UM OLHAR SOBRE O PERÍODO COMPOSTO E ENSINO

Alvanira L. Barros
Universidade Federal da Paraíba – CAMPUS IV-CCAE
alvanirabar@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, temos como objetivo refletir sobre assunto intimamente ligado ao cotidiano da sala de aula da Educação Básica, mais especificamente "Gramática e ensino". Assim sendo, objetivamos proceder a uma análise do período composto, especialmente as coordenadas, no sentido de depreender seu uso e funcionamento enquanto processo dinâmico e suas implicações para o ensino, com ênfase no tratamento que o livro didático tem dispensado ao assunto. Inclui-se, também, investigar à luz da linguística descritiva, as relações semânticas e discursivas presentes nesse complexo oracional, bem como visualizar modelos de estudos propostos pelo livro didático versus atualizações linguísticas. O trabalho baseia-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, cujo foco está em investigar temáticas relevantes as quais têm implicações no uso e ensino de língua em contextos situados. Para tanto, pautamo-nos na literatura que trata do assunto, como: Castilho (2000, 2010), Bechara (1999), Neves (2010, 2006), Perini, (2010, 2001), Possenti (2000), Barros (2004) e Tarallo (1883). Partindo dos teóricos citados, confrontamos a visão tradicional do livro didático, mais particularmente do oitavo e nono[1] anos do Ensino Fundamental, em paralelo com as teorias linguísticas que norteiam o ensino da gramática da língua materna. Descreveremos os modelos de estudos propostos pelo livro didático, comparando-os com as pesquisas dos teóricos em discussão. Através desta pesquisa, foi-nos possível verificar que os documentos revelam um modelo de ensino engessado, ora voltado para as competências, ora para os conteúdos.

Palavras-chave: Gramática. Estratégias relativas, ensino e uso.

1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho resulta de reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do Curso de Letras, durante as aulas de Língua Portuguesa (sintaxe),[2] cuja preocupação reside em fazer uma análise

[1] Em vez de ler oitavo e nono anos, leia-se sétimo e oitavo anos, respectivamente.

[2]A pesquisa foi realizada no âmbito das atividades desenvolvidas pelos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Literatura e Ensino; e, Cognição e Ensino vinculados ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

científica do estudo de Língua Portuguesa, no sentido de depreender seu funcionamento, especialmente no que respeita ao processo de composição do período composto. Esta reflexão tem como foco central realizar o levantamento do período composto, mais propriamente da coordenação e suas implicações no ensino. Entretanto, em função da complexidade do tema, restringimos nossos objetivos à descrição da coordenação, especificamente em relação aos coordenadores **mas** e **e**. Inclui-se, também, investigar à luz da linguística descritiva, com destaque para o funcionalismo, as relações semânticas e discursivas presentes nesse complexo oracional; bem como descrever modelos de estudos propostos pelo livro didático e, por extensão, a gramática tradicional.

A investigação das construções de período composto da Língua Portuguesa terá fundamentação em alguns estudos, como o funcionalismo, representado pela análise linguística de Neves (2010, 2006, 2004), a linguística formal, respaldada por Perini, (2010) e a Gramática prescritiva, segundo Bechara (1999). Também constituem importantes referências para a análise as atualizações da Nova Gramática do Português Brasileiro, do pesquisador Castilho (2010) e Possenti (2000). Embora cada pesquisador tenha uma pretensão específica, segundo perspectivas teóricas distintas, aproximam-se, no que diz respeito ao que se espera de um tratamento científico da língua portuguesa. Por isso, faz-se necessário compreender os pontos de vista relativos ao tratamento dado à sintaxe do período composto: coordenação, semelhanças e distinções.

O corpus dessa investigação constitui-se de duas partes, sendo a primeira um recorte de livros didáticos, relativo às séries 7º. e 8º. anos do Ensino Fundamental, onde são considerados determinados critérios como período, autoria e características próprias do gênero em analise. A segunda parte detém-se no recorte de textos escritos, veiculados na seção Carta ao Leitor da Revista Veja, compreendendo os gêneros textuais/discursivos, referentes ao ano de 2011. Após a catalogação dos dados realizamos um recorte relativo à realização de período composto, a coordenação e funções sintático-semântico e discursivas presentes, para, em seguida sistematizarmos os resultados.

Esta pesquisa é de naturezas bibliográfica e exploratória, visto que utiliza informações já "reconhecidamente do domínio científico" (OLIVEIRA, 2007, p. 69), ou seja, remete-nos para as contribuições de diferentes autores sobre o tema. Também é de caráter qualitativo, na medida em que busca analisar o objeto de estudo mediante contextos situados, além de considerar que apenas a simples mensuração não traz resultados satisfatórios sem que haja a interpretação dos dados.

Considerando ser a Linguística Aplicada a área de atuação na qual a pesquisa encontra-se inserida, é importante ressaltar que, nessa área de estudo, a principal motivação diz respeito ao fator social do problema posto em questão. Assim, podemos afirmar que análises do período composto, da coordenação, na perspectiva dos compêndios gramaticais prescritivos, bem como para a linguística descritiva, constituem tema do cotidiano escolar, de interesse indispensável, portanto, para a formação dos professores do ensino fundamental.

