

# A SUBORDINAÇÃO ADVERBIAL NA OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (CLAC/UFRJ) E O SABER DO ALUNO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Paula Regina de Andrade LESSA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta os passos iniciais da pesquisa a ser desenvolvida no curso de Mestrado em Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta pesquisa discute o(s) saber(es) do aluno do curso de Oficina de Língua Portuguesa (OLP) – CLAC/UFRJ no que diz respeito à subordinação adverbial na produção escrita e também à proposta de atividades que visem o aprimoramento do saber linguístico-gramatical do aluno, utilizando para isso, fundamentalmente, o aporte teórico da Linguística Cognitiva e do modelo *Usage-Based* de desenvolvimento da linguagem.

**Palavras-chave:** produção escrita, produção textual, Linguística Cognitiva, subordinação adverbial, ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This work presents initial steps from a research to be developed on a Master's course in Portuguese Language from the Graduate Course in Letras Vernáculas of Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro. This research discusses the knowledge of the Oficina de Língua Portuguesa – CLAC/UFRJ's student concerning adverbial subordination in written production and the proposition of activities that aim the improvement of the linguistic-grammatical knowledge of the student, using, fundamentally, theoretical foundations of Cognitive Linguistics and the *Usage-Based* model of language development.

**Key-words:** written production, textual production, Cognitive Linguistics, adverbial subordination, Portuguese Language teaching

## 1. Considerações iniciais

### 1.1 Introdução

Neste trabalho apresentamos a fase inicial da pesquisa a ser desenvolvida em futura dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa entre os anos de 2010 e 2012. A dissertação faz parte dos estudos realizados dentro do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A pesquisa originou-se por meio de nossa experiência como monitora do curso de Oficina de Língua Portuguesa (OLP) da Faculdade de Letras/UFRJ, que é oferecido pela Faculdade como parte do CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade, um de seus projetos de extensão. Juntamente com o curso de OLP, são oferecidos os cursos de Redação. Em virtude disso, o curso de Oficina se volta para o ensino de sintaxe com vistas à produção textual escrita, incluindo-se na sua ementa os seguintes temas: Coordenação e Subordinação; Pontuação; Regência Verbal e Nominal (e Crase); Concordância Verbal e Nominal.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Letras Português-Inglês e, atualmente, mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Um de nossos objetivos no curso de OLP é chamar os alunos a repensar a sua relação com a Língua Portuguesa na modalidade escrita, apresentando-lhes uma visão acerca do ensino/aprendizagem da língua diferente daquela a que eles se acostumaram durante os anos escolares: buscamos mostrar aos alunos que aprender uma língua não é apenas decorar regras, nomenclaturas e classificações, é desenvolver a percepção estrutural sobre a língua, sobre como ela funciona, e sobre como pode ser utilizada para veicular os significados que desejamos, uma vez que “os símbolos linguísticos são usados para chamar a atenção e afetar o estado mental do outro” (TOMASELLO, 2003). Para tanto, discutimos, entre as questões de sintaxe já citadas, o conhecimento linguístico-gramatical que os alunos já trazem desde a infância, que diz respeito ao saber necessário para utilizar a língua e veicular significados de forma eficiente, pois “quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua” (POSSENTI, 2009 [1996], p. 29 e 31). Além disso, também discutimos alguns conceitos relacionados à gramática, como os conceitos de gramática normativa, descritiva e internalizada, sendo esta última enfatizada como uma das confirmações de que todos os falantes de uma língua – e, dentre eles, os alunos do curso de Oficina de Língua Portuguesa – tem um conhecimento linguístico-gramatical acerca de sua língua materna.

Assim, o curso tem como suporte uma proposta de ensino do português baseado em uma didática que utiliza o saber linguístico-gramatical do aluno, objetivando ampliar sua competência linguística em termos de produção escrita.

Nestes termos, podemos afirmar que a pesquisa que se encontra em desenvolvimento se volta para a discussão do saber linguístico-gramatical do aluno na produção textual, visando desenvolver estratégias que o ajudem a aprimorar esse saber no que tange à produção textual em Língua Portuguesa. Com isso, contribuiremos para o aperfeiçoamento dos cursos de Oficina de Língua Portuguesa e Redação do CLAC, visto que agrega informações oriundas de pesquisas no âmbito da Pós-Graduação em Letras Vernáculas, propiciando, assim, uma integração entre os trabalhos da Pós-Graduação e da Graduação, de um lado, e o trato efetivo com a língua no ensino, de outro.

