

Coordenação e subordinação adverbial: Contribuições da sintaxe gerativa para o ensino do período composto

**Coordination and adverbial subordination:
Contributions of generative syntax to the teaching of the complex sentences¹**

Wellington Michel Souza de Paula²

Resumo: Este artigo propõe uma abordagem de sala de aula que utilize a metodologia da Gramática Gerativa para a classificação das orações coordenadas e subordinadas adverbiais de valores semânticos semelhantes. Ao analisar três coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental – Anos Finais, foi constatado que os critérios apresentados aos alunos para a classificação das orações no período composto são, prioritariamente, semânticos, com foco para o valor das conjunções coordenativas e subordinativas. Sugere-se, então, para auxiliar o trabalho do docente de língua portuguesa, ferramentas que olham para a estrutura das orações, priorizando trazer à tona o conhecimento inato do alunado para uma análise crítica e reflexiva da língua.

Palavras-chave: Subordinação Adverbial; Coordenação; Gramática Gerativa; Ensino de Gramática.

Abstract: This article proposes a classroom approach that uses the Generative Grammar methodology for the classification of coordinated clauses and adverbial subordinate clauses of similar semantic values. Analyzing three collections of textbooks from Elementary School - Final Years, it was found that the criteria presented to students for the classification of clauses in the complex sentences are, primarily, semantic, focusing on the value of coordinative and subordinate conjunctions. It is suggested, then, to assist the work of the Portuguese teacher, tools that look at the structure of the clauses, giving priority to bringing to light the innate knowledge of the students for a critical and reflective analysis of the language.

Keywords: Adverbial subordination; Coordination; Generative Grammar; Grammar teaching.

¹ Agradeço aos pareceristas pelas valiosas observações feitas. Agradeço também aos membros do *LaCaSa – Laboratório de Cartografia Sintática: Pesquisa e Ensino* (IEL/UNICAMP) pelas discussões sempre tão ricas e que contribuem muito para a minha formação. E um agradecimento especial ao professor Dr. Aquiles Tescari Neto, meu orientador, pelas dicas e orientações metodológicas, fundamentais para este artigo.

² Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Introdução

Não obstante a discussão sobre ensinar ou não gramática nas aulas de língua portuguesa, os documentos orientadores ainda abrem espaço para que as regras gramaticais tenham um lugar na sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a mais nova e atual diretriz para o ensino, prevê que aspectos sintáticos canônicos estejam no rol de assuntos a serem tratados durante o decurso do Ensino Fundamental – Anos Finais. Vale ressaltar que esse mesmo documento também evidencia a importância de um “aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área” (BRASIL, 2017, p. 62), despertando a formulação de questionamentos acerca da língua.

Um dos tópicos gramaticais priorizados pela BNCC é o período composto, tanto por coordenação quanto por subordinação, uma vez que o documento entende que as relações complexas estabelecidas no domínio do período composto são fundamentais para a produção e leitura de textos. No quadro abaixo, podemos ver a importância dada a esse tópico, observando como o documento o apresenta:

Quadro 1 - Habilidades de língua portuguesa BNCC

Habilidade	
(EF09LP04)	Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
(EF08LP11)	Identificar , em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos , diferenciando coordenação de subordinação.
(EF09LP08)	Identificar , em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam .
(EF08LP13)	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

Fonte - BNCC (BRASIL, 2017)

Muitos livros didáticos (doravante LDs)³, porém, ao abordarem esse tópico, priorizam dois critérios: (i) a diferenciação entre coordenação e subordinação devido à (in)dependência semântica entre as orações e (ii) a classificação de ambas através do

3 Para esse artigo, foram analisados: Oliveira e Araújo (2018) – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa; Balthasar e Goulart (2018) – Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem; Nogueira et al. (2018) – Geração alpha língua portuguesa.

valor semântico das conjunções que as conectam (p.ex. aditiva, alternativa, temporal, condicional, etc)⁴. Entretanto, em muitos momentos, esses valores são questionáveis, vide a polissemia da conjunção *e*, por exemplo, que pode ser ora *aditiva* (conforme tradicionalmente as gramáticas a classificam), como em “*Maria foi ao shopping e Pedro ao cinema*”, ora *adversativa*, como em “*Estudou muito e não tirou nota*”, além de outros tantos significados.

Percebe-se, também, uma relação semântica muito próxima em relação à coordenação e a subordinação adverbial, como nas sentenças abaixo (MATEUS et al., 2003, p. 555):

- (1) Não comes a sopa e não te levo ao cinema.
- (2) Se não comeres a sopa, não te levo ao cinema.