Buscando atingir os resultados obtidos, necessitamos, na primeira etapa de análise, identificar as diferentes concepções sobre período composto, coordenação. Na segunda etapa de investigação, analisamos recortes de uso da coordenação, veiculados em importantes periódicos de circulação nacional, como a revista Veja, por exemplo, paralelamente ao livro didático. Na verdade, esse levantamento corresponde à categorização dos dados que nos permitem verificar importantes tendências no *corpus.*

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta fase, faremos uma breve incursão sobre estudos da língua: uso, gramática e ensino. Possenti (2000) discute o porquê do ensino da gramática, apresentando um conjunto de teses e correntes linguísticas que justificam a importância de uma mudança na concepção de língua e ensino na escola, apontando para novos discursos e práticas.

O autor (Op. Cit.) compreende a discussão em duas partes. Inicialmente, referindo-se ao papel da escola no objetivo de ensinar língua padrão, inclui os questionamentos e posicionamentos seguintes: damos aulas de quê a quem? Não há língua fácil ou difícil; todos os que falam sabem falar, não existem línguas uniformes, não existem línguas imutáveis e falamos mais corretamente do que pensamos, língua não se ensina aprende-se, sabemos o que os alunos ainda não sabem? Ensinar língua ou ensinar gramática? Sequenciando, o autor trata da concepção de gramática, de pontos fundamentais para o ensino: gramáticas normativas, gramáticas descritivas, gramáticas internalizadas, regras, língua e erro.

Segundo Possenti, uma das principais atribuições da escola é a "de criar condições para que a língua padrão seja aprendida" (POSSENTI, 2000, p.17), uma vez que todos têm essa capacidade, ainda que não se use um dialeto padrão. Enfatiza o autor que as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa, têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e, um pouco, com estratégias escolares. Nesse sentido, considera ser fundamental um trabalho consciente com a língua padrão independentemente do favorecimento social, entretanto, convém lembrar que não se pode colocá-la como o único dialeto válido para o ensino, mas que deva servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função.

O ensino da língua padrão não pode ser visto como algo difícil ou impossível de ensinar e aprender, mas sim para dinamizar a forma como são concebidas a função e as estratégias do ensino de língua. Insiste o autor: "a única opção de uma escola comprometida com melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar de aprender (...). Qualquer outra iniciativa implica em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-lo exclusivamente aos alunos" (POSSENTI, 2000, p.21).

Para o autor (Op. Cit.), o conceito de gramática não é muito preciso. Embora não equivocado, ele corresponde a um conjunto de regras.

Nesse contexto, convém compreender a língua como atividade dinâmica da experiência humana, a qual é encenada por locutores reais em processo de interação. Partindo disso, o termo "gramática" não deixa de ter uma interpretação única e, como consequência, assim também, a compreensão de língua.

A questão do ensino de gramática está atrelada ao que se entenda por gramática. Portanto, assim sendo, como eixo norteador para uma prática docente, enfocaremos três concepções fundamentais de gramática:

1. Gramática Tradicional – conjunto de regras de bom uso a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente, definição esta que se ocupa das variedades padrão da língua portuguesa;
2. Gramática descritiva – ou gramática que se ocupa da descrição da estrutura e funcionamento da língua;
3. Gramática internalizada – que corresponde ao conjunto de regras internalizadas que todo falante possui, ou seja, a competência gramatical ou linguística do usuário da língua.

Trafegando pelas três concepções, imaginamos o professor como um elemento detentor de algumas capacidades, dentre as quais encontram-se: ter em mente um parâmetro; ser capaz de descrever e apontar algumas dificuldades reais da língua, em sua modalidade escrita/oral, além de entender que todo falante possui uma gramática implícita a qual lhe permite falar naturalmente, sem qualquer artifício de imitação, nem invenção de enunciados a partir do nada, mas sim, acionado por um conhecimento implícito, adquirido na comunidade em que vive. Assim, diante de usos linguísticos como:

(1) a. Eu rezo primeiro pra Nossa Senhora da Conceição ***que*** eu gosto muito ***dela***; (BARROS, 2004, p. 144);

b. Eu rezo primeiro pra Nossa Senhora da Conceição ***que*** eu gosto muito; (BARROS, 2004, p. 144);

(2) Eu arrumei esse rapaz ***que*** eu vivo com ***ele***, gosto muito dele, né? (BARROS, 2004, p. 146).

O professor terá condições de explicar a diferença de sentenças consideradas complexas como as estratégias relativas.

Para os itens (1a. e b.), considerados pela sociolinguística (Cf.TARALLO, 1983; CORRÊA, 1988 e BARROS, 2004) como estratégias relativas de pronome lembrete e relativa cortadora, respectivamente, a gramática normativa prevê apenas o modelo padrão: "Eu rezo primeiro pra Nossa Senhora da Conceição **de quem** eu gosto muito".

Para o item (2), exemplo de relativa de pronome lembrete, o modelo padrão prevê apenas: "Eu arrumei esse rapaz **com que** eu vivo, gosto muito dele, né?"

