

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

O VALOR SÓCIO-DISCURSIVO DAS SUBORDINADAS ADVERBIAIS (CAUSAIS, CONSECUTIVAS, COMPARATIVAS, CONFORMATIVAS E PROPORCIONAIS) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA BREVE ANÁLISE NORMATIVO-TRADICIONAL E SOCIOLINGUÍSTICA

DOI: 10.5281/zenodo.14879226

Ana Cláudia Sales Lourenço¹

Edenia Cesarina de Brito²

João Batista Barros da Silva³

RESUMO: O presente artigo é fruto de uma análise bibliográfica a respeito do estudo de gramática perpetrado atualmente nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de sugerir algumas atividades que abordem de forma reflexiva e funcional o estudo e o uso de nossa língua materna. Perfilhamos como objetivo geral analisar o valor sociodiscursivos das orações subordinadas adverbiais (causais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais) no contexto das aulas de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva que aborde tanto a análise normativo-tradicional quanto a sociolinguística, identificando como essas estruturas contribuem para as práticas discursivas e sociais em sala de aula. É propósito nosso que este trabalho incite a reflexão a respeito de como tem se dado a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, bem como fomentar, a partir de tal enfoque comparativo-reflexivo um trabalho de ensino de língua materna focado não exclusivamente na normatividade gramatical tradicional, mas também, e principalmente, nos aspectos funcionais, interativos e comunicativo-contextuais dos múltiplos recursos que nossa língua nos dispõe, em especial para o presente artigo, os aspectos sociodiscursivos das adverbiais causais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais, sobre as quais melhor nos deteremos. Para concretizar esse intento, baseamo-nos numa análise comparativa de obras de autores como Antunes (2007), Bagno (2012), Bechara (2006, 2009), Bortoni-Ricardo (2005), Cunha & Cintra (2008), Franchi (2006), Lima (2014), Neves (2012, 2014) e Travaglia (2011).

Palavras-chave: Gramática; sócio-comunicação; reflexão linguística; orações adverbiais.

1 INTRODUÇÃO

Ainda é bastante perceptível atualmente a celeuma do como proceder ao trabalho com a língua portuguesa nas salas de aula brasileiras. No mais das vezes, ainda percebemos a

¹ Professora de Língua Portuguesa nas redes municipal de João Pessoa-PB e estadual da Paraíba. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Língua Portuguesa Pela Universidade Federal Paraíba, Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. email: a.poesia@hotmail.com

² Graduada em Letras. Especialista em Língua Linguagens e Literatura em Educação Especial e Inclusiva pela faculdade metropolitana. Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da rede Estadual de Ensino-PB, da Faculdade Três Marias -FTM e do Instituto de Especialização Profissional-IEP. E-mail: edeniacesarina@hotmail.com

³ Professor de Língua Portuguesa na rede municipal de João Pessoa-PB. Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Literatura e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joaouepb3@yahoo.com.br

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

intransigência de alguns professores em não abrirem mão de um ensino linguístico exclusivamente focado na normatividade gramatical tradicional, ainda que esse tipo de enfoque já se tenha mostrado ineficaz para a desenvoltura das competências linguísticas dos educandos. Com o advento dos estudos linguísticos, ao longo das últimas décadas, tem ficado cada dia mais claro que as aulas de Língua Portuguesa devem focar primordialmente na desenvoltura da competência linguística dos alunos, a fim de instrumentalizá-los adequadamente a interagirem eficazmente nos mais variados contextos sociocomunicativos em que se insiram.

Para tanto, deve-se adotar uma prática pedagógica que privilegie a reflexão e o uso da linguagem e não há como efetuar tal intento sem partir da realidade prática, concreta e cotidiana dos usuários do idioma. As regras, geralmente, engessam e limitam as possibilidades de uso da linguagem verbal, criando uma arquétipo linguístico homogêneo e irreal, muitas vezes completamente distante das realizações linguísticas cotidianas dos estudantes e ainda se colocando como substituto do modelo de uso comum da língua que o falante já possui e que fora construído em seu contexto sociocomunicativo ao longo dos anos, fazendo com que tal falante (aluno) perca o interesse pelo estudo da língua, já que o modelo que se lhe está sendo o imposto não faz sentido para ele e não lhe inspira familiaridade nem suscita possibilidades de uso prático.

