

USO DESGARRADO DE CLÁUSULAS HIPOTÁTICAS CIRCUNSTANCIAIS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA ESCOLA

CERTO OU ERRADO, PROFESSORA?

Karine Oliveira Bastos (UFRRJ)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito da Gramática Tradicional (doravante GT), o período composto por subordinação é apresentado com base na premissa de que a oração subordinada – seja esta denominada substantiva, adjetiva ou adverbial – desempenha sempre uma função sintática em sua principal. Nesse sentido, a análise tradicional se restringe ao nível da sentença, de modo que se atem à distinção entre oração principal e subordinada, além de não discutir amplamente a noção de dependência entre as orações – se sintática ou semântica. As subordinadas adverbiais, por exemplo, são caracterizadas como as orações que, além de estarem sintaticamente dependentes de sua oração principal, funcionam como adjunto adverbial destas, exprimindo alguma circunstância. De acordo com essa visão, não se apresenta a possibilidade de uma subordinada existir sem a respectiva principal.

Abordamos, neste artigo, o uso de uma construção sintática cada vez mais recorrente na modalidade escrita do Português Brasileiro (PB) em textos produzidos no âmbito escolar. Trata-se de um tipo de oração que, apesar de guardar em si algumas marcas formais e funcionais típicas da subordinação adverbial, não

se insere na configuração padrão de um período composto por subordinação, ou seja, oração principal + oração subordinada. Ao contrário disso, tal estrutura não acompanha uma oração principal, formalmente expressa dentro do período composto por subordinação, mas se manifesta isolada por meio da pontuação terminativa – geralmente, o ponto final e, em alguns casos, o ponto e vírgula e as reticências. A seguir ilustramos essa possibilidade:

(1) Senhor deputado Bolsonaro, essa reportagem só tem a mostrar, que existiu e continua existindo preconceitos. **Por mais que a sociedade tenta dizer que não.** Pessoas como o senhor deputado Bolsonaro, tem ajudado muito com o crescimento da violencia contra negros, religiosos mendigos, homossexuais, nordestinos etc.

O exemplo 1 foi extraído de um texto produzido no âmbito escolar, com base no seguinte tema previamente discutido em aula: “Sociedade, preconceito e mobilização social”. A autora do texto é uma estudante de Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e parece enfatizar, na oração destacada em negrito, as contradições vividas por uma sociedade no combate ao preconceito. No entanto, considerando o papel de normatização dos usos linguísticos desempenhado pela escola, sabemos que exemplos como estes serão alvo de correção por parte dos professores pelo fato de não obedecer às regras prescritas pela GT.

Assim, este trabalho se propõe a discutir, por meio de uma abordagem funcionalista, o uso da hipotaxe circunstancial em discursos escritos do português produzidos no ambiente escolar, mais especificamente, em turmas de EJA. O foco do estudo são as cláusulas¹ hipotáticas adverbiais denominadas *desgarradas*. Instituído por Decat (1999), o rótulo *desgarramento* se refere a um fenômeno bastante frequente na língua, cujo entendimento exige romper com uma visão estanque das categorias.

É preciso considerar a língua em seu funcionamento, em seu uso real, com a ressalva de que vale conferir o papel de determinado enunciado dentro do discurso em que esteja inserido. O exemplo 2, também oriundo da produção textual escrita de uma estudante de EJA, apresenta uma cláusula adverbial *desgarrada*. A justificativa da estudante para tal uso é a de que era necessário o destaque dado à ideia de humilhação vivida por ela no decorrer de sua experiência profissional.

¹ O termo cláusula, tradução de *clause* em inglês, geralmente tem sido usado nos estudos funcionalistas para se referir à oração.

(2) Parei no tempo, parecia que eu estava dormindo. **Passando humilhação quando trabalhava na casa dos outros.** Minha mãe sempre disse para eu voltar a estudar, trabalhar de carteira assinada e me formar.

Exemplos como este são bastante recorrentes no *corpus* em análise e exigem um olhar mais amplo para as circunstâncias que estas cláusulas podem exprimir e, principalmente, para os fatores que levam ao emprego dessas estruturas e na identificação das relações por elas expressas do ponto de vista comunicativo/interacional.

Para compreendermos o fenômeno do *desgarramento* de cláusulas, não contemplado pela tradição gramatical, foi necessária a adoção de uma teoria que propusesse a inter-relação entre a configuração formal das cláusulas e o papel que elas exercem no discurso, uma das preocupações do Funcionalismo. Uma das principais premissas desta teoria é a de que o uso molda a língua e não o contrário. A seguir apresentamos algumas das contribuições dos estudos funcionalistas para a conexão de orações, foco deste artigo.

2. CONTRIBUIÇÕES DO FUNCIONALISMO PARA O ESTUDO DE COMBINAÇÃO DE CLÁUSULAS

As construções sem vínculo sintático com a principal já têm despertado, há algum tempo, o interesse de alguns estudiosos funcionalistas. No entanto, não se pode deixar de mencionar o pioneirismo dos estudos desenvolvidos por Decat (1993, 1999, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011), desde os que discutem a articulação de cláusulas na hipotaxe adverbial aos que tratam, especificamente, do fenômeno *desgarramento* de cláusulas no Brasil.

Decat (1993) aborda a articulação das cláusulas adverbiais no português em uso, discutindo algumas questões que envolvem a dicotomia coordenação *versus* subordinação apresentadas pela GT. A autora aponta que não há consenso entre os gramáticos no estabelecimento de tal distinção, devido a circularidade das definições por eles empregadas e que se sustentam na noção de dependência: ora formal, ora sintática, ora gramatical, ora semântica. No que se refere especificamente à dependência semântica, a linguista lista alguns problemas, dos quais destacamos dois, justamente por nos ajudarem a explicar a existência de cláusulas *desgarradas*: a impossibilidade de se sustentar que (a) a subordinada não pode constituir por si só um “enunciado” e que (b) a oração principal sempre carrega a informação mais importante do período. Quanto ao critério da dependência

formal, Decat (1993) menciona o equívoco de a tradição gramatical atrelar as definições das orações subordinadas necessariamente à presença de uma marca formal, que no caso é o uso do conectivo. Por fim, no que se refere ao critério da dependência sintática, a estudiosa destaca as noções de *nuclearidade e periferia* para tratar do grau de incorporação da oração subordinada à principal. Com isto critica o fato de as subordinadas serem indiscriminadamente consideradas a porção acessória do período.

Essas reflexões são bastante valiosas no sentido de assumirmos que, para que o fenômeno *desgarramento* seja estudado, é preciso rever inevitavelmente os critérios pelos quais se insiste em manter na tradição gramatical a coordenação e a subordinação como os únicos processos de articulação de orações. Assim, apresentamos a seguir um breve panorama do tratamento da subordinação pela tradição gramatical.