Apesar de a Gramática Tradicional (GT) classificar ambas as sentenças recorrendo a nomenclaturas diferentes ((1) como *oração coordenada sindética aditiva* e (2) como *oração subordinada adverbial condicional*) devido ao valor prototípico das conjunções, podemos perceber que em ambas as sentenças o conteúdo proposicional é o mesmo: a ação de “*comer a sopa*” é condição necessária para a ação de “*ser levado ao cinema*” acontecer. Esse tipo de estrutura pode levar o aluno a um erro de classificação, se se levar em conta apenas o sentido expresso pelas sentenças.

Nesse sentido, uma alternativa para complementar a abordagem já oferecida pelos materiais didáticos, seria levar em conta critérios sintáticos, sobretudo de caráter epistemo-metodológico da Gramática Gerativa, para uma análise do período composto.

Este artigo tem por objetivo propor uma abordagem de sala de aula em que, para além de uma atividade taxonômica levando em conta apenas critérios semânticos, os alunos sejam convidados a analisar o período composto por coordenação e subordinação adverbial, principalmente casos em que apenas esses critérios não sejam suficientes (exemplos 1 e 2), recorrendo a testes linguísticos, como a constituição, o movimento, a correferencialidade e os julgamentos de gramaticalidade, que priorizam a relação entre as palavras na estrutura.

4 As três coleções exploram bastante as relações sintáticas ao tratarem das orações subordinadas substantivas. Nogueira et al. (2018) dá um tratamento maior à dependência sintática das orações subordinadas, destacando que as orações subordinadas adverbiais ocupam o lugar dos advérbios na estrutura.

O artigo será organizado da seguinte maneira: na seção 1, será apresentado um breve conceito do caráter inatista da língua; em 1.1, será mostrado que a sintaxe gerativa pode ser um caminho para entender as relações estruturais e que entendê-las ainda no período simples, pode ser uma boa opção. Já na seção 2, serão abordados alguns testes utilizados, geralmente, na análise sintática de cunho gerativista que podem auxiliar no ensino do período composto e na diferenciação dos dois tipos de oração (coordenação e subordinação adverbial); mais especificamente em 2.1, apresenta-se o conceito de constituência e os testes de *movimento* e *clivagem* e, em 2.2, um teste que identifica o caráter de adjunto da subordinação adverbial e como a correferencialidade do sujeito pode ser um bom instrumento diagnóstico.

1. Por que a gramática gerativa é uma opção?

A Linguística Teórica, atualmente, tem se ocupado em produzir conteúdos que visam a auxiliar o trabalho dos professores, pensando em formas de se propor análise linguística de forma crítica e reflexiva nas aulas de língua materna, aliando as teorias científicas às práticas de sala de aula e buscando complementar os materiais didáticos a fim de atingir os objetivos propostos pelos documentos oficiais (cf. PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN (2016), PILATI (2017), TESCARI NETO (2017, 2018, 2020), TESCARI NETO; PEREGRINO (2018), VIEIRA; BRANDÃO (2019), PEREIRA (2020)).

Acredito que o primeiro passo deva ser dado pelos professores, na busca por uma compreensão do material que lhes é oferecido: o conteúdo disposto, o alcance das teorizações para a explanação dos fatos gramaticais e a adoção de uma postura analítica e crítica frente ao material.

O que o professor deve se lembrar, a princípio, é que os materiais didáticos tratam da Gramática Tradicional (doravante GT), que procura prescrever regras, no sentido normativo, baseadas em expressões “observadas nas pessoas cultas, principalmente na escrita, e eventualmente na expressão escrita elaborada literariamente” (ILARI; POSSENTI, 1985, p. 5), seguindo critérios da NGB (Norma Gramatical Brasileira). Existe, também, a Gramática descritiva, que se preocupa em descrever a língua, procurando uma regularidade que explicita as variações possíveis e existentes, sem fazer juízos de valor.

Há, entretanto, uma outra gramática, proposta por Chomsky (1957, 1986), a Gramática Universal (GU), que corresponde ao estágio cognitivo inicial da Faculdade da Linguagem, em que se encontram os princípios e parâmetros comuns a todas as línguas naturais, sendo essas características determinadas biologicamente.

Os princípios correspondem a regras inatas ao ser humano e comuns a todas as línguas naturais, que se encontram fixadas no estágio inicial da linguagem. Já os parâmetros, como afirma Donati (2008), são variáveis deixadas abertas no estágio zero do desenvolvimento linguístico e que serão preenchidas/fixadas a partir da exposição do falante aos dados linguísticos de sua comunidade de fala.

