

Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada concessiva

Contributions of Functional Discourse Grammar to the teaching of concessive clause

Talita Storti Garcia*

Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Aliana Lopes Câmara**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Resumo: Este estudo investiga o tratamento conferido às orações subordinadas adverbiais concessivas em livros didáticos de Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. Partindo-se de uma perspectiva contextualizada de ensino de gramática, em que os recursos linguísticos devem ser estudados a partir dos sentidos que produzem no texto, analisa-se se o texto é usado como contexto ou como pretexto para o ensino de gramática. Além disso, verifica-se se os livros didáticos caracterizam as concessivas a partir de aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos, ou se atêm à classificação semântica e morfossintática. Os resultados demonstram que normalmente o texto está presente, mas serve para a discussão de aspectos interpretativos, e não para a reflexão sobre o papel da concessão na produção dos sentidos. Ademais, predominam no tocante à oração subordinada concessiva aspectos semânticos e morfossintáticos, não se atentando para as propriedades pragmáticas e fonológicas da concessão. Defende-se aqui que o ensino da oração concessiva poderia ampliar seu escopo ao considerar as contribuições da análise discursivo-funcional da língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramática Discursivo-Funcional. Oração subordinada adverbial concessiva. Ensino de gramática. Contextualização.

Abstract: This study investigates the treatment conferred on subordinate adverbial clauses in highschool textbooks, supported by the *Programa Nacional do Livro Didático*. By considering a contextualized perspective of grammar teaching, in which linguistic resources must be studied according to the concepts that are produced in the text, it analyzes whether the text is used as a context or a pretext for grammar teaching. In addition, it verifies whether textbooks are characterized as concessive from pragmatic, semantic, morphosyntactic and phonological aspects, or if they refer to semantics and morphosyntactics classification. The results show that the text is usually present, but it serves as a discussion of interpretive aspects, not as a critical analysis of the role of the concessive clause in the production of the senses. Besides that, the focus is on semantic and morphosyntactic aspects, and not on pragmatic function and phonological aspects. It is argued here that the teaching of concessive clause could broaden its scope by

* Professora Assistente Doutora do Departamento de Letras Modernas da UNESP / IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Brasil, e pesquisadora do Grupo de Gramática Funcional (GPGF) de São José do Rio Preto; talita.garcia@unesp.br

** Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP, Votuporanga, São Paulo, Brasil, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (GPGF) de São José do Rio Preto; aliana@ifsp.edu.br

considering the contributions of discursive-functional analysis of the Portuguese language.

Keywords: Functional Discourse Grammar. Concessive clauses. Grammar teaching. Contextualization.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão das propostas de ensino da oração subordinada adverbial concessiva em livros didáticos (doravante LD) do Ensino Médio a partir dos resultados de trabalhos que investigam esse recurso gramatical sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008). Dada a grande importância, no ensino de língua portuguesa, do LD, acredita-se que refletir sobre as propostas de ensino da oração subordinada concessiva trará contribuições para a prática docente e para a elaboração de materiais didáticos.

Ressalva-se a importância de refletir sobre novos caminhos para o ensino da gramática, os quais, de fato, se afastem de perspectivas de ensino mecanicistas e descontextualizadas. Para tanto, aderimos à proposta de Antunes (2014, p. 39), que defende a necessidade de o ensino de gramática acontecer de forma contextualizada, partindo-se do uso dos recursos gramaticais em (con)textos reais, para identificação das intenções comunicativas do autor.

A interface entre as teorias linguísticas, suas descobertas e o ensino da língua portuguesa não deve ser vista, é claro, como uma mera transposição da metodologia de pesquisa, de uma teoria específica para o ensino. Parte-se aqui, essencialmente, mas não só, das descobertas efetuadas dentro do arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional, por considerar que seus pressupostos condizem com o que defendem Neves (1993, 1999) e Travaglia (2011). Em consonância com esses autores, sustenta-se que a descrição dos aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos devem orientar o ensino de gramática com vistas a ampliar o enfoque semântico e morfossintático que geralmente predominam nas propostas de ensino de português. Essa perspectiva vem ao encontro dos pressupostos teóricos da GDF, já que seu componente gramatical engloba todos esses níveis de análise linguística e postula uma relação hierárquica e descendente entre eles, na medida em que a pragmática determina a semântica, que determina a morfossintaxe, que, por sua vez, determina a fonologia (Hengeveld; Mackenzie, 2008). Neste modelo, a pragmática, portanto, é fundamental para a compreensão das orações subordinadas em geral, pois vários estudos têm demonstrado que as relações veiculadas por elas não se limitam ao nível semântico, tais como as causais, as condicionais e as concessivas (Cau-Sposito; Pezatti; Novaes-Marques, 2016; Stassi-Sé, 2012; Garcia, 2010).