3. SUBORDINAÇÃO NA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Com base na leitura de diversas gramáticas – geralmente, guiadas pelas classificações da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) – é possível constatar que a tradição gramatical, além de considerar como únicas estratégias de articulação de orações a coordenação e a subordinação, ainda aborda estes conceitos com base no critério de (in)dependência sintática e semântica, restringindo-se ao âmbito sentencial. A subordinação, por exemplo, é considerada um processo de hierarquização de estruturas em que as orações são sintática e semanticamente dependentes, isto é, a oração subordinada não subsiste sem a principal. É possível compreender melhor esta afirmação a partir de algumas definições para a *subordinação* oferecidas pela abordagem tradicional, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Definições de subordinação na GT

<p>Lima (2006, p. 261)</p>	<p>No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz em si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal.</p>
<p>Luft (2002, p. 79)</p>	<p>(...) subordinada é a oração que depende de outra (dita principal). Havendo uma oração subordinada há também uma principal; são termos correlativos: não há principal sem subordinada, nem subordinada sem principal.</p>
<p>Bechara (2009, p. 462-463)</p>	<p>(...) o conjunto complexo <i>que a noite chegou</i> não passa de um termo sintático na oração complexa <i>O caçador percebeu que a noite chegou</i>, que funciona como objeto direto do núcleo verbal <i>percebeu</i>. Estas unidades transpostas exercem função própria de meros substantivos, adjetivos e advérbios, razão por que são assim classificadas na oração complexa. (...) Assim, apesar destas considerações, esta gramática respeitará o peso da tradição e verá (...) como oração subordinada o complexo unitário correspondente a uma função sintática exercida por substantivo, adjetivo ou advérbio.</p>
<p>Cunha e Cintra (2001, p. 594)</p>	<p>As orações sem autonomia gramatical, isto é, as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração, chamam-se subordinadas. O período constituído de orações subordinadas e uma oração principal denomina-se composto por subordinação.</p>

Como se percebe pelo Quadro 1, todos os gramáticos consultados partem do princípio de que um período composto é formado de oração principal mais subordinada(s), o que será ratificado pelo Quadro 2, no qual reproduzimos as definições de *subordinação* oferecidas por alguns livros didáticos de português:

Quadro 2 – Definições de subordinação nos livros didáticos de português

<p>Terra e Nicola (2002, p. 212)</p>	<p>Na subordinação, a relação entre as orações é mais íntima do que na coordenação, já que entre elas, além de haver uma dependência semântica, há também dependência sintática, ou seja, uma oração, denominada subordinada, se encaixa em outra, chamada de oração principal, funcionando como um termo dela (sujeito, objeto direto, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial, etc.). As orações subordinadas classificam-se de acordo com a função sintática que exercem em relação a um termo da oração principal. Podem ser: substantivas, adjetivas ou adverbiais.</p>
<p>D'Avila (2009, p. 355)</p>	<p>Período composto por subordinação é aquele em que há uma oração principal e uma ou mais orações subordinadas. A oração principal tem pelo menos um de seus termos representado por uma oração subordinada. A oração subordinada exerce uma função sintática em outra oração, chamada de principal.</p>
<p>Oliveira et alii (2009, p. 76)</p>	<p>A oração subordinada é aquela que expressa uma ideia incompleta. Ela está ligada necessariamente a uma outra oração, chamada principal.</p>

Como podemos perceber, todas as definições apresentadas, tanto no quadro 1 quanto no quadro 2, associam a subordinação, de alguma forma, à ideia de dependência tanto sintática quanto semântica entre orações. No âmbito das gramáticas tradicionais, os autores comentam, em geral, sobre os aspectos sentenciais que tornam a oração subordinada função sintática em sua principal. Bechara (2009), por exemplo, chega a admitir que a subordinação não constitui – diferente da coordenação – um período composto propriamente dito, mas um bloco único chamado por ele de “oração complexa”. Luft (2002), por sua vez, destaca a não possibilidade de uma oração existir sem a outra, praticamente o mesmo dito por Cunha e Cintra (2001, p. 594) no trecho “orações sem autonomia gramatical”.

No caso das definições dos livros didáticos percebemos, de certo modo, um destaque para a dependência semântica entre a oração subordinada e a principal. Oliveira et alii (2009) – material destinado especificamente ao público de EJA – justificam a tal dependência semântica, afirmando que a oração subordinada apresenta uma “ideia incompleta”. Apesar disso, notamos que, de fato, a tradição apresenta um olhar que se restringe basicamente ao âmbito sentencial quando trata da articulação de orações. Em linhas gerais, observamos que essas definições não se ocupam do real funcionamento da língua.

As subordinadas adverbiais, nesse contexto, são caracterizadas como orações que, além de estarem sintática e semanticamente dependentes de sua oração principal, funcionam como adjunto adverbial desta e exprimem alguma circunstância. A seguir, reproduzimos algumas definições de orações subordinadas adverbiais encontradas nas gramáticas tradicionais:

Quadro 3 – Definições de orações subordinadas adverbiais na GT

Lima (2006, p. 274)	Assim se denominam porque, equivalentes a um advérbio, figuram como adjunto adverbial da oração a que se subordinam.
Bechara (2009, p. 471)	As adverbiais (...) exercem função própria de advérbio, que é (...) um adjunto ou determinante circunstancial não argumental do núcleo verbal.
Cunha e Cintra (2001, p. 604-605)	Funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das conjunções subordinativas (com exclusão das integrantes, que, vimos, iniciam orações substantivas).

As definições das orações subordinadas adverbiais, como notamos no quadro 3, se restringem a admitir a função sintática de adjunto adverbial que estas desempenham em relação à oração principal, isto é, nada além do nível da

sentença. Bechara (2009), ao mencionar a natureza “não argumental”² dessas orações, abre possibilidades de identificarmos diferentes graus de dependência dentro do período composto por subordinação.

A abordagem tradicional, como vimos, não dá indícios na parte referente à composição do período composto por subordinação, mais especificamente das orações adverbiais, de podermos empregar uma subordinada adverbial sem a principal ou separada desta no mesmo período por ponto final, por exemplo. Assim, nada mais natural do que não encontrarmos nos materiais didáticos à disposição nos estabelecimentos de ensino menção a tal possibilidade. Em termos de usos, na modalidade escrita do PB, sabemos que o fenômeno do *desgarramento* já é recorrente. Abordamos mais detalhadamente o fenômeno no ensino a seguir.

4. STATUS DO FENÔMENO *DESGARRAMENTO* NO ENSINO

Como vimos antes, quanto ao *status* do fenômeno *desgarramento* no ensino de língua materna, percebemos que esse uso linguístico não é contemplado pela GT, tampouco é abordado em livros didáticos de português. No entanto, pudemos resgatar breves comentários – exclusivamente, negativos – sobre esse tipo de construção sintática em algumas raras obras.