Pode-se afirmar, então, que um aluno do Ensino Fundamental II – Anos Finais já tem conhecimento suficiente para produzir sentenças complexas em sua língua materna, o que leva, então, à verdadeira função de um professor de língua portuguesa: proporcionar a tomada de consciência explícita de um conhecimento implícito da língua (CHOMSKY, 1986; KATO, 2013), através de um trabalho reflexivo da linguagem (MENDONÇA, 2017).

E é nesse cenário que lançar mão de expedientes da sintaxe gerativa se faz fundamental, pois ela dispõe de um ferramental teórico que pode auxiliar na compreensão das relações que as palavras (ou traços sintáticos, para DONATI, 2008) mantêm entre si, bem como sua distribuição na sentença e as hierarquias que estabelecem o lugar que cada palavra ocupa. Este artigo propõe, assim como em Duarte (2019), que compreender essas relações sintáticas ainda no período simples pode facilitar a compreensão das diferenças estruturais entre as orações, independentemente do sentido que elas expressam.

1.1 Um olhar gerativista para as relações no período simples

Um dos conhecimentos internalizados da GU que pode auxiliar na compreensão das relações de (in)dependência sintática é sobre a complementação dos verbos, que, para Quirk et. al (1985) são os elementos mais centrais da estrutura de uma oração. Na Gramática Gerativa, a relação de complementação entre os verbos e seus argumentos é a *valência verbal*, tratada pela GT como *transitividade verbal*.

Os materiais didáticos acabam separando os verbos em dois grupos quanto à sua transitividade, sendo *transitivos* aqueles “que precisam de um complemento para

constituir sentido completo” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018) e *intransitivos* aqueles que não necessitam do complemento. Donati (2008) define *valência* como a propriedade dos verbos em pedir um certo número de argumentos e, ainda ressalta que esses argumentos *saturam a valência* verbal.

O que acontece é que grande parte dos verbos estabelecem relações obrigatórias com outros termos, como se viessem em um “combo”, ou seja, só é possível expressá-los se junto com eles vierem termos que completam seu sentido, ou, saturam sua valência. Observemos os exemplos:

- (3) a. *Choveu*
- b. Eu *chorei*.
- c. Eu *pinte*i o desenho.
- d. Eu *enviei* uma carta ao meu irmão.

Todas essas sentenças “nascem” a partir do verbo e é por isso que ele é o núcleo das orações de predicação verbal (DUARTE, 2019, p.187). É o verbo que seleciona os outros termos que orbitam em seu entorno. Os verbos em (3a) e (3b) são classificados pela GT como *intransitivos*, porém, para a Gramática Gerativa, eles se diferem, pois enquanto o primeiro não necessita de nenhum argumento, o segundo necessita de um argumento externo, o sujeito da sentença, pois a ação de *chorar* deve ser “praticada”⁵ por alguém; o sujeito, então, é também obrigatório⁶ para a saturação da valência do verbo.

Em (3c), além de selecionar o sujeito, aquele que vai praticar a ação expressa pelo verbo, é necessário mais um complemento obrigatório para a saturação da valência verbal, no caso aquilo que foi desenhado. Já em (3d), o verbo *enviar*, para ter sua valência saturada, necessita, além de um sujeito (*quem envia*) e um objeto (*o que é enviado*), de um beneficiário (*alguém que recebe o objeto enviado pelo sujeito*).

Cabe, nesse momento, mostrar aos alunos que há uma relação de dependência entre o núcleo verbal e os argumentos que ele seleciona, algo que encontramos nas

5 Apesar de a GT tratar os sujeitos apenas como *agentes* e *pacientes*, há diversas outras classificações semânticas (papéis temáticos) que podem ser atribuídos a eles (cf. Haegeman (1994), Perini (2007))

6 Em português, e outras línguas de morfologia flexional forte, há a possibilidade de omitir o sujeito, entretanto essa posição é ocupada por uma categoria não pronunciada, definida como *pro*, que satura a valência verbal (cf. Chomsky (1993), Donati (2008))

relações subordinadas no período composto. Deve ficar claro que a falta de um argumento (hipossaturação) ou, também, o excesso (hipersaturação) gera sentenças malformadas, agramaticais, como nos exemplos:

- (4) a. *Ele *nevou*.
- b. *Ele *morreu* o menino.
- c. *Eu *pintei* o desenho a parede.
- d. *Eu *enviei*.

Aqui, já fica claro que, mesmo no período simples, há relações de *subordinação* e dependência, que são estendidas também para o período composto. Se fica claro ao aluno que alguns verbos selecionam argumentos para saturar sua valência, fica mais fácil de explicar a eles as orações subordinadas substantivas, por exemplo.