## *1.2 Problema*

Em nossa experiência como monitora nas aulas de OLP, percebemos que o aluno não tem autopercepção do conhecimento linguístico (GERALDI, 1995) que carrega. Isso não lhe permite administrar, em sua produção escrita, o nível sintático-estrutural da língua, suas diferentes modalidades, a prioridade do significado em relação à forma etc. Uma das razões pelas quais isso ocorre, a nosso ver, é que ele toma o saber requisitado em questões de

classificações como o único necessário para estruturar seu texto – um comportamento que advém da experiência na sua vida escolar: uma vez que esse conhecimento se perde durante a vida “pós-escola”, os alunos acreditam que “não sabem português”. Ao chegar à OLP, o aluno reproduz o comportamento aprendido na escola: tenta recorrer a nomenclaturas e classificações. Esse comportamento manifesta-se em perguntas dos alunos como “Tenho que classificar?”, ou em respostas de exercícios do curso de Oficina, nas quais o aluno propõe-se a classificar as estruturas, ainda que não tenha sido requisitado a fazê-lo.

Outra questão que observamos na sala de aula, através do material escrito do aluno de OLP, é o fato de que ele estrutura suas ideias de forma coerentemente encadeada, embora as justaponha em forma de “orações absolutas” (CARONE, 1997), limitando-se a utilizar, de maneira generalizada, esta organização estrutural na escrita de suas redações. Em função disso, os textos se tornam pouco fluidos e, conseqüentemente, tomam um aspecto fragmentado. Vejamos alguns exemplos de estruturas utilizadas pelos alunos do curso de Oficina.

- (1) *“A norma culta sempre foi ensinada de uma forma metódica e desanimadora. (causa) As aulas nunca foram prazerosas. (consequência) O ensino de Língua Portuguesa nas escolas não estimula o aluno a aprender a aprender. (conclusão)”*
- (2) *“Estou aqui nesse curso para me atualizar. (afirmação) Além das mudanças oficiais promovidas pelo governo, a língua sofre alterações por ser ‘viva’. (justificativa)”*
- (3) *“Outro motivo é que naquele tempo os professores não queriam ensinar e sim dar o conteúdo. (estado de coisas) Resultado dos que passaram pelas mãos desses profissionais muita dificuldade para interpretação, erro de concordância, etc. (resultado)”*

Nestes trechos retirados de redações escritas pelos alunos do curso de OLP, observamos que as relações semânticas que existem entre as orações não são explicitadas por marcas formais, como conectivos, utilizando-se de orações justapostas em vez da subordinação. Em (1) o aluno apresenta a causa, em seguida a consequência e, em outro período, a conclusão. Em (2) ocorre o mesmo mecanismo de construção do período: o aluno apresenta afirmação e justificativa em períodos distintos. E, finalmente, em (3), observamos em um período o estado de coisas, e seu resultado, em outro.

É importante frisar que a justaposição em si não se configura como um problema a ser sanado na escrita. A justaposição pode, ou melhor, deve ser utilizada como uma ferramenta na produção textual, porém a sua utilização generalizada prejudica a coesão e a fluidez do texto. Além disso, há casos em que a justaposição deve ser priorizada, mas, em outros, o aluno deve utilizar a subordinação. Na verdade, para que possa ser um escritor de textos mais habilidoso e consciente de sua escrita, o aluno precisa de ferramentas que o ajudem a construir o texto e ter a possibilidade de escolher entre a subordinação ou justaposição, não se limitando apenas a uma delas em todo o decorrer de seu texto.

Portanto, nosso objetivo mais geral é o de ajudar o aluno a ter essas ferramentas e a poder utilizar seu saber de forma consciente e eficaz na produção textual.

### *1.3 Objetivos*

Em virtude do exposto nas seções anteriores, nosso primeiro objetivo na pesquisa é discutir o conhecimento linguístico-gramatical do aluno do curso de Oficina de Língua Portuguesa (OLP) – CLAC/UFRJ acerca do processo de subordinação adverbial na escrita. Nesta discussão, pretendemos ampliar nossa compreensão acerca da realidade do aluno, tentando entender o que o aluno, de fato, sabe, e o que ele ainda não sabe. Cabe-nos, aqui, buscar nos pressupostos da Linguística Cognitiva e no modelo *Usage-Based* de desenvolvimento da linguagem – em que, sumariamente, a estrutura da língua emerge do uso da linguagem – principalmente, o embasamento teórico necessário para olhar para o aluno do curso de OLP e entender sua realidade. Nesse sentido, pretendemos abrir uma oportunidade para novos caminhos a seguir na pesquisa e, futuramente, ajudar no ensino de escrita.

