, mais padronizados e menos personalizados, algumas dessas objeções, no mínimo, se tornarão menos válidas. Além do mais, quanto mais intenso for o processo de treinamento em pesquisa por parte dos professores envolvidos na pesquisa-ação, maior será a probabilidade de que os resultados da pesquisa sejam válidos e, talvez, até passíveis de generalização.

A pesquisa-ação, apesar de contestada por pesquisadores mais tradicionais, apresenta uma série de vantagens objetivas capazes de influenciar diretamente na melhoria do problema pesquisado. De acordo com Franco (2004, p. 488), eis os pontos positivos desse modelo metodológico:

- preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver as dificuldades presentes na sala de aula;
- desenvolvimento das abordagens qualitativas-interpretativas nas pesquisas em educação;
- aprofundamento de estudo sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de programas escolares e avaliação da educação;
- compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação.

Baldissera (2001) afirma que a metodologia utilizada pela pesquisa-ação representa uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, isto é, passos com objetivos que se operacionalizam por meio de instrumentos e técnicas. Esta sequência é dividida em três momentos que, por sua vez, desdobram-se em fases, estas operacionalizam-se em passos. Os passos são constituídos por um conjunto de atividades que permitem atingir os objetivos de cada fase. A execução dos processos metodológicos utilizados pela pesquisa-ação aproxima-se à concepção de educação libertadora, tendo como ponto de partida o diálogo, incentivando a participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la.

Destarte, a pesquisa-ação apresenta um momento de investigação, um de tematização e por último, o de programação/ação. O momento investigativo divide-se em várias fases, tais como a seleção de uma área de trabalho, a recompilação de informações sobre esta,

observação e levantamento das características de sua população; seleção e capacitação de grupos estratégicos; realização da pesquisa e devolução dos resultados. O momento de tematização tem como objetivo uma reflexão crítica sobre os fatos pesquisados e sua elaboração teórica, que facilite a devolução posterior desta informação à população, para transformá-la em um programa pedagógico. O momento de programação/ação, busca a ação organizada, que requer uma auto-investigação da população, uma reflexão crítica sobre sua própria realidade e uma procura de ações que a transforme, corresponde a classificação dos problemas levantados em ordem de prioridade, o projeto ou planejamento de um programa de ações; execução e avaliação do mesmo. A população utiliza o novo conhecimento adquirido para elaborar sua prática, através da execução de um projeto coletivo.

Outro modelo de divisão das fases de execução da pesquisa-ação é proposto por Thiollent (2005). Segundo o autor, o pesquisador deverá levar em consideração o tempo de que irá dispor para desenvolvê-la, pois é imprescindível o cumprimento das fases, não sendo possível realizar somente a fase de diagnósticos, pois o que caracteriza a pesquisa-ação é a mudança. As fases desse tipo de pesquisa estão relacionadas, de maneira resumida, no seguinte quadro:

Quadro 11 – Fases da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2005)

FASE	DESCRIÇÃO
Fase exploratória	Diagnóstico da realidade do campo de pesquisa, levantamento da situação e dos problemas.
Tema da pesquisa	Reflexão acerca dos fatos pesquisados e elaboração teórica. Neste momento é escolhido um marco teórico para nortear a pesquisa.
Colocação dos problemas	Discussão sobre a relevância científica e a prática do que será pesquisado.
O lugar da teoria	Articulação com um referencial teórico de acordo com o local onde será realizada a pesquisa.
Hipóteses	Suposições formuladas pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções para um problema colocado na pesquisa, assumindo caráter de condução do pensamento
Seminário	Discussão e tomada de decisões acerca da investigação (definição de temas e problemas), constituir grupos de estudos,

	definir ações, acompanhar e avaliar resultados.
Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa	Seleção de uma comunidade geograficamente concentrada ou dispersa. A amostragem e representatividade qualitativa são discutíveis.
Coleta de dados	Utilização de entrevistas coletiva ou individual, questionários convencionais, estudos de jornais e revistas. Todas as informações coletadas são transferidas ao seminário, para discussão, análise e interpretação.
Aprendizagem	Produção e circulação de informações, tomada de decisões, supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.
Saber formal e saber informal	Aprimoramento da comunicação entre os universos culturais, dos especialistas e o dos interessados. Há uma interação entre o saber prático e o teórico, que se funde na construção de novos conhecimentos.
Plano de ação	Definição dos atores, a relação entre eles, quem são os líderes, quais os objetivos e os critérios de avaliação da pesquisa, continuidade frente às dificuldades, quais estratégias serão utilizadas para assegurar a participação dos sujeitos, incorporação de sugestões e qual a metodologia de avaliação conjunta de resultados.
Divulgação externa	Retorno dos resultados da pesquisa aos participantes, divulgação dos resultados em eventos, congressos, conferências e publicações científicas.

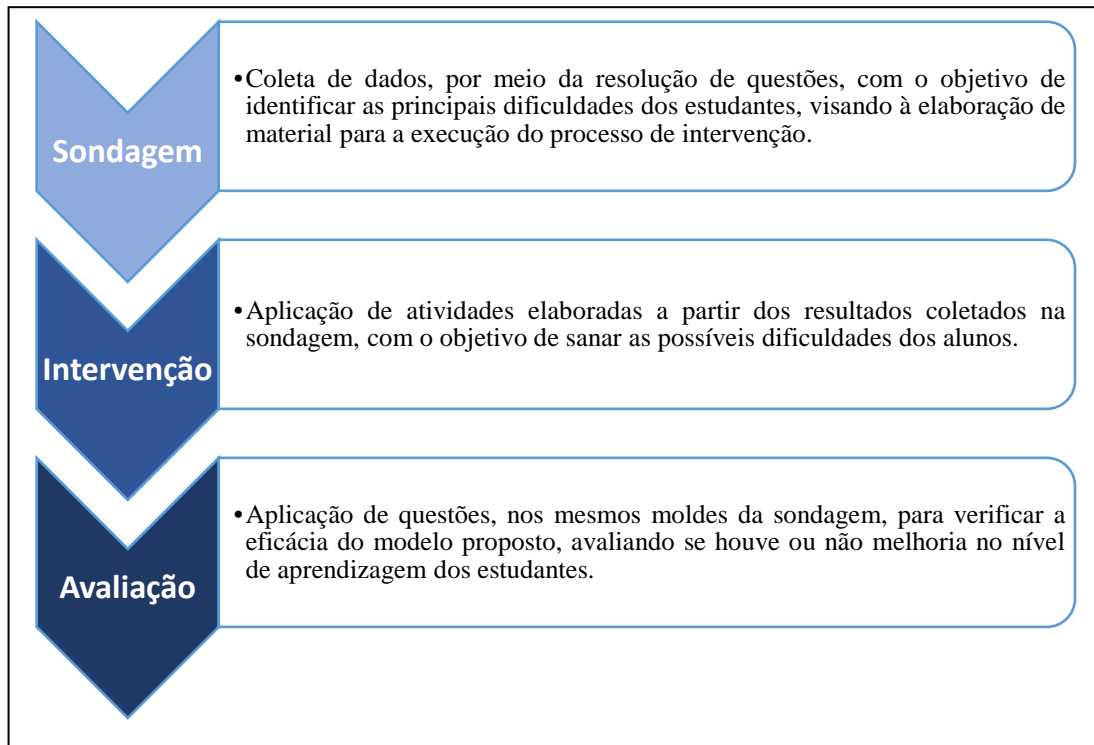
Fonte: THIOLENT (2005)

As fases descritas anteriormente devem ser encaradas como um ponto de partida e chegada, sendo que, a depender da situação em que o pesquisador se encontra, é possível reestruturar de modo a adaptá-las de acordo com as circunstâncias da situação investigada. Tal aspecto deve ser levado em consideração no desenvolvimento da pesquisa, pois a sobreposição e interligação das fases implicam em um processo mais dinâmico.

4.3. As fases de aplicação da pesquisa

Inspirados no modelo metodológico da pesquisa-ação, optamos pela divisão do processo de aplicação do nosso estudo em três etapas distintas, as quais denominamos **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**, conforme esquema que podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 12 – Etapas para o desenvolvimento da pesquisa.



Fonte: próprio autor

Para que melhor possamos compreender as fases que compuseram o processo de nossa pesquisa, descrevemos, a seguir, a metodologia empregada em cada uma das etapas.

4.3.1. Sondagem

De acordo com o método investigativo proposto pela pesquisa-ação, inicialmente devemos identificar um problema a ser analisado, para que, em seguida, uma solução possa ser construída por meio de um processo de intervenção. Devemos entender o termo *problema*, conforme Engel (2000, p. 186), como sendo “a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino”.

Tal consciência corresponde ao resultado de um período anterior de observação e reflexão. Situações problemáticas em sala de aula, de acordo o autor, poderiam ser, por exemplo, as seguintes:

- a) Falta de interesse ou motivação dos alunos;
- b) Desempenho médio insuficiente por parte dos discentes;

- c) Passividade dos discentes em sala de aula:
- d) Alto grau de absenteísmo;
- e) Número demasiadamente elevado de alunos por sala de aula.

Identificadas as situações problemáticas que podem ser objeto de pesquisa, elas devem ser submetidas a um processo de análise prévia para que se verifique o seu grau de relevância. Algo que seja externo à esfera de influência do professor deve ser descartado. Por exemplo, se a redução do número de alunos por sala de aula não constitui uma opção viável, este item deve ser descartado ou a questão reformulada, de modo a resultar numa questão que possa ser objeto de pesquisa. Um outro critério a ser levado em consideração na avaliação dos itens listados como situações problemáticas é o âmbito do assunto a ser pesquisado. De acordo com Engel (2000), quando se é um principiante em pesquisa, é preferível escolher objetivos ou hipóteses que sejam limitados em seu âmbito: um projeto de âmbito restrito, realizado com sucesso, é mais animador e encorajador.

Assim, a primeira etapa do presente estudo, a **sondagem**, consiste em um processo diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos, o que corresponde ao que se encontra no item *b* das situações problemáticas descritas anteriormente. O problema que se esperou identificar nesta primeira etapa da pesquisa foi o leque de dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita dos alunos, no que diz respeito à interpretação dos valores semânticos e funções textual-discursivas presentes na articulação de orações adverbiais. Foi aplicada uma atividade de interpretação textual que explora a análise dos valores semânticos que emergem da articulação de orações introduzidas pela conjunção *quando*. Essa atividade abordou as relações textual-semânticas presentes nessas orações adverbiais e os seus usos na construção de sentido.

Esperávamos constatar, nessa etapa, que os alunos apresentam sérias dificuldades de interpretar relações semânticas implícitas que emergem no uso da oração adverbial, embora, na produção de textos, utilizassem diferentes conjunções em contextos em que é possível inferir relações de causa, condição e concessão. Tal fato nos levaria a acreditar que a metodologia do ensino tradicional de gramática, cuja prioridade corresponde a uma análise puramente metalinguística, sem uma reflexão acerca do uso das estruturas da língua, seja a responsável pela aprendizagem deficitária dos estudantes. De acordo com Neves (2008),

“(...) a metalinguagem sufoca a linguagem, o que antinatural, e o nível a que se limita a análise (a oração) não é o nível da linguagem a que se chega (que é o

constructo da interação). Afinal, desconhece-se que a gramática da língua particular (do português, no caso) deriva de uma capacidade natural e, acima de tudo, se efetiva no uso, nas situações interlocutivas, na criação de textos”. (NEVES, 2008, p. 113)

Após a fase da sondagem, passamos ao segundo momento de nosso trabalho, a intervenção.

4.3.2. Intervenção

Conforme Engel (2000), uma das vantagens mais relevantes da pesquisa-ação é a possibilidade de mudança de rumos no fazer pedagógico provocada pelo estudo realizado utilizando esse método. Ao serem divulgados, os resultados de uma pesquisa-ação podem levar o professor a modificar o modo de transmissão do conteúdo da disciplina, por exemplo, fazendo maior uso de meios audiovisuais, com exercícios de fonética, diálogos, exercícios de compreensão da língua oral, além dos exercícios tradicionais de leitura, compreensão de textos e expressão escrita. Dessa forma, a partir disso, o docente poderá reverter a situação problemática identificada na coleta de dados da pesquisa.

Assim, de posse dos dados levantados na fase anterior, a sondagem, passamos a analisá-los e interpretá-los, para que possamos identificar as reais dificuldades que os alunos apresentaram. A partir disso, chegamos às nossas conclusões, constatando o que eventualmente precisamos aperfeiçoar num novo ciclo de pesquisa.

Na segunda etapa, a **intervenção**, foram desenvolvidas quatro atividades que buscam aprimorar as habilidades de leitura e escrita, tanto por meio de exercícios de reflexão acerca das estruturas linguísticas, quanto de questões que envolvem conhecimentos voltados à produção textual. Cada atividade consistiu em uma sequência de questões feitas a partir de um texto, que coloquem os alunos diante de situações reais de uso da língua. Esse material didático, de

natureza produtiva e reflexiva, teve como objetivo conduzir os alunos à reflexão e ao uso de orações adverbiais como estruturas gramaticais extremamente relevantes para a construção textual, assim como ferramentas importantes tanto para a produção de textos quanto para a interpretação do sentido pretendido pelo autor.

4.3.3. Avaliação

Segundo os PCN, devemos compreender a avaliação como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para que isso ocorra, é necessário que se elabore um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade.

A avaliação deve funcionar tanto como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa quanto como um meio capaz de apresentar ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Logo, o processo avaliativo deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Ainda de acordo com os Parâmetros, a avaliação deve ser compreendida como inerente à prática pedagógica, dado que é a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem. Esse processo possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade.

Sobre a execução do processo avaliativo, é afirmado nos PCN que

A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos - o que sabe -, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu - como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora.. (BRASIL, 1998, p. 93)

Quando avaliamos, devemos levar em consideração informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, mas também e, sobretudo, responder a questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. É necessário construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica. A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado.

Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas se aplica às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. Os objetivos do ensino balizam a avaliação. São eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade. Para avaliar, segundo os critérios estabelecidos pelos Parâmetros Nacionais, é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar, de fato, as aprendizagens realizadas.

Com base nisso, a última etapa de nossa pesquisa, a **avaliação**, consistiu na aplicação de exercícios com o intuito de averiguar o grau de evolução dos alunos em relação aos resultados coletados na sondagem, objetivando analisar se as atividades de orientação funcionalista que foram aplicadas exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais e suas funções. Assim, aplicamos uma atividade com o mesmo conteúdo, formato e quantidade de questões utilizados na etapa de diagnóstico.

Além disso, retornamos à sala de aula com o objetivo de apresentar, aos estudantes que foram alvo de nossa pesquisa, os resultados obtidos ao longo das etapas do trabalho. Esse *feedback* exercerá um relevante papel de resposta à compreensão que o aluno demonstrou sobre os aspectos do conhecimento abordados.

4.4. Síntese conclusiva

A unidade que ora se encerra foi responsável por apresentar os procedimentos metodológicos por nós utilizados na aplicação do trabalho. Optamos pela metodologia da *pesquisa-ação*, a qual busca unir a pesquisa à ação ou prática com o objetivo principal de desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Esse método é, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação, embora seja contestada por pesquisadores mais tradicionais, apresenta uma série de vantagens objetivas capazes de influenciar diretamente na melhoria do problema pesquisado, tais como a

preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver situações problemáticas relativas ao ensino, o desenvolvimento das abordagens qualitativas-interpretativas nas pesquisas em educação, o aprofundamento de estudo sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de programas escolares e avaliação da educação, e o compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação.

De acordo com Baldissera (2001), a pesquisa-ação apresenta três momentos básicos: *investigação*, *tematização* e *programação/ação*. Com base nesses passos, dividimos nosso trabalho igualmente em três etapas distintas, as quais foram denominadas **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**.

Na **sondagem**, foram elaboradas quatro questões com o objetivo de identificarmos as possíveis dificuldades dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais, especificamente aquelas introduzidas pelo conectivo *quando*, e suas funções em textos. Na etapa da **intervenção**, a partir dos dados que foram levantados na etapa anterior, aplicamos quatro atividades buscando sanar as dificuldades dos estudantes e aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, tanto por meio de exercícios de reflexão acerca das estruturas linguísticas, quanto de questões que envolviam conhecimentos voltados à produção textual. Já na última etapa, a **avaliação**, aplicamos uma atividade com o mesmo conteúdo, formato e quantidade de questões utilizados na sondagem, com o intuito de averiguarmos se houve melhora no desempenho dos alunos em relação aos resultados obtidos na **sondagem**.

Com as atividades que aqui desenvolvemos, propomos uma abordagem produtiva e descritiva de língua, mais voltada à reflexão acerca dos recursos linguístico, sem enfatizarmos a metalinguagem. Para isso, elaboramos os exercícios que foram aplicados em nossa pesquisa com base no estudo de Halliday, McIntosh e Stevens (1974). Os referidos autores estabelecem uma relevante distinção entre as três diferentes abordagens de ensino da língua: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. A abordagem produtiva visa a conduzir o estudante ao uso da língua materna de maneira mais eficiente, despertando nele novas habilidades linguísticas. A abordagem prescritiva tem o objetivo de selecionar os padrões que são favorecidos por camadas socialmente mais influentes da comunidade linguística, ensino que se encontra fundamentado na Gramática Normativa. A abordagem descritiva do vernáculo é constituída por uma investigação analítica do modo de funcionamento da língua funciona, exercendo, portanto, o idioma materno de fundamental relevância.