- (5) a. Os alunos *contaram* uma história.
- b. Os alunos *contaram* que tiveram dificuldade com a matéria.

Os exemplos (5a) e (5b) têm como peça central o verbo *contar*, que, para ter sua valência saturada, precisa de um argumento externo/sujeito, *alguém para contar*, e também necessita de *algo que será contado*. A única diferença é que o complemento de (5a) é um substantivo, enquanto em (5b) é uma *oração substantiva* (oração por se construir em torno de um verbo); tanto o complemento *uma história* quanto o complemento *que tiveram dificuldade com a matéria* estão subordinados ao verbo *contar*.

A partir disso, pode-se partir para a *coordenação*, que, segundo Mateus et al. (2003) e Quirk et al. (1985) é um processo de formação de unidades complexas que combina constituintes do mesmo nível categorial. Isso significa que podemos coordenar os argumentos dos verbos, sem causar prejuízo à sua valência. O membro coordenante não é sujeito de nenhum constituinte incluído no segundo membro coordenado; do mesmo modo, o segundo termo coordenado não é selecionado como um complemento ou um adjunto de um elemento presente no primeiro membro coordenado. (MATEUS et al., 2003, p. 552)

- (6) *João e Pedro* pintaram o desenho.
(7) Eu pinte*i o desenho e a parede*.

Em (6), o verbo seleciona um argumento externo/sujeito que realiza a ação de *pintar*, aqui representado pela coordenação de dois substantivos próprios *João e Pedro*, da mesma categoria, que não dependem um do outro. O mesmo acontece com o exemplo (7) em que os argumentos internos do verbo são dois substantivos coordenados e independentes.

- (8) a. *Pedro* pintou o desenho.
b. *João* pintou o desenho.
(9) a. Eu pinte*i o desenho*.
b. Eu pinte*i a parede*.

Diferentemente dos processos de complementação do verbo, que são relações de subordinação, a coordenação forma estruturas mais complexas, porém estruturas livres e independentes entre si, como visto nos exemplos (6) e (7)⁷. Esses mesmos comportamentos se estendem para o domínio do período composto, em que temos duas orações, do mesmo nível categorial e que são independentes sintaticamente entre si.

- (10) Eu *pinte*i o desenho.
(11) Eu *pinte*i o desenho e a Maria *limp*ou a sujeira.

Observe que tanto em (10) como em (11) a valência do verbo *pintar* está saturada, pois há tanto o argumento externo/sujeito quanto o argumento interno/objeto. Em (9), há também uma outra oração nucleada pelo verbo *limpar*, que também tem sua valência saturada por seus dois argumentos. A relação entre essas duas orações é, portanto, de coordenação, uma vez que uma não depende sintaticamente da outra para suas relações de complementação, diferentemente do que acontece no exemplo (5b).

⁷ Oliveira e Araújo (2018) citam essa característica ao abordar o período composto por coordenação.

Há, ainda, uma outra relação que pode se estabelecer entre os termos no domínio do período simples; trata-se da *adjunção*. Para Sportiche (2014), os adjuntos são os termos que não são requisitados pelo verbo, mas que o modificam semanticamente, sendo (quase) sempre opcionais, o que os diferencia dos argumentos.

- (12) a. Eu pinte o desenho *calmamente*.
- b. Eu pinte o desenho *ontem*.
- c. Eu pinte o desenho *com o pincel*.

Nos exemplos acima, os termos *calmamente*, *ontem* e *com o pincel* não são necessários para a saturação da valência do verbo *pintar* que, como vimos, seleciona apenas dois argumentos. Donati (2008) diz que esses termos têm funções *circunstanciais* e especificam “alguma coisa sobre as circunstâncias em que se desenvolve o evento, sem participar diretamente do próprio evento” (p. 48).

A GT dá o nome a esses elementos de *advérbios* – em termos de classe de palavras –, ou *adjuntos adverbiais* – em termos de funções sintáticas –, e ressalta o caráter circunstancial que os adjuntos dão à ação expressa pelo verbo, além de levar em conta uma característica morfológica que eles têm, é invariável, e as características semânticas de acordo com a circunstância que eles expressam (tempo, lugar, modo, dúvida, etc).

Se esse percurso é feito, o aluno já consegue diferenciar, em um período simples, as relações de subordinação, coordenação e adjunção, sendo capaz até de questionar casos em que os livros didáticos acabam não contemplando.

- (13) a. Rita pintou o desenho *no quarto*.
- b. Rita colocou o desenho *no quarto*.