Não pretendemos perpetrar a “caça às bruxas” do modelo linguístico padrão, contudo, não podemos nem devemos considerá-lo como único meio valorizável e eficaz para o uso da língua, mas apenas como mais uma variante linguística a ser conhecida pelos estudantes, dado o fato de que esse padrão linguístico possui maior prestígio social, mas sem que para isso o aluno precise abrir mão da variante familiar que já domina. Muito pelo contrário, deve-se utilizar essa variante comum como ponto de partida para a reflexão e apreensão do padrão culto pressuposto nas gramáticas normativas.

Assim sendo, procuramos, no presente trabalho, apresentar uma sucinta análise comparativa entre os enfoque gramático-tradicionais e linguísticos a respeito de cinco orações adverbiais (causais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais), a fim de suscitar a reflexão a respeito das possibilidades sociodiscursivos das mesmas a serem tratadas nas aulas de Língua Portuguesa, bem como propomos algumas atividades passíveis de serem trabalhadas em sala de aula e que podem configurar um ponto de partida para o

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

estabelecimento de tais reflexões a respeito dos usos de tais adverbiais nas ações comunicativas cotidianas.

Dito isto, perfilhamos como objetivo geral analisar o valor sociodiscursivos das orações subordinadas adverbiais (causais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais) no contexto das aulas de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva que aborde tanto a análise normativo-tradicional quanto a sociolinguística, identificando como essas estruturas contribuem para as práticas discursivas e sociais em sala de aula.

Para nos embasar em tais reflexões focamos em autores/estudiosos como Antunes (2007), Bagno (2012), Bechara (2006, 2009), Bortoni-Ricardo (2005), Cunha & Cintra (2008), Franchi (2006), Lima (2014), Neves (2012, 2014) e Travaglia (2011), buscando analisar o tratamento e as concepções de estudo linguísticos que os mesmos preconizam.

Objetivando a didaticidade do estudo aqui proposto, subdividimos o artigo em seções e subseções que tratarão separadamente as cinco adverbiais, analisando-as em dois grupos, o grupo das causais e consecutivas e o grupo das comparativas, conformativas e proporcionais. Consta também nos apêndices algumas propostas de atividades sobre essas orações a serem aplicadas em sala de aula. Por último, efetuamos nossas considerações finais, buscando resumir e comentar de forma concisa as reflexões aqui estabelecidas.

2 AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE USO DAS ORAÇÕES ADVERBIAIS PARA A CONSTRUÇÃO COMUNICATIVO-DISCURSIVA

A tradição gramatical reconhece um conjunto básico de nove tipos de orações subordinadas adverbiais: causais, consecutivas, condicionais, concessivas, comparativas, conformativas, finais, proporcionais e temporais. Ainda que reconheçamos que pode haver outros elementos oracionais adverbiais presentes em nosso cotidiano comunicativo e dado espaço limitado para a desenvoltura do presente trabalho, focar-nos-emos em cinco tipos de adverbiais (causais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais) uma vez que mesmo limitados ainda não são devidamente trabalhados nas aulas de língua materna de forma a desenvolver efetivamente a competência comunicativa dos estudantes. As aulas de Língua Portuguesa ainda muito focada em regras gramaticais tem, no mais das vezes,

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

ofuscado o real valor discursivo-comunicativo dos fenômenos linguísticos explorados nas aulas de português.

Travaglia sugere enfaticamente que:

O professor ou elimine o estudo teórico das atividades das aulas de língua materna ou diminua a quantidade de teoria linguística ou gramatical de que trata em sala de aula, limitando-se, quando muito, a apresentar um quadro mais geral e básico de conhecimento sobre a língua que permita ao aluno: a) aprofundar seus conhecimentos sobre a língua, caso tenha necessidade disso; b) atender necessidades socioculturais; c) utilizar este conhecimento como meio auxiliar para trabalhos com a língua.

Essa proposta nunca contemplou a eliminação necessária ou obrigatória do ensino teórico sobre a língua. Ao contrário, deixou isto como uma opção para o professor, a ser feita, todavia, com consciência dos fatos, como o já demonstrado de que o ensino de teoria gramatical ou linguística não leva à formação de usuários competentes da língua, não faz bons produtores e compreendedores de textos (o que é diferente de simples receptores de textos). Nesse caso, importa ter em mente esse fato, pois as habilidades de produzir e compreender textos competentemente são fundamentais na habilidade linguística de qualquer falante, já que o fim básico do uso da língua é a comunicação e esta se faz por textos. (TRAVAGLIA, 2011, p.75).

