

DA LINGUÍSTICA AO ENSINO DA GRAMÁTICA: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação

*Ana Maria Brito**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
britboas@esoteria.pt

*Helena Couto Lopes**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
helenacoutolopes@hotmail.com

Objectivo do texto

Nesta comunicação defenderemos, na primeira parte, a importância da formação linguística dos docentes e dos educadores mais directamente implicados no desenvolvimento linguístico dos alunos e, a partir de um tópico – a coordenação e a subordinação – sugeriremos, na segunda parte, algumas pistas para a reflexão que é necessário que os professores façam sobre a língua como objecto de estudo, a fim de poderem conduzir adequadamente o processo de ensino da gramática e de desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos. Questionaremos, ainda, a compartimentação deste assunto preconizada pelos programas em vigor no 3º ciclo do Ensino Básico.

1. A importância da formação linguística do professor de Português para uma prática lectiva bem sucedida

O conhecimento da natureza da linguagem verbal e das especificidades da língua portuguesa é importante não só para que se possa ensinar adequadamente qualquer tópico de gramática da língua, mas também para que se seja capaz de adaptar os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos. De facto, só munido de uma sólida formação, o professor poderá partir de uma observação atenta e reflectida do «erro» ou do «desvio», para, numa atitude positiva e não meramente desvalorizadora, construir estratégias de ensino conducentes à progressiva superação das falhas na recep-

* O parágrafo 1. é da autoria de Helena Couto Lopes; o parágrafo 2. é da autoria de Ana Maria Brito. A introdução e as conclusões são de responsabilidade conjunta.

ção e na expressão oral e escrita e proceder à articulação dos vários domínios de ensino/aprendizagem.

Assim, o professor de língua materna de todos os níveis de ensino precisa de ter uma sólida formação linguística para poder tomar decisões adequadas sobre os processos de tratamento dos conteúdos gramaticais e sobre a sua articulação com os outros domínios do ensino da língua. Essa formação é também essencial se queremos resolver alguns dos graves problemas de insucesso na aprendizagem da língua materna. Na realidade, para que o professor seja capaz de determinar o percurso a seguir com cada grupo de alunos em função das competências e das dificuldades dos próprios alunos, não basta que lhe seja dada autonomia para o fazer, é também necessário que lhe seja dada formação para que o saiba fazer criteriosamente.

Embora a necessidade de uma formação linguística dos Educadores de Infância não seja alvo deste Encontro, gostaríamos de lhe fazer uma breve referência, uma vez que a sua actividade profissional tem um papel fulcral no desenvolvimento da competência linguística da criança numa fase da aquisição da língua em que o meio linguístico envolvente é fundamental. A própria realização linguística do educador é determinante nesta fase, pois constitui um modelo que a criança tenderá a reproduzir; é também imprescindível que o educador tenha uma atitude adequada face à evolução e às realizações linguísticas da criança e, ainda, face às chamadas actividades emergentes de escrita, ou seja, as actividades que propiciam o domínio dos princípios gerais de leitura/escrita, essencial ao posterior sucesso da aprendizagem do sistema de escrita (cf. PINTO, 1998). Para que a escola cumpra a sua função de atenuar as assimetrias que as diferenças sociais e culturais provocam desde cedo no percurso escolar dos alunos, é desde o pré-escolar que urge trabalhar nesse sentido, pois disso dependerá, em grande parte, o sucesso escolar posterior e, consequentemente, a possibilidade de promover um ensino de qualidade.

Obviamente, os professores do ensino básico têm, do mesmo modo, um papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos seus alunos, com repercussões inegáveis em todas as áreas da aprendizagem, o que pressupõe uma formação linguística rigorosa, muitas vezes fundadora de atitudes pedagógicas mais adequadas e compreensivas face às dificuldades e às diferenças inerentes a esta fase da aprendizagem.

Considerando especificamente o ensino da gramática, a formação científica dos professores é essencial para a selecção e articulação dos conteúdos a leccionar em cada momento, para a escolha dos processos pedagógicos do seu tratamento e para uma leitura reflectida dos programas, manuais e gramáticas, permitindo repensar as práticas e partilhar reflexões (experiências, dúvidas e saberes) com profissionais do mesmo e de outros ciclos de ensino.