5 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem, como objetivo, a exposição da análise dos resultados obtidos a partir da realização de cada uma das três etapas de nossa pesquisa, as quais foram por nós desenvolvidas, nesta ordem, **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**. Todas as atividades foram aplicadas, conforme explicitado em unidades anteriores, em uma turma de 9º ano do Ensino

Fundamental de uma escola pública do estado do Ceará. Na turma com que trabalhamos, havia 34 alunos matriculados, embora tenha apresentado uma frequência média de 25 estudantes ao longo da aplicação das três etapas de nosso estudo. Praticamente esse foi o total de jovens que participaram efetivamente de todas as atividades. Não podemos negar que ocorreu a infrequência de um ou outro aluno na fase de intervenção, porém, como forma de termos um maior controle dos resultados, os estudantes que participaram da etapa final (**avaliação**) foram os mesmos que estiveram presentes na **sondagem**. Passemos, então, à análise do *corpus* coletado em nosso estudo.

5.1. Sondagem

A primeira etapa de nossa pesquisa ocorreu no início do mês de agosto de 2016. Os professores da rede estadual de ensino haviam saído recentemente de uma greve que durou mais de três meses. Além disso, a escola em que houve a aplicação de nosso estudo foi ocupada pelos alunos da instituição. A estrutura do prédio sofreu diversas pichações, materiais sumiram (computadores, projetores, câmeras fotográficas etc.). Todo esse processo gerou uma série de divergências entre estudantes, professores e núcleo gestor, o que tornou o clima de volta às aulas um pouco tenso e instável. Entretanto, alguns dias após o início do mês de agosto, a rotina escolar foi retornando aos poucos à sua normalidade, e a primeira etapa do nosso trabalho pôde ser finalmente aplicada.

Para a sondagem, elaboramos quatro questões com o objetivo de identificarmos as possíveis dificuldades dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais, especificamente aquelas introduzidas pelo conectivo *quando*, e suas funções em textos. Buscamos, também, contemplar, no teste, tanto habilidades de leitura (nas duas primeiras questões) quanto de escrita (nas duas últimas questões).

Em todas as questões aplicadas, exploramos habilidades relacionadas a proposições relacionais que podem ser inferidas no contexto de uso da conjunção *quando*. Mann & Thompson (1983) descrevem essas proposições relacionais como sentidos que “emergem entre porções do texto, permitindo que as pessoas percebam relações entre as partes de um texto mesmo que essas porções possam ser mais extensas que uma sentença¹²” (MANN & THOMPSON, 1983, p. 2, tradução nossa).

¹² “(...) arise between portions of the text, allowing people to perceive relationships between parts of a text even though each of these parts may be longer than one sentence.”. (MANN & THOMPSON, 1983, p. 2).

Assim, aplicamos o teste de **sondagem** no dia 15 de agosto de 2016. Havendo, nesse dia, um total de 25 alunos presentes em sala. A atividade foi aplicada em duas aulas geminadas, totalizando 100 minutos. Contudo, muitos alunos concluíram seus testes em bem menos tempo, restando cerca de vinte a trinta minutos ociosos, o que abriu espaço para questionarmos aos estudantes sobre as dificuldades que encontraram no momento da execução da tarefa. Muitos afirmaram desconhecer expressões que foram utilizadas nos enunciados, tais como *valor semântico*, *conectivo* e *período*. Houve até quem afirmasse desconhecer o próprio conceito de oração ou não saber identificar um verbo no texto.

Reconhecemos, aqui, uma possível falha em nossa pesquisa. Por conta de o nosso objetivo não se encontrar diretamente ligado à compreensão de alguns termos presentes nos enunciados das questões, tal fato pode ter comprometido o resultado final da primeira etapa do trabalho. No entanto, a partir de uma análise minuciosa das respostas dos estudantes e das suas falas em encontros destinados à correção das atividades, acreditamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a resolução das atividades não se devem, simplesmente, ao desconhecimento de alguns vocábulos ou expressões, mas sim à constante exposição dos alunos ao modelo de ensino da Gramática Tradicional, o qual insiste em práticas de memorização de nomenclaturas, sem prestigiar o uso das estruturas linguísticas. Esse tipo de prática pedagógica transforma a aprendizagem da língua materna em algo distante do cotidiano do aluno, o que faz do Português uma disciplina repleta de regras e exceções. No mais, a aplicação da primeira etapa foi relativamente tranquila e transcorreu conforme o esperado.

Com as atividades em mãos, passamos a analisá-las em busca de dados. Para avaliarmos o nível de conhecimento da turma a respeito do assunto que seria estudado, optamos por categorizar, inicialmente, as respostas dos alunos em três tipos: *satisfatório*, *insatisfatório* e *em branco*. Uma resposta satisfatória corresponderia ao que se esperava como resposta adequada àquilo que estava sendo questionado. Classificamos como *insatisfatório* quando o estudante respondia algo que não era adequado, tendo em vista o contexto de uso da hipotaxe adverbial. Obviamente, uma questão seria considerada *em branco* se a ela nada fosse atribuído como resposta.

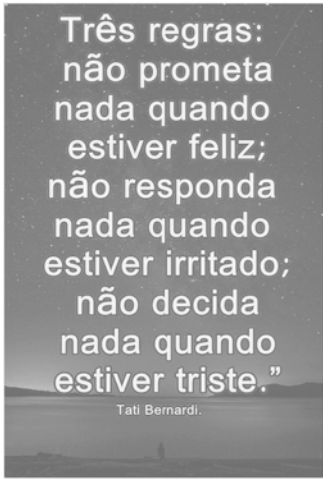
Embora saibamos que uma resposta em branco possa ser considerada insatisfatória, preferimos realizar essa segmentação ao observarmos o alto índice de abstinência de respostas em determinadas questões da **sondagem**. Mais adiante, iremos converter essas duas últimas categorias (*insatisfatório* e *em branco*) em uma só para possibilitarmos uma visão geral dos

resultados obtidos. Também exploraremos cada questão, demonstrando o que foi respondido pelos próprios alunos.

Após a coleta dos resultados, constatamos que grandes foram as dificuldades encontradas pelos estudantes durante a resolução das questões, tais como respostas incompletas ou sem nexos, itens totalmente em branco etc. Por conta desse fato, decidimos, até mesmo como forma de ofertar um retorno dos resultados obtidos, resolver a atividade em sala em um encontro posterior, o que também será exposto ao longo da análise a seguir.

Na primeira questão, buscamos verificar se o aluno seria capaz de identificar, além do valor de TEMPO, outro valor semântico que emerge do uso do conectivo *quando*. A seguir, apresentamos a questão:

Figura 2 – Primeira questão (sondagem).



Três regras:
 não prometa
 nada quando
 estiver feliz;
 não responda
 nada quando
 estiver irritado;
 não decida
 nada quando
 estiver triste.”
Tati Bernardi.

Fonte: <http://www.mensagens10.com.br/mensagem/1088>

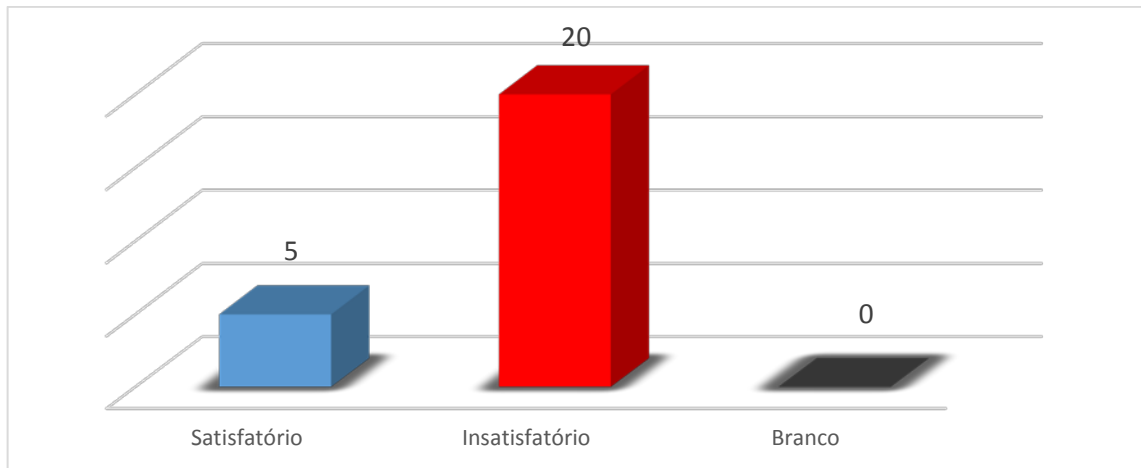
1. Com base no texto acima, além do valor semântico de TEMPO, qual outra relação de sentido poderíamos identificar no uso do conectivo *quando*?
 - a) Condição
 - b) Oposição
 - c) Causa
 - d) Consequência
 - e) Finalidade

Como resposta, era esperado que os alunos facilmente identificassem o valor de CONDIÇÃO, conforme resposta abaixo, a qual foi considerada, por nós, como satisfatória:

Porém, apenas 5 alunos responderam de forma satisfatória ao que lhes fora

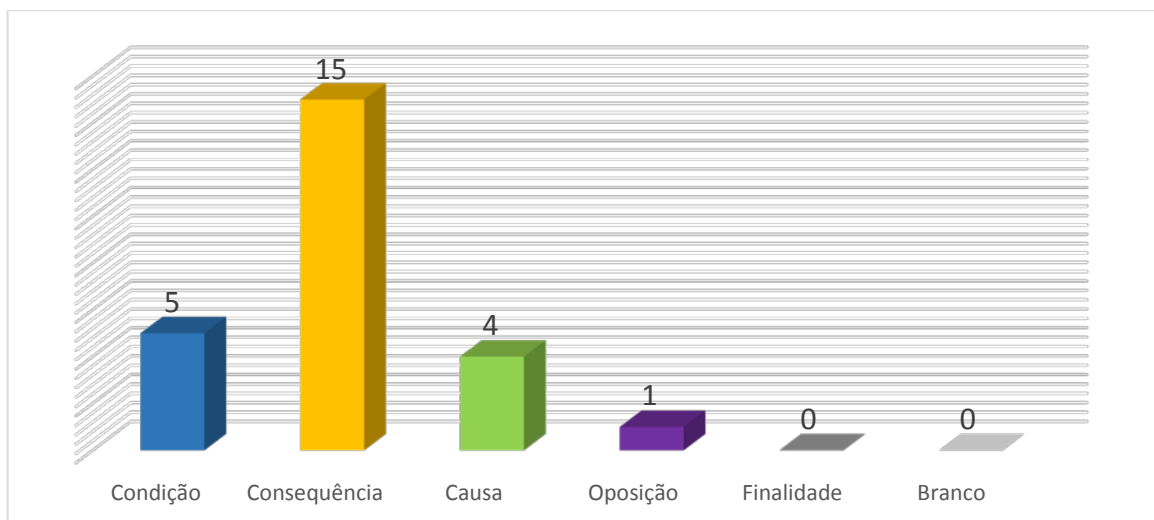
questionado, ou seja, atentaram para a alternativa adequada, o que representou apenas 20% da turma. Para melhor visualizarmos o resultado, podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Resultado obtido na primeira questão (sondagem).



O resultado obtido demonstrou que a maioria da turma desconhecia as relações semânticas envolvidas na articulação hipotática adverbial. Além disso, outro fato nos despertou a atenção: a maioria dos estudantes que não responderam adequadamente à primeira questão assinalaram a alternativa *d*, na qual se encontrava o valor semântico de CONSEQUÊNCIA, conforme podemos constatar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Valores semânticos atribuídos como resposta à primeira questão (sondagem).



De acordo com o texto da questão, não havia a possibilidade de inferirmos esse sentido. Na verdade, além dos valores de TEMPO e CONDIÇÃO, uma outra relação que

poderia surgir seria a de CAUSA/MOTIVO. Ao questionarmos os alunos, durante a aula em que resolvemos a atividade em sala, aqueles que assinalaram o item *d* demonstraram não saber distinguir o que seria CAUSA e CONSEQUÊNCIA, explicando o fenômeno identificado. Portanto, muito provavelmente, os estudantes foram capazes de identificar que, no uso do *quando* presente no texto, há uma relação lógico-semântica de CAUSA/CONSEQUÊNCIA, embora lhes faltasse a habilidade de identificar em que conteúdo oracional se encontrava, especificamente, cada um desses valores.

No entanto, a partir da análise desse “erro”, constatamos um fenômeno extremamente positivo para nossa pesquisa: por conta do valor de CAUSA estar explícito no texto (não prometer quando estiver feliz, não responder quando estiver irritado e não decidir quando estiver triste), os alunos foram capazes de perceber o propósito de *advertência/aconselhamento* pretendido pelo autor, razão que provavelmente tenha influenciado os estudantes a identificarem a relação implícita de CONSEQUÊNCIA, podendo ser inferida a partir da interpretação textual. Lembramos que o nosso objetivo não é classificar de orações, mas sim identificar as relações de sentido que podem surgir a partir da análise do contexto de uso da articulação hipotática adverbial. Certamente, a relação CAUSA/CONSEQUÊNCIA representou um ponto a ser melhor explorado nas atividades que foram aplicadas na etapa da **intervenção**.

A segunda questão, um pouco mais complexa por ser subjetiva e solicitar que o aluno responda a três itens, apresenta como texto a canção *A Primeira vista*, de Chico César, conforme podemos visualizar a seguir:

Figura 3 – Segunda questão (sondagem).

<p><i>Quando não tinha nada, eu quis Quando tudo era ausência, esperei Quando tive frio, tremi Quando tive coragem, liguei...</i></p> <p><i>Quando chegou carta, abri Quando ouvi Prince, dancei Quando o olho brilhou, entendi Quando criei asas, voei...</i></p> <p><i>Quando me chamou, eu vim Quando dei por mim, tava aqui</i></p> <p><i>Quando lhe achei, me perdi Quando vi você, me apaixonei...</i></p> <p><i>Amarazáia zoê, záia, záia A hin hingá do hanhan.....</i></p>

Ohhh!
Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan....


Fonte: <https://www.lettras.mus.br/chico-cesar/43885/>

2. Após a leitura atenta do texto, podemos perceber que, para cada situação apresentada na letra da canção, o eu-lírico reage de uma determinada maneira. Com base nessa informação, responda:

a) Que palavra introduz cada situação em que o eu-lírico se encontra?

b) Quais sentidos (tempo, motivo, condição etc.) podemos identificar no uso dessa palavra? Identifique-as e comente-as.

c) Substituindo-se o vocábulo *quando* por *porque*, no verso a seguir, há mudança de sentido? Justifique.

Quando tive frio, tremi.  *Porque tive frio, tremi.*

A questão contém três itens, os quais solicitam ao estudante, respectivamente, que o aluno identifique o conectivo *quando*, descubra os valores semânticos que emergem do uso desse vocábulo (CAUSA, CONDIÇÃO, TEMPO) e descreva a mudança de sentido motivada pela substituição, no verso “*Quando tive frio, tremi*” dessa conjunção por outra, no caso *porque*. Segue um exemplo de resposta considerada como satisfatória, por ter-se aproximado o máximo possível do que esperávamos como sendo o adequado para a resolução:

Figura 4 – Exemplo de resposta satisfatória para a segunda questão (sondagem).

Após a leitura atenta do texto, podemos perceber que, para cada situação apresentada na letra da canção, o eu-lírico reage de uma determinada maneira. Com base nessa informação, responda:

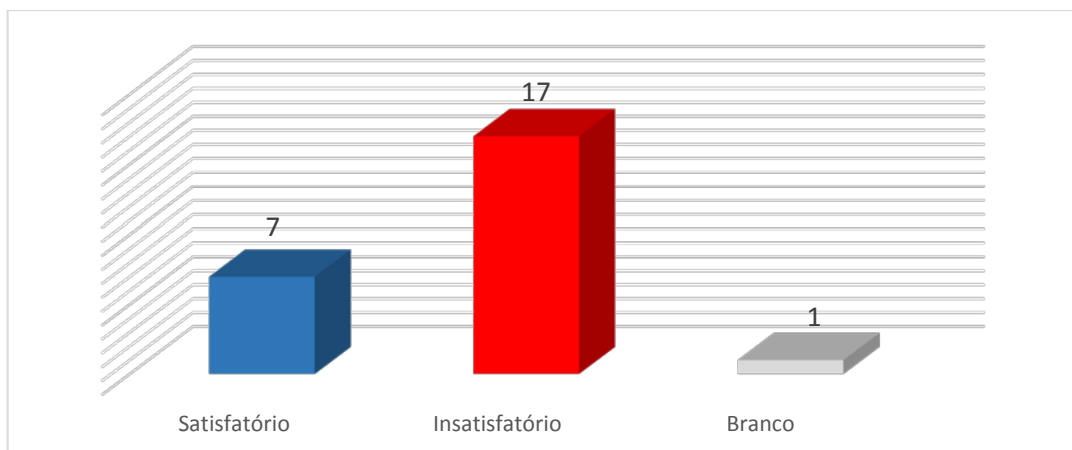
a) Que palavra introduz cada situação em que o eu-lírico se encontra?
 A palavra "Quando"

b) Quais sentidos (tempo, motivo, condição etc.) podemos identificar no uso dessa palavra? Identifique-as e comente-as.
 Tempo, condição, causas, consequências

c) Substituído-se o vocábulo *quando* por *porque*, no verso a seguir, há mudança de sentido? Justifique.
 Quando tive frio, tremi. → Porque tive frio, tremi.
 Sim, pois na primeira se mostra um sentido de tempo, na segunda, de causa.