Mais que um conjunto de regras, a língua é um elemento de comunicação e interação e não deve ser estudada sem que se leve em consideração esse seu papel de promover a interatividade e a comunicação entre seus usuários. As regras devem ser vistas como frutos de uma descrição das formas como a língua é usada a partir da observação do uso desta pelos seus falantes, ou seja, como um registro e/ou uma padronização do uso mais comum desta língua. Contudo, tais prescrições devem ser encaradas como orientadoras e que apontam para um padrão comum do uso da língua, mas não como uma forma única de utilizá-la nem como instrumento de coerção e/ou desvalorização dos que não as dominam.

É bem verdade que alguns gramáticos tais quais Lima (2014), Cunha & Cintra (2008) e Bechara (2006) ainda mantém o foco quase que exclusivamente na descrição e/ou normatização dos elementos gramaticais, sem darem muito enfoque para o valor discursivo destes. Todavia, ao longo das últimas décadas é visível o esforço de gramáticos e linguistas a fim de promoverem um estudo da língua baseado na função eminentemente comunicativa desta. Isso tem contribuído, inclusive, para a mudança de visão e postura de alguns gramáticos em relação ao estudo linguístico. Na própria gramática de Bechara (2009) já percebemos um enfoque bem mais amplo dos fenômenos linguístico-gramaticais que não meramente o normativo.

Para Bechara:

Refletindo a classe heterogênea dos advérbios, também as orações transpostas que exercem funções da natureza do advérbio se repartem em dois grupos:

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

a) as subordinadas adverbiais propriamente ditas, porque exercem função própria de advérbio ou locução adverbial e podem ser substituídas por um destes (advérbio ou locução adverbial): estão neste caso as que exprimem as noções de *tempo*, *lugar*, *modo* (substituíveis por advérbio), *causa*, *concessão*, *condição e fim* (substituíveis por locuções adverbiais formadas por substantivo e grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições);

b) as subordinadas *comparativas e consecutivas*. (BECHARA, 2009, p.471)

Como bem observamos, o gramático também faz a separação da relação causal e consecutiva levando bem mais em consideração as suas características gramaticais que a função e a intrínseca relação de ambas em um dado discurso. É também observável que o autor inclui as circunstâncias de lugar e modo entre as orações adverbiais, mas não enquadra neste rol as proporcionais e as conformativas. Referindo-se aos advérbios (funções adverbiais), Bagno (2012) enfatiza que seria melhor estudá-los como função do que como classe dado o caráter heterogêneo que tais advérbios (adverbiais) podem assumir no uso de nossa língua materna. Para ele:

O que logo chama a atenção quando nos aproximamos dos advérbios é a dificuldade de separar uma classe lexical de uma função sintática. Na verdade, a distinção entre “classe” e “função” é mais uma das muitas dicotomias que a linguística tem aplicado aos elementos da linguagem ao longo dos séculos. Com exceção das classes fundamentais, o verbo e o nome, todas as demais são, de fato, constituídas arbitrariamente, uma vez que a multifuncionalidade é da própria natureza das palavras. Só conservamos aqui essa dicotomia para efeitos de análise. De fato, o processamento linguístico é tão complexo e nebuloso que só mesmo “forçando a barra”, delimitando fronteiras e isolando os fenômenos temos condições de teorizar minimamente sobre essa nossa fabulosa capacidade cognitiva! (BAGNO, 2012, p.834).

Por essa perspectiva, é bem mais válido para a desenvoltura da competência linguístico-discursiva conhecer as funções (ainda que o autor enfatize que são indistintas) do que as classes, uma vez que o uso efetivo do idioma se dá essencialmente por meio das funções das classes e/ou expressões num dado discurso. Usamos uma determinada palavra e/ou expressão conforme o funcionamento de tais no enunciado que construímos. Sempre aspiramos à comunicação independentemente de que elementos serão utilizados para efetivar tal ato comunicativo. Por conseguinte, em se tratando das possibilidades de uso dos tipos de adverbiais supra delimitados para a construção discursiva, procuraremos focar bem mais em suas funções que em suas características gramaticais mais intrínsecas. Franchi (2006) ao falar sobre a criatividade, é bem categórico:

(...) uma atividade é criadora e não meramente reprodutora, na medida em que não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los. A

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e assimilar, a estar disponível para a “lição das coisas”, mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito. Sob a ação e para a ação, as coisas não são apreendidas a partir de propriedades categóricas que lhes são inerentes, mas pelo seu valor funcional. Como consequência, saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou. (FRANCHI, 2006, p.40)

Desta forma, não concebemos uma ação pedagógica que foque meramente na aprendizagem de regras prontas que devem ser assimiladas sem qualquer criticidade em relação à aprendizagem e ao funcionamento da língua. O estudioso e o falante de uma língua são sujeitos que constroem o conhecimento sobre a mesma a partir de suas experiências linguísticas. Assim sendo, não há melhor forma de aprender a não ser experimentando, analisando, criticando e/ou criando alternativas que confluam para a manutenção do ato comunicativo. Para manter a didaticidade do presente estudo, analisaremos brevemente algumas das possibilidades discursivo-comunicativas dos, já supra mencionados, tipos de orações adverbiais separadamente em subtópicos, enfocando a visão de alguns gramáticos e linguistas a respeito destes, bem como sugerindo duas atividades que são passíveis de aplicação em aulas de língua materna.

2.1 A RELAÇÃO CAUSA-CONSEQUÊNCIA

Apesar de estudadas separadamente como adverbiais causais e adverbiais consecutivas, percebe-se que essa relação não pode ser dissociada, uma vez que toda causa implica em um efeito (consequência) e toda consequência pressupõe uma causa. Ainda que em uma situação a consequência venha na oração principal e a causa na oração subordinada desenvolvida ou reduzida e vice-versa, mais importante do que saber o que é oração principal e oração subordinada, é perceber essa relação de causa e consequência que há entre essas orações. Para Neves (2012), p.126:

Todas as línguas têm expedientes para articular suas orações, suas predicções, suas proposições, suas frases, formando frases complexas. Tradicionalmente se faz simplesmente uma dicotomia entre coordenação e subordinação, e se classificam as subordinadas em substantivas, adjetivas e adverbiais. Entretanto, uma análise dos enunciados efetivos não resiste a essa simplificação.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Por essa visão da autora, fica muito simplificada a classificação de Lima (2014) ao tratar apenas das conjunções subordinativas, elencando algumas poucas delas sem sequer mencionar seus efeitos de sentido.

1. CAUSAIS

Que, porque, porquanto, como, já que, desde que, pois que, visto como, uma vez que, etc.

Exemplos:

Ele foi-se embora, [*porque* não podia pagar a pensão.]

[*Como* ficaste rico de repente,] estás a gastar sem medida!

(...)

6. CONSECUTIVAS

Que (relacionado com *tal, tão, tanto, tamanho*); *de modo que, de maneira que, de sorte que, de forma que*:

Tio Cosme era *tão* gordo, [*que* a besta quase não aguentava.]

Quase ninguém frequenta teatro; [*de sorte que* os artistas estão em crise.] (LIMA, 2014, p.237-238).

Se eventualmente colocarmos para os alunos a **questão 1**, a seguir:

De acordo com as frases “*O Brasil encontra-se em uma grave crise econômica devido à corrupção que impera há anos no País*” e “*Já que a corrupção sempre imperou em nosso país, o Brasil encontra-se hoje em uma grave crise econômica*”. Assinale a opção correta.

- a) *Na primeira frase há uma relação de causa-consequência em que se percebe que a crise econômica tem causado muita corrupção ao longo dos anos.*
- b) *Em ambas as frases é possível perceber uma relação de causa-consequência, pois ambas colocam a corrupção como causa da atual crise econômica.*
- c) *Só a segunda frase traz uma relação de causa-consequência, dado o fato de que só nela se percebe uma conjunção causal (já que).*
- d) *Não há como perceber uma relação direta de causa-consequência em nenhuma das duas frases, uma vez que a corrupção não pode ser considerada uma causa plausível para uma crise econômica.*

Diante dessa questão, é muito provável que os alunos (ou pelo menos sua grande maioria) assinalem a resposta correta, a letra B, ainda que na primeira frase não apareça explicitada a conjunção adverbial causal. Ou seja, é muito mais imperativo intentar para a semântica relacional das orações do que para as conjunções que por ventura venham a introduzi-las. Não podemos nos ater meramente ao conhecimento das conjunções para inferir o sentido discursivo das orações.