Como primeiro dos casos, destacamos a análise de Góis (1955) – já comentada por Decat (1993) – no que diz respeito ao período composto. Em sua obra *Método de análise (léxica ou lógica) ou sintaxe das relações*, o gramático admite a existência de um tipo de período – o qual nomeia de “período gramatical” – que apresenta sentido incompleto por meio do uso de reticências, quando a intenção é indicar “suspensão de sentido”. O exemplo dado por ele para isso é “Se tu soubesses...”. O mesmo autor, em uma seção chamada “notas suplementares (só para adulto ou docente)”, faz a seguinte objeção: “Há um caso de ‘período gramatical’, que constitui verdadeira ‘anomalia’ gramatical, senão licença da parte de certos autores demasiado liberais na construção da frase” (cf. GÓIS, 1955, p. 15). O gramático também afirma que

o período pode ser sindético, isto é, ligado ao antecedente por conjunção de 1ª classe ou coordenativa, mas não pode sê-lo por conectivo subordinativo, isto é, por conjunção de 2ª classe ou subordinativa, ou por pronome relativo, porque importa ficar o período sem oração principal, o que é evidentemente absurdo. (Góis: 1955, p. 15)

² A noção de argumento tem sua origem na lógica de predicados, em que determinado constituinte central exige a presença de “argumentos” que lhe confirmam complementação de sentido.

Percebemos pela citação anterior que, nas palavras do autor, o período composto não pode existir sem a oração principal, o que é um absurdo para ele. O gramático critica o fato de alguns professores, diante de tal “anomalia gramatical”, costumarem considerar tal período uma continuação do período anterior.

Camara Jr. (1978), na obra *Manual de expressão oral e escrita*, no capítulo em que se dedica a discutir a constituição dos períodos, apesar de não abordar o uso *desgarrado* de cláusulas, destaca algumas possibilidades de construção referentes à coordenação que podem, mesmo assim, ser relacionadas ao fenômeno. Este linguista caracteriza o período por meio dos planos *intelectual* e *da locução*, em que o primeiro corresponde a “um pensamento suficientemente desenvolvido e concluso para ser inteligível sem maior auxílio da frase precedente ou da seguinte” e o segundo, a “uma enunciação contínua, apenas cortada por pequenas pausas de voz em suspenso e encerrada por uma pausa bem definida” (CAMARA JR, 1978, p. 69). Segundo ele,

os períodos contêm, portanto, em princípio, um pensamento complexo, isto é, um pensamento que, relacionando-se embora a outros anteriores e prolongando-se ou ampliando-se em outros seguintes, é, não obstante, suficiente por si mesmo para “formar sentido” de maneira satisfatória. (CAMARA JR, 1978, p. 69):

Os comentários deste autor merecem atenção porque ajudam a analisar exemplos como o primeiro dado neste artigo e que retomamos a seguir:

Senhor deputado Bolsonaro, essa reportagem só tem a mostrar, que existiu e continua existindo preconceitos. **Por mais que a sociedade tenta dizer que não.** Pessoas como o senhor deputado Bolsonaro, tem ajudado muito com o crescimento da violência contra negros, religiosos mendigos, homossexuais, nordestinos etc. (EJA, 3CO, 2012)

A cláusula em negrito relaciona-se, de fato, com as ideias anteriores e as seguintes, e do modo como está expressa, ou seja, “suficiente por si mesma”, permite ao escrevente enfatizar as contradições vividas por uma sociedade no combate ao preconceito. Além disso, separa-se da principal por ponto final, configuração formal que a destaca mais ainda.

O mesmo Camara Jr. (1978, p. 70), ao tratar da articulação dos períodos, afirma que enquanto a coordenação permite – uma vez que não estabelece uma “coesão íntima” – que suas orações estejam em períodos distintos, sobretudo para que a conjunção coordenativa seja “conservada”, a subordinação só pode acontecer num “período único”, isto é, em que a oração principal esteja ligada à sua subordinada. Portanto, o que mostramos pela retomada do exemplo 1 não é possível para o linguista.

Ao abordar a “construção psicológica da frase”, que consiste, segundo ele, no destaque de ideias “aparentemente soltas da trama lógica”, de modo que o período composto por subordinação se apresenta rompido, o autor admite a separação da subordinada de sua principal. No entanto, Camara Jr. (1978, p. 73) admite que esse fenômeno só pode ocorrer, se “usado com habilidade e sem exagero”, numa frase autônoma interrogativa ou exclamativa, como ilustrado a seguir:

Alexandre Herculado, nos *Opúsculos*, para nos dizer em essência – *não creio que houvesse ou haja hoje um democrata mais virulento do que Hildebrando*, opta por uma formulação em que o pensamento, objeto dessa crença, surge em primeiro lugar numa pergunta independente e a sua convicção a respeito se concretiza em incisiva e imediata resposta: ‘Houve, há hoje um democrata mais virulento do que Hildebrando? Não o creio’ (Vol. II, p. 85; 1880”).

Como notamos, além do linguista recorrer a obras clássicas para defender determinado uso fragmentado do período composto por subordinação, se restringe a admitir a existência apenas deste caso na língua.

Garcia (2006), na obra *Comunicação em Prosa Moderna*, no capítulo intitulado *Feição estilística da frase*, também tece comentários sobre as diferentes caracterizações dadas ao uso de cláusulas *desgarradas* em distintos domínios discursivos³.

O autor, de fato, parece enquadrar tais construções sintáticas – nomeadas por ele de “frases fragmentárias” – em duas categorias antagônicas: ora, ao *erro*; ora, ao *estilo*: “Quando intencionais e praticadas com habilidade, constituem virtudes estilísticas; quando resultam de incúria ou ignorância, tornam-se vícios lastimáveis” (cf. GARCIA, 2006, p. 136). Notamos, assim, que além do radicalismo dos termos (erro/estilo), Garcia (2006) estabelece uma comparação entre os possíveis escreventes dos textos que produzem as cláusulas *desgarradas*.

No ensino fundamental, são frequentíssimas construções semelhantes a essa, constituídas por períodos a que falta a oração principal, porque o ponto está indevidamente colocado. Ora, o estilo da literatura moderna, brasileira ou não, principalmente a do período entre as duas grandes guerras, distingue-se pelo feitio da sua frase fragmentária, em consequência quase exclusiva de um critério de pontuação não ortodoxo. Não obstante, são formas de expressão legítimas sob o aspecto estilístico e não estritamente gramatical. (...) Só os autores experimentados, só os grandes escritores sabem quando e como desprezar certos preceitos gramaticais para obter efeitos estilísticos abonadores. (GARCIA, 2006, p. 136)

³ Nos termos de Bakhtin (1979), *domínio discursivo* indica uma determinada esfera da atividade humana, uma instância discursiva, como, por exemplo: discurso jornalístico, discurso religioso, discurso jurídico etc.