Exemplos como os citados evidenciam que a gramática não possui apenas uma dimensão formal, estrutural. Ela possui, de forma concomitante, dimensões sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Sendo assim, ao ser capaz de comparar sentenças linguísticas pautadas no modelo padrão, o professor perceberá porque grande parte dos falantes não possui domínio dessa variedade, até entrarem na escola, bem como de que precisam da escola para, de fato, adquirirem competência para tal.

Possuir o domínio consciente dessa variedade permite-nos perceber que "a gramática normativa só faz sentido para quem domina a variedade padrão." (Cf. POSSENTI e ILARI, 1993, p. 12). Além disso, nos colocará em foco uma das regularidades para as quais a gramática tradicional não propõe nenhuma regra e, certamente, estará preparando de forma crítica os usuários da língua.

Então, fazendo o trabalho de descrição dos usos, o professor contribuirá para o reconhecimento de outros modelos, como o padrão por exemplo. Nessa perspectiva nenhum uso poderá ser a priori desqualificado como "vício" ou "erro", podendo a língua pode ser compreendida de acordo com a realidade sócio-histórica de um povo.

Seguindo esta linha teórica, Neves (2004, p.17), ao avaliar os diversos tipos de gramáticas, sugere aos docentes de graduação em letras, os futuros formadores de professores de língua materna, ser fundamental "preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado no operacionalizável da gramática do português para os falantes nativos". Tal atitude representa um passo importante na relação do conhecimento das teorias linguísticas e de sua aplicação prática.

> Das universidades, seguramente, espera a comunidade o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para um tratamento mais cientifico das atividades de linguagem nas escolas, e, mais especificamente, da gramática de língua materna, o tradicional vilão quando estão em análise tais atividades. (...) Venho defendendo que se finque a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua - propiciando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa – especialmente com a gramática que vise diretamente aquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação 'aprendiz', o que, de certo modo, o retira da situação de "falante competente", pelo menos do ponto de vista sociopoliticocultural. Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar, a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. (NEVES, 2004, p.18).

Portanto, à escola, como um ponto de partida, cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática. Segundo esta autora, é preciso considerar conflitos como os que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e escrita de língua, entre descrição e prescrição, tidos, popularmente, como obstáculos a um bom tratamento da gramática na escola, bem como as tensões entre certo e errado versus o papel da linguagem cientificamente fundamentada.

Entende-se, portanto, que o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho, bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas.

Nessa perspectiva entendemos haver necessidade de um espaço para o estudo da língua-padrão na escola, mas, que este estudo origine-se no sentido da língua em uso para o padrão, e não do padrão para a linguagem. É de se esperar que um tratamento escolar da linguagem não confunda as noções de normas linguísticas e preconceito linguístico, e, assim compreenda a naturalidade da existência de uma norma e a excrescência da defesa de preconceitos, na consideração do uso linguístico.

Na mesma linha de entendimento, sobre o ensino de Língua Portuguesa, Bechara (2010) enfatiza que a tarefa do professor é ministrar conteúdos compreensivos aos alunos, de acordo com o mundo que o cerca, ao lado da educação linguística que lhe compete, contribuindo de forma direta no acesso a sua cultura para enriquecê-los na área do saber:

> Como em todas as ciências, o valor humano da gramática, antes de ser didático e normativo, é formativo. (...) a palavra é uma atividade consciente, e a adesão a um sistema linguístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, como a aquisição de uma língua comum, é em substancia, um fato de ordem volitiva. A reflexão sobre a constituição e os valores desse sistema desenvolve e aperfeiçoa a consciência linguística (...) (BECHARA, 1993, p.25).

Entendemos serem necessárias orientações dessa natureza, principalmente para a formação do acadêmico em letras. É preciso resgatar o reencanto por um estudo da gramática, agora, conjugado a diferentes perspectivas teóricas, no sentido de refletir teoricamente sobre os usos, funções e conceitos, sobretudo, calcado na valorização de culturas diversificadas.

Seguindo esta ótica, a visão descritiva de Perini (2010) contrapõe-se aos compêndios tradicionais, destacando que o estudo gramatical não conduz à aquisição da leitura e escrita. O autor enfatiza que, para estudar gramática com proveito, é necessário habilidade em leitura e depois um domínio razoável da língua padrão. No entanto, Perini (op. Cit.) se posiciona a favor

do ensino da gramática, considerando-o ser importante para formação intelectual do aluno (estudante) e que de algum modo contribuirá como componente cultural. Para ele, é responsabilidade do ensino desenvolver habilidades intelectuais de observações e raciocínio nos alunos. E ainda ressalta:

> O estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipótese; e pode levar a descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O ensino pode sentir que estar participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão (...) (PERINI, 2006, p.29)

Contudo, o que observamos mais uma vez, fundamentando-nos nas postulações de Perini (2006), é que o estudo da gramática não é o caminho mais apropriado para desenvolver o desempenho da leitura e da escrita, mas sim, um instrumento no exercício do raciocínio, não exclusivamente instrumento de ensino normativo.

Analisaremos o período composto baseando-nos em questões teóricas dessa natureza, conforme detalharemos a seguir.

2.1 Sobre o período composto

Perini (2010) alerta para o fato de, no cotidiano, lidarmos com coordenação, não só de sentenças, mas de nomes, de verbos de sintagmas adjetivos, sintagmas preposicionados e até de preposições. Do mesmo modo ocorre com a subordinação, conforme se pode constatar nos "processos de junção gramatical" (PERINI, 2010, p. 160).