Das quatro questões que compõem a atividade de sondagem, essa foi a que apresentou um maior número de respostas consideradas satisfatórias, porém esse saldo não pode ser considerado tão positivo, visto que apenas 7 alunos responderam adequadamente ao que lhes foi questionado, representando apenas duas respostas corretas a mais do que a questão anterior, o que corresponde a apenas 28% de aproveitamento. Vejamos o gráfico a seguir:

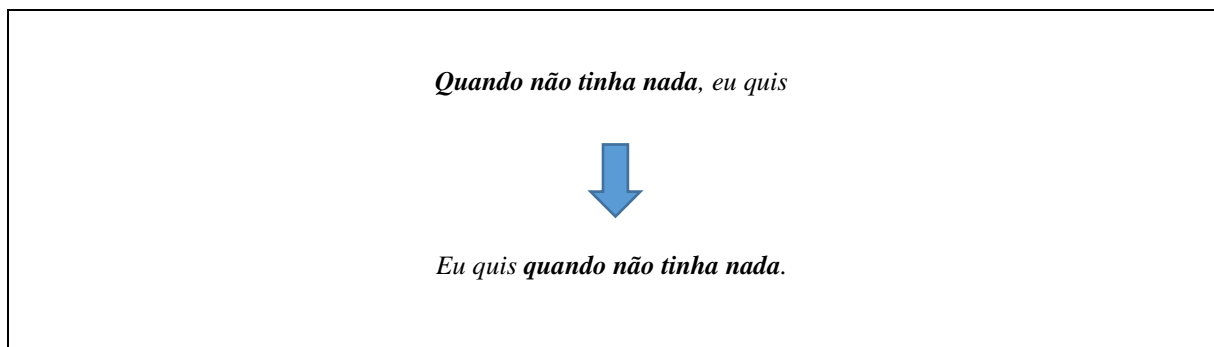
Gráfico 3 – Resultado obtido na segunda questão (sondagem).



Muitos alunos não conseguiram perceber, no item *b*, que o contexto permitia a inferência de outras circunstâncias, como, por exemplo, no verso “*Quando criei asas, voei*”, que expressa o valor de CAUSA/MOTIVO, facilmente identificado ao substituirmos *quando* por *porque* (*Voei porque criei asas*). Já no item *c*, no qual perguntamos se havia ocorrido alguma mudança de sentido na substituição dos conectivos, alguns estudantes até afirmaram que sim, porém não foram capazes de descrever qual novo sentido recebera o verso com a alteração da conjunção.

Em sala, ao resolvermos coletivamente essa atividade, abordamos um pouco a questão das funções textual-discursivas da hipotaxe adverbial. Perguntamos aos alunos o porquê de o autor ter optado por iniciar os versos de sua canção com orações iniciadas por *quando*. Escrevemos o primeiro verso do texto no quadro e, em seguida, reescrevemos o mesmo fragmento invertendo a ordem das cláusulas, conforme citado na sequência:

Figura 5 – Inversão na ordenação da oração adverbial.



Então, questionamos se essa inversão havia provocado alguma alteração de sentido. Todos disseram que não, porém ressaltaram que o texto, nessa ordem, ficava “esquisito”. Uma estudante chegou, inclusive, a dizer que a pessoa que estava falando no texto (o eu-lírico) desejava expressar à pessoa amada que estava vivendo um momento difícil por conta da ausência dela; por isso, o autor preferiu iniciar o verso afirmando que “não tinha nada”. Achemos interessante a linha de raciocínio da estudante, pois esse pensamento já demonstrava um reconhecimento implícito da ordenação icônica das orações, pois a CAUSA (não ter nada) antecede a CONSEQUÊNCIA (querer).

A terceira questão, mais voltada a analisar as habilidades de escrita dos educandos, representava um exercício estrutural no qual o aluno deveria reescrever alguns versos realizando a substituição do conectivo *quando* por outros cujos valores eram solicitados em

três itens. O texto em que nos baseamos para a elaboração dos itens foi um trecho da canção *Quando*, do cantor e compositor Roberto Carlos. A questão encontra-se logo a seguir:

Figura 6 – Terceira questão (sondagem).

Quando você se separou de mim
Quase que a minha vida teve fim
Sofri, chorei tanto que nem sei
Tudo que chorei por você, por você oh, oh, oh
Quando você se separou de mim
Eu pensei que ia até morrer depois lutei tanto pra esquecer
Tudo que passei com você, com você, com você
Fonte: <http://www.lettras.com.br/roberto-carlos/quando>

3. Leia o texto acima e o reescreva, substituindo o conectivo *quando* por outros conectivos que apresentem os valores semânticos solicitados. Ao inserir os conectivos, faça as alterações necessárias.

a) Condição

b) Causa

c) Tempo

Conforme fizemos anteriormente, apresentamos um exemplo de resposta dos alunos considerada por nós satisfatória:

Figura 7 – Resposta satisfatória para a terceira questão (sondagem).

a) Condição

Se você se separar de mim / Minha vida vai ter fim / Vou sofrer e chorar tanto que nem sei / Tudo que chorei por você, por você oh, oh, oh / Se você se separar de mim / Eu acho que vou até morrer depois de lutar tanto pra esquecer / Tudo que passei com você

b) Causa

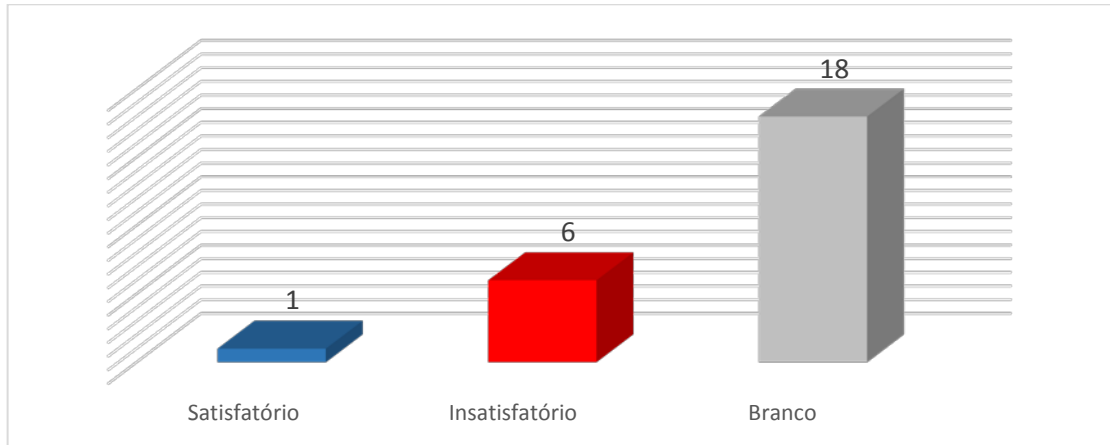
Porque você se separou de mim / Quase que a minha vida teve fim / Sofri, chorei tanto que nem sei / Tudo que chorei por você, por você oh, oh, oh / Porque você se separou de mim / Eu pensei que ia até morrer depois lutei tanto pra esquecer / Tudo que passei com você

c) Tempo

Quando você se separou de mim / Quase que a minha vida teve fim / Sofri, chorei tanto que nem sei / Tudo que chorei por você, por você oh, oh, oh / Quando você se separou de mim / Eu pensei que ia até morrer depois lutei tanto pra esquecer / Tudo que passei com você

A figura citada corresponde à única resposta que se enquadrou como satisfatória em nossa análise, pois o estudante conseguiu articular adequadamente as orações demonstrando a habilidade de substituir o conectivo *quando* por outras conjunções para expressar as relações de sentido solicitadas pelo enunciado da questão. Os alunos, em sua maioria, deixaram essa questão em branco. Vejamos o seguinte gráfico com os resultados da análise dessa questão da sondagem:

Gráfico 4 – Resultado obtido na terceira questão (sondagem).



Ao questionarmos, durante a aula em que resolvemos juntos a atividade, os educandos sobre os possíveis fatores que ocasionaram tal resultado, muitos responderam que não haviam sequer compreendido o comando da questão: “*Leia o texto acima e o reescreva, substituindo o conectivo “quando” por outros conectivos que apresentem os valores semânticos solicitados. Ao inserir os conectivos, faça as alterações necessárias*”. Então, nesse momento, descrevemos o que era exatamente para ser feito, mas eles ainda permaneceram sem entender o que lhes fora solicitado. Após algum tempo discutindo essa questão, em sala, descobrimos dois possíveis fatores que dificultaram sua resolução: 1) os alunos desconheciam o significado do termo *conectivo*, presente no enunciado; 2) os estudantes não sabiam, exatamente, quais outras conjunções podiam ser utilizadas para que os valores semânticos solicitados (CONDIÇÃO, CAUSA e TEMPO) pudessem emergir naquele contexto. Esse dado nos ofereceu um importante fator que foi trabalhado na etapa da **intervenção**.

Além das respostas em branco, pudemos identificar seis que foram classificadas como insatisfatórias. Nesse caso, os alunos reescreveram o texto sem nem mesmo atribuir-lhe os sentidos solicitados, demonstrando que não tinham a menor ideia do que estava fazendo.

Finalmente, na quarta e última questão, obtivemos o resultado mais alarmante: nenhuma das respostas dos alunos pôde ser classificada como satisfatória. Vejamos a questão:

Figura 8 – Quarta questão (sondagem).

4. Veja o exemplo abaixo:

I – Eu estava dormindo.
II – Você chegou.

Quando eu estava dormindo, você chegou.
Eu estava dormindo quando você chegou.

a) Agora, faça o mesmo com as orações abaixo para que elas formem dois períodos compostos. Para isso, utilize o mesmo conectivo do exemplo.

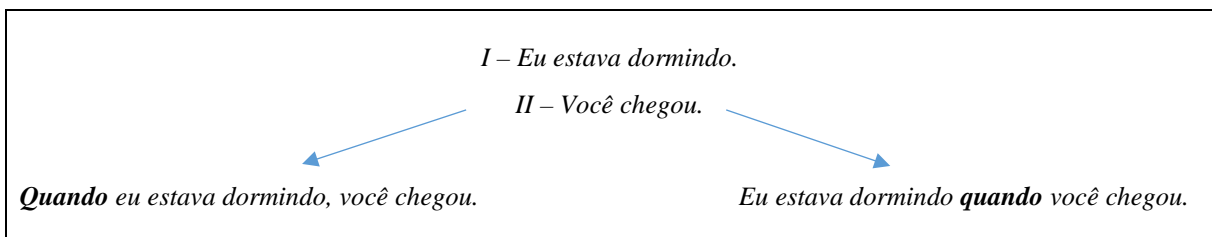
I – Ela foi embora.
 II – Eu decidi viver minha vida.

b) Há diferença de sentido ao mudarmos o conectivo da primeira para a segunda oração? Justifique.

c) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*, além da noção de tempo?

A referida questão, assim como a questão anterior, visava a uma abordagem das habilidades de escrita. Porém, ela foi além de um exercício estrutural, pois buscava também estimular os alunos a refletirem acerca dos usos do *quando*. Foram utilizadas duas orações enumeradas que estavam isoladas e formavam dois períodos simples. Logo em seguida, a questão continua já com as orações listadas anteriormente articuladas em um período por meio do conectivo *quando*, que é deslocado em alternância entre as duas cláusulas, formando dois períodos distintos, conforme demonstramos na figura 9:

Figura 9 – Modelo de conversão proposto pelo enunciado da quarta questão (sondagem).



Então, é solicitado aos alunos que realizassem o mesmo procedimento com as duas orações seguintes:

I – Ela foi embora.

II – Eu decidi viver minha vida.

Com base na resposta, é questionado aos alunos se houve alguma mudança de sentido na reescrita das orações nos dois diferentes períodos e, em seguida, quais eram esses sentidos. Como nenhum aluno conseguiu responder satisfatoriamente a essa questão, optamos por sugerir as respostas no seguinte quadro:

Quadro 13 – Sugestão de respostas satisfatórias para a quarta questão (sondagem).

- a) Agora, faça o mesmo com as orações abaixo para que elas formem dois períodos compostos. Para isso, utilize o mesmo conectivo do exemplo.

I – Ela foi embora.

II – Eu decidi viver minha vida.

Resposta sugerida:

Quando ela foi embora, eu decidi viver a minha vida.

Ela foi embora quando eu decidi viver a minha vida.

- b) Há diferença de sentido ao mudarmos o conectivo da primeira para a segunda oração? Justifique.

Resposta sugerida:

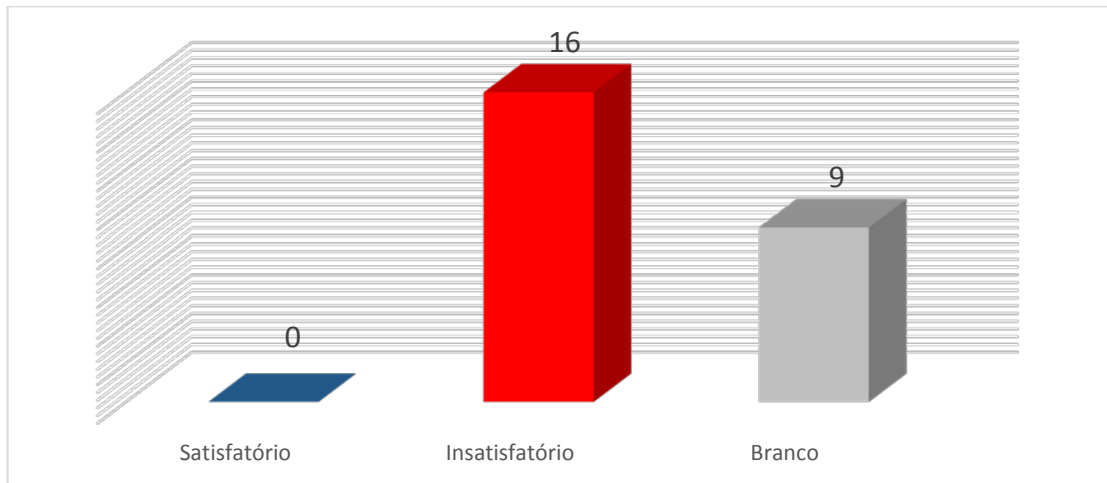
Sim, pois no primeiro período o eu-lírico afirma que decidiu viver a partir do momento em que ela foi embora. Já no segundo, ela foi embora quando o eu-lírico decidira viver a sua vida.

- c) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*, além da noção de tempo?

Resposta sugerida: *Causa e consequência.*

Assim, das 25 respostas que foram atribuídas a essa questão da **sondagem**, 16 foram consideradas insatisfatórias e 9 estavam em branco, conforme podemos visualizar no gráfico 5:

Gráfico 5 – Resultado obtido na quarta questão (sondagem).



A resposta adequada a essa questão deveria levar em consideração que não ocorre alteração semântica nos exemplos oferecidos no modelo proposta pelo enunciado (figura 8), o que não acontece com as orações que são propostas ao aluno. Infelizmente, como já dissemos, nenhum estudante conseguiu desenvolver uma resposta adequada, além de identificarmos, também, um elevado número de respostas em branco.

Como afirmamos anteriormente, optamos por separar, para efeito de análise, as questões inadequadas efetivamente respondidas (as quais foram classificadas como *insatisfatórias*) das questões em que nenhuma resposta fora atribuída (*em branco*), embora saibamos que a ausência de uma resposta também seja um resultado não desejado. No entanto, para resumirmos e melhor conseguirmos visualizar os resultados que puderam ser obtidos durante da aplicação das atividades de **sondagem**, avaliamos o nível de aproveitamento em cada questão da seguinte forma: continuamos classificando como *satisfatório* quando o aluno respondeu adequadamente à questão; se o aluno respondeu inadequadamente ou deixou a questão em branco, agora passamos a classificar como *insatisfatório*.

Inicialmente, apresentaremos os resultados por questão trabalhada, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Médias de adequação e inadequação obtidas (sondagem).

Nível \ Questão	Satisfatório	Insatisfatório
Questão 1	20%	80%
Questão 2	28%	72%

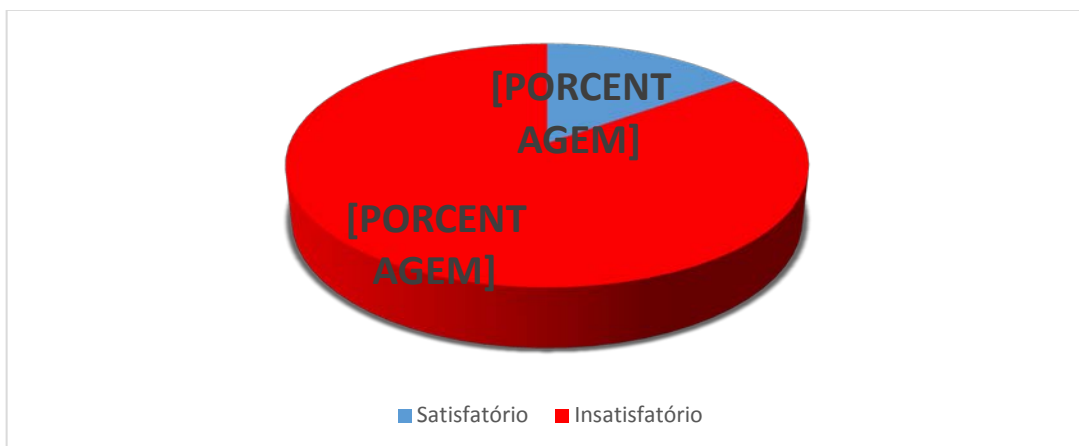
Questão 3	4%	96%
Questão 4	0%	100%

Fonte: próprio autor

De acordo com a tabela acima, podemos facilmente diagnosticar que, embora os alunos tenham apresentado dificuldades em todas as questões, foram nas duas últimas, as quais abordavam habilidades que envolvem a escrita, que o problema mais se revelou.