Como vimos, a discussão do autor concernente às “frases fragmentárias” se restringe a classificá-las em dois tipos distintos – fragmentos viciosos (erro) e fragmentos não viciosos (estilo) – postura altamente preconceituosa, uma vez que resiste em admitir que construções sintáticas “intencionais e praticadas com habilidade” por qualquer escrevente não possam surgir na escola ou em qualquer outro domínio discursivo.

Por fim, destacamos um trabalho desenvolvido por Camargo (2004), que consiste na análise de redações. *Redação linha a linha* é uma compilação de redações analisadas e publicadas no caderno “Fovest”, da *Folha de São Paulo*. Para cada redação selecionada, a autora faz a correção de vários aspectos, com os respectivos comentários e, em seguida, em uma seção intitulada “orientação de estudo”, faz indicações de quais destes aspectos precisam ser revistos por quem produziu cada texto.

A seguir, destacamos dois casos de cláusulas *desgarradas* presentes em uma das redações analisadas pela autora:

Enquanto isso não acontece, as iniciativas praticadas pelas organizações não governamentais (ONG) e por movimentos sociais são bem-vindas. **Como as que tentam prevenir a violência na sociedade, com projetos que disseminam cultura entre os jovens, por meio da música ou dos esportes. Considerando que o mais importante é conscientizar as pessoas da importância de se discutir política, já que é esta que define as medidas que são tomadas no país.** (CAMARGO, 2004, p. 54)

O exemplo de Camargo (2004), conforme anunciamos antes, apresenta dois casos de *desgarramento*. O primeiro é **Como as que tentam prevenir a violência na sociedade, com projetos que disseminam cultura entre os jovens, por meio da música ou dos esportes**, que constitui a segunda cláusula do fragmento e que é iniciada pelo conector “como” - O segundo é **Considerando que o mais importante é conscientizar as pessoas da importância de se discutir política, já que é esta que define as medidas que são tomadas no país**, ou seja, a última cláusula deste excerto iniciada pelo verbo no gerúndio “considerando”. Tais casos foram identificados como de falhas na coesão pela autora e foram corrigidos por ela. Sendo assim, o *desgarramento* foi desfeito na reelaboração do parágrafo por Camargo (2004, p. 56) da seguinte forma:

Enquanto isso não acontece, as iniciativas praticadas pelas organizações não governamentais (ONG) e por movimentos sociais são bem-vindas. **É o caso daquelas que tentam prevenir a violência na sociedade, criando projetos que disseminam cultura entre os jovens, por meio da música ou dos esportes.**

Ainda assim, é urgente que as pessoas se conscientizem da importância de discutir

política, já que é esse o caminho por meio do qual se definem medidas a serem tomadas no país. Afinal, é o Estado quem deve garantir a segurança à população.

Além de desfazer a realização *desgarrada* das cláusulas antes destacadas, a correção sugerida pela autora faz alterações ainda mais amplas no texto, como, por exemplo, a divisão do parágrafo original em dois e o acréscimo de um período final com ideias que não estavam registradas no texto original. Além disso, a autora indica, na seção “orientação de estudos”, que sejam revistos os processos de coordenação e subordinação que orientam o encadeamento das ideias, seguindo a lógica do diagnóstico dado – falha de coesão.

Assim, com base, por exemplo, em Camara Jr. (1978) e Garcia (1988), ressaltamos uma questão que consideramos fundamental para este trabalho: por que a ocorrência de tal construção sintática – fragmentada da porção do texto com a qual estabelece algum tipo de relação – recebe caracterizações distintas na modalidade escrita do PB, dependendo do domínio discursivo em que esteja inserida? Em outras palavras, comparando, por exemplo, textos produzidos no âmbito escolar com textos veiculados pela mídia em geral ou produzidos por autores considerados “mais habilidosos” em termos da escrita, objetivamos discutir as implicações de uma oração fragmentada ser considerada, no primeiro caso, uma organização deficiente do enunciado – ou até mesmo um desconhecimento e/ou falta de contato com a norma padrão da língua – e, no segundo caso, ser considerada uma escolha do autor por um uso (um “estilo”) mais adequado à situação real de comunicação, o que – ao contrário – lhe confere domínio desta mesma norma.

Para tanto, recorreremos ao trabalho de Bastos (2014) sobre uso da hipotaxe circunstancial no discurso escrito do português produzido no âmbito escolar, especificamente, em turmas de Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora analisou um *corpus* constituído de 825 textos, no qual identificou 113 cláusulas hipotáticas circunstanciais denominadas *desgarradas*. A seguir apresentamos alguns dos resultados desta investigação.

5. USO *DESGARRADO* DE CLÁUSULAS HIPOTÁTICAS CIRCUNSTANCIAIS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA ESCOLA

A fim de somar reflexões acerca do *status* do fenômeno *desgarramento* no ensino, resgatamos aqui a análise da avaliação das produções textuais dos estudantes por professores de língua materna, oriundas do estudo desenvolvido por Bastos (2014). Assim, neste artigo, pretendemos investigar – considerando o raro

tratamento dado a esse fenômeno linguístico pela GT – como cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* são avaliadas no âmbito escolar, especialmente, no contexto de produção de texto sob a exigência da norma padrão da língua.

Selecionamos 9 textos de alunos de EJA que continham cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*, dentre os quais 4 foram apresentados na íntegra para os docentes, num primeiro momento, e, posteriormente, 5 foram apresentados em fragmentos menores em que o *desgarramento* de cláusulas estava presente.

Além dos informantes – estudantes de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos⁴ (EJA) – que produziram os textos do *corpus* –, para obtermos as avaliações desses textos, nesta etapa da pesquisa contamos com outros 6 informantes: professores de Português da rede pública de ensino, da cidade do Rio de Janeiro. Assim, obtivemos 6 avaliações de cada texto ou fragmento de texto.

Apesar de termos realizado algumas atividades subsequentes – tais como avaliação dos textos, teste de atitude quanto às questões gerais que envolvem a avaliação de textos, questionário envolvendo questões ligadas tanto ao conceito de avaliação como também à prática da avaliação de textos – damos foco, neste artigo, à avaliação propriamente dita dos textos. Com isto, objetivamos identificar, de uma forma geral, a conduta dos profissionais quanto à tarefa de avaliação de textos e, em uma perspectiva mais específica, o tratamento dado ao uso *desgarrado* de cláusulas hipotáticas circunstanciais.

Assim, apesar de as avaliações de tais professoras terem sido realizadas com base em critérios gerais estipulados por elas mesmas – o que proporcionou valiosas reflexões para este trabalho –, conforme dissemos antes, o objetivo principal era verificar se o fenômeno do *desgarramento* chamava a atenção das avaliadoras, sem interferirmos nessa análise.