Com isso, nosso segundo objetivo é o de observar mais profundamente o comportamento desse aluno em relação a seu saber linguístico, uma vez que já se viu que o aluno não tem a autopercepção do conhecimento linguístico-gramatical que tem.

E, por fim, a partir dos dados levantados na observação da realidade do aluno e seu comportamento em relação ao seu saber linguístico, vamos propor atividades que ajudem no aprimoramento da escrita desse aluno em termos de organização estrutural. Nosso objetivo é que o aluno possa ter a consciência de seu saber e possa, ainda, usar esse saber de forma mais eficaz para a produção de textos bem construídos e coesos.

## 2. Fundamentação Teórica

Para nossa fundamentação teórica buscamos em Tomasello (2003) as considerações acerca do conhecimento linguístico pré-escolar. Segundo Tomasello (2003), a criança em idade pré-escolar aprende um conjunto de convenções linguísticas usadas pelos outros indivíduos que estão à sua volta. Este conjunto de convenções linguísticas se configura como um inventário estruturado de construções linguísticas utilizadas pelos indivíduos de uma comunidade de fala. Desse modo, desde o nascimento a criança está em contato com a oralidade, aprendendo o conjunto de convenções linguísticas no que tange produção oral. Nas palavras de Tomasello (2003):

“Crianças jovens aprendem durante suas ontogêneses individuais um conjunto de convenções linguísticas usadas por aqueles que estão à sua volta, que pode conter dezenas de milhares ou talvez até centenas de milhares de palavras individuais, expressões e construções.” (TOMASELLO, 2003, p. 1, tradução nossa).

Nesta linha teórica do modelo *Usage-Based* do desenvolvimento da linguagem, o indivíduo, no uso da linguagem, vai desenvolvendo a estruturação da língua: “na abordagem *usage-based* a dimensão gramatical da língua é um produto de um conjunto de processos históricos e ontogenéticos” (TOMASELLO, 2003, p. 5, tradução nossa).

Já à escola cabe o papel de ensinar as convenções linguísticas que permeiam a escrita, uma vez que ela não é aprendida no contato com os outros indivíduos na vida pré-escolar (HALLIDAY, 1993). Por esse motivo, nos encaminhamos para a discussão acerca dos textos mais recorrentes nas salas de aula: durante muitos anos na escola, o aluno tem contato com uma organização estrutural da escrita presente em materiais didáticos que utilizam, de forma muito recorrente, a justaposição de orações. Este aspecto pode influenciar o aluno a utilizar a justaposição de maneira generalizada na produção escrita, ou seja, pode levar o aluno a utilizar a forma de construir textos a qual teve acesso na própria escola, pois esteve em contato com materiais didáticos desde as séries iniciais (VOTRE, 1988). E, ainda, o aluno acredita que os exercícios de classificações – os mais recorrentes em livros didáticos – o ajudam a aprimorar sua escrita, como dito anteriormente.

No que diz respeito aos saberes do aluno, buscamos em Johnson (1987) o conceito de *esquemas imagéticos*, mais especificamente o *esquema imagético de percurso*, uma vez que tanto a subordinação quanto justaposição de orações são conceptualizadas como esquemas imagéticos de percurso pela experiência corporificada do indivíduo. Cognitivamente, esses

mecanismos de produção textual – subordinação e justaposição – partem de um mesmo esquema mental a que se denomina esquema imagético, definindo por Johnson (1987) como uma estrutura que existe pré-conceptualmente e não-proposicionalmente na organização de significados a partir de nossas experiências corporificadas. Nesse sentido, um mesmo esquema imagético (neste caso, o esquema de percurso) instancia diferentes representações gramaticais (subordinação e justaposição), uma vez que “os esquemas imagéticos existem a um nível de generalidade e abstração que permite que sirvam repetidamente como padrões de identificação de um grande número de experiências, percepções e formações imagéticas para objetos e eventos que são estruturados similarmente em formas relevantes” (JOHNSON, 1987, p. 28, tradução nossa). Os esquemas imagéticos típicos apresentam partes e relações, em que as partes consistem em um conjunto de entidades e as relações configuram-se como relações de causa, tempo, consequência, parte-todo etc. O esquema imagético de percurso – o qual nos interessa neste trabalho – apresenta sempre um ponto de partida, um ponto de chegada e uma sequência de locais que conectam o ponto de partida ao ponto de chegada. O importante, neste trabalho, é que, embora instancie diferentes construções gramaticais como a subordinação e a justaposição, o esquema imagético de percurso sempre apresenta as mesmas partes e relações básicas. Sendo assim, podemos afirmar que a experiencição corporificada do indivíduo, em termos cognitivos, faz com que subordinação e justaposição partam de um mesmo esquema mental.