Assim, temos construções que encerram mais de uma oração, tradicionalmente chamadas de períodos compostos por **coordenação** e **subordinação.** A esse respeito, destacaremos os seguintes entendimentos de Perini (2010), a seguir.

Segundo o autor, a estrutura da coordenada se caracteriza por ter duas ou mais orações, sendo uma ao lado da outra, sem que uma faça parte da outra. Vejamos em : "O vizinho fechou a casa e os ladrões roubaram a TV". Neste caso, temos (O vizinho fechou a casa) uma oração e (os ladrões roubaram a TV) outra oração, ou seja, duas orações, uma ao lado da outra e o item (e), o coordenador.

Para Perini (2010), esse processo básico de junção do qual dispõe a língua para juntar unidades de mesma classe em uma unidade maior não afeta apenas as orações, mas vale para a maioria das classes de formas.

A coordenação em especial se verifica com muitas classes, inclusive com as classes de palavras. Todavia não temos apenas coordenação de oração, mas também, coordenação de SNs[3]: O Camilo e a Sandra; de verbos: O vizinho **fechou e trancou** a casa; de sintagma adjetivo: O Camilo é **pobre mas esforçado;** de sintagma preposicionado. Esse ônibus passou **em Vitória e em Guarapari;** e, até de preposição: Vou fazer esse serviço **com ou sem** a sua ajuda.

A subordinação é outro processo básico utilizado na língua para juntar orações. Diferentemente do que ocorre com as coordenadas, elas não ficam uma ao lado da outra, mas,

[3] Os exemplos expostos neste item são de Perini (2010, p. 157-164).

uma dentro da outra. Por exemplo, em A tia Rosa disse que o Rafael é médico, temos, então, o sujeito, **a tia Rosa**, o verbo **disse** e o objeto, **que o Rafael é médico**. Duas orações, sendo uma **A tia Rosa disse que o Rafael é médico**, (oração maior) e a outra, "o Rafael é médico" (Oração subordinada).

Conhecemos o conceito de coordenação como orações sintaticamente independentes entre si e que se podem combinar para formar grupos oracionais ou períodos compostos. Por exemplo, em: "Maria lê muitos livros e aumenta sua cultura", temos "Maria lê muitos livros", uma oração sintaticamente independente, assim como, "e aumenta sua cultura" a segunda oração, que manifesta uma consequência do fato de Maria ter lido muito.

Esta interpretação não interfere na relação sintática que as duas orações mantêm entre si no grupo oracional. Então o "e" tem por missão semântica apenas adicionar um conteúdo de pensamento a outro, portanto um conector, uma conjunção aditiva.

Perini (2001, p. 143-149) descreve o uso do "**mas**" diferentemente do "**e**" que só pode coordenar dois elementos. Nunca mais de dois elementos como no exemplo[4]: "Carolina chegou desembarcou, mas não fez declarações", vemos então que o "**mas**" não vale para coordenar as três orações, porque é possível introduzir o "**e**" "Carolina chegou e desembarcou, mas não fez declarações". Semanticamente, já se percebe que não há relação adversativa entre, **Carolina chegou e desembarcou**. Além do mais, descreve a gramática, que o "**mas**" não coordena quaisquer elementos coordenáveis: não liga SNs ligam apenas adjetivos e verbos.

A coordenação, postulada por Neves (2006, p. 243-257), deve ser considerada pela organização do texto. Evidentemente que na organização semântico/discursiva da coordenação existem relações expressas, porém a definição da conjunção coordenativa não consegue responder totalmente pelo estatuto desse tipo de elemento.

Neves, (1984, apud NEVES, 2006, p. 243-244), após observação das conjunções coordenativas em posição de ocorrências interfrásicas, concluiu que havia invariância e variância textual. Sua análise apresentou como referência os elementos **e**, **mas** e **ou**. Os tipos de ocorrência interfrástica com valor semântico básico equivalem aos de ocorrência intrafrásicas.

Nas duas características dessas ocorrências, ao examinar o coordenador interfrásico nas frases: "Nada mais o atingia. **E** raramente consultava o relógio", e "Nada mais o atingia **e** raramente consultava o relógio", (NEVES, 2006, p. 244) verificou que havia diferença entre as ocorrências e as possíveis frases, sendo oportuno, portanto, determinar o valor comum dos coordenadores **e**, **mas** e **ou**.

Considerando os dados analisados, a autora (op. Cit.) observou que nas construções de coordenação de duas frases, com pausa de final de frase antes do segmento coordenado e as construções de coordenação interna à frase, os dois tipos com ocorrência com os elementos **e/mas** e **ou** no inicio do último segmento se comportam da seguinte forma: a) o **e** intrafrásico o **e** interfrásico apresentam o mesmo valor quando usados em construções correspondentes; b) a ocorrência de **e** interfrásico descaracteriza o efeito da pausa de final de frase que o antecede. (cf. NEVES, 2006, p. 246).