No quadro 4 a seguir, destacamos alguns parágrafos⁵ do *corpus* em que as cláusulas *desgarradas* se inserem. Vale ressaltar, nesse caso, que não discutimos as avaliações de cada texto feitas pelas professoras, mas focalizamos a análise nos próprios exemplos de cláusulas *desgarradas* encontrados nos quatro textos.

⁴ Curso desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz, sob a orientação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, localizada na cidade do Rio de Janeiro (EPSJV/Fiocruz).

⁵ Como o exemplo *b* apresenta uma cláusula *desgarrada* em início do parágrafo, consideramos importante para a análise expor também o parágrafo anterior a este.

Quadro 4 – Cláusulas *desgarradas* presentes nos textos avaliados (1ª seleção)

A)
Na minha opinião, realmente somos todos iguais e deveríamos ter o mesmo direito na sociedade; reconhecendo os nossos deveres como cidadãos também.
B)
Na minha opinião, realmente somos todos iguais e deveríamos ter o mesmo direito na sociedade; reconhecendo os nossos deveres como cidadãos também. Levando em conta de que a democracia é algo ainda novo em nosso país. e por isso muitos aspectos ainda não aparecem.
C)
Senhor deputado Bolsonaro, essa reportagem só tem a mostrar, que existiu e continua existindo preconceitos. Por mais que a sociedade tenta dizer que não. Pessoas como o senhor deputado Bolsonaro, tem ajudado muito com o crescimento da violência contra negros, religiosos mendigos, homossexuais, nordestinos etc.
D)
A vida é como um pássaro que voa livremente quando de repente surge um casador e a mata tirando assim sua vida. Com os seres humano a vida pode ser interrompida através de um aborto ou Eutanásia. Lembrando que o aborto já é permitido em alguns casos em nosso país (Brasil), caso este é o de estupro ou de má formação do embrião.
E)
Já a Eutanásia é um pouco mais difícil de se discutir pois nós não temos leis que trate do assunto nem portaria alguma que fale do assunto. Sem contar com a advergencia que tem as religiões sobre a Eutanásia.

Por ora, pretendemos mostrar se o uso do período composto por subordinação nos moldes da norma padrão ainda é uma exigência das aulas de português ou se outros usos – como o *desgarrado* – já começam a ser aceitos nos textos de alunos produzidos no âmbito escolar. Em outras palavras, buscamos apenas verificar se esse fenômeno tem sido corrigido ou não pelas professoras de língua materna – e como tem se realizado esta correção⁶.

O exemplo A, conforme vemos no quadro 4, apresenta em destaque uma cláusula reduzida de gerúndio que se *desgarra* do período anterior por meio do ponto e vírgula (;). Das 6 professoras, apenas 2 fizeram a correção desse uso: enquanto a Prof. 3 substituiu o ponto e vírgula (;) pela vírgula (,), a Prof. 4 apenas o envolveu, indicando que essa pontuação precisava ser revista. No entanto, segundo a explicação da autora do texto dada no teste de atitude, o uso do ponto e vírgula serve, segundo ela, para separar direitos de deveres.

⁶ Entendemos que a *correção* – ação do professor sobre o dizer e os modos de dizer do aluno – se insere na atividade avaliativa.

O exemplo B, como podemos notar, não envolve somente o uso do fenômeno do *desgarramento*, mas também uma cláusula seguinte a ele, que, de fato, prejudica a coerência desse trecho selecionado. Além disso, diferente dos outros exemplos, esta cláusula *desgarrada* se apresenta no início do parágrafo, uso linguístico que dificulta ainda mais a aceitação das avaliadoras. Assim, com exceção da Prof. 5, todas fizeram marcações e/ou comentários acerca desse uso. A Prof. 1 abordou indiretamente tal cláusula, uma vez que afirmou que a unidade do parágrafo estava comprometida, isto é, que as orações não tinham relação de sentido entre si. A Prof. 6, além de fazer um comentário parecido com o da Prof. 1, curiosamente, propôs a substituição de “levando” por “levando-se”. Quanto às avaliações da Prof. 2 e da Prof. 4, notamos uma marcação mais simples, isto é, a substituição do ponto final (.) pela vírgula (,) no período que fecha o parágrafo anterior, de modo que os dois parágrafos se transformassem em apenas um. A Prof. 3, por sua vez, fez várias alterações no interior do parágrafo, mas não relacionou a cláusula *desgarrada* com o parágrafo anterior. Vale ressaltar que observamos uma questão em comum nas avaliações da Prof. 1, da Prof. 3 e da Prof. 6: as três presumiram que a cláusula *desgarrada*, por aparecer no início do parágrafo, estaria anteposta – e dependente – a uma oração considerada principal. Exatamente por esse motivo suas correções se concentraram no interior do parágrafo. A autora do texto, no entanto, já havia admitido no teste de atitude que a cláusula em destaque está posposta ao conteúdo com o qual se vincula: “Antes, eu digo o que penso sobre direitos e deveres. Depois, eu fecho dizendo que isso ainda não acontece, porque a democracia é algo novo em nosso país”.

O exemplo C também foi corrigido pela grande maioria das professoras, com exceção apenas da Prof. 1. A correção se deu pela substituição do ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em destaque, revelando que esta foi considerada posposta ao conteúdo com o qual se vincula. De qualquer forma, cabe dizer que, das 5 professoras que corrigiram o uso da estrutura *desgarrada*, 2 apenas o fizeram na segunda leitura do texto, ou seja, no momento do teste de atitude, evidenciando, portanto, que esse uso não lhes causou estranheza de imediato. Acreditamos também que o fato de a cláusula ser iniciada pelo conector (“por mais que”) contribua para a não aceitação do seu uso *desgarrado*.

O *desgarramento* destacado no exemplo D, por outro lado, foi corrigido apenas pela Prof. 2. Além de ela ter substituído o ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em foco, atribuiu a esta correção o rótulo “problema de coesão”. Apesar da correção da professora, o autor do texto apresenta a seguinte explicação para tal uso: “O ponto serve para eu encerrar uma ideia e

começar outra. Eu usei ponto para não ficar cansativo e ainda causar um impacto maior. A vírgula seria continuativa e não causaria tanto impacto na ideia como o ponto causou”.

Exatamente o mesmo ocorre com o exemplo E: foi corrigido apenas pela Prof. 2, que adotou o mesmo critério da coesão. No entanto, segundo o autor do texto, “o ponto serve para marcar a mudança de uma ideia”.