Ao tratarmos de oralidade e escrita devemos salientar, com base nas considerações de Karmiloff-Smith (1997), que elas podem ser tratadas como domínios de experiência distintos. Portanto, a experiencição de cada uma leva, também, a diferentes conhecimentos estruturais, uma vez que a escrita não é mera transposição da organização estrutural da fala. A partir disso, mostra-se necessário que o saber epilinguístico (GERALDI, 1995 [1991]) do aluno seja desenvolvido, para que ele desenvolva, também, a percepção estrutural do texto escrito, em termos de relação de subordinação adverbial e justaposição, através de atividades que se propõem à reflexão da organização estrutural das construções gramaticais – as atividades epilinguísticas. Na verdade, como já salientamos anteriormente, o uso da justaposição não se caracteriza em si um problema a ser solucionado, mas a grande questão é o fato de o aluno limitar-se à justaposição como a única possibilidade estrutural de que dispõe para encadear e organizar suas ideias em textos escritos, seja em função da não-percepção do aluno de que faz isso, seja em função da ausência de ferramentas e habilidade por parte desse aluno para manipular a língua da forma que considerar necessária.

### 3. Hipóteses

A partir de nossas observações em sala de aula do curso de OLP e dos estudos dos pressupostos teóricos que citamos na seção anterior, nossa primeira hipótese é a de que os exercícios que se propõem a desenvolver o saber epilinguístico do aluno, por si só, não dão conta do aprimoramento de sua escrita. Com base nisso, analisemos um exemplo de atividade epilinguística e algumas respostas dos alunos do curso de OLP.

*Construa um período composto com as orações abaixo, respeitando as regras de pontuação.*

*I. A eutanásia é uma prática (Oração Principal).*

*II. Pela eutanásia busca-se ou visa-se abreviar a vida de pessoas enfermas.*

*III. Na eutanásia, o abreviar deve ser sem dor e sofrimento e os enfermos têm que ser incuráveis.*

*IV. A igreja condena essa prática.*

(LESSA et. al., 2010, p. 36)

Nesta atividade, os alunos são requisitados a construir um único período composto por todas as orações que se seguem, utilizando-se assim de mecanismos de coesão como a subordinação. Vejamos algumas respostas dadas pelos alunos.

*(4) A eutanásia é uma prática que busca-se, ou visa-se, abreviar a vida de pessoas enfermas. Na eutanásia, o abreviar deve ser sem dor e sofrimento e os enfermos tem que ser incuráveis. A igreja condena essa prática.*

*(5) A eutanásia é uma prática; pela eutanásia busca-se ou visa-se abreviar a vida de pessoas enfermas. Na eutanásia, o abreviar deve ser sem dor e sofrimento e os enfermos tem que ser incuráveis. A igreja condena essa prática.*

*(6) A eutanásia, é uma prática que busca ou visa abreviar a vida de pessoas enfermas, nesta, o abreviar deve ser sem dor, e o sofrimento, e os enfermos tem que ser incuráveis. A igreja condena essa prática.*

*(7) A eutanásia é uma prática, pela eutanásia busca-se ou visa-se abreviar a vida de pessoas enfermas; a igreja condena essa prática, na eutanásia, o abreviar deve ser sem dor e sofrimento e os enfermos tem que ser incuráveis.*

Nas construções feitas em (4), (5), e (6) percebemos que os alunos não atenderam ao que foi requisitado, uma vez que construíram vários períodos por meio da justaposição das ideias que deveriam ser articuladas entre si por meio de conectivos (na subordinação) ou outros recursos coesivos como a anáfora. E, em (7), embora o aluno tenha feito um único período, não utilizou mecanismos de coesão, verificando-se que a última ocorrência não difere, nesse sentido, das demais construções anteriores. Esta atividade, portanto, não se mostrou eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento da reflexão sobre a organização estrutural da escrita, uma vez que os alunos utilizaram a justaposição de forma generalizada, sem elementos que marquem a articulação entre os conteúdos veiculados em todas as construções citadas. Por isso, talvez seja necessário outro tipo de atividade que leve o aluno a reflexão consciente de sua escrita e da organização estrutural que utiliza e que deveria utilizar.