> A proposta de Neves (1984) é que se denomine **pausa dramática** à existência nas construções encontradas, uma pausa que tem efeito no drama da linguagem: ela indica um encerramento que, afinal, não se efetua, e, assim, o acréscimo do segundo segmento ao primeiro tem efeito dramático. Trata-se de um acréscimo

[4] Os exemplos expostos neste item são de Perini (2001, p. 145).

> diferenciado, marcando-se mais diretamente uma intervenção do sujeito da enunciação no enunciado: o inesperado da sequencia após a pausa chama a atenção para o próprio fato de haver sequência. (NEVES, 2006, p. 246 – destaque da autora)

Neves (2006) constatou, ainda, comparando os dados com coordenação interfrasal que essas realizações não equivalem as construções em que podem ser suprimidos os elementos ***e, mas*** e ***ou***. Na realidade, percebe-se a segunda parte, como coordenada, relacionada à primeira. É o que Othon Moacir denomina de dependência, subordinação, psicológica.

A autora (op. Cit.) conclui enfatizando que exemplos dessa natureza demonstram que

> (i) a pausa de final de frase após o primeiro segmento deixa sem definir a natureza do segmento que vem sequencia; (ii) o coordenador interfrásico descaracteriza o efeito da pausa de final de frase que o precede, isto é, anula a condição de membro último que a entoação conferia ao segmento precedente; deste modo, a conjunção define como co-ordenados o segmento que ele inicia e o precedente (encerrado por pausa de final de frase). (NEVES, 2006, p. 244- 247)

Diante do exposto, importante é que, ao refletirmos sobre as conjunções, convém observar a posição e o funcionamento da conjunção coordenativa, principalmente do item "**mas**", no contexto discursivo. É de se destacar, ainda, que é reducionista o tratamento dado pelas gramáticas tradicionais às conjunções. O "**mas**", por exemplo, sempre é descrito da mesma forma, como aparece posicionado, quase sempre, entre duas orações coordenadas simples e breves.

Algumas gramáticas divergem no modo de defini-las, fazendo-o assim: ora, são aquelas que "enlaçam unidades coordenadas", ora "ligam dois termos ou duas orações", ou "relacionam pensamentos contrastantes". Ou seja, as gramáticas são reducionistas, na medida em que simplificam seus conceitos em relação à conjunção "**mas**", desconsiderando o movimento linguístico. Entretanto, podemos perceber que "**mas**" é uma conjunção que serve não apenas para construir períodos compostos, como também para dar coesão ao tecido textual.

Na sequência, destacamos duas lições oriundas de livros didáticos do ensino fundamental, versando sobre o tratamento dado ao período composto, com ênfase para as orações coordenadas.

2.2 Livro didático do Ensino Fundamental

Neste item, transcreveremos um recorte extraído de dois livros didáticos referentes aos últimos anos, 7ª. e 8ª. séries, do Ensino Fundamental, ocasião em que teremos a oportunidade de traçar um panorama acerca do assunto sob o enfoque em pauta. O referido recorte abrange o tratamento abordado por tais livros, sobre a Coordenação, com as respectivas respostas, propostas pelas autoras, presentes no item **Uso da língua, da coleção Construindo consciências** – Português, autoria de Celina Diaféria & Mayra Pinto, São Paulo: Scipione, 2007.

2.2.1 ATIVIDADE PROPOSTA:

Período composto por coordenação – 7ª. Série (p. 177-179):

1. Leia as frases. Depois, escreva no caderno quantas orações há em cada uma e qual pontuação marca o seu final.

(Todos os itens estão transcritos e resolvidos pelas autoras, que como auxilio colocaram no caderno de resposta a seguinte observação: "Estudamos aqui o período composto por coordenação. Se julgar necessário, recapitule os conceitos de frase, oração, período, dados no volume da sexta-série desta coleção").

a) "Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio." Resposta: Resposta: DUAS, PONTO FINAL.

b) "- sabe o que tenho aqui?" Resposta: DUAS, PONTO DE INTERROGAÇÃO.

c) "- Uma pratinha que mamãe me deu." Resposta: UMA; PONTO DE FINAL. TAMBÉM CONSTITUE FRASE, POIS NO CONTEXTO POSSUE SENTIDO COMPLETO.

d) "- Não, no outro dia, quando fiz anos..." Resposta: UMA; RETICÊNCIAS. TAMBÉM CONSTITUE FRASE, POIS NO CONTEXTO POSSUE SENTIDO COMPLETO.

e) "- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu!" Resposta: DUAS; PONTO DE EXCLAMAÇÃO.

f) "- Não há perdão!" Resposta: UMA; TERMINA COM PONTO DE EXCLAMAÇÃO.

g) "Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?" Resposta: DUAS; TERMINA COM PONTO DE INTERROGAÇÃO.

2. Cada uma das frases acima é um período. Pelo que você observou na atividade 1, quais dos itens abaixo podem constituir um período? Resposta: AMBOS OS ITENS PODEM CONSTITUIR UM PERÍODO.

a) Uma oração
b) Mais de uma oração

3. Observe os sinais de pontuação que podem encerrar um período e procure defini-lo. Resposta: PERÍODO É A FRASE COMPOSTA DE UMA OU MAIS ORAÇÕES, CUJO FINAL É MARCADO POR PONTO FINAL, PONTO DE EXCLAMAÇÃO, RETICÊNCIAS E PONTO DE INTERROGAÇÃO. QUANDO POSSUI UMA SÓ ORAÇÃO, CHAMA-SE PERÍODO SIMPLES; QUANDO POSSUI MAIS DE UMA ORAÇÃO, CHAMA-SE PERÍODO COMPOSTO.