As orações concessivas, sobre as quais recai o foco deste estudo, são definidas pela gramática normativa como aquelas que representam um obstáculo (real ou imaginário) que não impedirá ou modificará o que está expresso na oração principal (cf. Bechara, 1999; Rocha Lima, 1999; Cunha; Cintra, 1985), conforme (1) a seguir:

(1) Ainda que não dessem dinheiro, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Cunha; Cintra, 1985, p. 589).

A relação de concessão em (1) se dá entre a oração concessiva (*p*) *ainda que não dessem dinheiro* e a principal (*q*) *poderiam colaborar com um ou outro trabalho*. Em outras palavras, a oração concessiva (*p*) *ainda que não dessem o dinheiro* poderia representar um obstáculo para o que está contido na oração principal (*q*) *poderiam colaborar com um ou outro trabalho*, mas não representa. Observamos, nesse contexto, que *não dar dinheiro* poderia configurar um obstáculo para *colaborar com o projeto*, mas não configura, o que é representado pelo esquema lógico-semântico *Embora p, q*, em que *p* representa a oração concessiva, e *q*, a principal (Neves, 2011, p. 865).

Vários são os trabalhos que abordam as concessivas na língua portuguesa e em várias outras línguas (König, 1994; Zamproneo, 1998; Crevels, 1998, 2000a, 2000b; Mizuno, 2007; Garcia, 2010; Neves, 2011; Rosário, 2012; Stassi-Sé, 2012; Garcia; Pezzatti, 2013; Zamproneo, 2014; Coneglian, 2015). Todos eles mostram a heterogeneidade das relações de concessão, o que impulsiona a repensar o modo como esse subtipo adverbial tem sido trabalhado na escola, que se respalda essencialmente na gramática normativa, termo usado aqui no sentido de *prescrição* como entendido por Neves (2003, p. 44). Olhar para as descobertas dos estudos descritivos pode levar a uma melhor compreensão do próprio conceito de oração subordinada adverbial concessiva e pode evitar o ensino de regras que não se respaldam no uso real dessas construções.

Tendo em vista a heterogeneidade das concessivas, pretende-se, neste artigo, analisar como os LDs propõem o estudo das orações subordinadas concessivas, verificando se, de fato, se efetivam (i) o ensino contextualizado de gramática, que considera os efeitos de sentido produzidos pelo recurso gramatical no texto; e (ii) o ensino de gramática que considera os diversos aspectos da gramática: pragmático, semântico, morfosintático e fonológico.

Este artigo se estrutura da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se a fundamentação teórica, que consiste numa breve descrição funcional das orações concessivas (2.1), e na apresentação dos principais conceitos referentes ao ensino de gramática que fundamentam este trabalho (2.2). Na seção 3, descrevem-se o corpus sob análise e a metodologia utilizada. Já na seção 4, descreve-se e interpreta-se o tratamento dado às orações concessivas nos LDs analisados. A seguir, na seção 5, destacam-se como os resultados da descrição linguística podem ser usados na elaboração de propostas de ensino da oração subordinada concessiva e destacam-se as principais contribuições deste artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Descrição das orações concessivas

As concessivas apresentadas pelas gramáticas normativas do português geralmente obedecem ao esquema lógico-semântico já apresentado *Embora p, q*.

Esclarece Neves (2011, p. 865) que, numa construção concessiva, sendo *q* a principal e *p* a concessiva, *p* não constitui razão suficiente para *não q*. Em outras palavras, retomando o exemplo (1), repetido a seguir por conveniência em (1'), *não dar dinheiro* não constitui um impedimento para que a ajuda seja dada, pois pode-se ajudar

FLP21(2)

de outra forma, com a mão de obra, por exemplo. Assim, *q* (colaborar de alguma forma) independe do que quer que seja afirmado em *p* (dar dinheiro).

(1') Ainda que não dessem dinheiro, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Cunha; Cintra, 1985, p. 589).

No rol das relações contrastivas, de acordo com a autora ainda, “as concessivas se caracterizam por abrigarem eventos cujo curso e cujas propriedades contrariam as expectativas acerca daquilo que é normal em um mundo qualquer” (Neves, 2011, p. 871). Aplicada essa afirmação ao exemplo (1), pode-se considerar que, de acordo com o conhecimento de mundo dos interlocutores, dar dinheiro é a melhor forma de ajudar e de contribuir com algo, mas essa expectativa é quebrada quando o falante considera que também se pode contribuir de outras maneiras.