Esses elementos conjuntivos podem e devem aparecer naturalmente no discurso e serem sim mostrados aos alunos, contudo, não podemos limitar a relação de causa-

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

consequência, por exemplo, à presença ou ausência de conjunções causais ou consecutivas nas orações, visto que essa relação pode ser obtida por vários outros fatores que não exclusivamente as conjunções. Isso seria uma explícita limitação do potencial discursivo-comunicativo da língua. O professor deve sim expor os alunos às nomenclaturas gramaticais padrões da língua, contudo, a ampliação da competência comunicativa deve estar acima dessas nomenclaturas.

Da mesma forma, se analisarmos uma frase como “*Acho que choveu à noite, pois a rua amanheceu inundada*”, é imposto pela tradição gramatical que analisemos a segunda oração como uma coordenada explicativa. Todavia, não podemos negar o caráter consecutivo dessa oração, ou seja, ao passo que dá uma explicação também explícita uma consequência. Desta forma, como se pode fazer uma classificação? Como coordenada, por ser uma explicativa, conforme o que apregoa a gramática tradicional ou como uma subordinada adverbial consecutiva, pelo fato de expressar uma consequência? Como poderia ser uma subordinada se se mostra independente? E como não sê-lo se expressa, além da explicação, uma clara consequência? Isso nos comprova que a classificação por si só é, como supra enfatizou Neves (2012), insuficiente para atender a todos os enunciados efetivos de nossa língua. Bortoni-Ricardo nos alerta que:

(...) há uma fundamental diferença entre o que não é dito porque o falante não tem ocasião de dizê-lo e o que não é dito porque o falante não tem ou não encontra uma forma de dizê-lo. Se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.62).

Isso nos leva a reiterar que não devemos nos furtar à obrigação de mediar os mais diversificados elementos linguístico-discursivo-gramaticais aos educandos, uma vez que esse é um conhecimento primordial para a ampliação da competência comunicativa nos múltiplos contextos em que venham a se inserir, o que o presente estudo defende é a não limitação do estudo da língua às nomenclaturas e/ou normatividades da tradição gramatical.

2.2 AS RELAÇÕES DE COMPARAÇÃO, CONFORMIDADE E PROPORÇÃO

Para Neves (2012, p.132-133),

(...) dentro da zona tradicionalmente tida como de subordinação adverbial, vê-se o estabelecimento de relações de comparação, as quais, baseadas em cotejo, vão da

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

igualdade à desigualdade, fazendo a interpretação deslizar, num contínuo, pela conformidade, pela consonância, pelas restrições, pelas excepcionalidades, pela proporcionalidade, pela simples semelhança de modo de ser, pelo contraste etc. no fazer da linguagem, a comparação, que é evidência do processo organizatório básico da cognição humana – a capacidade de discriminar –, aparece como independente de um estabelecimento coordenativo ou subordinativo das estruturas, e isso já revela por quantos rumos se procederá ao estabelecimento de cotejos no uso linguístico. (...) São os desafios que a linguagem traz aos que têm a incumbência de atribuir rótulos categoriais (inertes) a uma entidade que vive extremamente de sua capacidade de organizar-se internamente com diluição de fronteiras, de ser multifuncional, de ser extremamente variável e (até) mutável.

Como bem evidenciado pela autora, a categorização é ineficaz para atender às possibilidades de uso e função das subordinadas, em especial as comparativas, uma vez que o processo de comparação é intrínseco à condição de aprendizagem humana. Geralmente aprendemos por comparação, por analogias. Uma criança aprende a falar basicamente por tentar imitar os falantes ao seu redor etc. Por essa perspectiva, é impensável tentar limitar o uso das comparativas à presença de conjunções e/ou locuções conjuntivas comparativas ainda que a presença destas levem a uma comparação, esse processo não se faz apenas por meio das mesmas. Para Cunha & Cintra (2008, p. 600):

As conjunções subordinativas classificam-se em causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas, consecutivas e integrantes.

As causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas e consecutivas iniciam orações adverbiais.

As integrantes introduzem orações substantivas.