4. Leia:

"Hesitava entre o morro de São Diogo e o campo de Sant'Ana".(???)

"Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda."

"[...] levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada [...]"

Em quais períodos as conjunções **e** e **ou** estão ligando termos da oração e em quais estão ligando orações? Resposta: NO PRIMEIRO, LIGAM TERMOS; NOS DOIS ÚLTIMOS, ORAÇÕES.

5. Observe os períodos:
"[...] ele entrou na sala três ou quatro minutos depois."
"Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos **ou** mais."
"Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, **mas** desviou a cara, e penso que empalideceu."
"Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; **mas** era."

Identifique nos períodos acima as conjunções destacadas que servem para ligar dois termos ou orações e:
a) Acrescentam uma ideia de oposição/contraste. Resposta: MAS
b) Indicam uma alternativa: ao acontecer um fato, o outro não acontece. Resposta: OU
c) Apenas somam termos ou orações. Resposta: E

6. Copie e identifique as orações que indicam oposição, alternância ou soma de termos/orações.
a) Não joguei futebol ontem, nem anteontem. Resposta: SOMA
b) Quer chova, quer faça sol, irei ao cinema hoje. Resposta: ALTERNÂNCIA
c) Não gosto de acordar cedo, porém sempre chego pontualmente à escola. Resposta: OPOSIÇÃO
d) Ou você fala com ele, ou eu falarei! Resposta: ALTERNÂNCIA
e) Estudei muito a matéria, contudo não consegui uma boa nota. Resposta: OPOSIÇÃO

7. Observe os períodos:
Fique quieto, **porque** seu irmão está dormindo.
Está fazendo um lindo dia, **logo** vamos passear.

Identifique a conjunção que liga duas orações e:
a) Exprime uma ideia de conclusão. Resposta: LOGO
b) Explica a ideia contida na oração anterior. Resposta: PORQUE

8. Repita o mesmo procedimento da atividade anterior:
Ele mudou de escola, **pois** nunca mais o vimos. Resposta: EXPLICAÇÃO
Não siga por ali, **que** a estrada está fechada. Resposta: EXPLICAÇÃO
Você não quer falar com ele, **portanto** não atenda ao telefone. Resposta: CONCLUSÃO
Não gosto de feijão, **portanto** não como feijoada. Resposta: CONCLUSÃO

Considerando a transcrição acima, período composto por coordenação, a atividade é feita a partir do recorte do conto de Machado de Assis "Conto de Escola" (p. 176). Entretanto, nos itens (6, 7, 8 e 9) os exemplos, a nosso ver, são manipulados, a fim de atender ao enfoque da coordenação.

Esta formatação de atividade corresponde a uma simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas, como descreve Neves (op. Cit.) ao longo do texto. A seguir, transcreveremos um recorte do assunto, no livro da 8ª. Série.

Período composto por coordenação *versus* período composto por subordinação – 8ª. Série (p. 31-32):

2.2.2 ATIVIDADE PROPOSTA:

Nesta seção, o foco recai sobre as diferenças entre os períodos compostos por coordenação e por subordinação.

1. Leia:
Embora o Brasil seja um país de grandes escritores.
O sentido dessa construção está completo? Resposta: NÃO

2. Observe:
Embora o Brasil seja um país de grandes escritores, os brasileiros leem pouco.
Embora os brasileiros leiam pouco, o Brasil é um país de grandes escritores.

a) O sentido dos períodos acima está completo? Resposta: SIM

b) Observe os verbos e diga quantas orações há em cada período. Resposta: DUAS

c) Observe a ênfase dada às informações. Qual informação está sendo enfatizada em cada período? Resposta: NO PRIMEIRO PERÍODO, A INFORMAÇÃO ENFATIZADA É DE QUE OS BRASILEIROS LÊEM POUCO. NO SEGUNDO, A ENFASE ESTÁ NA INFORMAÇÃO DE QUE O BRASIL É UM PAÍS DE GRANDES ESCRITORES.

3. Leia:
O Brasil é um país de grandes escritores.
O sentido dessa oração está completo? Resposta: SIM

4. Observe:
O Brasil é um país de grandes escritores, mas os brasileiros leem pouco.
O Brasil é um país de grandes escritores; possui também grandes compositores.
Qual ideia é enfatizada pela conjunção **mas**? Resposta: A CONJUNÇÃO MAS DÁ IDEIA DE OPOSIÇÃO.

5. Leia:
O livro é uma maneira de autoconhecimento, possibilita a viagem através de emoções alheias e permite uma melhor compreensão da alma humana.
Observe outras maneiras de organizar as informações dadas nesse período.
O livro, que é uma maneira de autoconhecimento, possibilita a viagem através de emoções alheias e permite uma melhor compreensão da alma humana.