Do ponto de vista descritivista e com base em Sweetser (1990), Neves (2011, p. 872-3) reconhece para o português, como já mencionado, três relações expressas nas construções concessivas: (i) de conteúdo, (ii) epistêmica e (iii) de atos de fala. Também com base em Sweetser, Crevels (2000a, 2000b), da perspectiva translinguística, acrescenta a esses três um quarto tipo: (iv) textual, conforme se apresentam:

(i) **Concessivas de conteúdo:** apresentam relações entre Estados-de-Coisas, fatos que podem ser localizados no espaço e no tempo, como exemplifica (2):

(2) *Embora seja nativa no centro da Bahia*, encontramos lindas colheres de pau, feitas de sebastião-de-arruda, em Congonhas do Campo, MG. (Neves, 2011, p. 872, grifo nosso).

Em (2), de acordo com Neves (2011, p. 872), a existência de lindas colheres de pau, feitas de sebastião-de-arruda, em Congonhas do Campo, ocorre, apesar do fato de essas árvores serem nativas no centro da Bahia, fato que poderia naturalmente ter levado à não existência dessas colheres de pau em Congonhas do Campo.

(ii) **Concessivas epistêmicas:** apresentam relações entre proposições. Trata-se de relações em que a concessiva passa pelo julgamento do falante, conforme mostra o exemplo (3).

(3) Eu sou homem muito fraco, doente mesmo, *embora não pareça*. (Neves, 2011, p. 872, grifo nosso).

Nesse caso, ser um homem muito fraco e parecer doente são construtos mentais que não podem ser localizados no tempo nem no espaço. A relação que se estabelece é entre uma premissa e uma conclusão conflitante (sou fraco, doente, logo, devo ter aparência de doente, mas não tenho).

(iii) **Concessivas de atos de fala:** a oração concessiva não forma um obstáculo para a realização do evento descrito na oração principal, mas oferece um obstáculo para a realização do Ato de fala expresso pelo falante na oração principal, como exemplifica (4):

(4) *Ainda que mal pergunte*, o senhor é médico? (Neves, 2011, p. 873, grifo nosso).

FLP21(2)

Em (4), o Falante, por meio da oração concessiva, previne o ouvinte sobre o conteúdo do Ato de fala seguinte, o que nos permite afirmar que a relação concessiva está no âmbito do dizer, das relações interpessoais.

(iv) **Concessivas textuais:** não modificam a oração principal, mas sim uma unidade textual precedente, que pode ser composta por várias sentenças (Crevels, 2000a).

(5) A: ‘A partir de quando você percebeu que tinha perdido sua privacidade, seu anonimato?’

B: ‘Eu ainda não me considero uma figura popular, mas eu acho que eu perdi a minha privacidade desde quando eu comecei a ouvir chamarem meu nome, ou um olhar mais intenso do que olham para os outros ... *Ainda que a gente sempre receba outras coisas...*’ (grifo nosso).

Dos quatro tipos postulados pelas autoras, os dois primeiros podem ser relacionados aos aspectos semânticos da língua, enquanto os dois últimos, aos aspectos pragmáticos. Essa possibilidade de atuação das orações concessivas ora no domínio semântico ora no domínio pragmático também foi constatada por Garcia (2010), em um estudo funcionalista do português. A autora detecta, com base na Gramática Discursivo-Funcional, de Hengeveld e Mackenzie (2008), três possíveis tipos oracionais.

O primeiro tipo recobre as concessivas de conteúdo e as epistêmicas postuladas por Crevels (2000a, 2000b) e por Neves (2011). Trata-se de uma relação que ocorre no domínio semântico, como mostra (6) a seguir:

(6) eu não gostei da/do Edinho ter ganhado a eleição só que também não gostaria que o Mané tivesse ganhado na verdade minha preferência era pro Nicolau professor Nicolau...é::eu acho/acreditava que ele era:: melhor preparado entre os dois...concorrentes do segundo turno...só que infelizmente quem foi pro segundo turno foi o Edinho e o:: Manuel Antunes e::acabou ganhando o Edinho...e eu acredito que::...[apesar de não ter gostado do Edinho ganhar] [eu acredito que tenha sido melhor do que o Mané]...porque o Manuel Antunes...e/eu acho que ele não tem muita::perspectiva como pode se dizer::...ele já ta um pouco velho com uma certa idade e não tem muita condição de governar uma cidade como Rio Preto... (AC-49-RO,145, grifo nosso).