A *Nomenclatura Gramatical Brasileira* inclui ainda as conjunções conformativas e proporcionais, que a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa* não distingue das comparativas.

Saliente-se que as comparativas e consecutivas introduzem orações subordinadas adverbiais, mas vêm geralmente correlacionadas com um termo de outra oração.

Os autores ainda se colocam vinculados às categorizações gramaticais tradicionais e enfatizam que:

As conjunções COMPARATIVAS (iniciam uma oração que encerra o segundo membro de uma comparação, de um confronto): *que, do que* (depois de *mais, menos, maior, menor, melhor e pior*), *qual* (depois de *tal*), *quanto* (depois de *tanto*), *como, assim como, bem como, como se, que nem*. (...)

As CONFORMATIVAS iniciam uma oração subordinada em que se exprime a conformidade de um pensamento com o da oração principal. São as conjunções *conforme, como* [= conforme], *segundo, consoante, etc.* (...)

As PROPORCIONAIS iniciam uma oração subordinada em que se menciona um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente com o da oração principal. São as conjunções *à medida que, ao passo que, à proporção que, enquanto, quanto mais...mais, quanto mais...tanto mais, quanto mais...menos, quanto mais...tanto menos, quanto menos...menos, quanto menos...tanto menos, quanto menos...mais, quanto menos...tanto mais*. (...)

Algumas conjunções subordinativas (*que, como, porque, se, etc.*) podem pertencer a mais de uma classe. Sendo assim, o seu valor está condicionado ao contexto em que

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

se inserem, nem sempre isento de ambiguidades, pois que há circunstâncias fronteiriças: a condição da concessão, o fim da consequência, etc. (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 602-604).

Observemos que os autores ainda se limitam a classificar as orações conforme a conjunção que as acompanhe, contudo, reconhecem a dificuldade de efetuar a classificação de algumas conjunções que possuem classificação muitas vezes ambíguas e funções definidas em conformidade com o contexto em que estão sendo usadas. Observemos que, embora a classificação das orações subordinadas adverbiais ainda seja predominantemente realizada com base na conjunção que as acompanha, muitos autores reconhecem as limitações dessa abordagem tradicional.

A dificuldade reside principalmente no fato de que algumas conjunções possuem uma classificação ambígua, ou seja, podem assumir diferentes funções, dependendo do contexto em que são utilizadas. Essa ambiguidade pode gerar confusão ao tentar enquadrá-las de maneira rígida em categorias preestabelecidas, como causais, consecutivas, comparativas, conformativas ou proporcionais, uma vez que o mesmo elemento conjuntivo pode exercer papéis distintos, de acordo com as nuances semânticas e pragmáticas que surgem nas interações discursivas.

Essa flexibilidade no uso das conjunções revela a complexidade do funcionamento da língua em contextos dinâmicos, como as aulas de Língua Portuguesa, onde o significado de uma oração não está apenas atrelado à presença de uma conjunção específica, mas também à interpretação do falante e do ouvinte, além das circunstâncias comunicativas em que a interação ocorre. Em muitas situações, uma conjunção pode assumir múltiplos sentidos, refletindo variações de entonação, ênfase, ou até mesmo de acordo com a intenção do locutor. Por exemplo, a conjunção "porque" pode ser usada em um contexto causal, mas também pode ser encontrada em uma oração consecutiva, dependendo do tipo de relação estabelecida entre as orações.

Ao analisar a **questão 2**, a seguir, observaremos que muito mais eficaz do que o aluno saber que o terceiro parágrafo da notícia começa com uma conformativa, é ele perceber o valor e o apoio que essa conformativa confere à fala do repórter.

Figura 1

JN Justiça Prisão preventiva para suspeito de violência doméstica

Prisão preventiva para suspeito de violência doméstica

24/09/2015

A GNR deteve em Lousada um suspeito de exercer reiteradamente violência física e psicológica sobre a sua mulher, mesmo de ameaçar de morte, num caso que levou à prisão preventiva do arguido.

Em comunicado, o Comando da GNR no Porto conta que o homem - que já tinha sido condenado em maio deste ano a uma pena de prisão de três anos, suspensa, por violência doméstica - foi detido na quarta-feira, em "flagrante delito, na residência da companheira".