Como vimos, as correções das cláusulas *desgarradas* estão basicamente ligadas a uma alteração na pontuação – substituição do ponto (.) ou do ponto e vírgula (;) pela vírgula (,), isto é, uma reflexão que contempla apenas questões de ordem sintática, pouco relacionadas aos aspectos funcionais/discursivos que podem envolver o fenômeno do *desgarramento*. Nesse sentido, se grande parte das professoras atrelam o uso da pontuação à noção de coesão, é sinal também de que o próprio critério “coesão” está esvaziado de uma discussão mais ampla no ensino. Os estudantes, por sua vez, quando justificam no teste de atitude o uso de uma determinada pontuação, evidenciam que a perspectiva da interação social deve ser mais valorizada na produção de texto e, portanto, também, no processo de avaliação desta. A própria coesão não pode ser tratada como um critério que ignore, por exemplo, os porquês do uso *desgarrado* de cláusulas.

Com base na análise antes mostrada, buscamos sistematizar no quadro 5 a seguir as correções – realizadas ou não – das cláusulas *desgarradas* empregadas nesta primeira seleção de quatro textos avaliados pelas informantes.

Quadro 5 – Correção das cláusulas *desgarradas* (1ª seleção)

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
cláusula <i>desgarrada</i> A	não	não	sim	sim	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> B	sim	sim	sim	sim	não	sim
cláusula <i>desgarrada</i> C	não	sim	sim	sim	sim	sim
cláusula <i>desgarrada</i> D	não	sim	não	não	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> E	não	sim	não	não	não	não

Como podemos notar, os exemplos D, E e A abarcam as cláusulas *desgarradas* que foram mais aceitas pelas professoras, se comparados com os exemplos B e C. Cumpre esclarecer que, no quadro 5, o *não* identifica os casos de não percepção do uso *desgarrado* e o *sim*, a sua percepção como “erro”. Assim, quanto mais *não* e *sim* foram encontrados, temos uma visão geral da maneira como o fenômeno foi avaliado pelo professor. No entanto, se somarmos todas

as 5 avaliações realizadas pelas 6 professoras, conseguiremos visualizar, pelo menos quanto a esta primeira seleção, se a aceitação foi maior ou menor do que a não aceitação dos usos *desgarrados* de cláusulas. Vale ressaltar, porém, que esta primeira seleção equivale à metade, isto é, 50% de todas as avaliações realizadas, conforme mostram os resultados da tabela 1.

Tabela 1 – Correção de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* (1ª seleção)

Avaliações das cláusulas <i>desgarradas</i> (1ª seleção)	nº	%
Correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	14	23,33%
Não correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	16	26,67%
TOTAL DE AVALIAÇÕES	30	50%

Como o percentual de aceitação (não correção) do *desgarramento* foi um pouco maior do que o da não aceitação (correção) no primeiro momento de avaliação dos textos, consideramos importante retomar o contato com as profissionais, para que fosse realizada mais uma avaliação – desta vez, mais focada no uso das cláusulas *desgarradas*. Para isso, selecionamos outros 5 textos produzidos por estudantes da EJA, mas fizemos um recorte dos parágrafos que continham as cláusulas *desgarradas*. Neste momento, a atenção não estava mais voltada para a avaliação do texto como um todo, até porque já havíamos passado por esse processo. O objetivo principal nesta fase era verificar como o *desgarramento* de cláusulas, posto em evidência, era apontado pelas professoras nas avaliações. Assim, no quadro 6 a seguir, destacamos os recortes dos textos, exatamente como foram apresentados às informantes.

Quadro 6 – Cláusulas *desgarradas* presentes nos textos avaliados (2ª seleção)

F)
O papel do homem e da mulher na sociedade está cada vez mais se igualando. A mulher cada vez mais conquistando seu espaço porém é mais cobrada no mercado de trabalho. Que na verdade o papel do homem é trabalhar e o papel da mulher é cuidar do lar, dos filhos e do marido. Hoje em dia os papéis tanto do homem quando da mulher a cada dia está se igualando.
G)
A sociedade possuem apenas dois papéis de gênero. masculino e feminino. Quando que em algumas das sociedades tem pessoas que mudam de gênero: (sexo) mulher e homem passam se vestir deferente e se comportar como se fosse do sexo oposto do que eles realmente são.
H)
Gostaria que [a educação brasileira] fosse um verdadeiro exemplo de qualidade, pois infelizmente ela é dada de acordo com as condições sociais, econômicas de cada um. Quando não tem que atender os interesses dos nossos políticos corruptos, que sem excrúpulos deixam de oferecer uma estrutura adequada para a preparação cultural das nossas crianças e jovens deste nosso país.
I)
Bom eu acho a educação precária de muitas coisas nas escolas Brasileiras. Como no nordeste que as crianças não tem um proveito digno de poder ter uma condução ou um estabelecimento perto para poder dar aula a essas crianças.
J)
As escolas não estão preparadas adequadamente, existem escolas que nem ventiladores têm, Por isso no verão as crianças sofrem bastante e algumas até deixam de ir pra escola. Sem falar nos salários dos professores, que é muito baixo para ser uma profissão que se exige muito, alguns deles desanimam de trabalhar.

O exemplo F, conforme mostra o quadro 6, apresenta em negrito uma cláusula *desgarrada* que se inicia pelo conector “que”, aspecto este que gerou alto índice de correção pelas professoras. Segundo a Prof. 1, o uso de tal conector configura uma introdução inadequada do período que, por sinal, foi caracterizado por ela como “desconexo em relação à ideia anterior”. A Prof. 2, além de ter proposto a substituição de “que” por “porque” e do ponto final (.) por vírgula (,) no período anterior, justifica isso pelo fato de o autor transferir equivocadamente a pausa da fala para a escrita. A Prof. 3, por sua vez, apesar de ter substituído o conector “que” por “pois”, não fez alterações na pontuação do texto, isto é, manteve o *desgarramento* da cláusula em destaque. A Prof. 4, além de eliminar o conector “que”, sinaliza em sua avaliação que todo o período apresentava

incoerência. A Prof. 5 faz apenas alterações quanto à concordância verbal no último período deste parágrafo, isto é, não faz correção do *desgarramento*. Por fim, a Prof. 6, além de também eliminar o conector “que”, registra o seguinte comentário: “A parte indicada (...) ficou solta. Precisa ser trabalhada/articulada, pois quebra a proposição inicial”. Curiosa, no entanto, é a explicação dada pelo autor do texto no teste de atitude: “O ponto é para marcar o fim da frase, o fim da ideia. Depois, esta parte é o meu ponto de vista. O ‘que’ é importante como ‘força de expressão’”. O estudante admite que, apesar de a discussão em sala de aula sobre as lutas femininas ter sido interessante, ele pensa que “o papel do homem é trabalhar e o papel da mulher é cuidar do lar, dos filhos e do marido”.