Observa-se, em (6), que a oração concessiva ‘apesar de não ter gostado do Edinho ganhar’ e a principal ‘eu acredito que tenha sido melhor do que o Mané’ são construtos mentais, algo que passa pelo crivo do falante e não pode ser localizado no espaço e no tempo. Isso caracteriza, na Gramática Discursivo-Funcional, uma relação que ocorre entre dois Conteúdos Proposicionais (p), no Nível Representacional, perfazendo uma *função semântica*. A autora observa que, nesses casos, a oração concessiva geralmente ocorre anteposta à principal, o que, para Neves (2000), se justifica porque a falante antecipa, na concessiva, possíveis objeções por parte do ouvinte.

O segundo tipo observado por Garcia diz respeito às concessivas que ocorrem pospostas à oração nuclear, quando, de alguma forma, corrigem, limitam, especificam uma informação nela apresentada, conforme mostra (7):

(7) A: Inf.: sobre assim... a questão do do meu pa::i dele ter feito aquelas coisas

B: Doc.: uhum ((concordando))

A: Inf.: no passado né porque cê lembra eu comentei com você que [*ele era... alcoólatra e isso aí marcou muito*] **apesar que** *hoje ele não é mais...*] só que foi o que fez eu sofrer muito tanto eu como minha família né porque (AC-72-NE,18, grifo nosso).

Em (7), a oração concessiva ‘apesar que hoje ele não é mais’ assinala um contraste com relação à informação dada anteriormente na oração principal ‘ele era alcoólatra’. Essas duas orações constituem, cada uma, Atos Discursivos. Nesse caso, o falante faz uma concessão sobre a duração temporal da verdade expressa na primeira oração, o que constitui, conforme Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 54-55), uma *função retórica*, uma estratégia do ouvinte para atingir seu objetivo na interação. Funções retóricas só existem entre Atos Discursivos e são manobras dos falantes para atingir algum propósito na interação. No caso da concessão, o falante *concede* ao ouvinte uma informação a fim de limitar ou corrigir o que foi apresentado no Ato Discursivo Nuclear, imediatamente anteposto. Em (7), o Ato Discursivo Subsidiário ‘hoje ele não é mais’ carrega a Concessão, a fim de preservar a face do pai da informante (ele era alcoólatra, mas hoje não é mais).

O terceiro e último tipo encontrado pela autora diz respeito às concessivas *independentes* de uma oração principal. Nesse caso, a concessiva se estabelece no discurso por meio de uma dependência que é apenas pragmática, como representa (8) a seguir:

(8) Inf.: éh:: outra coisa... importante em aula particular é você cair especificamente na dúvida dele... às vezes... ele:: chega um aluno às vezes ele fala – “eu não entendi essa matéria” – mas aí ce vendo ce fazendo com ele ce percebe que às vezes o problema não é da matéria o problema é de outra coisa anterior à matemática às vezes ele chega... ah:: a gente tem aluno hoje *apesar que melhorou um pouco* mas antigamente tinha menos pior ainda às vezes ele não sabe fazer conta... (AC-81-RP, 205, grifo nosso).

FLP21(2)

Em (8), a oração concessiva ‘apesar que melhorou um pouco’ não depende sintática e nem semanticamente da oração anterior ‘a gente tem aluno hoje’ e tampouco da posterior ‘antigamente tinha menos pior ainda’; ela aparece *solta* e expressa um comentário do falante com relação ao conteúdo apresentado. Esse tipo oracional constitui uma unidade de informação à parte, impulsionando a comunicação, o que se caracteriza como um Movimento (Garcia; Pezatti, 2013). Esses três tipos oracionais, ora atuando no domínio semântico, ora no pragmático, apresentam distinções nos domínios morfossintático e fonológico, resultado de distintos processos de codificação.

Quando da atuação da relação concessiva no domínio pragmático, ou seja, no Nível Interpessoal, cada Ato Discursivo corresponde a uma Oração no domínio morfossintático. Nesse caso, a Oração, que corresponde à oração subordinada concessiva em termos tradicionais, tende a ocorrer posposta à outra Oração, a principal (cf. 7). Essas duas Orações compõem uma Expressão Linguística, em que uma Oração é independente e a outra, dependente, o que configura o processo de cossubordinação. No domínio fonológico, por sua vez, a oração principal e a subordinada concessiva configuram dois Enunciados, caracterizados por contornos entonacionais próprios e por pausas substanciais entre eles.

Quando da atuação da relação concessiva no Nível Representacional, uma marca morfossintática é a anteposição da oração concessiva com relação à principal (cf. 6). Observa-se, no domínio morfossintático, uma relação Núcleo-Modificador, o que caracteriza o processo da Subordinação, na camada da Oração. No domínio fonológico, por seu turno, observa-se um único contorno entonacional entre as duas orações envolvidas e, como consequência, configura-se um único Enunciado, composto por duas Frases Fonológicas¹.