A GNR desenvolveu diligências de investigação relativas ao detido e, no inquérito de violência doméstica que realizou, indica que o denunciado é suspeito de "exercer de forma reiterada violência física, psicológica e ameaças de morte à sua mulher".

Segundo a autoridade policial, o arguido estava proibido de contactos com a companheira e estava obrigado a estar afastado da residência da mulher pelo período de 18 meses, mas continuou a "residir na morada da ofendida e a maltratá-la verbal e fisicamente, violando as penas acessórias decretadas aquando da condenação" de maio deste ano.

TAGS
GNR
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
JUSTIÇA

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

- 11:20 | Hoje
Cinco casos de vírus zika em Portugal
- 11:10 | Hoje
Prejuízos de 2,5 milhões no Parque Verde devido às cheias
- 10:56 | Hoje
Mortes nas urgências foram "violação do direito à saúde"
- 10:50 | Hoje
"Inquérito sem precedentes" a resultados

Fonte: Jornal on-line JN.

O professor pode, obviamente, salientar que esse recurso utilizado pelo repórter se chama conformidade e que conformidade significa “de acordo”, ou seja, o que se diz está de acordo com algo ou dito antes no discurso ou dito por outro enunciador. Contudo, essa deve ser uma informação complementar e não a intenção básica da aula de gramática. É mister que a questão seja utilizada, juntamente com outros possíveis exemplos, para levar o estudante a perceber que inúmeras vezes em nosso cotidiano utilizamos o recurso da conformidade para apoiar e dar credibilidade ao nosso discurso.

Com isso, o aluno não se sentirá coagido a decorar regras e/ou conjunções características das orações adverbiais conformativas, por exemplo, mas apreenderá de forma crítico-reflexiva que muitas vezes ele faz uso desse recurso cotidianamente sem que se dê conta disso. Desta maneira, o educando aprende a analisar o uso da língua a partir de sua aplicação prática, imediata e cotidiana de modo a fazer sentido observar em seus enunciados ou nos enunciados de outros a utilização e a intenção da utilização das expressões conformativas.

É interessante levá-los a refletir que se um colega chega na sala e diz que não haverá aula no dia seguinte passará muito menos credibilidade do que se disser que segundo (de acordo, conforme etc.) a diretora da escola não haverá aula no dia seguinte. Ao trazer a voz da

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

autoridade escolar, no caso a diretora, para ratificar seu enunciado, o aluno que passa a informação confere muito mais credibilidade e confiança ao que está dizendo. E que para trazer a voz de tal autoridade para o seu discurso, o aluno pode utilizar-se de recursos linguísticos variados, em especial, neste caso, as conjunções conformativas (segundo, de acordo, conforme etc.), mas que também pode utilizar-se de outros recursos linguísticos que não exclusivamente as conformativas.

Na fala “A diretora disse que amanhã não haverá aula”, mesmo gramaticalmente não havendo uma oração subordinada adverbial conformativa, o valor discursivo de conformidade da frase não se perdeu por conta da ausência da oração conformativa, ou seja, tal valor discursivo não está exclusivamente limitado ao que chamamos de orações adverbiais conformativas. O estudante perceberá que essas orações são apenas um dos variados recursos linguísticos de que dispomos para conferir um caráter de conformidade aos enunciados que produzimos.

Para Antunes, é necessário que:

os estudos mais recentes da teoria linguística – estudos que privilegiam as leis do discurso, as estratégias de textualização, os componentes da cena comunicativa – cheguem, de fato aos programas de ensino das salas de aula. Falta chegar ainda a muitas escolas o sopro desses novos ventos; e, sem eles, tudo continua exatamente como se nada de diferente tivesse sido descoberto. É bom que *os pais* (e até mesmo os alunos) saibam também dessas coisas. Saibam que gramática é insuficiente para preencher todas as nossas necessidades comunicativas e garantir a preparação que precisamos ter para enfrentar as solicitações do mercado de trabalho. É bom que eles *percam a inocência*, para não creditarem todas as condições de êxito à gramática. Assim não se deixarão persuadir pelo discurso fácil de quem vende ou dá em “bons pacotes”, dicas rápidas de “salvação”, por aprenderem a “não errar mais”; ou não de se defender quando a eles, alunos, é atribuída toda a causa do fracasso de seus textos inusitadamente hilariantes. (...) a atividade da linguagem é muito complexa, pois mobiliza tipos bem diferentes de saberes e de competências. Nada, portanto, daquele simplismo com que fomos introduzidos ao estudo das línguas. (ANTUNES, 2007, p.62-63).