As próprias opções programáticas deveriam ter como suporte um estudo sistemático do «erro»¹, ao longo de todas as fases de aprendizagem. Esse estudo deveria determinar, em grande parte, a escolha dos conteúdos, da sua articulação e do modo como devem ser trabalhados.

Nesta perspectiva, pensamos que a conexão frásica é um tema central não só porque nos dá indicações acerca do grau de desenvolvimento da competência linguística dos estudantes e das suas capacidades de textualização, mas também porque é um assunto que permite reflectir sobre a adequação dos programas e das metodologias de ensino subjacentes a determinadas opções programáticas.

Embora não tenhamos podido fazer uma observação rigorosamente controlada, uma leitura de textos produzidos por alunos do 2º ciclo do E. B. induz-nos a estabelecer uma correlação entre o uso progressivo das construções de coordenação e de subordinação e o controle global das estratégias de textualização. A título exemplificativo seleccionámos dois fragmentos desses textos:

(1) «[...] No bosque vivia o lenhador que um dia viu um veado ferido limpou-lhe a ferida com a sua própria camisa e limpou-lhe a ferida a pata do animal e apareceu-lhe a fada boa e para dar o lenhador pela sua boa acção e mostrou-lhe um campo cheio de trevos de quatro folhas e o coelho comeu e a rainha melhorou e fizeram uma grande festa e o lenhador casou-se com a rainha e o coelho desapareceu [...]» (aluno do 5º ano).

(2) «[...] E assim a rainha voltou para o palácio.
O coelho comia pouco e a rainha perdia a saúde».
No bosque vivia um lenhador.
Um dia o lenhador encontrou um veado.
O veado estava com uma pata ferida.
O lenhador rasgou a camisa e ligou a pata [...]» (aluno do 5º ano).

Há aqui uma clara falta de domínio dos processos de subordinação, tendo os alunos adoptado, basicamente, o mesmo tipo de estratégia: a coordenação copulativa, no primeiro caso, sindética, no segundo, assindética.

No primeiro excerto, o aluno parece limitar-se a grafar as verbalizações que faria numa narrativa oral, sem ter consciência de que as estratégias de escrita são diversas das do oral. A repetição e uso quase exclusivo da conjunção copulativa «e» é muito frequente nas narrativas orais das crianças desta faixa etária, sendo os nexos estabelecidos pelos traços supra-segmentais, pelos gestos e por expressões faciais.

¹ MOUNIN, Georges, 1974.

No segundo exemplo, o aluno opta, de forma quase generalizada, pela justaposição de frases simples, o que revela uma maior consciencialização da necessidade de organizar o texto escrito através da pontuação. No entanto, o aluno assume uma estratégia que evidencia uma falta de domínio dos recursos de que dispomos para marcar os diferentes nexos na escrita. Recorre a uma estratégia de simplicidade que, provavelmente, sente como mais segura. Justapondo frases simples, corre menos riscos de errar e o leitor estabelecerá os nexos lógicos.

Parece-nos evidente, e os exemplos reforçam essa convicção, ser necessário levar os alunos a verificarem quais os processos de ligação entre orações, a confrontarem-nos e a reflectirem sobre a correlação entre a sintaxe e a semântica da frase complexa. Impor-se-ia, assim, um estudo sistematizado dos processos de coesão frásica desde cedo e de forma menos compartimentada do que os programas prevêm.

Com efeito, no programa em vigor do 2º ciclo do Ensino Básico, no domínio da Escrita, surge como objectivo: «Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção» e como conteúdo de ensino / aprendizagem «A construção do texto: encadeamento das partes do texto; construção do parágrafo e da frase (...)», enquanto no domínio do «Funcionamento da Língua» surge como processo de operacionalização: «Reconhecer a função das conjunções na coesão textual» para atingir os objectivos do estudo da gramática, dos quais destacamos: «Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal». No entanto, só no 3º ciclo os tópicos relativos à coordenação e à subordinação são assumidos como matéria de estudo, com a seguinte sequencialização: no 7º ano, todos os tipos de coordenadas e as subordinadas temporais e causais; no 8º ano, as subordinadas condicionais, finais e completivas ou integrantes; no 9º ano, as subordinadas concessivas, consecutivas e as relativas restritivas com antecedente.