Três pontos se destacam nos estudos descritivos quanto ao funcionamento das orações concessivas e que contrastam com a conceptualização e a caracterização dessas construções na gramática tradicional. Em primeiro lugar, aponta-se para um funcionamento pragmático predominante das orações concessivas, em oposição ao seu funcionamento em termos semânticos. Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de se considerar o nível fonológico na descrição dessas construções. Por fim, problematiza-se a relação de dependência oracional proposta na gramática normativa, uma vez que não há apenas uma relação de subordinação entre orações, mas também uma dependência pragmática entre porções textuais. Essas constatações podem trazer contribuições para o ensino, pois compreendem todos os componentes gramaticais, desde o pragmático até o fonológico. A perspectiva funcional pode, portanto, orientar o ensino de gramática na medida que “a reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observado, da observação da língua em função, com compreensão de que existe uma amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico” (Neves, 1993, p. 97).

2.2 Propostas atuais para o ensino de gramática

Torna-se lugar comum, atualmente, afirmar que não se deve ensinar exclusivamente a gramática normativa na escola. Diversos estudos (Neves, 1993; Travaglia, 2009, 2011; Antunes, 2014) problematizam, criticam ou propõem soluções para o ensino mecanizado e descontextualizado da gramática, que foca a memorização e sistematização de regras, nem sempre úteis para o aluno. A ideia de que o ensino de regras gramaticais e de nomenclatura possa auxiliar o aluno a ler e escrever melhor, predominante até hoje no imaginário dos profissionais da educação, tem sido questionada por algumas pesquisas da área da educação que propõem que o ensino baseado na memorização de regras e na realização de exercícios de nomenclatura não desenvolve a competência escritora dos alunos (Schmitz, 1990, p. 210).

Para tentar delimitar o que se deve trabalhar sobre oração concessiva na escola, parte-se aqui de propostas para o ensino de gramática que não focalizaram exclusivamente o ensino de gramática normativa, mas que também possuem uma perspectiva descritiva e reflexiva sobre o ensino da gramática. O ensino de língua portuguesa, conforme Travaglia (2011, p. 134), deve focalizar atividades que sirvam para o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo aluno, isto é, atividades que preparem o aluno para a vida que terá em sociedade.

Defende Antunes (2014, p. 42) que a gramática é inerentemente contextualizada, pois se efetiva necessariamente em uma situação de interação

¹ Afirmações fundamentadas na Teoria da GDF (Hengeveld e Mackenzie), que se baseia em Nespor e Vogel.

particular, na qual produz determinados sentidos e cumpre com determinadas funções comunicativas. Além disso, a autora também afirma que os diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) estão integrados e são dependentes de tal forma uns dos outros que apenas um exercício de análise poderia definir o que é pertencente a cada nível. Neste sentido, é fundamental entender o funcionamento dos recursos gramaticais em textos reais, tanto da modalidade escrita como falada. Essa posição é também apoiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999; 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015), que enfatizam o papel central do texto como objeto de estudo nas aulas de língua materna.

Considera Antunes (2014, p. 41), no entanto, que a postura adotada no ensino de gramática foi juntar o texto e a gramática, sem se estabelecer, de fato, uma relação entre eles. O texto foi o pano de fundo para a extração (processo de 'descontextualização') de palavras e frases, que serviam para as mesmas atividades de análise morfosintática de antes. A autora denuncia que, até hoje, muitos LDs ainda pautam suas lições por esse falso ensino de 'gramática contextualizada'. E vai além, afirmando que essa atitude servia para 'mascarar' a resistência dos professores de se tornar o texto objeto de ensino-aprendizagem e de se conferir à gramática a sua posição de apenas *um* dos componentes do texto.

Entender o funcionamento dos recursos gramaticais é de extrema relevância para o desenvolvimento da autoria e da criticidade dos alunos, já que possibilita o uso consciente dos recursos gramaticais na elaboração dos efeitos de sentido que pretende atingir no texto. Daí a ênfase que deve receber o ensino contextualizado de gramática nas aulas de língua materna.