Além disso, como uma tentativa de medirmos o aproveitamento geral da turma, realizamos uma média ponderada seguindo os critérios *satisfatório* e *insatisfatório* anteriormente citados. Vejamos:

Gráfico 6 – Média total de aproveitamento da turma (sondagem).



Mediante a análise dos dados até aqui apresentados, podemos chegar às seguintes conclusões:

- a) Os alunos têm dificuldades em inferir e explicitar relações de sentido no contexto da articulação hipotática adverbial;
- b) Há sérias defasagens na turma quanto às habilidades de leitura e escrita, principalmente nesta última, no que diz respeito ao processo de articulação de cláusulas adverbiais;
- c) O ensino tradicional não tem sido suficiente para desenvolver tais habilidades, visto que os estudantes já foram expostos a esse modelo de ensino, mas não obtiveram, com isso, sucesso nas atividades de sondagem;

5.2. Intervenção

A segunda etapa de nossa pesquisa, a **intervenção**, ocorreu entre os dias 22 e 26 de agosto de 2016. Destinamos, para essa etapa, quatro aulas, nas quais foram aplicadas quatro atividades elaboradas a partir da análise das dificuldades de leitura e escrita identificadas na fase da sondagem.

Conforme foi diagnosticado na análise do material anteriormente aplicado, os alunos apresentaram sérias deficiências em suas respostas ao serem questionados acerca da interpretação dos valores semânticos que podem ser inferidos a partir dos diferentes usos do conectivo *quando*. Além disso, mais graves ainda foram os resultados das questões relativas à escrita, pois a média geral da sala não atingiu sequer a marca dos 5% de adequação.

Assim, com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos na sondagem, pudemos diagnosticar quais são os conhecimentos e as habilidades necessárias para melhorar o nível de aprendizagem da turma:

- a) Reconhecimento das diferentes proposições relacionais inferidas que emergem dos usos do conectivo *quando* além da noção básica de TEMPO;
- b) Substituição do conectivo *quando* por outros que expressem outros valores semânticos, tais como CONDIÇÃO, CAUSA ETC.;
- c) Identificação da relação CAUSA/CONSEQUÊNCIA, e de conteúdos oracionais que são CAUSA e que são CONSEQUÊNCIA;
- d) Relevância da articulação hipotática adverbial para a construção textual;
- e) Identificação dos efeitos de sentido motivados pelo posicionamento das cláusulas adverbiais (funções textual-discursivas);

Identificados os aspectos problemáticos na aprendizagem, passamos a selecionar textos que nos permitissem explorar os pontos com os quais os alunos mais demonstraram dificuldades. Para isso, levamos em consideração o que afirma Neves (2001, p.50) a respeito do uso do texto em uma visão funcionalista para o ensino:

- O texto tem de ser visto como organização da informação.
- O texto tem de ser visto como organização da interação linguística.

- O texto tem de ser visto como organização semântica.

Segundo Travaglia (2003), uma proposta de trabalho com o ensino de gramática deve ser vista a partir de uma perspectiva mais ampla, buscando a reflexão do funcionamento textual-discursivo dos elementos linguísticos. O ensino por meio do texto possibilita flagrar a gramática em seu funcionamento real, evidenciando, assim, a língua em uso. Ainda de acordo com o autor, o conteúdo gramatical representa um conjunto de recursos linguísticos os quais estão à disposição do falante/escritor para que gerem, nos textos que produzirem, o sentido pretendido.

Ao ministrarmos cada aula referente ao processo de intervenção, buscamos seguir uma mesma metodologia. Inicialmente, os objetivos da atividade proposta para aquele encontro eram expostos aos alunos, sempre demonstrando a relevância do assunto abordado no material. Em seguida, era destinado aos estudantes o total de vinte minutos para que eles tentassem responder às questões propostas. Finalmente, após o referido intervalo de tempo, nós passávamos a resolver, juntos, os exercícios. Antunes (2003) nos alerta que

(...) o conhecimento que o falante tem das regras que especificam o uso de sua língua é um conhecimento intuitivo, implícito(...). No entanto, esse saber implícito acerca do uso da língua pode ser *enriquecido e ampliado* com o conhecimento das descrições gramaticais (...) (ANTUNES, 2003, p. 94, grifo da autora).

Para isso, valorizamos as respostas que os educandos nos ditavam, adequando o que fosse necessário sem desprezar o esforço dos jovens.

O nosso primeiro encontro ocorreu no dia 22 de agosto. Nele, aplicamos a atividade 1, na qual havia quatro questões. A primeira abordava uma análise dos valores semânticos da conjunção *quando* em diversas tirinhas. Após o período destinado à resolução da atividade por parte dos alunos, passamos a analisar, com a sala, cada item das questões. A seguir, apresentamos a primeira questão dessa atividade:

Figura 10 – Primeira questão da atividade 1 (intervenção).

<p>1. Diga que relações semânticas (tempo, causa, condição, oposição etc.) podem ser interpretadas no uso do conectivo <i>quando</i> presente nas tirinhas abaixo:</p> <p>a)</p>
--



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>, acesso em 10/10/2015.

b)



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>, acesso em 10/10/2015.

c)



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>, acesso em 10/10/2015.

d)



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6887

<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/tirinhas/>, acesso em 10/10/2015.

e)



Inicialmente, pudemos constatar, com facilidade, por meio das respostas dos estudantes atribuídas à primeira questão, que eles ainda percebiam apenas o valor de TEMPO no uso da conjunção *quando*. Então, para demonstrarmos que esse conectivo pode ser usado em outras relações de sentido, comparamos, em sala, as tirinhas dos itens *a* e *b* da atividade.

Na primeira ocorrência de *quando*, no quarto quadrinho do item *a*, podemos identificar os valores de CONDIÇÃO e CAUSA/MOTIVO, além da noção de TEMPO, no instante em que a personagem Mafalda afirma “(...) *eu amo a pátria todos os dias e não quando o calendário manda*”. Esses sentidos também ocorrem no uso do referido conectivo no segundo quadrinho da alternativa *b*, em “*Quando você entra no cinema no meio da sessão, você entende o filme?*”. Porém, no último quadrinho da segunda tirinha, na passagem “*Quando nós chegamos, eles já tinham começado*”, apenas o valor de TEMPO pode ser inferido do uso do *quando*. Após essa observação, muitos alunos conseguiram perceber o fenômeno. Com isso, pedi para que eles revisassem as respostas que haviam atribuído aos itens trabalhados. Em seguida, ao analisarem os itens seguintes, os estudantes passaram a identificar, aos poucos, novas relações de sentido ao conectivo de maneira adequada.

Aproveitamos essa última fala da personagem Mafalda para perguntarmos aos alunos o porquê de a oração “*Quando nós chegamos*” ter surgido no início e não no final do enunciado. Perguntamos, também, se ocorreria alguma mudança de sentido caso invertêssemos a ordem das orações, ficando “*Eles já tinham começado quando nós chegamos*”. Alguns disseram que a ordenação das cláusulas não interferia na produção do sentido pretendido pelo autor. Já outros estudantes conseguiram expressar, com suas palavras, que a oração introduzida pelo *quando*, por possuir um valor temporal, situa o ouvinte no tempo, ou seja, a personagem quis ressaltar, por meio da metáfora de se chegar atrasado ao cinema, o fato de que elas (as crianças) chegaram ao mundo no instante em que o “filme” dos adultos havia já começado. O valor semântico de TEMPO funciona, no texto, para emoldurar

a informação seguinte, ou melhor, a oração adverbial situa o interlocutor em um recorte temporal. Logo, ao antepormos a cláusula adverbial temporal, o autor antecipa essa informação para situar o leitor a respeito do conteúdo informacional que se encontra na cláusula-núcleo.

As próximas três questões trabalhavam com um trecho da canção *Quando o mel é bom*, das intérpretes Simone e Simária, o qual se encontra logo a seguir:

Figura 11 – Segunda, terceira e quarta questões da atividade 1 (intervenção).

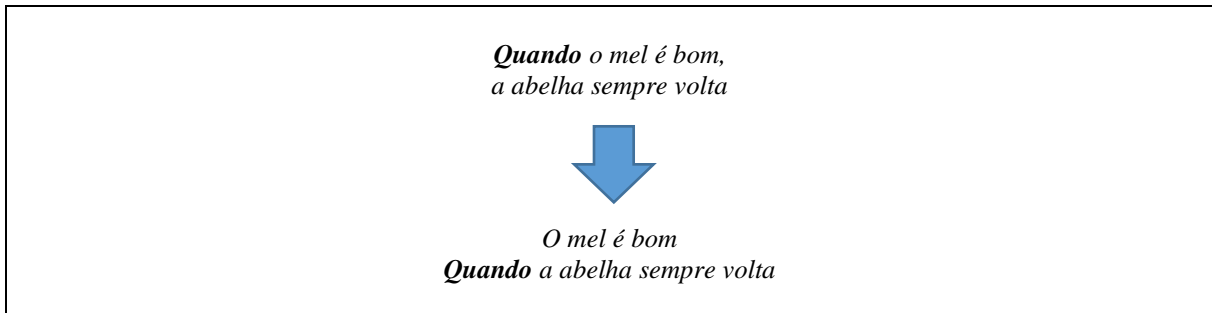
<p>Quando o mel é bom <i>A abelha sempre volta</i> <i>Olha você me ligando, passando mensagens</i> <i>Se não ligasse eu iria ligar</i> <i>Mas esperei a tua reação</i> <i>A verdade é que a noite passada</i> <i>Ficou tatuada em meu coração</i></p>
<p>Fonte: https://www.vagalume.com.br/simone-e-simaria-as-colequinhas/quando-o-mel-e-bom.html, acesso em 12/10/2015.</p>
<p>2. O que o eu-lírico da canção quis dizer nos dois primeiros versos?</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>
<p>3. Qual é o valor semântico do conectivo <i>quando</i>?</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>
<p><i>O mel é bom</i> <i>Quando a abelha sempre volta</i></p>
<p>4. Caso os dois primeiros versos fossem reescritos dessa forma, haveria alguma mudança de sentido em relação ao texto original? Justifique.</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>

Na análise do texto, foi inicialmente solicitado aos alunos que descrevessem o sentido dos dois primeiros versos da canção, os quais seriam fundamentais para a nossa atividade. Para resolverem a próxima questão, os educandos deveriam identificar a relação de sentido do conectivo *quando*, presente no primeiro verso. Muitos alunos demonstraram que os valores de

CONDIÇÃO e CAUSA/MOTIVO podiam ser inferidos. Isso nos fez perceber que, já com a intervenção em andamento, os resultados desejados começavam a surgir.

Em seguida, na última questão dessa atividade, o conectivo *quando* foi deslocado da primeira para a segunda oração, conforme demonstrado a seguir:

Figura 12 – Inversão das orações adverbiais na quarta questão da atividade 1 (intervenção).



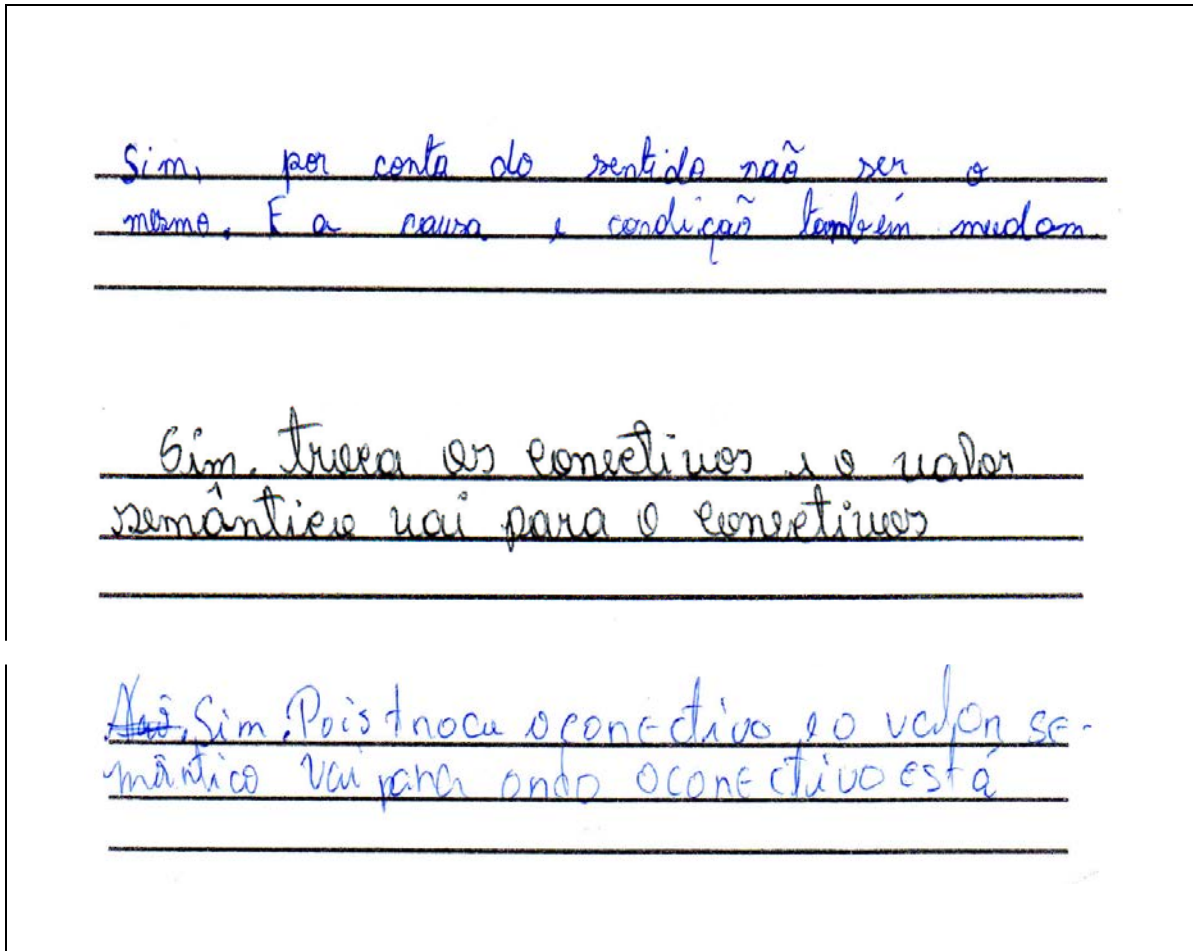
Nesse item, os jovens deveriam responder se houve ou não mudança de sentido em relação ao texto original. Esperávamos que os estudantes fossem capazes de perceber a alteração de sentido motivada pela mudança na posição da conjunção *quando*. Na letra original da canção, temos os valores de TEMPO (mas também de CAUSA e CONDIÇÃO), na primeira oração (*QUANDO/PORQUE/SE O MEL É BOM*), e o valor de CONSEQUÊNCIA na segunda oração (*a abelha sempre volta*). Nos termos de Sweetser (1991), a leitura dessa relação se estabelece entre fatos do mundo real (domínio do Conteúdo), visto que o fato de a abelha retornar se deve à boa qualidade do mel. Com a inversão proposta, a relação entre os conteúdos oracionais passa a ter sua leitura estabelecida no domínio epistêmico, isto é, entre um conteúdo de verdade, uma conclusão, opinião ou crença de um lado: (Eu acho/concluo que) *O MEL É BOM*; e uma explicação, justificativa ou argumento para ela: *QUANDO/SE/PORQUE A ABELHA SEMPRE VOLTA*. Em outras palavras, a oração agora iniciada com a conjunção *quando* se aproxima mais do que a Gramática Tradicional costuma identificar como coordenada explicativa.

Constamos que os alunos não compreenderam muito claramente qual era o real objetivo da questão. Quanto mais explicávamos, menos eles pareciam compreender. Somente alguns poucos afirmavam ter compreendido a mudança de sentido motivada pela inversão da ordem nos versos. Decidimos, portanto, encerrar a atividade, tanto por conta do tempo que já se esgotava, quanto pela confusão demonstrada pelos estudantes.

Apesar da ocorrência dessa situação desafiadora em nossa intervenção, demo-nos por satisfeitos ao analisarmos o material que fora respondido pelos estudantes. Pudemos constatar

que a maioria percebeu que a alternância do *quando* provocou uma alteração de sentido, embora eles não soubessem descrever, com exatidão, qual seria ele. Como exemplos do que afirmamos, três respostas dos educandos a essa questão serão apresentadas a seguir.

Figura 13 – Respostas satisfatórias para a quarta questão da atividade 1 (intervenção).




Interessante é notar que, no terceiro exemplo que selecionamos, o aluno foi capaz de perceber que o posicionamento do conectivo irá sinalizar o que deve ser interpretado no processo de articulação das orações propostas pela questão, no caso os valores de CAUSA/MOTIVO e CONDIÇÃO.

No dia 23 de agosto, por termos duas aulas geminadas, isto é, duas aulas seguidas na mesma turma, pudemos aplicar as atividades 2 e 3 na sala. Tentamos proceder da mesma maneira utilizada no nosso primeiro encontro, sempre explicando os objetivos da atividade e destinando vinte minutos para que os alunos pudessem resolver às questões do material que lhes foi dado.