Julgamos discutível a justificação e a vantagem pedagógica desta compartimentação, assim como a possibilidade de levar os alunos a utilizarem técnicas de auto e heterocorreção no que respeita o aperfeiçoamento da coesão frásica, sem que essa prática tenha como suporte o estudo dos processos que a asseguram, nomeadamente, da coordenação e da subordinação.

Evidentemente que a mera inclusão destes conteúdos nos programas dos 1º ou 2º ciclos não assegura o seu tratamento adequado no sentido que pretendemos ser essencial para atingir os objectivos fundamentais do ensino da língua materna. É também necessário que o professor saiba fazer uma abordagem criteriosa e reflectida a partir dos dados linguísticos. Ou seja, para forne-

cer aos alunos as ferramentas necessárias para que possam aperfeiçoar, de facto, e de forma progressivamente autónoma, a sua expressão escrita, será, por um lado, necessário examinar as opções programáticas, por outro, rever as práticas da didáctica da língua. Qualquer mudança, para ser consistente e bem sucedida, deverá ser sustentada por uma formação linguística dos professores, que não se esgota na formação inicial, mas que terá de se prolongar ao longo de toda a vida profissional, através de acções de formação contínua nas várias áreas da linguística.

2. Algumas considerações sobre coordenação e subordinação

2.1. *Coordenação sintagmática e coordenação frásica*

Como acabámos de ver, os actuais programas de Português assentam na ideia de que em determinados momentos do processo de ensino / aprendizagem é importante reflectir sobre a coordenação e a subordinação. A progressão apresentada repousa na concepção de que a coordenação é um processo simples e por isso deve ser leccionado antes da subordinação.

Ora, nada de mais ilusório: de facto, a coordenação é um processo complexo e não uniforme, tanto do ponto de vista sintáctico como do ponto de vista semântico.

Por um lado, a coordenação envolve a coordenação sintagmática e a coordenação frásica. Os exemplos (3), (4) e (5) representam casos de coordenação copulativa de sintagmas, enquanto (6) e (7) ilustram a coordenação copulativa frásica.

- (3) Adoro fruta: ao jantar comi uma pera e duas maçãs (coordenação copulativa de SNs)².
- (4) Com amor e com muita paciência podem ultrapassar-se muitos problemas na nossa vida (coordenação copulativa de SPREPs).
- (5) O João é bastante alto e muito bonito (coordenação copulativa de SADJs).
- (6) Fomos dar uma volta e encontrámos uns amigos (coordenação copulativa frásica sindética).
- (7) Fomos dar uma volta, encontrámos uns amigos e combinámos um jantar (coordenação copulativa frásica assindética e sindética).

Tanto uma como outra são processos que obedecem a várias condições. Uma dessas condições relaciona-se com o paralelismo e a equivalência dos elementos coordenados.

² As siglas utilizadas neste trabalho são as seguintes: SN (sintagma nominal); SPREP (sintagma preposicional); SADJ (sintagma adjectival); ADV (sintagma adverbial); SV (sintagma verbal); F (frase).

À primeira vista poderíamos supor que esse paralelismo tem unicamente a ver com a natureza categorial; assim, só se ligariam SNs com SNs, SADJs com SADJs, SADVs com SADVs, SPREPs com SPREPs, Fs com Fs. A agramaticalidade de um exemplo como (8) parece ilustrativa desta restrição sobre a natureza categorial:

- (8)* O João tem muitos CDs e de jogos.
 SN SPREP

Mas basta observarmos exemplos que coordenam a mesma categoria e são agramaticais, como (9), e exemplos que coordenam diferentes categorias e são gramaticais, como (10), para percebermos que a identidade categorial é um factor demasiado restritivo sobre a coordenação sintagmática:

- (9)* O rapaz sentou-se na esplanada e de calças de ganga.
 SPREP SPREP

- (10) Um rapaz novo e que tinha cabelo louro / e com cabelo louro
 SADJ Or. Relativa SPREP

O que parece estar em causa é um paralelismo em termos de funções sintácticas e de papéis temáticos; Mounin (1974) tinha já assinalado a importância da equivalência de funções na coordenação, referindo explicitamente que a coordenação une sujeitos, une predicados, etc. Os exemplos seguintes mostram que há uma restrição de paralelismo relacional, que pode ser descrito pela identidade de funções sintácticas e, quando se justifique, de papéis temáticos. Assim, (9) e (11) são agramaticais porque, embora coordenem SPREPs, estes têm papéis temáticos diferentes:

- (11)* A destruição da cidade e pelo exército russo foi terrível.
 objecto agente

Por sua vez, (10) é bem formado porque se coordenam dois modificadores nominais, embora categorialmente diferentes.