Apesar de a GT classificar o elemento *no quarto* em ambos os exemplos como *adjunto adverbial de lugar*, é evidente que a relação sintática entre eles é diferente, se analisarmos a valência do verbo em cada oração. Em (13a), o verbo *pintar* é um verbo de dois lugares, e tem sua valência saturada pelo argumento externo/sujeito *Rita* e o argumento interno/objeto *o desenho*; nesse caso, a expressão *no quarto* não é necessária para a complementação do verbo, estabelecendo uma relação de *adjunção*.

Em (13b), em contrapartida, o verbo colocar possui três lugares que devem ser preenchidos para que sua valência seja saturada, um sujeito (*quem coloca*), um objeto (*o que é colocado*) e um lugar (*onde o objeto é colocado*). Rocha Lima (1972) classifica o elemento *no quarto* em (13b) de “*complemento circunstancial*”; porém, independente da classificação, é fundamental observar a relação de subordinação que esse termo exerce em relação ao verbo (vide a agramaticalidade de 13c).

c. *Rita colocou o desenho. (onde?)

Essa abordagem pode contribuir para a tomada de consciência das relações de (in)dependência entre os termos que compõem a estrutura de uma oração e, a partir daí, já é possível tratar de relações mais complexas. Na próxima seção, será mostrado como os expedientes sintáticos usados pela Gramática Gerativa podem auxiliar-nos a diferenciar coordenação e subordinação adverbial, com um olhar para a estrutura, em casos em que as proposições semânticas são semelhantes. Para esse artigo, vamos nos apoiar em Mateus et al. (2003), que apresentam testes estruturais para diferenciar as orações coordenadas e subordinadas.

2. Testes da sintaxe gerativa no ensino do período composto

2.1 A constituência sintática e o movimento

Antes de apresentar o ferramental metodológico disponibilizado pela sintaxe, deve ficar claro, ao trabalhar com análise sintática, que as sentenças, seja em um período simples ou composto, são formadas de forma hierárquica e não linear.

(14) a. Eu pintei o quadro.

b.*O pintei quadro eu.

(14a) e (14b) apresentam uma linearidade; entretanto, qualquer falante de português consegue afirmar que (14b) não é uma sentença bem formada, mesmo sendo escrita de forma linear e respeitando-se aspectos morfológicos e semânticos da língua. O que difere as sentenças é que (14a) segue a hierarquia sintática, que depende da

combinação de certos *traços sintáticos*, que, para Donati (2008), são características das palavras que permitem com que elas se relacionem entre si e que definem sua distribuição.

- (15) a. Paulo encontrou Marina.
- b. *Paulo encontraram Marina.
- c. *Paulo Marina encontrou.

Ao observar as sentenças (15a) e (15b), percebe-se ambas são formadas pelas mesmas palavras: dois substantivos próprios, *Paulo* e *Marina*, e um verbo, *encontrar*. As palavras ocupam a mesma posição, porém (15b) é uma sentença malformada. Essa má-formação ocorre pois o verbo não compartilha os *traços* que o permitem figurar nessa posição na sentença, diferentemente de (15a). Já em (15c), não se trata apenas de afirmar que as palavras estão “em uma ordem errada”, mas entender que o que gera a má formação é o fato de as palavras não possuírem os *traços* necessários para ocuparem tais posições e combinarem entre si.

Portanto, as sentenças não são formadas por virtude de *palavras*, mas sim dos *traços sintáticos*, que elas combinam, que são unidades menores e mais abstratas. Porém, vale ressaltar que entre um *traço*, a unidade menor, e a sentença, algo maior e mais complexo, existe um “nível intermediário” do qual a sintaxe se ocupa. Sportiche (2014) afirma que uma das fundamentais descobertas da sintaxe das línguas naturais é que elas são organizadas em “*blocos*”, que podem ser manipulados pela sintaxe; a esses blocos, dá-se o nome de *constituintes*.

O exemplo (12b), da seção 1, repetido aqui em (16), ilustra o conceito de *constituência*, mostrando como o todo pode ser dividido em algumas partes:

- (16) a. Eu pintei o desenho ontem.
- Eu pintei o desenho ontem.
- Eu pintei o desenho ontem.
- Eu pintei o desenho ontem
- b. Eu pintei o desenho ontem.

É possível notar que o todo, a sentença em (16a), é composta por partes, ou *constituintes*, que se combinam devido aos traços sintáticos que têm. A sentença em (16b), por exemplo, seria agramatical se assumirmos que “*pintei o*” é um constituinte.