Na primeira aula, aplicamos a atividade de número 2, na qual havia apenas uma questão com dois itens que deveriam ser respondidos com base nas informações contidas em um mesmo texto, conforme é demonstrado na figura seguinte.

Figura 14 – Primeira questão da atividade 2 (intervenção).

Algumas pessoas Veem vc como o ..



So te procuram quando precisam de algo !!

Mais imagens legais em kdimagens.com!

Fonte: <http://kdimagens.com/imagem/algumas-pecoas-veem-voce-como-o-google-so-te-procuram-quando-precisam-de-algo-562>, acesso em 12/10/2015

1. Leia o texto acima e responda:

a) De acordo com o texto, o conectivo *quando* apresenta apenas o valor de tempo ou expressa outras relações de sentido?

b) Assinale apenas a(s) alternativa(s) em que, mesmo com a substituição do conectivo *quando*, o texto continuaria com o mesmo sentido:

() Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram se precisam de algo!

() Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram no momento em que precisam de algo!

() Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram embora precisem de algo!

() Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram para que precisem de algo!

() Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram porque precisam de algo!

Para responder ao item *a*, o aluno deveria identificar as proposições relacionais inferidas, além de TEMPO, que poderiam ser identificadas no uso do conectivo *quando*, na

frase “*Algumas pessoas veem você como o Google: só te procuram quando precisam de algo*”. Podemos afirmar, fundamentados nas respostas e na discussão da atividade pelos alunos, que praticamente todos eles foram capazes de identificar as circunstâncias de CONDIÇÃO e CAUSA/MOTIVO.

Além disso, pudemos diagnosticar que alguns estudantes demonstraram a habilidade de substituição do conetivo *quando* por outros para explicitar os diferentes valores semânticos que podem ser inferidos do uso dessa conjunção. Vejamos a resposta de um aluno para exemplificar o que acabamos de descrever:

Figura 15 – Resposta satisfatória para o item *a* da questão da atividade 2 (intervenção).

a) De acordo com o texto, o conectivo *quando* apresenta apenas o valor de tempo ou expressa outras relações de sentido?

tempo e condição podemos trocar se quando por (se) pausa.

O segundo item consiste em uma questão de múltipla escolha, na qual o aluno deveria assinalar com um X as alternativas em que a substituição do conectivo *quando* por outra conjunção preservasse o sentido e a estruturação da frase original do texto que inicia a atividade. A maioria das respostas foram adequadas, deixando os alunos de assinalarem apenas aquelas em que ocorria a fuga ao objetivo do autor, por atribuírem os valores de OPOSIÇÃO, com o conectivo *embora*, e FINALIDADE, ao utilizar a locução *para que*. A seguir, apresentaremos um exemplo do que os alunos, em sua maioria, atribuíram como resposta a esse item.

Figura 16 - Resposta satisfatória para o item *b* da questão da atividade 2 (intervenção).

- Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram se precisam de algo!
- Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram no momento em que precisam de algo!
- Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram embora precisem de algo!
- Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram para que precisem de algo!
- Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram porque precisam de algo!

Enquanto resolvíamos essa questão, uma aluna manifestou uma dúvida interessante. Ela nos perguntou o porquê de utilizarmos o conectivo *quando*, que normalmente expressa a ideia de TEMPO, no lugar de outras conjunções, como o vocábulo *se* para o valor de CONDIÇÃO. Tal interrogação nos foi bastante útil e oportuna para que pudéssemos explicitar a dinamicidade da língua, além de demonstrar o erro cometido pela gramática normativa ao propor a memorização de uma lista de conectivos para expressarem circunstâncias específicas.

Aproveitamos a dúvida da aluna para solicitarmos aos estudantes que abrissem os seus livros didáticos de língua portuguesa na unidade destinada ao ensino das orações subordinadas adverbiais. A seguir, transcrevemos o que era apresentado a respeito, especificamente, da chamada *oração adverbial temporal*:

Figura 17 – Classificação da oração subordinada adverbial temporal, conforme livro didático dos alunos.

Temporal

A oração subordinada que indica uma ideia de tempo em que acontece o fato-expresso na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial temporal**.

Conj. subordinativa

↑

Enquanto as máquinas funcionavam, os dois tripulantes começaram a coletar pedras.

Or. subordinada adverbial temporal Or. principal

As conjunções e locuções conjuntivas utilizadas frequentemente nesse tipo de oração são: **quando, enquanto, logo que, sempre que, assim que, antes que, depois que, desde que.**

Fonte: ALVES, R., BRUGNEROTTO, T. (2012, p. 136)

De acordo com a descrição acima, pudemos demonstrar como a Gramática Tradicional aborda a classificação das referidas orações utilizando, para isso, uma lista de conectivos. Ressaltamos, também, a presença da conjunção *quando*, que encabeça a listagem, como se fosse um conectivo exclusivo para expressar um valor temporal. Depois, os estudantes puderam identificar que, nas outras orações adverbiais, o *quando* não aparecia como conectivo possível para representar outros valores semânticos, tais como CONDIÇÃO ou CAUSA. Com isso, fizemos um questionamento à sala: seria melhor memorizar conectivos ou refletir sobre o sentido que eles expressam? Com unanimidade, a turma respondeu que a reflexão é bem mais produtiva do que o ato decorar conjunções de maneira aleatória.

Conforme já explicitado no capítulo anterior, o nosso objetivo, ao optarmos pelo trabalho com a conjunção *quando*, é fazermos uso de velhas formas para novas funções. Buscamos utilizar esse conectivo como uma espécie de lacuna a ser preenchida pelo aluno. Sabemos que o sentido de TEMPO, mais relacionado pelos estudantes ao *quando*, é menos abstrato e mais próximo de nossa experiência, sendo, portanto, mais fácil de se compreender do que relações de CAUSA/MOTIVO, CONDIÇÃO, CONCESSÃO, por exemplo. Daí, usamos TEMPO para falarmos desses outros domínios mais abstratos metaforicamente.

Após encerrarmos nosso primeiro momento, em que tivemos uma discussão tão interessante acerca da problemática classificação na memorização de meros conectivos, passamos para a aplicação da atividade 3. Sua primeira questão consistia em um exercício de cunho estrutural, no qual o estudante deveria tentar reescrever duas orações, utilizando o conectivo *quando* para uni-las em um único período, de quatro formas diferentes. A seguir, apresentamos a referida questão.

Figura 18 – Primeira e segunda questões da atividade 3 (intervenção).

1. Leia os dois períodos simples abaixo e, em seguida, tente resolver o desafio proposto:

I – *Você não me liga.*
 II – *Fico com raiva.*

Utilizando o conectivo *quando*, tente unir as duas orações acima para que um único período seja formado. Tente fazer isso de quatro formas diferentes.

Versão 1	
Versão 2	
Versão 3	
Versão 4	

2. Apesar de parecerem iguais, podemos identificar diferença entre as versões que você escreveu? Quais? Justifique.

Como resposta satisfatória ao que foi questionado aos estudantes, citamos o seguinte exemplo extraído do nosso *corpus* de análise:

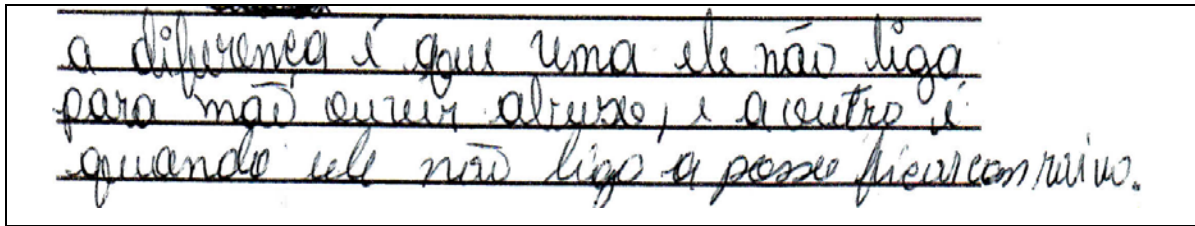
Figura 19 – Resposta para a primeira questão da atividade 3 (intervenção).

Versão 1	Fico com raiva quando você não me liga
Versão 2	Quando você não me liga, fico com raiva
Versão 3	Você não me liga quando fico com raiva
Versão 4	Quando fico com raiva, você não me liga

O exercício acima proposto visa ao desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno, principalmente por conta das dificuldades apresentadas na etapa da sondagem. O educando, de acordo com o que era solicitado pela questão, seria levado a produzir quatro frases em que o conectivo *quando* seria deslocado, ora para a oração I, ora para a II.

Essa mudança provocaria, propositalmente, uma sutil alteração no sentido, o que foi perguntado na questão seguinte. Solicitamos, então, ao estudante que descrevesse se houve mudança de sentido e, caso a resposta fosse afirmativa, qual seria esse novo sentido. Na sequência, apresentaremos um exemplo do que foi obtido como resposta satisfatória.

Figura 20 – Resposta para a segunda questão da atividade 3 (intervenção)

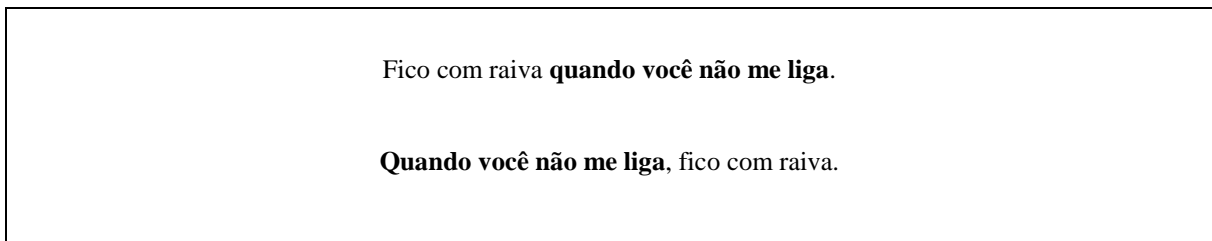


a diferença é que uma ele não liga para não ouvir abuso, e a outra é quando ele não liga a pessoa ficou com raiva.

A partir da resposta do aluno, conforme a figura 20, percebemos que houve a compreensão da diferença de sentido motivada pela alternância do posicionamento do conectivo quando em relação às orações “*Você não me liga*” e “*Fico com raiva*”. O aluno, sabendo das duas possibilidades que, de fato, alterariam o sentido (*Você não me liga quando fico com raiva* e *Fico com raiva quando você não me liga*), foi capaz de descrever, com suas palavras, as seguintes interpretações: *a)* alguém não me liga porque, tendo conhecimento de que estou com raiva, não deseja ouvir algum *abuso* (desaforo); *b)* alguém, por não ter ligado para mim, deixou-me com raiva.

Em seguida, buscamos trabalhar, oralmente, as funções textual-discursivas da hipotaxe adverbial a partir da inversão das duas orações utilizadas nessa questão. Para isso, no quadro, escrevemos os dois enunciados que podem ser melhor vistos na seguinte figura:

Figura 21 – Enunciados que foram escritos no quadro para análise.



Fico com raiva **quando você não me liga.**

Quando você não me liga, fico com raiva.

A partir disso, questionamos se a alteração da ordem das orações havia provocado alguma diferença de sentido entre as frases que foram expostas. Como, em momentos anteriores, já havíamos discutido, em sala, a relação entre o sentido e a posição da cláusula adverbial, muitos alunos foram capazes de perceber que a principal motivação de se iniciar ou não a frase com a oração adverbial encontrava-se na informação a qual o autor desejava enfatizar. Caso se pretenda destacar o fato de “*ficar com raiva*”, escrevo no formato apresentado

pela primeira frase. Se quero enfatizar o esquecimento de quem não realizou o telefonema, devo escrever de acordo com o segundo exemplo. Com isso, trabalhamos as funções de **fundo**, no primeiro enunciado, e de **tópico** para o segundo. Ressaltamos, aqui, que não representou aspiração nossa o trabalho com a nomenclatura das funções textual-discursivas, mas sim o seu proeminente papel na construção dos sentidos.

A terceira questão da atividade 3 apresentava, como texto, um trecho da canção *Travessia*, de Milton Nascimento. A seguir, na figura 22, apresentamos a referida questão na íntegra.

Figura 22 – Terceira e quarta questões da atividade 3 (intervenção).

<p>Travessia Milton Nascimento</p> <p><i>Quando você foi embora fez-se noite em meu viver Forte eu sou, mas não tem jeito Hoje eu tenho que chorar Minha casa não é minha e nem é meu este lugar Estou só e não resisto, muito tenho pra falar</i></p> <p>http://letras.mus.br/milton-nascimento/47456/</p>
<p>3. Qual valor semântico, além da noção de tempo, podemos identificar na conjunção <i>quando</i>, presente no primeiro verso?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Reescreva o primeiro verso substituindo o conectivo <i>quando</i> por um outro que expresse o sentido que você identificou na questão anterior.</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Para resolver as duas questões, inicialmente, o aluno devia identificar, além de TEMPO, um outro valor semântico possível para o uso do conectivo *quando* presente no primeiro verso da canção. Em seguida, o estudante foi orientado a substituir essa conjunção por uma outra que

expressasse o valor por ele identificado. Na sequência, temos um exemplo de reescrita com base no valor de CAUSA.

Figura 23 – Resposta para a quarta questão da atividade 3 (intervenção).

Reescreva o primeiro verso substituindo o conectivo quando por um outro que expresse o sentido que você identificou na questão anterior.

Por que você foi embora fez-se noite em meu
chão

Esse exercício, por mais simples que pareça, correspondeu a uma das deficiências mais graves apresentadas na **sondagem**, pois as duas últimas questões em que essa mesma ação era exigida, na etapa de diagnóstico, foram as que apresentaram um maior número de respostas em branco. Já na intervenção, a maior parte dos alunos conseguiram responder satisfatoriamente ao que lhes era solicitado, fato que nos deu a segurança de que o seu processo de aprendizagem estava ocorrendo conforme esperado.

Finalmente, no dia 24 de agosto, aplicamos a quarta e última atividade da etapa intermediária de nossa pesquisa. O exercício ofertava ao aluno três quadros contendo duas orações simples e o conectivo *quando*, de acordo com a figura seguinte:

Figura 24 – Primeira questão da atividade 4 (intervenção)

O TRABALHADOR
PRODUZ MAIS

HÁ POSSIBILIDADE
DE AUMENTO NO
SALÁRIO

QUANDO

1. Utilizando apenas as informações presentes nos quadros acima, crie uma manchete adequada para cada notícia listada abaixo:

Manchete 1:

Como se sabe, todo funcionário necessita de um incentivo financeiro para aumentar sua produtividade no ambiente de trabalho. Uma saída que muitos patrões estão encontrando para incentivar seus empregados a demonstrarem mais esforço é a oferta de aumentos salariais ao trabalhador que mais se esforça na empresa.

Manchete 2:

De acordo com especialistas, o olhar do patrão deve estar sempre atento aos seus funcionários. Não são poucos os empregados insatisfeitos com seus salários. Porém, economistas afirmam que aumentos salariais devem apenas ser ofertados aos trabalhadores que mais produzem dentro de uma empresa. Essa é uma forma de incentivar os mais acomodados a mudarem de conduta.

O aluno deveria, por sua vez, criar, utilizando apenas as informações dos quadros, duas manchetes que correspondessem, cada uma delas, às notícias que lhes eram apresentadas. A questão pretendia verificar se o estudante seria capaz de perceber o objetivo pretendido pelo enunciador do texto, relacionando o que era dito com uma manchete que resumisse o tema central que ali estava sendo abordado. Vejamos um exemplo do que foi adequadamente respondido pelos educandos:

Figura 25 – Resposta para a primeira questão da atividade 4 (intervenção).

<p>Manchete 1:</p> <p><u>Quando há possibilidade de aumento no salário o trabalhador produz mais</u></p> <p>Como se sabe, todo funcionário necessita de um incentivo financeiro para aumentar sua produtividade no ambiente de trabalho. Uma saída que muitos patrões estão encontrando para incentivar seus empregados a demonstrarem mais esforço é a oferta de aumentos salariais ao trabalhador que mais se esforça na empresa.</p>
<p>Manchete 2:</p> <p><u>Quando o trabalhador produz mais há possibilidade de aumento no salário</u></p> <p>De acordo com especialistas, o olhar do patrão deve estar sempre atento aos seus funcionários. Não são poucos os empregados insatisfeitos com seus salários. Porém, economistas afirmam que aumentos salariais devem apenas ser ofertados aos trabalhadores que mais produzem dentro de uma empresa. Essa é uma forma de incentivar os mais acomodados a mudarem de conduta.</p>

De acordo com a leitura da primeira notícia, o aluno devia perceber que a manchete focalizava a relação entre a possibilidade de aumento no salário (CAUSA) induzir o funcionário a produzir mais no trabalho (CONSEQUÊNCIA), o que conduziria o estudante a escrever “*Quando há possibilidade de aumento no salário, o trabalhador produz mais*”. Dessa forma, o uso do conectivo *quando* apresentaria, além da noção de TEMPO, o valor semântico de CAUSA/MOTIVO. Além dessa relação, poderíamos identificar igualmente o sentido de CONDIÇÃO emergir do uso do conectivo *quando* (figura 25).