O *desgarramento* negritado no exemplo G só foi corrigido pela Prof. 2. A professora, além de ter substituído o ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em foco, reforça o comentário feito para o exemplo anterior de que o ponto final é um indício de que o autor do texto havia transferido a pausa característica da fala equivocadamente para a escrita. Assim, ela acrescenta: “desconhecimento das regras padrões de escrita”. No teste de atitude, porém, a autora do texto afirma que seu objetivo era destacar a ideia contrária expressa em tal cláusula. Como podemos perceber, o fenômeno do *desgarramento*, quase sempre corrigido por esta professora, parece ser mais aceito na fala do que na escrita. De fato, a escrita sempre é a modalidade sob a qual mais incide o processo de normatização no âmbito escolar.

O exemplo H foi corrigido apenas pelas Prof. 2 e Prof. 4. Enquanto a primeira, apesar de não fazer alterações na pontuação, admite que falta no período uma oração principal, a segunda propõe a substituição do ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em negrito. O autor do texto, por sua vez, defende no teste de atitude que “o ponto serviu para terminar a frase, porque depois veio outra ideia”.

O exemplo I apresenta uma cláusula *desgarrada* que inicia um novo parágrafo, fato que, como vimos, contribui para a não aceitação das avaliadoras. Assim, a Prof. 1, além de sugerir que o parágrafo anterior seja mais desenvolvido, propõe a eliminação do conector “como” no segundo parágrafo. A professora concorda que as ideias devem ser organizadas em parágrafos distintos. Já a Prof. 2 sugere a junção dos dois parágrafos, a fim de substituir o ponto final (.) pela vírgula (,) no período anterior à cláusula em destaque. Mais uma vez, tal professora pontua que o *desgarramento* configura uma construção típica da fala e, assim, assevera: “Pausa longa da fala. O exemplo se traduz num certo afastamento da ideia inicial”. A Prof. 4 opta pela correção apenas fazendo a marcação simples da

vírgula (,) no lugar do ponto (.). As Prof. 3, Prof. 5 e Prof. 6, por outro lado, não fazem menção direta ao uso da cláusula *desgarrada*. A primeira, além de não estranhar o uso *desgarrado* da cláusula, propõe o acréscimo, entre vírgulas, da expressão “por exemplo” após o conector “como”. A última professora, apesar de não fazer nenhum tipo de marcação em tal cláusula, comenta que algumas ideias estavam truncadas.

O *desgarramento* presente no exemplo J, muito embora esteja no início do parágrafo, foi corrigido apenas pela Prof. 1. De acordo com a professora, a cláusula *desgarrada* que inicia o segundo parágrafo deveria fazer parte do parágrafo anterior, porque, segundo ela, representa a continuação da mesma ideia. A Prof. 2, por sua vez, apesar de também defender que a cláusula em destaque deveria fazer parte do parágrafo anterior, afirma que não via problemas no uso do ponto final (.) no período anterior à cláusula em destaque. Logo, o *desgarramento* não foi corrigido pela professora. Segundo a autora do texto, a mudança de parágrafo se deve à mudança de ideias. Por fim, a Prof. 3 sugere a substituição de “sem falar nos” por “além dos”, sob a justificativa de que a primeira expressão configura uma “estrutura típica da fala”. No entanto, a correção feita pela docente não desfaz o *desgarramento* de tal cláusula.

Após a análise do segundo momento das avaliações dos textos pelas professoras, verificamos que, mesmo pondo as cláusulas *desgarradas* em evidência, percebemos que as professoras não se influenciaram por isto, ou seja, não se tornaram mais propensas a corrigir os casos de *desgarramento* presentes no texto. De qualquer forma, buscamos sistematizar no quadro 7 a seguir as correções – realizadas ou não – das cláusulas *desgarradas* presentes nesta segunda seleção de textos avaliados pelas informantes.

Quadro 7 – Correção das cláusulas *desgarradas* presentes nos textos avaliados (2ª seleção)

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
cláusula <i>desgarrada</i> F	sim	sim	não	sim	não	sim
cláusula <i>desgarrada</i> G	não	sim	não	não	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> H	não	sim	não	sim	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> I	sim	sim	não	sim	não	não
cláusula <i>desgarrada</i> J	sim	não	não	não	não	não

Como podemos notar, os exemplos G e J abarcam os usos das cláusulas *desgarradas* mais aceitas pelas professoras. Por outro lado, o exemplo F, iniciado

pelo conector “que”, constitui o caso mais corrigido desta seleção. Se somarmos todas as 5 avaliações realizadas pelas 6 professoras, nesta segunda seleção, que corresponde a outra metade das avaliações (50%), conseguimos visualizar se a aceitação foi maior ou menor do que a não aceitação dos usos *desgarrados* de cláusulas hipotáticas circunstanciais na EJA, conforme evidencia a tabela 2.

Tabela 2 – Correção de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas* (2ª seleção)

Avaliações das cláusulas <i>desgarradas</i> (2ª seleção)	nº	%
Correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	11	18,33%
Não correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	19	31,67%
TOTAL DE AVALIAÇÕES	30	50%

A tabela 2 revela que, mesmo evidenciando o *desgarramento*, o percentual de correção de cláusulas *desgarradas* (18,33%) foi menor do que o percentual de não correção (31,67%), inclusive, com uma diferença ainda maior do que na primeira seleção de cláusulas.

Observando os critérios de avaliação do texto escrito utilizados pelos professores no decorrer das avaliações, concluímos que os aspectos mais valorizados são o “uso da norma padrão da língua” e a “coesão”. O critério da coesão – atrelado, na maioria das vezes, à correção dos sinais de pontuação no texto – mostrou-se o mais acionado pelas professoras na avaliação direcionada às cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*. Esse fato instiga uma preocupação com o entendimento do conceito de coesão adotado pelas profissionais de ensino, uma vez que a simples alteração da pontuação configura uma avaliação objetiva, que se restringe à forma da construção sintática e ignora, por exemplo, sua função no cotexto e contexto de uso. Isto explica/justifica o fato de a contribuição do fenômeno do *desgarramento* para o discurso como um todo não ser considerado em termos de ensino da língua portuguesa.