Há vários testes que permitem detectar se um determinado grupo de palavras pode ser classificado como *constituente* e, um deles, é o teste do *movimento*, que, para Donati (2008) trata-se de uma operação em que se desloca um elemento de sua posição natural para uma posição mais marcada, ou seja, menos natural. Somente um constituinte pode ser movido a outro lugar da *estrutura sentencial*, que Quirk et al. (1985) estabelecem como sendo, para o inglês, SUJEITO-VERBO-OBJETO-COMPLEMENTO-ADJUNTOS, – ordem também válida ao português brasileiro – e gerar uma sentença bem formada.

- (17) a. O desenho, eu pintei ontem.
b. Ontem, eu pintei o desenho.
c. *Pintei o, desenho ontem.

As orações subordinadas adverbiais são constituintes sintáticos, por isso podem ocupar diferentes lugares na sentença, o que não ocorre com as orações coordenadas, que, dificilmente, podem, por não serem constituintes. Portanto, o teste de *movimento* mostra ao aluno se ele está diante de uma estrutura coordenada ou subordinada adverbial, independente dos valores semânticos das proposições. Veja:

- (18) a. Marina estudou muito, no entanto não tirou boa nota.
b. Marina não tirou boa nota embora tenha estudado muito.
c. *No entanto não tirou boa nota, Marina estudou muito.
d. Embora tenha estudado muito, Marina não tirou boa nota.

As sentenças (18a) e (18b) possuem a mesma interpretação; em ambas, o sujeito *Marina* se dedicou e estudou muito, porém não apresentou os resultados esperados. Temos um caso de duas sentenças com o conteúdo proposicional com a mesma leitura semântica, porém com estruturas diferentes. Se se assume conforme Mateus et. al (2003) que as orações adverbiais são constituintes, portanto gozam de mobilidade, é possível afirmar que em (18b) há uma relação de subordinação entre as orações, como mostrado em (18d), em que o movimento gerou uma sentença

gramatical. Pela mesma linha de pensamento, (18a) deve ser classificado como uma oração coordenada, uma vez que não é possível mover as sentenças, como podemos observar em (18c).

Algum leitor poderia indagar que, nesses casos, as conjunções dariam conta da identificação de qual sentença é coordenada e qual é subordinada. Vale ressaltar, porém, que o objetivo desse artigo é apresentar ferramentas sintáticas que auxiliem na classificação, sem nunca desconsiderar as contribuições da semântica e da morfologia. Acredita-se, inclusive, que o professor deva, ao abordar um tema, dispor de diversas ferramentas teóricas, transcendendo as fronteiras de uma única teoria (TESCARI NETO, 2018), e lançar mão daquela que se faz pertinente, de acordo com seus objetivos e a análise pretendida.

Um outro teste de expediente sintático é a *clivagem*, uma operação em que os constituintes não só são movidos para uma posição frontal, mas também são “ensanduichados” entre o verbo *ser* e o conectivo *que* (NEGRÃO et. al, 2017, p.90). Ora, se se trata de movimento de constituintes, conclui-se que somente orações subordinadas adverbiais podem ser clivadas, enquanto as coordenadas não.

- (19) a. Eu fui bem na prova e ganhei um carro.
- b. Ganhei um carro porque fui bem na prova.
- c. **Foi* e ganhei um carro *que* eu fui bem na prova.
- d. *Foi* porque fui bem na prova *que* ganhei um carro.

Tanto em (19a) quanto em (19b), o sujeito realizou uma ação de forma satisfatória, *foi bem na prova*, e, como consequência, obteve algo por isso, *ganhou o carro*. A agramaticalidade de (19c) nos mostra que (19a) é um período composto por coordenação, uma vez que não foi possível efetuar a *clivagem*; em contrapartida, a possibilidade de *clivagem* de (19b), como confirmada por (19d), nos permite classificá-la como período composto por subordinação adverbial.

2.2 As relações de adjunção e a correferencialidade como diagnóstico

Mateus et. al (2003) nos apresentam outros dois recursos que podem ser usados para distinguir as orações subordinadas adverbiais das orações coordenadas. Um deles é um expediente que permite distinguir se um constituinte é *adjunto* ou

argumento em uma sentença; o teste consiste em fazer uma interrogação com o verbo *fazer/acontecer*, seguido do elemento de que se quer diagnosticar o status de adjunto ou complemento.

(20) a. Eu organizei uma festa *em casa*.

b. *O que eu fiz em casa?*

c. Eu organizei uma festa.

(21) a. A festa será *em casa*.

b. *O que acontecerá em casa?*

c. *A festa será.

Aplicando o teste sugerido, consegue-se afirmar que *em casa* em (20a) estabelece uma relação de *adjunção* no período em que aparece, visto que é possível usá-lo na pergunta e obter o restante da oração como resposta (20b e 20c). Já *em casa* em (21a) é um *complemento* na oração em que aparece, visto a impossibilidade de se aplicar o teste, já que não é possível usá-lo na pergunta e obter o restante da oração como resposta.