O livro, que possibilita a viagem através de emoções alheias e permite uma melhor compreensão da alma humana, é uma maneira de autoconhecimento.

a) Nos períodos acima, há orações que se retiradas do período continuam tendo sentido. Quais são? Resposta: O LIVRO POSSIBILITA A VIAGEM ATRAVÉS DE EMOÇÕES ALHEIAS/E (O LIVRO) PERMITE UMA MELHOR COMPREENSÃO DA ALMA HUMANA. O LIVRO É UMA MANEIRA DE AUTOCONHECIMENTO.

b) Quais orações dependem de outras para ter sentido? Resposta: QUE É UMA MANEIRA DE AUTOCONHECIMENTO; QUE POSSIBILITA A VIAGEM ATRAVÉS DE OUTRAS EMOÇÕES/E PERMITE UMA MELHOR COMPREENSÃO DA ALMA HUMANA.

c) De acordo com o que aprendeu nos exercícios anteriores, esses períodos são compostos por coordenação ou por subordinação. Resposta: POR SUBORDINAÇÃO.

6. Leia:
I. Eram duas horas da madrugada de sábado; quase todos estavam dormindo, e o centro da cidade foi palco de uma cena de horror.
II. Eram duas horas da madrugada de sábado; enquanto quase todos estavam dormindo, o centro da cidade foi palco de uma cena de horror.
III. Eram duas da madrugada de sábado; enquanto o centro da cidade era palco de uma cena de horror, quase todos estavam dormindo.

a) Nos períodos acima, quantas orações há em cada período? Resposta: HÁ TRÊS ORAÇÕES EM CADA PERÍODO.

b) Quais períodos são compostos por subordinação e quais são compostos por coordenação? Resposta: O PERÍODO I É COMPOSTO POR COORDENAÇÃO; OS PERÍODOS II E III SÃO COMPOSTOS POR COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO.

A partir dos exemplos expostos, pautados no livro didático do Ensino Fundamental, podemos afirmar que a gramática que a escola oferece aos alunos preenche a prerrogativa dos parâmetros instituídos tradicionalmente através de atividades de metalinguagem, excluindo-se a gramática natural da língua e os usos. Neste caso, em análise, os conceitos são reduzidos, mas subjacentes aos questionamentos propostos. A esse respeito, vejamos o que afirma Neves (2004, p. 114):

> (...) Na prática há um conflito com a gramática ensinada, porque ela nem é normativa (para guiar a correção) nem vai ao texto (para, de fato, ensejar um melhor desempenho no uso linguístico). O que verifiquei (NEVES, 1990a) é que os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional, e, por isso, têm procurado dar aulas de gramática não normativa, o que os leva (sic) a que as aulas de gramática sejam reduzidas a uma simples exposição da taxonomia. Verificam eles que a gramática que ensinam não está contribuindo para a finalidade pretendida de 'escrever melhor', mas mantêm as aulas sistemáticas de gramáticas como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

De fato, tais atividades de gramáticas são exercícios fora da realidade linguística, artificiais, portanto, e certamente não desenvolvem nenhuma compreensão de sentido, tampouco das possibilidades de uso no cotidiano linguístico do aluno.

No que tange ao (re)conhecimento do processo do período composto, especificamente a coordenação, não há um trabalho efetivo que produza conhecimento, limitando-se ao enfoque de nomenclaturas destituídas de qualquer significado textual. A seguir, uma amostra da coordenação com exemplos coletados na revista Veja.

2.3 **Recortes da Revista Veja** (2011):

(1) Essa reportagem é um tapa na cara das autoridades incumbidas de decidir sobre o nosso falido sistema penitenciário. Direitos individuais devem ser preservados, **mas** (ii) afigura-se incabível sobrepor aos direitos de toda a comunidade o direito à privacidade de indivíduos comprovadamente perniciosos. [M.J.R.A.S (SOROCABA(SP)) 16/02/2011, LEITOR-VEJA] [5]

(2) Falsários a serviço do PT – O que a reportagem 'A trama dos falsários' (14 de dezembro) descreve é assustador, pois nos faz pensar que estamos sendo governados, ou dominados, por uma quadrilha que se apossou do poder e tudo fará para mantê-lo em suas mãos. Enquanto isso, o silêncio dos bons retumba nas insistentes **mas** (i) poucas passeatas pelo país. **Mas** (ii) eu não desisto. Faço parte da turma que, por um Brasil melhor, não entrega a rapadura, jamais! [M.M.A. (SÃO PAULO, SP) 16/02/2011, LEITOR-VEJA] (destaque nosso)

No exemplo (2), acima exposto, o **mas** (i) apresenta um valor aditivo, como em "Enquanto isso, o silêncio dos bons retumba nas insistentes mas ***(e)*** poucas passeatas pelo país.

Para Ataliba Castilho (2010, p. 353) o **mas** pode preservar seu sentido de base de inclusão, sem contudo contrapor ao segmento anterior, "ora somando sintagmas, ora somando constituintes de sintagmas, ora somando sentenças, sem que o segmento por ele introduzido se contraponha ao conteúdo do segmento anterior".

Tanto nos exemplos (1) quanto em (2) o **mas** (ii) apresenta-se com função de conectivo textual, porque une unidades discursivas (ou ligando essas unidades). Também indica "mesmo assim" ***(mas)*** *eu não desisto*.