Uma breve reflexão sobre coordenação sintagmática pode justificar-se na aula de Português, sobretudo se se quiser esclarecer as noções de categoria sintáctica e para isso podem elaborar-se diversos tipos de exercícios.

Apenas um exemplo: dada uma frase do tipo de (3):

- (3) Adoro fruta: ao jantar comi *uma pera e duas maçãs*

justificam-se exercícios de pronominalização e de movimento que permitam evidenciar que a sequência em itálico é globalmente um SN e que, como tal, pode ser substituída por um pronome pessoal e movida para a posição de Sujeito de uma frase passiva, como em (12) e (13):

(12) ... *comi-as*.

(13) *Uma pera e duas maçãs* foram comidas por mim.

Outro tipo possível de exercício é solicitar ao aluno que a partir de uma frase simples a expanda através da coordenação de palavras da mesma classe e da mesma área lexical ou que junte sintagmas da mesma natureza categorial ou de categorias distintas, embora combináveis.

Apesar de a coordenação sintagmática partilhar com a coordenação frásica uma série de condições, não há dúvida de que a coordenação frásica envolve problemas próprios, que advêm sobretudo do facto de estar associada a processos de elipse e ao uso de expressões anafóricas e pronominais, o que nem sempre torna fácil a identificação da natureza categorial dos constituintes que estão a ser coordenados.

Observemos a este propósito o exemplo (14):

(14a) A Maria foi para a Faculdade e – encontrou-se com um amigo.

Em (14a) a coordenação surge superficialmente como coordenação de SVs (funcionalmente predicados), mas dada a possibilidade de expressão do sujeito, como em (14b), o exemplo é claramente de coordenação frásica:

(14b) A Maria foi para a faculdade e ela encontrou-se com um amigo.

Estas breves considerações mostram que sob a rubrica *coordenação* está incluída não só a combinação de frases – a coordenação frásica – mas também de sintagmas. Por isso, pode haver vantagem em que o seu estudo surja em rubricas diferentes nos programas, com metodologia distinta na sua abordagem.

2.2. Critérios sintácticos para a distinção entre coordenação e subordinação, em particular a subordinação adverbial

A coordenação e a subordinação são os dois processos mais importantes de conexão frásica³.

Apesar de para um linguista ou para um professor a distinção entre coordenação e subordinação ser fácil, o que é certo é que essa distinção nem sempre é evidente para um aluno.

³ Vamos aqui aceitar esta distinção, embora houvesse vantagem em considerar, além destes, o processo da justaposição, que associa frases que, por razões diferentes, não podem ser ligadas entre si por um conector. Estão incluídos na justaposição, entre outras, a junção de uma oração a uma oração parentética, ou de uma pergunta a uma resposta (QUIRK, R. *et alii*, 1985: pp. 918-9).

A atitude mais comum na prática escolar é fornecer listas de conjunções coordenativas e subordinativas e a partir daí a identificação impõe-se. Mas, e se a memória falha? E se o sentido de conjunções coordenativas e subordinativas for idêntico ou muito próximo, como é que justificamos a sua diferente classificação?

Por isso, é importante definir um certo número de critérios que sirva para distinguir uma construção de coordenação de uma construção de subordinação:

Vejamos alguns critérios que podem ser apontados⁴:

1. As conjunções de coordenação não podem, em geral, ser precedidas por outras conjunções⁵:

(15)* e mas; * e ou; * porque e; * se ou, etc.

embora a copulativa *e* possa preceder as conclusivas:

(16) e por isso; e portanto.

As conjunções de subordinação podem ser precedidas de conjunções de coordenação:

(17) e quando...; ou porque...; mas antes que...; e se..., etc..