Já na segunda manchete, havia também a relação de CAUSA/CONSEQUÊNCIA, porém, de acordo com a interpretação do texto, o foco discursivo era outro, ou seja, o objetivo do autor era ressaltar que o aumento salarial era devido apenas à maior produtividade dos funcionários dentro da empresa. Assim, o aluno, a partir da depreensão dessa informação presente no texto, era orientado a produzir a manchete “*Quando o trabalhador produz mais, há possibilidade de aumento no salário*”. A proposição CAUSA agora estaria contida no fato do trabalhador produzir mais, o que levaria à possibilidade de aumento salarial. Como na primeira análise, o valor de CONDIÇÃO também foi atribuído corretamente como resposta por parte dos estudantes.

Em Decat (2001), é afirmado que as orações adverbiais são opções organizacionais cujo uso depende dos objetivos comunicativos do produtor do discurso. Logo, a partir das intenções comunicativas do falante, serão determinadas as funções textual-discursivas. A referida questão busca trabalhar justamente o relevante papel da cláusula adverbial na construção do sentido pretendido pelo autor. Por isso, além da abordagem das proposições relacionais inferidas, o item também buscava provocar, no aluno, uma reflexão acerca do posicionamento da oração adverbial em relação à cláusula-núcleo.

Destarte, na segunda questão da atividade 4, solicitamos que o aluno descrevesse o efeito de sentido provocado pela simples inversão do posicionamento da oração adverbial em relação às orações das manchetes. Vejamos a questão.

Figura 26 – Segunda questão da atividade 4 (intervenção).

2. Há sentidos diferentes nas manchetes que você produziu para as notícias? Justifique.

Utilizando suas palavras, os educandos forma capazes, em sua maioria, de perceber e descrever, mesmo que muito superficialmente, as nuances significativas de cada enunciado que eles atribuíram às notícias em forma de manchete. A seguir, exemplificamos o que um deles foi capaz de responder.

Figura 27 – Resposta para a segunda questão da atividade 4 (intervenção).

Sim, por que na manchete 1 o destaque é para o aumento e na manchete 2 é para o trabalhador que produz mais.

Por fim, encerramos a fase de intervenção satisfeitos com o que presenciamos em nossos encontros. Os alunos participaram ativamente das atividades, realizando muitas perguntas interessantes a respeito do trabalho, além de trazer, para a sala de aula, questionamentos não esperados que contribuíram significativamente com o andamento dessa pesquisa, como a pergunta da aluna acerca do motivo que leva a gramática a ofertar uma lista de conectivos, ao invés de conduzir o leitor a refletir sobre os reais sentidos que surgem a partir do uso das conjunções.

5.3. Avaliação dos resultados da aplicação da proposta

No dia 29 de agosto de 2016, aplicamos, finalmente, a última etapa de nossa pesquisa, a **avaliação**. Buscamos aplicar uma atividade com quatro questões que se assemelhassem o máximo possível daquelas que foram utilizadas na sondagem, para que pudéssemos estabelecer um processo comparativo entre os resultados que seriam obtidos na avaliação e os obtidos na **sondagem**, na tentativa de diagnosticar se houve ou não uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Conforme dito no início deste capítulo, tomamos o cuidado aplicarmos a **avaliação** com os mesmos alunos que responderam ao teste de **sondagem** como forma de mantermos um relativo controle sobre as variáveis que poderiam interferir nos resultados de nosso estudo. Consequentemente, um total de 25 estudantes estiveram presentes durante a aplicação.

Assim, demos início à aplicação da atividade de avaliação. Assim como nas outras etapas, tudo ocorreu dentro das nossas expectativas, sendo destinada, para sua resolução, a mesma quantidade de tempo da aplicação do teste de sondagem (duas aulas geminadas, ou seja, 100 minutos). Porém, a média de tempo que todos levaram para responder ao material foi bem inferior à da primeira etapa, isto é, os alunos conseguiram concluir a resolução da atividade em uma média aproximada de 60 minutos. Outro fator que nos despertou a atenção foi a ausência de dúvidas acerca do vocabulário dos enunciados, o que ocorrera com bastante frequência na sondagem. Isso nos levou a crer que todo o trabalho feito na intervenção dando frutos, pois, de acordo com o que observamos, as respostas estavam fluindo sem grandes dificuldades. Já no instante em que fomos recebendo as atividades, constatamos que as dificuldades encontradas pelos estudantes durante a sondagem foram aparentemente sanadas, pois raras eram as respostas incompletas ou totalmente em branco.

Aplicadas, então, todas as fases de nosso trabalho, seguimos em busca de analisar o material. Conforme os conceitos iniciais que atribuímos na **sondagem** para avaliarmos o nível

de conhecimento da turma, classificamos igualmente as respostas dos alunos em três tipos: *satisfatório*, *insatisfatório* e *em branco*. Como já dissemos, o valor *satisfatório* foi atribuído a respostas adequadas ao contexto de uso, *insatisfatório* a respostas equivocadas e *em branco* quando uma questão não apresentar resposta. Assim como fizemos ao longo da análise da sondagem, demonstramos, para cada questão, uma resposta para exemplificar o que foi considerado *satisfatório*.

A primeira questão buscava verificar se o aluno seria capaz de identificar um valor semântico além da noção de TEMPO presente no contexto de uso do conectivo *quando*, em uma tirinha da Turma da Mônica, personagens criados por Maurício de Souza. A seguir, encontra-se exposta a questão citada.

Figura 28 – Primeira questão (avaliação).

The comic strip 'Cebolinha' consists of the following panels and dialogue:

- Panel 1:** Cebolinha is upside down. A speech bubble says: "QUAIS SÃO CEBOLINHAS DOMINIZANDO OS SARCOTOS?"
- Panel 2:** A character asks: "NÃO ESTOU PENSANDO MAIS INTELIGENTE!"
- Panel 3:** A character says: "DREM QUE QUANDO MAIS SANGUE FLUI PRA CABEÇA, O CEREBRO FUNCIONA MELHOR!" and another replies: "A GENTE APRENDE MAIS LÁPIDO!"
- Panel 4:** A character says: "ENTÃO A CORRELA E O MODO DE SERIAM O MODO MARIKINHA LARENTES DO MUNDO?"
- Panel 5:** A character asks: "JÁ, CEBOLINHA, VOCÊ ESTAVA ANTES COMO UM BEM SÓ, TÁ BEM, MAS PEGAR NEU CEBOLINHO É..."
- Panel 6:** A character asks: "VOCÊ TEM COLAGEM DE BATE E SE NÃO TEM UMA DESVIO DE COLUNA, ASSIM?"
- Panel 7:** A character says: "GENIAL, CEBOLINHA!" and another replies: "COMO É QUE A GENTE FAZ MESMO?"
- Panel 8:** A character says: "SADINHO!"

tirinhasdaturmada Monica2012.blogspot.com

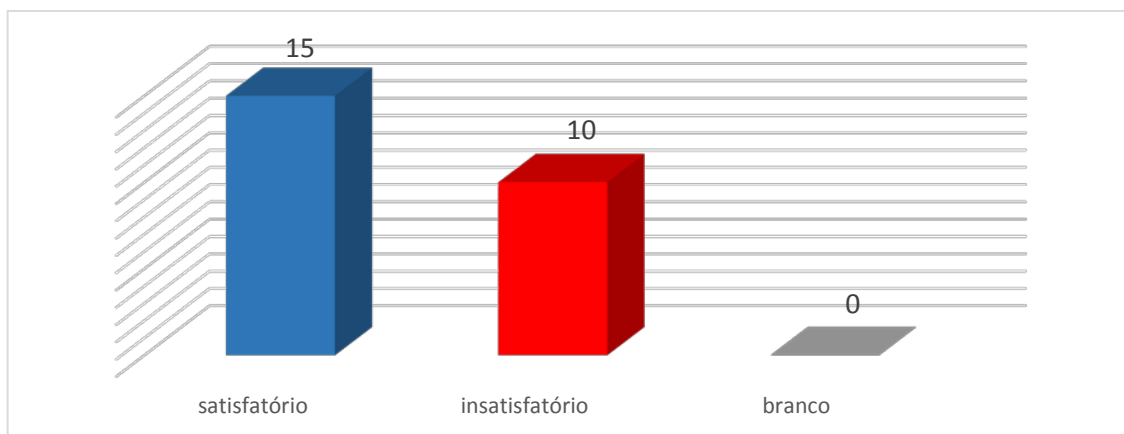
1. Com base no texto acima, além do valor semântico de TEMPO, qual outra relação de sentido poderíamos identificar no uso do conectivo *quando*, presente no 4º quadrinho?

- Condição
- Oposição
- Consequência
- Finalidade
- Modo

Para resolver essa questão, o aluno devia atentar para a porção textual “Dizem que quando mais sangue flui *pla* cabeça, o *céleblo* funciona melhor”, enunciada, no 4º quadrinho da tirinha, pelo do personagem Cebolinha. A partir da interpretação da relação semântica que emergia do uso do conectivo *quando*, o estudante precisava perceber que a relação de CONDIÇÃO era a única possível de ser inferida dentre os sentidos de OPOSIÇÃO, CONSEQUÊNCIA, FINALIDADE e MODO que eram propostas pelas alternativas da questão.

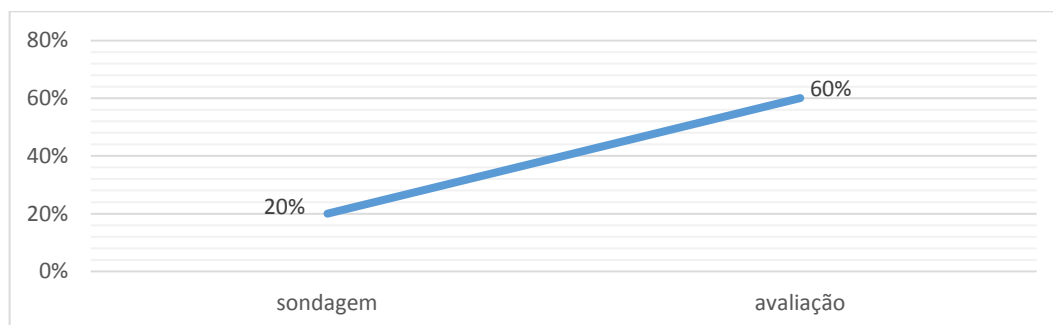
Dos 25 alunos que realizaram a tarefa, 15 responderam satisfatoriamente à questão e dez 10 não acertaram. Não foi identificada nenhuma questão em branco, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Resultado obtido na primeira questão (avaliação).



Com base nesses dados, podemos constatar que o aproveitamento total da turma foi de 60%. Resultado muito diferente do obtido na sondagem, em que apenas 5 alunos conseguiram responder adequadamente à questão 1, com um aproveitamento de 20% em toda turma. Ao relacionarmos a média da questão nas etapas inicial e final da pesquisa, de acordo com o gráfico a seguir, podemos diagnosticar que houve uma significativa melhora dos alunos, pois o índice de acerto cresceu 40 pontos percentuais.

Gráfico 8 – Sondagem x avaliação (primeira questão)



A segunda questão, de caráter subjetivo, é iniciada com um texto do gênero piada, cujo personagem principal, Zezinho, encontra-se no Museu Imperial. Vejamos:

Figura 29 – Segunda questão (avaliação).

Zezinho está visitando o Museu Imperial, quando um guarda bronqueia:
 — Não pode sentar aí, moleque! É a cadeira do Dom Pedro!
 — Quando ele chegar, eu saio!

Fonte: <http://www.osvioaristas.com.br/piadas/criancas/>

2. Leia o texto acima e, em seguida, responda.

a) O texto é uma piada. Dessa forma, tente explicar o que provocou o humor no texto.

b) Na sua opinião, o personagem Zezinho espera realmente que Dom Pedro apareça para sentar na cadeira? Justifique.

c) O conectivo "quando", presente na fala de Zezinho, expressa apenas o valor semântico (sentido) de tempo? Justifique.

d) Caso substituíssemos o conectivo quando pelo conectivo se, alteraríamos o sentido do texto? Justifique.

Ao final da piada, o personagem, que estava sentado na cadeira que pertenceu a Dom Pedro, afirmou que sairia dali apenas quando o dono chegasse. Os dois primeiros itens da questão trabalham com a interpretação do texto, cujas perguntas solicitam ao aluno que identifique o efeito de humor ali presente. No entanto, o que há de mais específico para nosso

trabalho são os dois últimos itens. No item *c*, temos uma pergunta que buscava investigar se o aluno conseguia identificar outros valores semânticos no uso do conectivo *quando*, que se encontrava na fala de Zezinho. No contexto em que era utilizada, podíamos inferir do uso dessa conjunção, além da noção de TEMPO, principalmente um valor condicional.

Já no item *d*, era proposto ao aluno que analisasse se ocorreria alguma alteração de sentido caso substituíssemos o conectivo *quando* pela conjunção *se*. A seguir, apresentamos um exemplo do que foi respondido pelos alunos:

Figura 30 – Resposta satisfatória para os itens *c* e *d* da segunda questão (avaliação).

c) O conectivo "quando", presente na fala de Zezinho, expressa apenas o valor semântico (sentido) de tempo? Justifique.

Umas, também expressa condição.

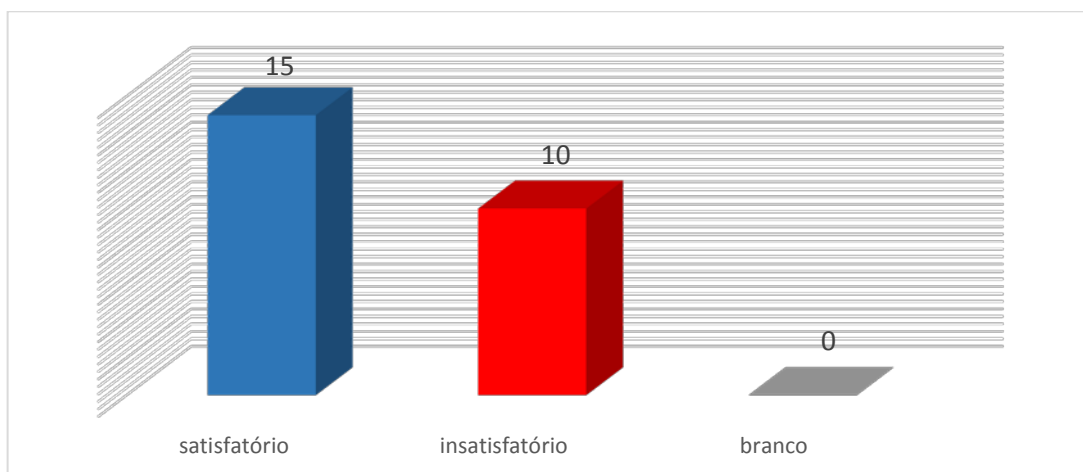
d) Caso substituíssemos o conectivo quando pelo conectivo se, alteraríamos o sentido do texto? Justifique.

Sim, porque na primeira parte ~~o~~ indica que "quando ele chega", significa que ele vai voltar, mas se trocar por "se" a frase muda o sentido, pois indica que ele pode ou não voltar.

Na resposta presente na figura 30, podemos verificar que o aluno foi capaz de perceber que o conectivo *quando* expressava o valor de CONDIÇÃO e, além disso, descreveu, mesmo que superficialmente, o fato desse valor condicional justificar como o autor utilizou esse recurso linguístico para a construção do humor da piada, afinal Zezinho, sabendo que Dom Pedro não voltaria, conseguiu driblar a bronca do guarda, ao dizer que, se Dom Pedro chegasse, sairia da cadeira.

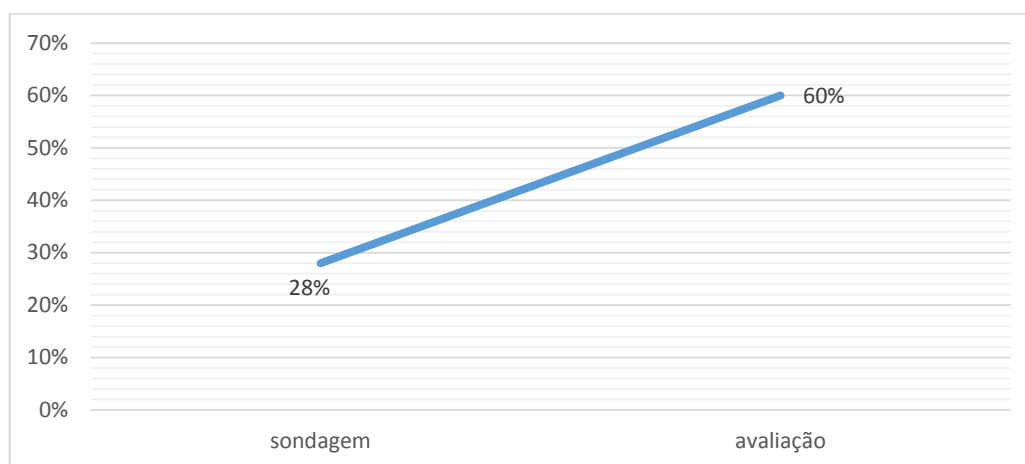
Dos 25 alunos presentes durante a aplicação da avaliação, 15 responderam satisfatoriamente, 10 cometeram inadequações em suas respostas e ninguém deixou de responder à questão, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Resultado obtido na segunda questão (avaliação).