Poder-se-ia pensar, a partir dessa perspectiva, que o ensino de classificações gramaticais e nomenclaturas não seria relevante na escola. Entretanto, adere-se à posição de Antunes (2014, p. 61) de que a função do ensino de classificações e nomenclaturas gramaticais é ampliar o repertório cultural dos alunos, da mesma forma que o aluno deve saber os conteúdos de história, geografia, ciências etc. Esse saber será fundamental para que ele possa circular por determinados ambientes sociais, em que esse saber recebe certo prestígio. Visto por outro ângulo, o não acesso a esse conhecimento pode levar à exclusão social desses alunos, já que se trata de conhecimento valorizado pela sociedade.

3 CÓRPUS E METODOLOGIA

Este trabalho usa a estratégia metodológica de análise documental de seis coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, aprovadas no PNLD-2018. A escolha desse corpus justifica-se pela importância do LD no ensino de língua materna. Nas palavras de Coracini (1999, p. 23), o LD é uma autoridade que se legitima por conter um saber verdadeiro a ser transmitido e compartilhado com os alunos. O papel do professor seria o de transmissor do conteúdo e o do aluno, o de assimilador. A autora vê o LD, inclusive, como um material de consumo, que tenta atender aos desejos dos seus consumidores (professores, pais, escola, alunos) e que apresenta modelos que devem ser seguidos pelos alunos. O pressuposto é que o autor do livro didático é alguém que sabe mais que o professor e que produz um material de acordo com as novas teorias linguísticas (Coracini, 1999, p. 37). Investigar o tratamento

FLP21(2)

conferido à oração subordinada concessiva, portanto, é investigar indiretamente como se dá o ensino desse tópico na escola.

A seguir, apresenta-se a lista das coleções aprovadas no referido PNLD-2018, as quais são analisadas neste trabalho: 1) *Língua portuguesa: linguagem e interação* (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016), *Veredas da palavra* (Alves; Martin, 2016), *Português: trilhas e tramas* (Sette et al.), *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2016), *Português contemporâneo* (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016), *Português: contexto, interlocução e sentido* (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016).

Primeiramente, procedeu-se à leitura das seções referentes às orações subordinadas adverbiais concessivas nos LDs, verificando como esses materiais didáticos tratavam esse tópico gramatical. Cabe ressaltar que este estudo se restringe às orações subordinadas concessivas desenvolvidas, não aborda, portanto, as orações reduzidas. Na sequência, realizou-se uma análise de conteúdo por meio de processo de descrição, inferência e interpretação das informações (Bardin, 2011). Por fim, os LDs foram analisados, buscando-se responder às seguintes questões:

1) A oração subordinada concessiva é tratada como um recurso linguístico que contribui para a produção de sentidos no texto ou este serve apenas como pretexto para o ensino da gramática?

2) Os LDs abordam todos os níveis de análise (pragmático, semântico, morfossintático e fonológico) no tratamento da oração concessiva?

3) Os LDs definem a oração subordinada adverbial concessiva como unicamente subordinada a uma oração principal ou apontam a possibilidade de independência morfossintática (e dependência pragmática)?

4) Os LDs apresentam alguma referência às características fonológicas das orações subordinadas adverbiais concessivas? Se sim, quais?

Apresenta-se, na próxima seção, a análise dos LDs, a fim de responder às questões acima explicitadas e compreender como as orações concessivas têm sido tratadas nos materiais didáticos voltados para o Ensino Médio.

4 O TRATAMENTO DADO ÀS ORAÇÕES SUBORDINADAS CONCESSIVAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Antes de descrever o modo como as orações subordinadas concessivas são tratadas nos LDs, é preciso compreender como são definidas as orações subordinadas adverbiais; de modo geral, os LDs definem a oração subordinada adverbial concessiva como a que constitui um obstáculo para a realização do que é apresentado na oração principal, ou a que produz uma quebra de expectativa. Um olhar atento para essas definições mostra que um dos LDs (Alves; Martin, 2016, p. 337) afirma, contrariando a gramática normativa, que as concessivas exercem função *sintática* de advérbio ou locução adverbial, quando, na verdade, essa é uma classificação morfológica, e não sintática.

Além das inconsistências dos LDs com relação ao que preconiza a norma, também não se observam muitas tentativas de se transgredir o modo tradicional de

FLP21(2)

ensino de gramática, que se configura como definição, classificação morfossintática, identificação das unidades gramaticais e ensino de nomenclatura. Majoritariamente, os LDs definem a oração subordinada como sendo: equivalentes ao advérbio ou ao adjunto adverbial, responsáveis por expressar uma circunstância com relação à oração principal e introduzidas por conjunção ou locução conjuntiva subordinativa.