2. As conjunções de coordenação podem ligar frases ou constituintes de várias naturezas categoriais, como vimos em (3) – (7); as subordinadas só raramente articulam constituintes de natureza não frásica; nestas últimas condições estão apenas *embora*, *que / do que*, *como* comparativos e pouco mais, como nos exemplos (18)⁶:

(18a) Ele é inteligente embora preguiçoso.

(18b) O João é mais esperto que / do que a Maria.

3. As conjunções de coordenação podem ligar mais do que duas frases ou mais do que dois sintagmas, isto é, pode haver coordenação múltipla, sintagmática ou frásica (veja-se (7)); a subordinação só articula dois constituintes de cada vez, como no seguinte exemplo de subordinação completiva:

(19) A Maria disse que estava cansada.

A existência de recursividade do processo de encaixe, como em (20), ou de coordenação de subordinadas, como em (21a), (21b) e (21c) não põe em causa a restrição apontada:

⁴ Quase todos os critérios apontados são propostos em QUIRK, R. *et alii*, 1985: pp. 921 e segs.

⁵ Vamos aqui utilizar o termo 'conjunção' sem distinção entre conjunções propriamente ditas e locuções conjuncionais.

⁶ E mesmo assim é discutível se não estaremos perante eclipse de parte de uma segunda oração.

- (20) A Maria disse que o João lhe assegurou que vai haver greve.
 (21a) A Maria disse que estava cansada e que não ia às aulas.
 (21b) Quando for verão, assim que acabarem as aulas, vou de férias.
 (21c) Quando for verão e assim que acabarem as aulas, vou de férias.

4. As orações coordenadas obedecem a uma sequência fixa, de acordo com um esquema de tipo 'A conj B', nunca podendo surgir como em (22):

(22)* Conj B A

Como ilustração, veja-se o contraste de gramaticalidade entre (23a) e (23b):

- (23a) * E chegou à Faculdade a Maria foi para a biblioteca.
 (23b) A Maria chegou à Faculdade e foi para a biblioteca.

Repare-se que, quando um período se inicia com uma conjunção de coordenação, é porque ele se relaciona com o período anterior e portanto não está abrangido pela restrição descrita em (22):

- (24a) A Maria começou as aulas na segunda semana de Outubro. E no dia 7 lá foi, toda contente.
 (24b) A Maria começou as aulas na segunda semana de Outubro. Contudo, só começou a estudar muito mais tarde.

Esta situação distingue-se do que se passa com a subordinação adverbial, que admite uma ordem como a descrita em (22), isto é, em primeiro lugar a oração subordinada iniciada pela conjunção e só depois a oração subordinante⁷:

- (25a) Quando a Maria chegou à Faculdade foi logo para as aulas.
 (25b) A Maria foi logo para as aulas quando chegou à Faculdade.

Se a conjunção coordenada for *e* ou *ou*, por vezes as orações coordenadas podem alternar as suas posições, mantendo o conector a posição medial:

- (26a) A conj B
 (26b) B conj A

⁷ É evidente que as orações integrantes ou completivas, as relativas, as comparativas e as consecutivas não podem mudar de posição porque são dependentes de constituintes da oração não subordinada. A partir deste momento o nosso objecto de estudo são as chamadas 'orações subordinadas adverbiais'. Refira-se também que nas orações subordinadas condicionais, a posição da oração condicional depende muito do nexos semântico estabelecido; veja-se: *se eu cantar ele ficará contente; ele ficará contente se eu cantar; * se eu cantasse, ele prometeu bater palmas; ele prometeu bater palmas se eu cantasse.*

Tal inversão está, no entanto, restringida por condições de natureza semântico-pragmática; veja-se a este propósito os exemplos (27a) e (27b), em que (27b) não respeita a sequencialização temporal na leitura mais natural das frases⁸:

(27a) A Maria chegou à Faculdade e foi para a biblioteca.

(27b)* A Maria foi para a biblioteca e chegou à Faculdade.

De qualquer modo, a possível alternância das coordenadas é um facto distinto da restrição apontada em (22).

5. A subordinação adverbial distingue-se da coordenação e de outros tipos de subordinação pelo facto de a oração ter comportamentos de adjunto ou de 'circunstante'.