(3) Fernando Pimentel – A presidente Dilma Rousseff não correspondeu ao 'eu te amo' declarado pelo ex-ministro do Trabalho Carlos Lupi (PDT), antes da vexatória saída dele do governo, alegando que não era 'adolescente', nem 'romântica'. **Mas**, (iii) estranhamente, do nebuloso imbróglio que hoje envolve o ministro do Desenvolvimento, Fernando Pimentel (PT), emerge uma presidente 'apaixonada', disposta a proteger, a qualquer custo, o seu 'amado' companheiro petista de longa data ('Mais um consultor', 14 de dezembro). [T.M.S.C. (BELO HORIZONTE, MG) 21/12/2011, LEITOR-VEJA]

[5] As informações entre colchetes correspondem aos códigos utilizados por nós para identificar o recorte da amostra.

(4) Claudio Beato – Muito corretas as opiniões do sociólogo mineiro Claudio Beato, na entrevista 'É hora de limpar a polícia' (14 de dezembro). Concordo totalmente com a limpeza das instâncias policiais, a reforma do Código Penal e a unificação das polícias civil e militar. É necessário que amplie o trabalho de juízes como Patrícia Aciolly – **mas** (iii) sem que se apague com a própria vida, como infelizmente aconteceu com ela. [G.G.D. (BELO HORIZONTE, MG) 21/12/2011, LEITOR-VEJA]

Nos exemplos (3 e 4) temos o **mas** (iii) contrajuntivo unindo segmentos afirmativos. Assim, o valor da contrajunçao concentra-se em **mas**, consumando o movimento de traços do advérbio de negação não para a conjunção **mas**, conforme afirma Ataliba Castilho (2010) O operador argumentativo de contrajunção **mas** tem seu escopo à esquerda, ligando constituintes da direita para a esquerda, contrapondo o segundo segmento ao primeiro.

Considerando os enfoques dados a coordenação, fica evidente a complexidade do assunto frente ao tratamento dado pela escola a um tema tão profícuo. Diante do exposto, como fica o papel do professor frente à responsabilidade de lidar com uma temática tão complexa? A nosso ver, é fundamental a formação linguística do professor para ele não se limite a atividades que excluam os usos reais da língua. Corroborando Perini (2010) e Castilho (2010) a gramática da língua deve ter um tratamento científico, pautado na realidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos é possível observar, o ensino de gramática, proposto pelo livro didático, atividade desenvolvida na escola, restringe-se a um ritual em que as lições são postas a partir da rotulação, reconhecimento e classificação dos itens objetos da análise, como por exemplo, do período composto – a coordenação. Nelas percebe-se claramente a preocupação em não expor detalhadamente os conceitos, numa tentativa velada de "modernizar" o ensino de gramática.

Fica evidente o trabalho de gramática dissociado do texto, conforme observado nos itens elencados no livro didático, inclusive nos itens "alterados" por assim dizer, para justificar a abordagem do tema. Abordagens dessa natureza corroboram Possenti (2000, p. 27) quando faz alusão ao mau desempenho escolar dos alunos, quanto ao domínio de Língua Portuguesa, em função das regras e exceções. Somados a isso, no recorte da revista Veja, percebemos uma distancia abissal entre o que apresenta o livro didático e a realidade linguística.

O recorte da revista Veja apresenta a coordenação com item **mas**, onde a ênfase recai sobre a intenção de fala, conforme podemos ver nos exemplos embasados nos apontamentos de Ataliba Castilho (2010). Tal interpretação corrobora Neves (2004, 2006, 2010) quando afirma a importância de se considerar a gramática no movimento dos usos linguísticos. Para a autora "estudar a gramática é, exatamente, por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala." (NEVES, 2004, p. 128)

REFERÊNCIAS

BARROS, Alvanira L. de. Estratégias Relativas Não-Padrão na Fala Pessoense. In: HORA, Dermeval (Org.) *Estudos Sociolingüísticos – perfil de uma comunidade.* João Pessoa(PB): Pallotti, 2004, p. 141-148.

BECHARA, Evanildo. *Lições de português: pela analise sintática*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: contexto, 2010.

CORRÊA, Vilma Reche. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. 1998, Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas(SP). Mimeo.

DIAFÉRIA, Celina & PINTO, Mayra. *Construindo consciências – Português*. São Paulo: Scipione, 2007, 7ª. Série.

DIAFÉRIA, Celina & PINTO, Mayra. *Construindo consciências – Português*. São Paulo: Scipione, 2007, 8ª. Série.

NEVES, Maria H. de Moura. *Que gramática estudar na escola?/*Maria Helena de Moura. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo Contexto, 2006.

_____.*Ensino de língua e vivência de linguagem* – temas em confronto. São Paulo Contexto, 2010.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERINI, Mario A. *Gramatica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, Mario A. *Gramatica descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2001.

POSSENTI, Sirio. *Porque (não) Ensinar Gramática na Escola*/Sirio Possenti – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

Revista Veja. São Paulo, 2011 (datas: 16/02; 21/12/2011 - LEITOR).

TARALLO, Fernando. *Relativization Strategies in spoken brasilian portuguese*. Tese de Doutorado. 1983. Philadelphia: University of Pennsylvania. Tese de Doutorado. Mimeo.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. Graus*. São Paulo: Cortez, 2003.