A autora oportunamente nos reitera que o trabalho com os recursos linguísticos em sala de aula meramente pelo viés gramatical-normativo não atende às inúmeras possibilidades de utilização da língua para a comunicação/interação social efetiva, bem como nos chama a atenção para a necessidade de se trazer para as aulas de Língua Portuguesa as inúmeras e valiosas contribuições que a Linguística nos tem fornecido ao longo dos últimos anos, a fim de libertar-nos da visão engessada e simplista a que nos submetemos ao fazermos da gramática normativa o único meio de estudo e compreensão do uso e funcionamento de nossa língua materna.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Como bem nos esclarece Neves (2012) anteriormente mencionada, a comparação não pode ter seu caráter discursivo restrito à classificação de orações adverbiais comparativas. É a comparação um dos princípios básicos da aprendizagem humana, uma vez que efetuando analogias construímos inúmeros conhecimentos. Além do mais, discursivamente, a comparação não se dá apenas pela presença de locuções conjuntivas adverbiais comparativas. Um bom exemplo desse caráter discursivo comparativo sem a presença de locuções conjuntivas comparativas são as metáforas.

É evidente que não há como se obter bons resultados no estudo de língua materna sem que se leve em consideração o caráter vivo, funcional e contextualizado em relação ao uso cotidiano e efetivo de tal língua. Da mesma forma que não podemos prescindir do padrão como forma de orientação do uso linguístico em determinados contextos sociais e/ou de ascensão socioeconômica, também não podemos colocá-lo como única forma de uso da língua a ser valorizado pelos usuários do idioma, bem como não há como se chegar ao estudo desse padrão sem se ter como ponto de partida a reflexão sobre o uso comum e cotidiano que os usuários (estudantes) já fazem de seu idioma materno ao chegarem no ambiente escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminadas as reflexões e análises até aqui estabelecidas, podemos resumir que o trabalho pedagógico com a língua materna deve focar-se primordialmente na desenvoltura da competência linguística dos estudantes e que para isso, muitas vezes, é necessário deixar um pouco de lado a normatividade gramatical tradicional e focar mais efetivamente nas possibilidades de uso dos múltiplos elementos discursivo que nossa língua nos dispõe e que para efetuar tais usos é essencial partirmos da variante linguística e da realidade sócio interativa dos alunos sob pena de, se não fizermos isso, suscitarmos o desinteresse dos estudantes pelos estudos da linguagem, ofertando assim uma formação linguística maçante, ineficaz e defasada aos educandos.

Se a função da língua é comunicar, não podemos restringir as múltiplas possibilidades comunicativas desta à mera aprendizagem de regras e nomenclaturas de elementos linguísticos. O estudante precisa perceber que o que se estuda em sala de aula, mais especificamente, para nosso caso, nas aulas de Língua Portuguesa, faz sentido prático e tem utilidade em seu cotidiano e contexto sociocomunicativo.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Obviamente não pretendemos esgotar aqui toda discussão e reflexão a respeito das possibilidades discursivas das adverbiais aqui enfocadas, mas almejamos ao menos que o presente trabalho possibilite novas análises e reflexões a respeito do estudo e usos sociodiscursivos de nosso idioma e que busquemos cada vez mais perpetrar uma prática pedagógica que verdadeira e eficazmente faça a diferença para melhoria da construção e/ou desenvoltura dos conhecimentos linguísticos que podem e devem ser efetivados a partir de nossas salas de aula.

Afinal, esse tipo de enfoque linguístico não é mais um simples caso de escolha do professor, mas uma prescrição legal presente inclusive na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) brasileira. Não podemos mais nos furtar a essa exigência e necessidade socioeducacional, a fim de que a Educação oferecida em nosso meio escolar possa de fato surtir efeitos positivos para o futuro de nossos cidadãos e conseqüentemente de nossa sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dispositivos Constitucionais Pertinentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamentações – Normas Correlatas, Índice de Assuntos e Entidades. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley F. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
ISSN: 2966-4705 653-667p.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 52ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**: norma e uso na Língua Portuguesa. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Paulo: Cortez, 2011.