Se fizermos uma interrogação com o verbo *fazer* seguido da oração subordinada adverbial, podemos responder com a outra oração, como é evidenciado nos exemplos seguintes:

(28a) A Maria foi logo para as aulas quando chegou à Faculdade.

(28b) O que é que a Maria fez quando chegou à Faculdade?

(28c) Foi logo para as aulas.

(29a) A Maria não trouxe as compras porque estava cansada.

(29b) O que é que a Maria fez porque estava cansada?

(29c) Não trouxe as compras.

(30a) A Maria aparecia a sorrir nas fotografias embora tantas vezes estivesse triste.

(30b) O que é a Maria fazia embora tantas vezes estivesse triste?

(30c) Aparecia a sorrir nas fotografias.

O mesmo se passa com outros adjuntos ou circunstantes não frásicos:

(31a) A Maria foi para as aulas na semana passada / ontem / de manhã.

(31b) O que é que a Maria fez na semana passada / ontem / de manhã?

(31c) Foi para as aulas.

Tal não pode acontecer com as coordenadas; vejam-se os exemplos (32):

(32a) A Maria chegou à faculdade e foi para a biblioteca.

(32b)* O que é que a Maria fez e foi para a biblioteca?

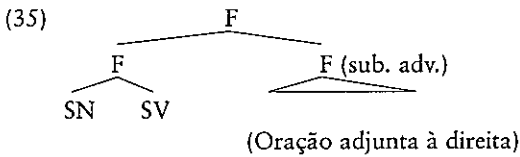
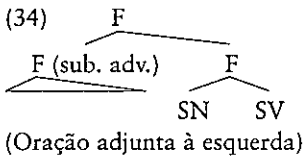
(32c) Chegou à faculdade.

Os comportamentos ilustrados evidenciam que as orações subordinadas adverbiais são sintacticamente adjuntos, ocupando uma posição à direita ou à esquerda da oração subordinante; podem mesmo ocupar uma posição interna à outra oração:

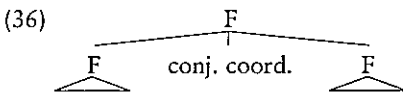
(33) A Maria, quando foi para a Faculdade, foi para a biblioteca.

⁸ A frase (27b) só é realmente agramatical se os dois eventos (o de chegar à faculdade e o de ir para a biblioteca) estiverem ordenados temporalmente.

As estruturas (34) e (35) descrevem simplificadaamente a posição ocupada por esse tipo de oração⁹:



Por sua vez, as construções de coordenação têm, também simplificando, uma estrutura como em (36):



6. Outra propriedade distingue a coordenação da subordinação adverbial: a interpretação dos sujeitos nulos da oração coordenada ou da oração subordinada relativamente ao SN sujeito da outra oração. De facto, havendo na primeira oração coordenada um sujeito nulo, ele não pode ser interpretado como co-referente do SN sujeito da outra oração, surgindo então um caso de referência disjunta, como é evidenciado no exemplo (37)¹⁰:

(37) $_i$ dançou toda a noite e a Maria $_j$ * $_i$ cantou.

Em contrapartida, é possível a interpretação co-referencial do sujeito nulo na oração subordinada adverbial:

(38) Quando $_i$ dançava, a Maria $_i$ cantava.

⁹ A ordem entre as orações é motivada por razões discursivas, nomeadamente pelo estatuto de informação nova ou focalizada ou informação dada ou topicalizada (ver MATEUS *et alii*, 1983: 12.3.4.; QUIRK, R. *et alii*, 1986: pp. 919).

¹⁰ Estes fenómenos são explicáveis no quadro da Teoria da Regência e da Ligação (para o Português, ver BRITO 1991, MATOS 1991) a partir da estrutura: na coordenação, há paralelismo estrutural e há c-comando mútuo das duas expressões em causa; portanto, a interpretação co-referencial está afastada; as orações subordinadas «adverbiais» são adjuntos da oração matriz, não havendo c-comando do SN sujeito da oração subordinante por parte do SN sujeito da subordinada e portanto a co-referência é possível.