Comparando esse resultado aos dados colhidos na etapa inicial de nossa pesquisa, a **sondagem**, percebemos que o rendimento inicial da turma, para essa questão, sai da marca dos 28%, na sondagem, e chega aos 60% na avaliação, número semelhante ao que a sala obteve na questão anterior. Com isso, houve um crescimento de 32 pontos percentuais entre as duas etapas da pesquisa na segunda questão. Podemos visualizar melhor esse fato a partir da análise do gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Sondagem x avaliação (segunda questão)



Percebemos, ao analisarmos os resultados obtidos na **sondagem** e na **avaliação**, que os alunos passaram a compreender e a explicitar, com mais facilidade e desenvoltura, as relações estabelecidas na articulação de orações adverbiais. Logo, o objetivo fundamental de nosso trabalho, que corresponde à elaboração de uma proposta funcionalista para o ensino da hipotaxe adverbial, estava se concretizando.

A terceira questão da atividade de intervenção trabalha com uma abordagem produtiva da língua, especificamente visando ao aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes. Vejamos a figura seguinte:

Figura 31 – Terceira questão (avaliação).

<p>"Amor quando é amor não definha E até o final das eras há de aumentar. Mas se o que eu digo for erro E o meu engano for provado Então eu nunca terei escrito Ou nunca ninguém terá amado" William Shakespeare Pensador</p>
<p>3. Reescreva o primeiro verso substituindo o conectivo <i>quando</i> por outros conectivos que expressem os seguintes valores semânticos:</p> <p>a) Condição</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>b) Causa</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>

A partir da leitura e interpretação do poema, cuja autoria é atribuída a William Shakespeare, o aluno deveria reescrever o texto, substituindo o conectivo *quando*, presente no verso “Amor **quando** é amor não definha”, por outros que expressassem os valores semânticos solicitados, isto é, CONDIÇÃO e CAUSA. Apresentamos, então, a resposta de um aluno, a qual foi considerada, por nós, satisfatória.

Figura 32 – Resposta satisfatória para a terceira questão (avaliação).

a) Condição

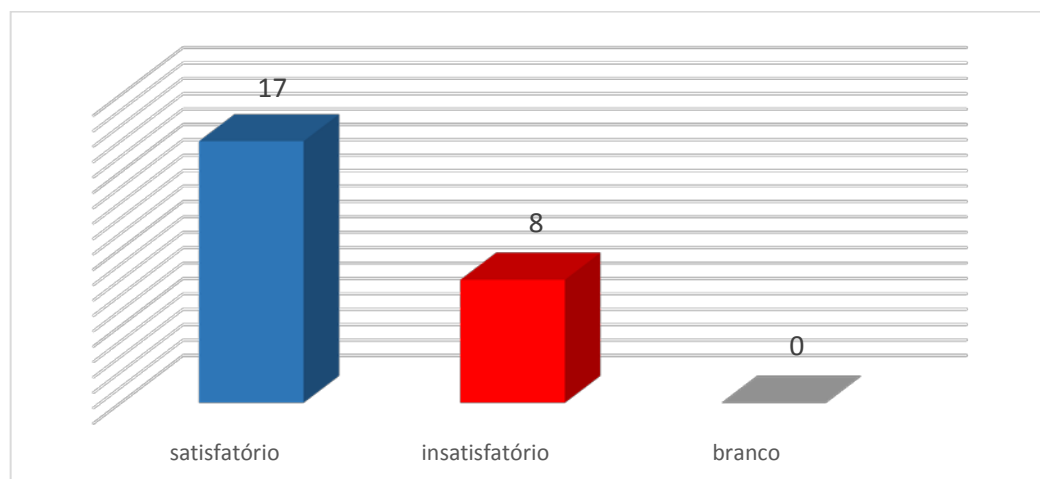
Como, se é como não define e até o final dos erros há de aumentar.

b) Causa

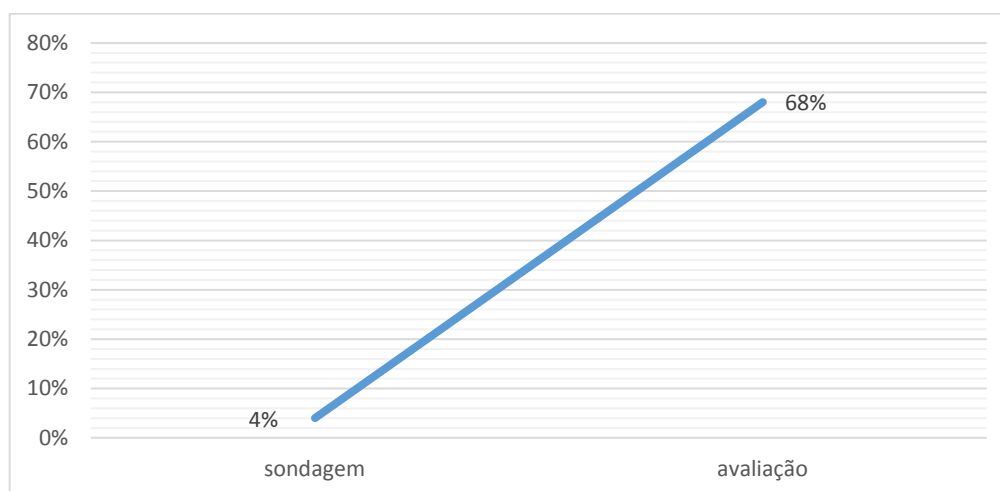
Como, porque é como não define, e até o final dos erros há de aumentar.

Um total de 17 alunos conseguiram realizar efetivamente a substituição pelos conectivos adequados aos valores semânticos propostos, sendo que 8 alunos não conseguiram produzir uma resposta satisfatória e, felizmente, nenhum aluno deixou de responder ao que lhes fora proposto pela questão, de acordo com os dados que serão apresentados na sequência.

Gráfico 11 – Resultado obtido na terceira questão (avaliação).



Na etapa da sondagem, a terceira questão, a qual tomamos como referência para a elaboração desta que ora analisamos, foi a que apresentou uma maior incidência de respostas em branco, ou seja, 18 estudantes sequer tentaram responder ao que lhes fora solicitado. Além disso, apenas a resposta de um aluno conseguiu enquadrar-se como satisfatória.

Gráfico 12 – Sondagem x avaliação (terceira questão).

Conforme podemos verificar a partir da análise do gráfico 12, houve um crescimento de 64 pontos percentuais, ou melhor, o aproveitamento da turma partiu de 4%, na sondagem, atingindo a marca de 68%, na avaliação. Tal resultado nos surpreende, visto que, ao compararmos o que obtivemos na sondagem e na avaliação, houve um crescimento de 64 pontos percentuais, representando, assim, o maior índice de crescimento em todo o processo avaliativo.

A quarta e última questão da atividade de avaliação consistia na análise de duas frases, conforme imagem a seguir. Os dois enunciados, “*Quando você muda, tudo muda*” e “*Você muda quando tudo muda*”, apesar de bastante semelhantes, apresentavam nuances significativas bastante distintas, pois, no primeiro, para que ocorresse uma mudança externa, seria necessária uma mudança interna no indivíduo. Já na segunda, a mudança interna no indivíduo corresponderia ao efeito de modificações externas a ele. Essa diferença de sentidos entre as duas frases, deu-se por conta do deslocamento da conjunção *quando* de uma oração (*Quando você muda*) para a outra (*Quando tudo muda*). A seguir, apresentamos a questão.

Figura 33 – Quarta questão (avaliação).

Leia o texto a seguir

“TUDO MUDA QUANDO VOCÊ MUDA!”

Agora, leia o mesmo texto reescrito de outra forma:



a) Há diferença de sentido entre os dois textos? Justifique.

b) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*, além da noção de tempo no segundo quadro?

De acordo com essa interpretação, o aluno era orientado a responder dois itens. O primeiro buscava sondar a capacidade de identificação das diferentes leituras dos dois enunciados, motivada pela inversão do posicionamento do conectivo *quando* em relação às cláusulas com as quais a questão trabalhou. No segundo item, por sua vez, era solicitada, por parte do estudante, a análise dos outros valores semânticos possíveis, além de TEMPO, que emergiam do uso da conjunção no contexto das duas frases, os quais seriam os sentidos de CONDIÇÃO, CAUSA/MOTIVO e PROPORÇÃO¹³. Como exemplo das respostas consideradas satisfatórias produzidas pelos alunos para essa questão, apresentamos a figura a seguir.

Figura 34 – Resposta satisfatória para a quarta questão (avaliação).

¹³ Decat (2001) vê a relação de PROPORÇÃO como um subtipo de TEMPO, visto que indica concomitância.

a) Há diferença de sentido entre os dois textos? Justifique.

Sim, no primeiro tudo muda quando
 você muda e o segundo você muda
 porque tudo muda.

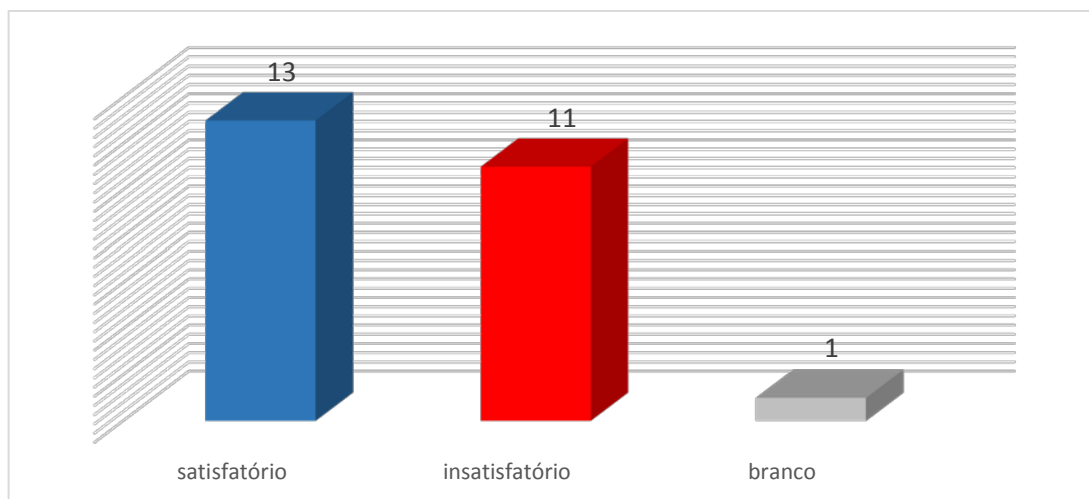
b) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*, além da noção de tempo no segundo quadro?

Condição

Na **sondagem**, o resultado obtido pelos alunos na quarta questão foi alarmante. O aproveitamento da turma foi nulo, visto que, dos 25 alunos, 16 responderam ao que lhes fora questionado de maneira insatisfatória, e 9 não atribuíram nenhuma resposta, ficando a questão, portanto, em branco.

Porém, ao analisarmos os resultados obtidos na etapa da avaliação, diagnosticamos que 13 alunos conseguiram responder adequadamente à quarta questão, 11 responderam de forma inadequada e apenas 1 não conseguiu elaborar sua resposta. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Resultado obtido na quarta questão (avaliação).



Na **sondagem**, a quarta questão foi a que apresentou o pior resultado, pois nenhum estudante conseguiu responder satisfatoriamente ao que era questionado. Guardadas as devidas proporções, foi também nesta questão que obtivemos um êxito menor da etapa avaliativa, por conta da quantidade de alunos que responderam de forma insatisfatória (11) e em branco (1) praticamente se equiparar ao total de respostas consideradas satisfatórias (13). Tal ocorrência nos confirmou que a questão de número 4, tanto da **sondagem** quanto da **avaliação**, foi a que apresentou um maior grau de complexidade na resolução. Provavelmente, a dificuldade ali existente seja justificada pela semelhança formal das frases mesmo com o deslocamento da conjunção *quando*.

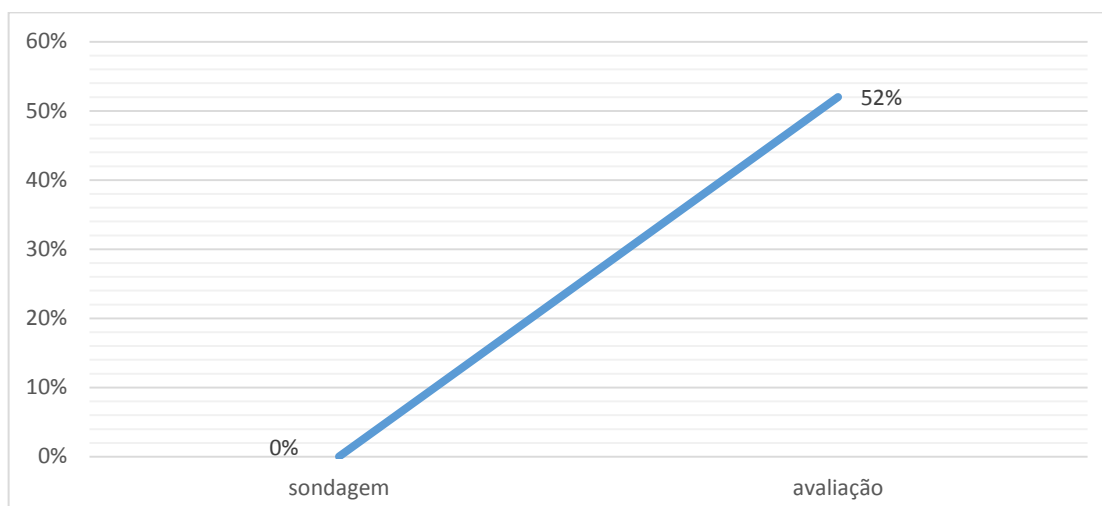
Figura 35 – Resposta inadequada para a quarta questão (avaliação).

a) Há diferença de sentido entre os dois textos? Justifique.

vão ~~as~~ só muda o ordem

Muitos alunos, como podemos constatar na resposta demonstrada na figura 35, demonstraram não identificar diferenças entre os dois enunciados, e muito menos o deslocamento do conectivo da primeira oração para a segunda. No exemplo citado, o estudante constatou que houve apenas uma alteração na ordem das orações. Vejamos, no gráfico a seguir, como foi a evolução do rendimento entre a **sondagem** e a **avaliação**.

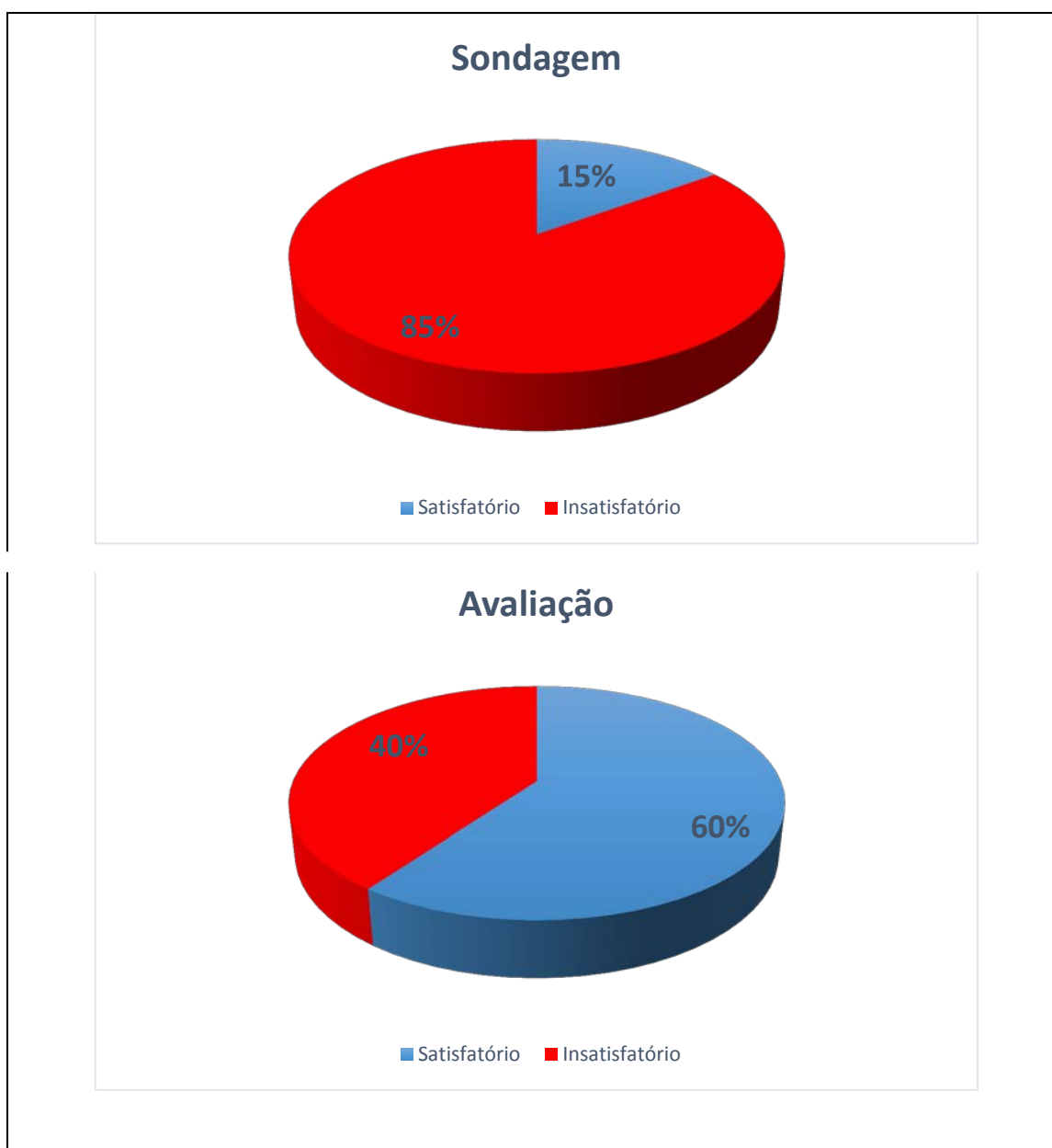
Gráfico 14 – Sondagem x avaliação (quarta questão).