As orações adverbiais comportam-se como adjuntos da oração matriz, por isso, haverá possibilidade de uma boa aplicação do teste (como nos exemplos em 20a, b, c), enquanto com as orações coordenadas isso não ocorrerá. O que deve ficar claro aqui é que o fato de as orações coordenadas “não passarem nesse teste” não quer dizer que elas são complemento do verbo da oração matriz, mas o fato de as orações subordinadas adverbiais “passarem”, garante a elas o status de adjunto. Aqui, esse teste pode ser útil, pois o objetivo é oferecer recursos para que o aluno consiga distinguir orações adverbiais e coordenadas com valores semânticos semelhantes; então, se o teste consegue isolar as orações adverbiais e não as coordenadas, independente do caráter de adjunto ou complemento dessa última, ele auxilia nos objetivos do artigo.

(22) a. Eu tive um mal-estar *porque comi muito*.

b. *O que é que aconteceu por que eu comi muito?*

c. Eu tive um mal-estar.

(23) a. Eu comi muito *e tive um mal-estar*.

b. **O que é que aconteceu e tive um mal-estar?*

c. *Eu comi muito.

As orações (21a) e (22a) têm o mesmo valor semântico, de causa e consequência entre o ato de *comer muito* e a consequência de *ter um mal-estar*. A utilização do teste sugerido por Mateus et al. (2003), porém, permite-nos distinguir, claramente, em qual há uma estrutura sintática de coordenação e em qual há subordinação adverbial. O fato de ser possível utilizar a oração *porque comi muito* na pergunta (22b) e obter-se como resposta a oração matriz (21c), faz de (21a) uma oração subordinada adverbial. Em oposição, a impossibilidade de se fazer o mesmo com a oração *e tive um mal-estar*, faz com que consigamos propor uma estrutura de coordenação.

Um outro recurso apresentado por Mateus et al. (2003) é quanto à possibilidade de interpretação *correferencial* do sujeito nulo (ou oculto, como classifica a GT) da oração subordinada adverbial anteposta, ou seja, em posição inicial, com o sujeito da oração matriz, o que não é possível em estruturas de coordenação. Antes de apresentar o teste, porém, deve ficar claro de que se trata a *correferencialidade*.

- (24) a. *João* disse que *ele* estava doente.
b. *João* disse que estava doente.

Ao analisar a sentença (24a), percebe-se que o pronome *ele* pode referir-se ao sujeito da oração matriz, o substantivo *João*. Duas expressões nominais que se referem ao mesmo indivíduo ou entidade são denominadas *correferenciais*, portanto, dizemos que o pronome *ele* é *correferencial* ao sujeito *João*. Em (24b), o verbo *estar* exige um sujeito para saturar sua valência, entretanto ele não está expresso; mesmo assim, podemos afirmar que esse sujeito oculto é *correferencial* a *João*. (ver nota de rodapé 4)

Sabendo disso, agora é possível interpretar o que Mateus et. al (2003) afirmam sobre a correferencialidade entre os sujeitos das orações subordinadas adverbiais e coordenadas.

- (25) a. Pedro falta muito no trabalho e logo terá problemas.
b. *Falta muito no trabalho e Pedro logo terá problemas.
(26) a. Como Pedro falta muito no trabalho, logo terá problemas.
b. Como falta muito no trabalho, Pedro logo terá problemas.

Mais uma vez, há duas orações com proposições semânticas similares: o sujeito *Pedro* está realizando uma ação, *faltando muito* e, como consequência, *terá problemas*. Recorrendo ao teste, percebe-se uma diferença sintática e estrutural entre as duas sentenças. Pode-se afirmar que (26a) é uma oração subordinada adverbial, pois há a possibilidade de correferenciação entre o sujeito nulo/oculto da oração subordinada adverbial em posição inicial com a oração matriz em posição final (26b). (25a) trata-se de uma oração coordenada, pois a coordenação só permite a correferencialidade do sujeito nulo/oculto se esse vier na segunda sentença coordenada, referindo ao sujeito expreso na oração matriz (25b).

Esse teste, assim como os demais apresentados ao longo do texto, é feito através de julgamentos de gramaticalidade, um experimento muito simples e que consiste na intuição de um falante em diagnosticar se uma estrutura é bem ou malformada em uma determinada língua. Esses julgamentos se tornam válidos uma vez que os seres humanos, do ponto de vista da teoria gerativa, contam com uma capacidade de gerar e compreender inúmeras sentenças mesmo sem nunca as ter ouvido antes.