Nesse sentido, levantamos nossa segunda hipótese: talvez o que o aluno necessita é da percepção das diferentes estruturas de oralidade e escrita e também da experientiação por meio do contato real com textos escritos para que desenvolva a habilidade de escolher entre a subordinação ou a justaposição de orações, munido do saber para fazê-lo. E, o desenvolvimento dessa percepção pode requerer um exercício que vai além do nível operacional com simples articulação de ideias por meio de conectores, há a necessidade do desenvolvimento de um saber metalinguístico (no sentido posto por Olson, 1996), isto é, de um saber sobre a estruturação da língua, que não deve ser confundido com o saber que requer apenas classificações e nomenclaturas, mas uma reflexão sobre a língua e seus recursos expressivos.

Sendo assim, estas hipóteses nos nortearão para o desenvolvimento das atividades que vamos propor para o aprimoramento da escrita do aluno do curso de Oficina de Língua Portuguesa: exercícios com base nos saberes epilinguístico (GERALDI, 1995 [1991]) e metalinguístico (OLSON, 1996) do aluno, a fim de desenvolver a consciência estrutural do aluno em relação à organização de seu texto.

#### **4. Perspectivas**

Como ainda nos encontramos no início da pesquisa, ainda temos muito a investigar. A partir do exposto nas seções anteriores, podemos afirmar que nossa pesquisa contribui para o ensino de escrita em Língua Portuguesa, considerando o(s) saber(es) do aluno e, a partir



desse(s) saber(es), encaminhar a proposta de atividades que ajudem o aluno no aprimoramento de sua escrita.

Desse modo, ainda temos um longo caminho pela frente e pretendemos desenvolver nossa pesquisa em muitos aspectos. Para isso, futuramente, pretendemos, com base nas considerações de Karmiloff-Smith (1996) e Olson (1991, 1994, 1996), pensar nas diferenças entre escrita e oralidade, bem como suas inter-relações em termos cognitivos.

Além disso, também a partir de Olson (1991, 1994, 1996) ampliaremos a discussão acerca do saber metalinguístico, pois, conforme visto nas hipóteses que levantamos, o saber metalinguístico mostra-se de suma importância para o desenvolvimento do saber estrutural do aluno no que diz respeito à produção textual.

E, por fim, elaboraremos atividades que ajudem a desenvolver a percepção estrutural que o aluno do curso de Oficina de Língua Portuguesa necessita acerca de sua produção textual, tomando por base o aporte teórico da Linguística Cognitiva e, mais especificamente, o modelo *Usage-Based* de desenvolvimento da linguagem.

Assim, pretendemos, como um objetivo maior, contribuir para o ensino de Língua Portuguesa no que tange ao ensino de escrita, uma vez que podemos tomar o aluno do curso de Oficina de Língua Portuguesa como um microcosmo do aluno de Língua Portuguesa em geral, abrindo novos caminhos com alternativas de estratégias e atividades que se mostrem mais eficazes nesse âmbito.

## 5. Referências bibliográficas

CARONE, Flávia de B. **Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e trabalho linguístico. In: **Portos de passagem**. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Beyond modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science**. 3ª ed. Massachusetts: The MIT Press, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 12ª edição. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. As relações interfrásticas. In: **Argumentação e linguagem**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1993.

LESSA, Paula Regina de A. et. al. **Oficina de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Tenho que classificar? O ensino de gramática e a Oficina de Língua Portuguesa do CLAC/UFRJ. In: **Anais do XV Congresso da Assel-Rio - Linguagens em diálogo: Pesquisa e ensino na área de Letras**, 2009, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ASSEL-Rio, 2009. v. único.

OLSON, David R. How writing represents speech. In: **Language and Communication**, Vol. 13, No. 1, p. 1-17, 1993.

\_\_\_\_\_. **The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading**. New York: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. In: **Cognition**, nº 60, p. 83-104, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 21ª reimpressão, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Aquisition**. Massachusetts: Harvard University Press, 2003.

VOTRE, Sebastião Josué. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. In: **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1987.