Estas seis propriedades mostram a existência de diferenças estruturais importantes entre as construções de subordinação, em particular a subordinação adverbial, e as construções de coordenação.

Ora, destas seis propriedades, a mais forte é sem dúvida a que se relaciona com a posição da conjunção e com a ordem das orações, nomeadamente a impossibilidade de colocar em posição inicial o segundo membro coordenado precedido da conjunção e é essa, que, de uma maneira simples, pode ser aproveitada pedagogicamente na aula de Português para distinguir a coordenação da chamada subordinação adverbial.

Feita esta apresentação geral, vamos agora analisar os paralelos e as diferenças entre, por um lado, a coordenação adversativa e a subordinação concessiva e, por outro, entre a coordenação conclusiva e a subordinação causal.

2.4. Coordenação adversativa e subordinação concessiva

Não sendo objecto deste texto a análise semântica de *mas*, interessa apenas destacar que o *mas* e seus similares introduzem uma proposição ou uma expressão não proposicional cujo conteúdo semântico contrasta com aquilo que, dado o nosso conhecimento do mundo, se esperaria a partir do conteúdo semântico da proposição ou da expressão anteriormente enunciada¹¹. Veja-se os exemplos (39) e (40):

- (39) O João é inteligente, mas é pouco trabalhador.
- (40) O João ainda não tem emprego, mas quer casar.

O mesmo tipo de relação semântica pode ser expresso através da subordinação concessiva; compare-se os exemplos (39) e (40) com os de (41) e (42):

- (41a) O João é inteligente, embora seja pouco trabalhador.
- (41b) Embora seja pouco trabalhador, o João é inteligente.
- (42a) O João quer casar, embora ainda não tenha emprego.
- (42b) Embora ainda não tenha emprego, o João quer casar.

Coordenação adversativa e subordinação concessiva distinguem-se, como é esperado, por vários comportamentos sintácticos.

Como em qualquer construção de coordenação, o segundo elemento coordenado contendo o conector não pode ocupar a primeira posição; veja-se a agramaticalidade de (43) e (44):

- (43)* Mas é pouco trabalhador o João é inteligente.
- (44)* Mas quer casar o João não tem emprego.

¹¹ Ver LOPES, O. (1972), pp. 237-239; BARROS, C. (1986); MATEUS *et alii*. (1983): cap. 7 e 11.

Pelo contrário, (41b) e (42b), contendo concessivas e obedecendo ao esquema Conj. B A, são gramaticais.

Outra propriedade da coordenação adversativa, que decorre do que já foi assinalado anteriormente, é a interpretação dos sujeitos nulos na coordenada: tais sujeitos não podem co-referir em relação aos SNs sujeitos da outra oração; veja-se (45):

(45) $_i$ não tem emprego, mas o João $_j$ * $_i$ quer casar.

O contraste com a subordinação concessiva é esperado; em (46), o sujeito nulo é ou pode ser interpretado co-referencialmente:

(46) Embora $_i$ ainda não tenha emprego, o João $_i$ quer casar.

2.5. Coordenação conclusiva e subordinação causal:

Outro exemplo bem conhecido de semelhanças semânticas e de comportamentos sintáticos distintos é o da coordenação conclusiva e o da subordinação causal.

Simplificando muito, diremos que em ambas as construções se exprime uma relação de dependência semântica entre o conteúdo de uma proposição, chamemos-lhe B, relativamente ao conteúdo de outra proposição, A.

Tal relação pode manifestar-se de acordo com vários tipos de modalidade; no caso que nos interessa, uma proposição A é causa (ou condição suficiente) ou noutros casos motivo (ou razão) de B; dito de outra maneira, B é consequência de A¹³. Tal relação tanto se exprime na coordenação conclusiva como na subordinação causal; veja-se (47) e (48):

(47) O automóvel é novo; por isso não pode ir a grande velocidade.

(48) O automóvel não pode ir a grande velocidade, porque é novo.

Como esperado, as construções comportam-se de maneira oposta relativamente à possibilidade de colocação das proposições A e B; assim, na coordenação, só a ordem (49), como no exemplo (47), é possível:

(49) A; por isso B

O exemplo (51), que não obedece ao esquema anterior e que apresenta a ordem indicada em (50), é agramatical:

(50)* Por isso B A

(51)* Por isso não pode ir a grande velocidade, o automóvel é novo.