Embora ainda tenhamos identificado dificuldades, esses dados nos demonstraram que a turma, na referida questão, apresentou um aproveitamento total de 52% no processo avaliativo, muito distante do 0% obtido na etapa da **sondagem**, crescimento que pode ser mais bem visualizado no próximo gráfico:

Finalmente, com o objetivo de compararmos as médias obtidas nas etapas da **sondagem** e da **avaliação**, passamos a utilizar a mesma nomenclatura atribuída no final da primeira etapa de nossa pesquisa, ou seja, iremos classificar os resultados totais em *satisfatório*, para as respostas adequadas, e *insatisfatório*, de uma maneira geral, as respostas inadequadas somadas àquelas que estão em branco. Dessa forma, teremos o seguinte gráfico:

Gráfico 15 – Sondagem x avaliação (médias de aproveitamento geral da turma).



Ao considerarmos a média de aproveitamento total da turma na avaliação e, quando a comparamos ao que foi obtido na **sondagem**, podemos afirmar que a metodologia por nós utilizada no ensino da hipotaxe adverbial foi exitosa. Houve uma melhoria de 45 pontos percentuais, o que nos demonstra a eficácia da proposta de ensino voltada à análise e reflexão sobre os recursos da língua a partir de uma perspectiva funcional. Essa ação foi capaz de melhorar o rendimento dos alunos da última série do Ensino Fundamental no que diz respeito às habilidades relativas à hipotaxe adverbial. Dessa forma, o aluno pôde trabalhar com questões linguísticas que apresentam propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, conforme afirmam Oliveira e Coelho (2003).

Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação representa um instrumento precioso, a que os docentes podem recorrer com a finalidade de aprimorarem o processo de ensino-aprendizagem, no ambiente em que atuam. O benefício desse método está no fornecimento de informações para o ensino: ela (a pesquisa-ação) apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões. Além disso, o autor afirma que, no caso de o plano de intervenção da pesquisa-ação apresentar resultados positivos, o professor pode, a seguir, publicar a sua experiência, por meio de um artigo numa revista especializada e/ou comunicação num evento científico.

Dito isso, decidimos apresentar os resultados obtidos a quem tanto nos ajudou a desenvolver este trabalho: os alunos. No dia 12 de setembro, retornamos à turma de 9º ano, série em que aplicamos as atividades, para realizarmos um *feedback*, isto é, valorizarmos a contribuição da sala ao longo de toda a realização do nosso estudo demonstrando os avanços que puderam ser constatados no seu rendimento.

Assim, preparamos uma apresentação em *PowerPoint* contendo os gráficos e tabelas que aqui utilizamos. Juntos, analisamos todos os resultados, desde a primeira etapa, passando pela intervenção e, por fim, chegando aos dados da avaliação. Pudemos perceber, ao expormos as informações, que os alunos permaneceram atentos à nossa fala. Além disso, demonstraram imensa satisfação e orgulho quando afirmamos que o rendimento deles havia crescido bastante. Interessante foi o momento em que os estudantes, após uma análise global de todo o projeto, compreenderam o que realmente pretendíamos com a aplicação de todas aquelas atividades em sala. Ao encerrarmos a apresentação, os jovens pediram que outras pesquisas fossem aplicadas para a melhoria da aprendizagem pela turma. Com essa fala, vimos que Freire (2001, p. 32) estava certo ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e

pesquisa sem ensino”. Para o referido autor, o docente deve acatar a sabedoria dos alunos alcançados em sua formação, estimulando-os a aprimorarem seus conhecimentos por meio da prática de ações voltadas à melhoria do ensino.

Com a aplicação da nossa proposta de ensino das funções textual-discursivas e das proposições relacionais inferidas associadas ao uso de orações hipotáticas adverbiais, acreditamos ter solucionado o questionamento central de nossa investigação, isto é, que uma proposta, orientada pelo Funcionalismo linguístico, para o ensino, em séries do 9º ano do nível Fundamental, da articulação hipotática adverbial, pode desenvolver habilidades de leitura e escrita relacionadas ao uso dessas estruturas na construção de sentidos dos textos.

A partir do que neste trabalho foi exposto, constatamos que a abordagem funcionalista é capaz de orientar um ensino mais produtivo e reflexivo e favorecer o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, pois não destaca a memorização de conceitos e não coloca em foco as práticas de segmentação e classificação de orações adverbiais. Foi por meio desse processo que verificamos as dificuldades que os alunos da turma do 9º ano do ensino Fundamental demonstraram ao interpretar relações semânticas implícitas que emergem no uso da oração adverbial, embora, na produção de textos, utilizem diferentes conjunções em contextos em que é possível inferir relações de CAUSA, CONDIÇÃO e CONCESSÃO.

Também, utilizando abordagens produtiva e reflexiva, fomos capazes de ampliar o conhecimento linguístico do aluno, desenvolvendo, assim, noções necessárias para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção textuais. Além disso, por meio da aplicação de atividades, o estudante pôde reconhecer, na articulação hipotática adverbial, as funções textual-discursivas e as proposições relacionais explícitas e inferidas de orações adverbiais. Foi com a aplicação da proposta que pudemos contribuir para uma significativa melhoria no desempenho dos alunos.

5.4. Síntese conclusiva

Neste capítulo, pudemos analisar os resultados obtidos em cada uma das três etapas (**sondagem, intervenção e avaliação**) de nossa pesquisa, cuja aplicação ocorreu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino do estado do Ceará. Na sondagem, foi aplicada uma atividade contendo quatro (4) questões. As respostas dos estudantes, a fim de atribuímos conceitos analíticos, foram classificadas como *satisfatórias*, caso estivessem adequadas, *insatisfatórias*, para as inadequadas e *em branco*. Após a análise, verificamos as médias de acerto para as questões de 1 a 4 foram, respectivamente, de apenas

20%, 28%, 4% e 0%. Com base nos resultados obtidos, constatamos que os alunos da referida série apresentaram sérias dificuldades relativas à identificação dos valores semânticos associados ao uso da conjunção *quando* em contextos reais, pois apenas 15% dos educandos apresentaram resultados adequados.

De posse dos resultados da **sondagem**, elaboramos e descrevemos a aplicação de quatro (4) atividades destinadas a amenizar os problemas na aprendizagem dos estudantes no que se refere às habilidades de leitura e escrita envolvendo a articulação hipotática adverbial. Nessas atividades, encontravam-se questões que trabalhavam os aspectos sintático-semânticos das chamadas orações adverbiais, principalmente aquelas iniciadas por *quando*. Não buscamos, aqui, trabalhar classificações da Gramática Tradicional, mas sim o relevante papel da articulação de orações no processo de construção dos sentidos do texto.

Após a etapa da intervenção, aplicamos, na turma, uma atividade com quatro (4) questões de formato semelhante àquele que foi aplicado na **sondagem**, para que pudessemos avaliar e comparar os resultados obtidos na **avaliação** e os obtidos na primeira etapa de nossa pesquisa, buscando de diagnosticar se houve ou não uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Ao finalizarmos a coleta e a análise dos dados, pudemos verificar que a metodologia que utilizamos em nossa intervenção surtiu efeito. As respectivas médias de acerto para cada questão foram de 60%, 60%, 68% e 52%, ocorrendo, portanto, uma melhora bastante significativa no aproveitamento geral da turma, saindo dos 15%, na **sondagem**, e chegando à marca dos 60% na **avaliação**. Tal fato nos comprovou a eficácia de uma proposta funcionalista de ensino voltada à análise e reflexão sobre os recursos da língua.

Finalmente, apresentamos os resultados aos alunos como forma de agradecimento pela relevante contribuição por eles dada na construção do nosso trabalho. Foi um momento de intensa gratificação pelo esforço por nós realizado em conjunto com os discentes.

6 CONCLUSÃO

O ensino de língua portuguesa, em nosso país, embora tenha passado por grandes reformulações desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda é orientado pela vertente tradicional da Gramática, cuja prioridade encontra-se fincada na memorização de regras, na segmentação e na classificação de termos e orações, para que assim se possa estabelecer um modelo com normas do bem falar e escrever. Com o advento da ciência linguística, deu-se início a uma severa crítica à Gramática Tradicional pelo fato de não promover uma maior discussão a respeito do funcionamento da linguagem. A GT deixa de lado temas que poderiam ser amplamente explorados em sala de aula, como, por exemplo, a variação, a oralidade e o discurso.

A persistência em uma visão tradicional de ensino da língua se justifica, de acordo com diversos professores da educação básica, pela omissão da Academia, que, aparentemente,

reproduz um conhecimento extremamente teórico restrito aos limites dos muros das Universidades, o que pode levar a uma má formação do profissional nos cursos de Letras. Contudo, a Linguística tem contribuído de maneira constante e produtiva para a melhoria desse quadro nos últimos anos, conforme podemos notar em trabalhos como Antunes (2003), Neves (2001, 2002 e 2013) e Nogueira (2004, 2010a, 2010b e 2014), por exemplo.

Na expectativa de contribuirmos com o trabalho dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, buscamos desenvolver uma proposta de ensino que representasse uma maior integração dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos envolvidos no ato comunicativo. Nossa pesquisa é uma alternativa pedagógica à educação básica no que diz respeito à aprendizagem de gramática, mais especificamente ao conteúdo das chamadas *orações adverbiais* introduzidas pelo conectivo *quando* e ao importante papel semântico-discursivo das referidas orações na construção dos sentidos do texto. Também buscamos ressaltar que não só relações semânticas como TEMPO, MODO, CAUSA/MOTIVO, CONCESSÃO, CONDIÇÃO etc., mas também funções textual-discursivas podem favorecer a compreensão da intenção discursiva do usuário da língua ao articular as orações na organização do texto.

Para a realização de nosso estudo, houve a participação de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza. Optamos por essa série por nela se encontrarem alunos em um estágio de transição entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Assim, portanto, os educandos já estudaram, mesmo que superficialmente, os conteúdos referentes ao período composto. Nessa turma, investigamos as implicações da exposição a um modelo didático que leva em consideração o uso real da língua, com a finalidade de diagnosticar se essa proposta é capaz de aprimorar o desenvolvimento linguístico dos alunos, comparativamente ao ensino tradicional, melhorando assim os resultados no que diz respeito à produção e à interpretação textual.

Nossa pesquisa fundamentou-se no Funcionalismo linguístico, que, apesar das suas diversas vertentes, coloca em destaque o relevante papel do usuário inserido em um ato de interação verbal. Para o Funcionalismo, o falante da língua molda o seu discurso de acordo com suas necessidades reais de uso, ou seja, no paradigma funcional, concebe-se a linguagem como instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com a intenção de estabelecer interações comunicativas. A fundamentação central desta pesquisa encontra-se em Decat (2001), estudo em que a autora aborda a articulação hipotática adverbial e suas proposições relacionais inferidas e funções textual-discursivas. Nosso trabalho contou

também com o relevante suporte teórico de trabalhos realizados por Givón (1979), Halliday (1985), Hopper & Traugott (1993), Matthiessen & Thompson (1988), Antunes (2003 e 2014), Neves (1994, 2002, 2004 e 2013), Nogueira (2004, 2010 e 2014) entre outros.

A metodologia da *pesquisa-ação* nos serviu de inspiração para o desenvolvimento das etapas deste trabalho, pois corresponde a um método estratégico ao trabalho do professor em busca do aprimoramento de seu ensino e da aprendizagem pelos seus alunos. Segundo Tripp (2005), a *pesquisa-ação* representa uma forma de investigação-ação cujos procedimentos permitem aos pesquisadores em educação produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

A metodologia utilizada pela *pesquisa-ação* representa uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, segundo Baldissera (2001). Inspirados nesse modelo metodológico, optamos pela divisão do processo em três etapas distintas, as quais foram denominadas **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**. Na **sondagem**, a primeira etapa de nossa pesquisa, foram elaboradas quatro (4) questões com o objetivo de identificarmos as possíveis dificuldades dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais, especificamente aquelas introduzidas pelo conectivo *quando*, e suas funções em textos. Com o objetivo de avaliarmos o nível de proficiência da turma a respeito do assunto que seria estudado, optamos por atribuir, de acordo com as respostas dos alunos, três conceitos: *satisfatório*, *insatisfatório* e *em branco*. A coleta dos resultados nos mostrou grandes dificuldades por parte dos estudantes durante a resolução das questões, pois apenas 15% de vinte e cinco (25) educandos encontravam-se em um nível considerado adequado para as habilidades avaliadas no teste. A partir desse resultado, algumas hipóteses surgiram como justificativa para o baixo rendimento, tais como sérias defasagens quanto às habilidades de leitura e de escrita e a insuficiência do ensino tradicional de gramática, o qual não costuma promover a reflexão sobre os usos da língua em um contexto real de interação.

Na **intervenção**, segunda etapa de nosso trabalho, pudemos, a partir dos dados levantados na etapa anterior, desenvolver atividades que visavam ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, tanto por meio de exercícios de reflexão acerca das estruturas linguísticas, quanto de questões que envolviam habilidades voltadas à produção textual. Quatro (4) foram as atividades aplicadas na intervenção, contendo, cada uma delas, questões elaboradas a partir de um texto e que inseriam os alunos em situações reais de uso da língua. Essas atividades, de natureza produtiva e reflexiva, levavam os alunos à reflexão e ao uso das chamadas *orações adverbiais* como estruturas gramaticais extremamente relevantes para a

construção textual, assim como ferramentas importantes tanto para a produção de textos quanto para a interpretação do sentido pretendido pelo autor. Já aqui, por meio da nossa observação, pudemos diagnosticar que houve uma diminuição bastante significativa das dificuldades dos alunos, pois eles participaram ativamente das atividades, realizaram muitas perguntas e contribuíram significativamente para o andamento dessa pesquisa.

Finalmente, na **avaliação**, última etapa de nossa pesquisa, aplicamos uma atividade com o mesmo conteúdo, formato e quantidade de questões utilizados na sondagem, com o intuito de averiguarmos a evolução dos alunos em relação aos dados coletados na sondagem. Após a análise dos resultados, pudemos constatar que as atividades de orientação funcionalista exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais e suas funções. A média de aproveitamento da turma, no processo avaliativo, foi de 60% de adequação, um aumento de 45 pontos percentuais em relação à **sondagem**.

Estamos, portanto, de acordo com Oliveira & Cezário (2007) quando afirmam que um ensino pautado na perspectiva do funcionalismo linguístico apresenta, como objetivo maior do ensino de língua portuguesa, o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual. Seguimos também o que dizem Halliday, McIntosh e Strevens (1974), referindo-se ao chamado ensino produtivo da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita. Nosso objetivo aqui foi privilegiar o uso social da língua, os contextos de interação verbal e o relevante papel das escolhas linguísticas pelos falantes.

Ainda segundo Oliveira & Cezário (2007), diversos são outros pontos da teoria funcionalista que poderiam ser utilizados para auxiliar o trabalho do professor de língua portuguesa. As reflexões e considerações aqui apresentadas constituem apenas uma sugestão, uma demonstração de como é possível associar os resultados da pesquisa linguística de orientação funcionalista aos objetivos atuais do ensino-aprendizagem de português para os níveis Fundamental e Médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, R., BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber português, 9º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, 2001.

BARBOSA, A. G.. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, p. 31-50, 2007.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. New York: Routledge, 1994.

CUNHA, C. F. & CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2007.

DECAT, M. B. N. A Articulação Hipotática Adverbial do Português em Uso. In: **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista**. Campinas: Mercado de Letras, p. 103-166, 2001.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

HALLIDAY, M. A. K, MCINTOSH, A., STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HOPPER, P. & TRAUGOTT, E. C. **Gramaticalization**. Cambridge: University Press, 1993.

LOBATO, L. M. P. Teorias linguísticas e ensino do português como língua materna. In: **Tempo Brasileiro**, 53/54, abril/setembro. Rio de Janeiro: 1978.

MANN, W. & THOMPSON, S. A. **Relational Propositions in Discourse**. California: University of Southern California, 1983.

MARTELOTTA, M. E. & AREAS, K. A. A visão funcionalista da linguagem no século XX. IN: CUNHA, M. A. F. da; MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de (orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. A. The structure of discourse and “subordination”. In: **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p.275-329, 1988.

NEVES, M. H. de M. Uma visão geral da gramática funcional. In: **Revista Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CHRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R. e DEMERVAL DA HORA. (orgs). **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino**. João Pessoa: Ideia, p. 13-28, 2004b.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

NOGUEIRA, M. T. **A aula de análise linguística no contexto dos gêneros textuais**. In: GELNE. Anais da XX jornada. João pessoa, 2004.

_____. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna. In: LIMA, M. A. F.; ALVES FILHO, F. e DA COSTA, C. S. S. M. (orgs). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, p. 209-230, 2010a.

_____. O Ensino de gramática como reflexão sobre o uso linguístico. In: MATTES, M.e; THEOBALD, P. **Ensino e cultura contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, p. 197-212, 2010b.

_____. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1,p.87-108, jan./jun, 2007.

OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: IN: CUNHA, M. A. F. da; MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de (orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

PASQUALE & ULISSES. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2003.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2003.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos** (volume 3). São Paulo: Cortez, p. 165 – 218, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SWEETSER, E. Conjunction, coordination, and subordination. In: **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University, p.76-112, 1991.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.