Nesse contexto, os LDs seguem, via de regra, um padrão similar no tratamento dado às orações subordinadas adverbiais: apresentam o conceito, a partir de exemplos extraídos de um texto real. Percebe-se que o tratamento criticado por Antunes (2014, p. 81) de se realizar análise de frases soltas e isoladas parece não estar presente nos LDs, entretanto será que, ao extrair o exemplo do texto, realmente se realiza uma reflexão sobre seus sentidos ou o texto passa a ser apenas pretexto para o mesmo ensino mecânico e descontextualizado?

Verifica-se que, de modo geral, as questões de interpretação focam aspectos específicos do gênero textual em questão, mas sem os relacionar aos efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos gramaticais. De fato, o texto é usado majoritariamente como pretexto para se trabalharem questões de nomenclatura e de gramática descritiva², cujo foco é a descrição das unidades e categorias linguísticas (Travaglia, 2011, p. 32). Na atividade a seguir, verifica-se uma preocupação predominante com a apresentação dos conceitos gramaticais.

1 Ao contar um fato, o enunciador pode, além de relatar o que aconteceu, fornecer as circunstâncias (como, quando, onde, por quê, etc.). Releia os versos a seguir:

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar. (linhas 1-4)

Tempo: quando Ismália enlouqueceu. Lugar: na torre, no céu, no mar.

a) Em seu caderno, indique quais circunstâncias são expressas nesses versos.

b) Que nome se dá ao termo sintático que usamos para exprimir circunstâncias?

c) Nos versos citados, como podemos classificar gramaticalmente as palavras ou as expressões utilizadas para exprimir as circunstâncias? Oração e locuções adverbiais.

d) Copie a oração utilizada para exprimir circunstância. Quando Ismália enlouqueceu.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 219.

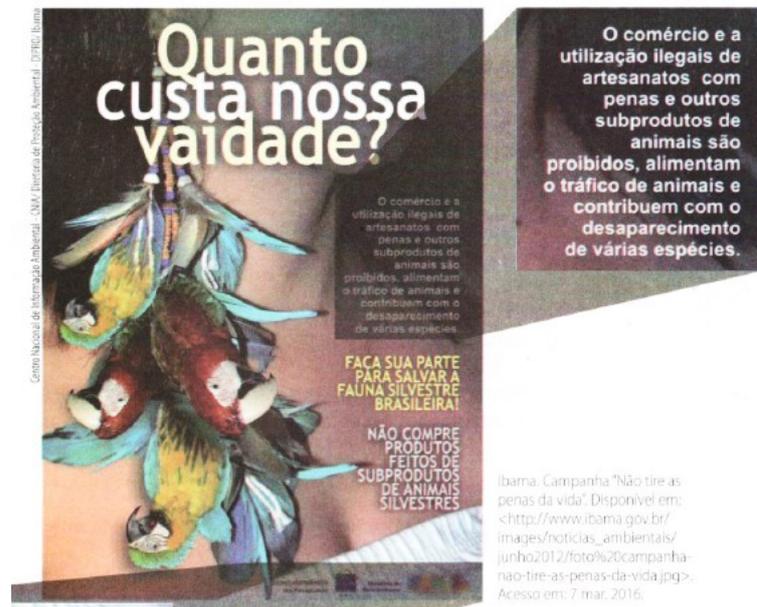
Figura 1 - O texto e os conceitos gramaticais.

Na atividade proposta, observa-se a desconsideração do contexto de produção do poema, como, por exemplo, o fato de pertencer ao Simbolismo, sua autoria, os sentidos possíveis dos versos. Trata-se de exercícios de identificação e classificação semântica e morfossintática das unidades gramaticais.

Os LDs trabalham com os sentidos na construção do texto quando se pede para o aluno identificar as circunstâncias veiculadas pela oração subordinada adverbial, mas, às vezes, essa atividade aparece como um exercício mecânico, conforme se observa na questão (1-a) do exemplo anterior. Na contramão dessa postura, há um único livro que apresenta duas questões que pedem para o aluno refletir sobre a função das orações subordinadas adverbiais na construção dos sentidos do texto. Em uma delas, o LD pede que o aluno explique, com relação ao cartaz reproduzido a seguir,

² Considerando determinada variedade linguística, a Gramática Descritiva registra as unidades e categorias linguísticas, os tipos de construções possíveis e seus usos e o modo e condições de usos da língua (Travaglia, 2011, p. 32).

“por que, provavelmente foi usada uma oração reduzida no texto”, referindo-se à frase “Faça a sua parte para salvar a fauna silvestre brasileira!” (Sette et al., 2016, p. 231).



Fonte: Sette et al., 2016, p. 235.

Figura 2 - A construção dos sentidos do texto e as concessivas.