¹³ Ver LOPES, O. (1972), cap. II, pp. 24-28; MATEUS *et alii*. (1983): cap. 12.3.

Em contrapartida, na subordinação causal, podemos ter a ordem *A porque B* como em (48) ou *Porque B (então) A*, como no exemplo (52):

(52) Porque o automóvel é novo, não pode ir a grande velocidade.

Também os exemplos se comportam de maneira diferente em relação à referência do sujeito pronominal nulo: na coordenação, o sujeito nulo é interpretado como não co-referente do SN sujeito do segundo membro coordenado, como em (53):

(53) $_i$ é novo; por isso, o automóvel $_j$ $_i$ não pode ir a grande velocidade.

Na subordinação causal, o sujeito pronominal nulo pode ser co-referencial em relação ao SN sujeito da outra oração, como evidenciado em (54):

(54) Porque $_i$ é novo, o automóvel $_i$ não pode ir a grande velocidade.

Em síntese: adversativas e concessivas, por um lado, e conclusivas e causais, por outro, apresentam semelhanças semânticas fortes mas comportamentos sintácticos distintos. Os paralelismos semânticos justificam que possam ser lecionadas paralelamente na aula de Português e não em etapas distintas do percurso escolar, como os actuais programas de Português preconizam. Semelhanças e diferenças sugerem aulas experimentais de gramática, com exercícios em que se solicite aos alunos que realizem paráfrases de frases apresentadas; noutros exercícios, mais elaborados, a partir de dados ilustrativos, pode-se pedir aos estudantes que tentem construir a generalização adequada sobre a ordem nas construções relevantes e que a verifiquem em novos dados.

3. Conclusões

Procurámos evidenciar alguns aspectos que consideramos importantes numa reflexão sobre a coordenação e a subordinação:

1. Há, pelo menos, dois tipos de coordenação: a coordenação sintagmática e a coordenação frásica. Tal poderá justificar que o seu estudo surja em rubricas diferentes nos programas e com metodologia distinta de abordagem.
2. Há comportamentos sintácticos que distinguem a coordenação da subordinação. Uma observação sistematizada dessas diferenças poderá possibilitar uma mais clara compreensão da sua distinção por parte dos alunos.
3. É necessário distinguir os critérios sintácticos dos critérios semânticos; havendo construções com paralelismos semânticos, mas com diferenças sintácticas, isso poderá justificar uma abordagem contrastiva, que não está prevista nos actuais programas.

Em suma, pretendemos, sobretudo, contribuir para que se assumia a necessidade de uma reflexão criteriosa sobre os dados linguísticos por parte do professor, tendo sempre presente que a gramática não é uma área fechada do saber e que só uma boa preparação permitirá ao professor utilizar criticamente materiais disponíveis e resolver eficazmente problemas levantados por certas análises e classificações propostas pelas gramáticas existentes.

A atitude pedagógica e cientificamente correcta por parte do professor será assim a de observar e de questionar os dados linguísticos, cabendo-lhe adoptar de forma consciente um modelo ou modelos dotados de capacidade descritiva e explicativa, sem, no entanto, transmitir a falsa ideia de que são os únicos ou de que não podem ser revistos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, C. (1986) – *Construções contrastivas em Português*, Diss. de Mestrado, FLUP.
- BRITO, A. M. (1991) – «Ligação, co-referência e o princípio evitar o pronome» in *Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*, Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: pp. 101-121.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (1984) – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- DUARTE, I. (1991) – «Funcionamento da língua: a periferia dos NPP», in *Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Dep. de Linguística Geral e Românica. Lisboa.
- LOPES, O. (1972) – *Gramática Simbólica do Português (um esboço)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 2ª edição corrigida.
- MATEUS, M. H. *et alii* (1983) – *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATOS, G. (1991) – «Coordenação, sujeito nulo e co-referência», *Homenagem a Óscar Lopes*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 123-140.
- MOUNIN, G. (1974) – *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PINTO, M. G. (1998) – *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Programas de Português do Ensino Básico.*
- Programas de Português do Ensino Secundário.*
- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G. & SVARTVIK, J. (1985) – *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.