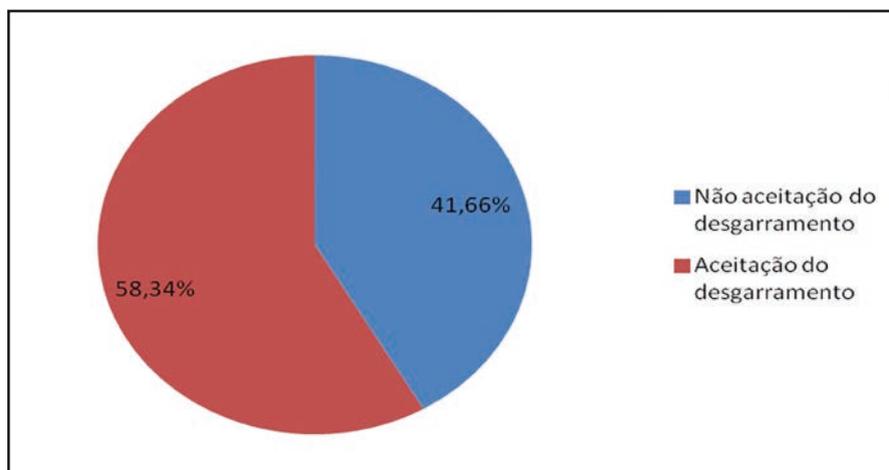
Como o objetivo principal deste estudo é verificar se o *desgarramento* de cláusulas hipotáticas circunstanciais constitui uma opção de uso nos textos produzidos no âmbito escolar, buscamos evidenciar, ao longo deste trabalho, como se dá a avaliação das professoras quanto a esse ponto especificamente. Assim, considerando todas as avaliações feitas pelas docentes e anteriormente apresentadas, obtivemos os seguintes resultados, conforme mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Correção geral de cláusulas hipotáticas circunstanciais *desgarradas*

Avaliações das cláusulas <i>desgarradas</i>	nº	%
Correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	25	41,66%
Não correção das cláusulas <i>desgarradas</i>	35	58,34%
TOTAL DE AVALIAÇÕES	60	100%

Na tabela 3 reunimos todas as avaliações realizadas e notamos que o percentual de correção de cláusulas *desgarradas* (41,66%) foi menor do que o percentual de não correção (58,34%). Portanto, como evidencia o gráfico 1 a seguir, a aceitação do *desgarramento* na produção escrita dos estudantes do EJA pelos professores foi maior do que a não aceitação.

Gráfico 1 – Aceitação geral do *desgarramento* de cláusulas hipotáticas circunstanciais



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, finalizando a análise das avaliações das produções textuais dos estudantes de EJA realizadas por professoras de português, notamos que o uso *desgarrado* de cláusulas hipotáticas circunstanciais não só está cada vez mais presente na escrita dos estudantes, como também não está sendo categoricamente corrigido pelos docentes. Ao contrário do que sustentam alguns estudos, o ensino de língua materna não parece estar exigindo o uso do período composto por subordinação nos moldes exclusivos da norma padrão. Esta pesquisa demonstra que, ao contrário do que supõe Oliveira (2007), o *desgarramento* não tem sido categoricamente definido como “erro” no âmbito escolar.

Por fim, vale retomar a questão inicial sobre o fato de o uso de uma cláusula *desgarrada* ser considerado um problema de organização sintática num determinado domínio discursivo e, ao mesmo tempo, ser considerado uma escolha do autor mais adequada à situação real de comunicação em outro domínio discursivo. O motivo pelo qual insistimos em registrar tal reflexão consiste no fato de os usos linguísticos realizados na escola, por estudantes do Ensino Básico, serem, na maior parte dos casos, estigmatizados, não somente por professores, mas pela sociedade como um todo – que, acostumada a tão conhecida cultura escolar, vê no aluno o sujeito que *erra*.

Foi exatamente por isso que optamos por estudar o fenômeno *desgarramento* de cláusulas com base em um *corpus* oriundo do próprio âmbito escolar – diferente dos demais autores que já se dedicaram ao tema. Nossa maior intenção, com o presente trabalho, foi permitir que o estudo do *desgarramento* de cláusulas hipotáticas circunstanciais configurasse, de algum modo, uma discussão pertinente para o laço que buscamos estreitar entre pesquisa e ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BASTOS, K. O. **Trabalhando fora, estudando e cuidando da família: o desgarramento de cláusulas hipotáticas circunstanciais e seu status no ensino**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2014.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. ver., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CAMARA, J. M. Jr. **Manual de Expressão Oral & Escrita**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
- CAMARGO, T. N. **Redação linha a linha**. São Paulo: Publifolha, 2004.
- CHAFE, W. L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W.L. (ed.). **The Pear Stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production**. Norwood: Ablex, 1980.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

D'AVILA, S. **Gramática em Prática: textos e exercícios**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

DECAT, M. B. N. **Leite com manga morre: da hipotaxe adverbial no português em uso**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua. São Paulo, LAEL/PUC, 1993.

_____. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. In: **Scripta (Linguística e Filologia)**, vol. 2, nº 4, Belo Horizonte: PUC Minas, 2º sem, 1999, p. 23-38.

_____. Orações adjetivas explicativas no português e no português europeu: aposição rumo ao ‘desgarramento’. In: **Scripta (Linguística e Filologia)**, vol. 5, nº 9. Belo Horizonte: PUC Minas, 2º sem 2001a, p. 104-118.

_____. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: DECAT et alii. **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista (Coleção Ideias sobre Linguagem)**. Campinas, WP: Mercado de Letras, 2001b, p. 103-166.

_____. Orações relativas apositivas: SNs ‘soltos’ como estratégia de focalização e argumentação. In: **Veredas (Conexão de orações)**, vol. 8, nº 1 e 2, jan./dez. 2004. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF (Impresso em 2005), p. 79-101.

_____. **A gramática da focalização em português: estruturas “desgarradas”**. XV Congresso Internacional da ALFAL. Projeto de Pesquisa Gramática do Português. Montevideu, 18 a 21 de agosto de 2008a. Disponível em: <www.mundoalfal.org/ProjCamacho.htm>.

_____. **A hipotaxe adverbial em português e sua materialização como estruturas desgarradas**. (Descrição do Português). VIII Seminário em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, UNESP, 2008b.

_____. **A função focalizadora de estruturas desgarradas no português falado e escrito: um estudo funcionalista de orações em sua ocorrência como enunciado independente.** II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009a. Disponível em: <www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg5/08.pdf>.

_____. **A hipotaxe adverbial em português: materializações e funções textual-discursivas.** II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009b. Disponível em: <www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg41/07.pdf>.

_____. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, Janice Chaves et alii (orgs.). **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto.** Belo Horizonte, Editora da UFMG: 2010, p. 231-262.

_____. **Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna.** 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOIS, C. **Método de análise (léxica e lógica) ou sintaxe das relações.** 20. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

LIMA, C. H. R. **Gramática normativa da língua portuguesa.** – 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar? In: **Revista Pátio** – ano 3, nº 12. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2000.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. (supervisão: Lya Luft; organização: Marcelo Módolo; consultoria técnica: Mário Eduardo Viaro). 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. The Structure of discourse and “subordination”. In: HAIMAN & THOMPSON (ed.). **Clause Combining in Grammar and Discourse**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988, p. 275-329.

MORAIS, A. G. de & FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F. & BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Cícero de. *et al.* **Tempo de Aprender**. Educação de Jovens e Adultos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2.. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

OLIVEIRA, J. C. S. de. **Fragmentação do período composto na escrita contemporânea do Português Brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, V. V. (org.). **Articulação de orações: pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

TERRA, E. *et al.* **Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos**. Volume único. São Paulo: Scipione, 2002.