Dessa forma, os alunos podem, por meio dos testes, identificar quais orações têm estruturas coordenadas e quais têm estruturas subordinadas, já que as últimas geram resultados gramaticais quando submetidas aos testes e as primeiras, resultados agramaticais. Ao professor, cabe a tarefa de guiar os estudantes, propondo aulas de português em que a análise e a reflexão sejam centrais para os estudos gramaticais.

Conclusão

Foi apresentado um ferramental teórico-metodológico da sintaxe gerativa (testes de movimento de constituintes, a correferencialidade e os julgamentos de gramaticalidade) capaz de auxiliar professores e alunos a compreenderem os princípios que regem a estrutura das orações no período composto, seja por coordenação seja por subordinação, complementando as abordagens, em sua maioria morfossemânticas, que os LDs apresentam.

Através dos testes, foi mostrado que, apesar de ser possível, semanticamente, haver semelhanças entre os períodos compostos por coordenação e subordinação adverbial, as estruturas presentes nessas sentenças são diferentes e depreendê-las faz

com que o estudante não cometa equívocos no momento em que for necessário diferenciá-las. Para isso, argumentou-se sobre a importância de que a compreensão das relações de coordenação, subordinação e adjunção se inicie ainda nos estudos do período simples.

Espera-se que o artigo tenha traçado um (dos diversos possíveis) caminho(s) que auxilie(m) o trabalho docente de trazer à tona um conhecimento sobre a língua que o aluno traz consigo para as aulas de língua portuguesa, indo ao encontro do discurso cristalizado de que um falante só sabe sua língua se conhece as regras da norma padrão que a rege.

Desse modo, além de dispor de mais uma ferramenta para atingir o que é estabelecido pelos documentos oficiais e pelos currículos escolares, o professor pode mostrar aos estudantes que eles fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e que o que eles levam para a sala pode (e deve) ser valorizado, sendo o conhecimento linguístico um exemplo disso.

Referências

- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura, produção e estudos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 26/06/2021
- CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use**. Nova York: Praeger, 1986.
- _____. **Lectures on government and binding: the Pisa lectures**. 7. ed. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1993.
- COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.
- DONATI, C. **La sintassi: regole e strutture**. Bologna: Il Mulino, 2008.
- FIORIN, J.L. (org.). **Introdução à Linguística II. Princípios e análise**. São Paulo: Contexto, 2017.
- HAEGEMAN, L.M.V. **Introduction to government and binding theory**. EUA: Blackwell Publishers Inc., 1994.
- ILARI, R.; POSSENTI, S. **Português e ensino de gramática**. Projeto Ipê – Língua Portuguesa II. São Paulo: SEE/CENP. São Paulo, 1989.

- KATO, M. A. **A gramática nuclear e a língua-i do brasileiro**, in: MARTINS, M. A. (org.) **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.
- MATEUS, M. H. M.; BRITO, A.M.; DUARTE, I.; FARIA, I.H. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- MENDONÇA, M **Análise linguística, organização curricular e letramentos escolares**. Palestra proferida no *Teorias Linguísticas e Ensino de Gramática*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 4 de outubro
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, T. A; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. 5. ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.
- PEREIRA, G. S. **A preposição em livros didáticos: contribuições da sintaxe gerativa no ensino de classe de palavras**. *Língua, Literatura e Ensino*, Vol. XVI, Campinas (SP), Maio/2020 p. 71-80
- PERINI, M. A. **Estudos de Gramática Descritiva**. As Valências Verbais. São Paulo: Parábola, 2008.
- PILATI, E. N. S. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Ed. Pontes, 2017.
- QUIRK, R. *et al.* **A comprehensive grammar of the English language**. New York: Longman Inc., 1985.
- ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- SPORTICHE, D.; KOOPMAN, H.; STABLER, E.P. **An introduction to syntactic analysis and theory**. UK: Wiley Blackwell, 2014.
- TESCARI NETO, A. **Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor**. Working Papers in Linguistics (Online), v.18, 2017, p.129-152.
- _____. **Análise linguística na educação básica com ambiguidade**. Nascimento, L.; Souza, T. C. C. Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos. Mercado de Letras, Campinas, 2018, p. 173- 206.
- _____. Classes de palavras: o substantivo e o verbo em livros didáticos brasileiros e angolanos. In: Vicente, R.B.; Defendi, C.L. (Org.) **Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade**. Pernambuco: UFRPE, 2020, p. 4930-4937.
- TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. **O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português**. Revista da Abralín, v.17, n. 1, 2018, p. 152-191.
- VEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.