Como se trata de um texto publicitário, espera-se que o aluno perceba que é usada a oração reduzida, porque esse tipo de texto é mais conciso, para poder ser lido e compreendido mais rapidamente.

Um LD se destaca da tradição de ensino de gramática, ao desconsiderar a classificação morfossintática e trabalhar as conjunções e locuções conjuntivas como responsáveis pela coesão textual. Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) apresentam uma redação a que foi atribuída a nota máxima no Enem, com espaços vazios, para que os alunos preencham com diversas expressões, dentre as quais estão os operadores argumentativos, definidos pelos autores como “termos utilizados para correlacionar partes de um texto, a fim de permitir que a direção argumentativa que se pretende tomar fique subentendida” (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 193). Após o preenchimento das lacunas com os operadores argumentativos, pede-se que os conectivos sejam associados a seus valores semânticos (adição, adversatividade, concessão e conclusão), assim como se apresentam atividades de identificação da tese, dos argumentos e da conclusão do texto.

Com relação à definição e exemplificação da circunstância de concessão, percebe-se que os LDs, geralmente, definem o conceito, relacionam as conjunções e locuções conjuntivas concessivas e exemplificam com frases descontextualizadas. Normalmente, os autores não explicam como a relação de concessão se efetiva no exemplo, ficando a cargo do aluno estabelecer a relação entre o conceito e o exemplo. No quadro 1 a seguir, sistematizam-se essas informações, para fins comparativos.

Quadro 1 - Definição de Concessão nos LDs.

Conceito	Conjunções e locuções conjuntivas	Alguns exemplos
“Expressam uma ideia de concessão em relação ao fato apresentado na oração principal” (Alves; Martins, 2016, p. 339).	Embora – ainda que – mesmo que – conquanto – por mais que – se bem que	Mudarei para a casa nova, <i>ainda que os móveis não tenham chegado.</i>
São aquelas que podem indicar uma concessão, uma ressalva, um fato ou ação que contrariam o que foi afirmado em outra oração, mas que são insuficientes para anulá-la. (Sette et al., 2016, p. 235).	Mesmo que – ainda que – conquanto – embora – que – se bem que – por mais que	<i>Mesmo que o professor não dê a chance aos alunos de escrever antes da prova</i> , eles devem fazer isso de forma independente [...].
“[...] são aquelas que indicam concessão, ou seja, que exprimem a ideia de que algo que se esperava que acontecesse, contrariamente à expectativa, não acontece. Uma relação de concessão traduz, portanto, algo inesperado em determinadas circunstâncias” (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 213).	Embora – ainda que – se bem que – mesmo que – apesar de que – ainda quando – posto que	<i>Embora pretendesse chegar a tempo para o churrasco de final de ano</i> , João acabou se atrasando.
“[...] apresenta um obstáculo que não impede nem altera o conteúdo declarado na oração principal, ainda que tenha potencial para o fazer.” (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 350).	Ainda que – embora – mesmo que – conquanto – se bem que – apesar de que	<i>Embora tenha chovido muito</i> , o gramado continua em boas condições.
“Você pode entender concessão como uma ideia de causa contrária ou uma causa refutada.” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 311). “Quando é necessário estabelecer uma relação lógica entre dois argumentos que guardam entre si uma relação do tipo causa refutada, a qual se traduz pela ideia de oposição ou de restrição, desde que essa relação seja colocada em evidência, utilizamos a oração subordinada adverbial concessiva: ela evidencia a contradição que há entre dois argumentos ou entre o argumento que se quer refutar e a tese” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 311) ³ .	Embora – ainda que, posto que – suposto (que) – mesmo (que) – por mais que – por menos que – por (mais) – adjetivo + que, o que quer que; quem quer que; como quer que; quando quer que; onde/aonde quer que; qualquer que etc. – apesar de que – apesar de; a despeito de; malgrado (linguagem jurídica).	<i>Embora seja conhecido como escritor de literatura infantil</i> , Monteiro Lobato também escreveu livros para adultos.
Contrapõem argumentos que apontam para conclusões opostas. (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016).	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, apesar de.	Não há.

FLP21(2)

³ Os autores apresentam um quadro em que determinam sentidos específicos para cada conjunção, além de outras especificações, como o tempo verbal e a posição da concessiva com relação à principal. Vale ressaltar que, do ponto de vista funcionalista, essas características são marcas morfossintáticas do que ocorre nos domínios mais altos, o pragmático e o semântico. Vale destacar ainda que os autores problematizam a questão de haver mais de um tipo de concessiva, fundamental na análise desse tipo oracional que não foi encontrado em outros LDs. Os autores também incluem dentre as concessivas as construções do tipo *o que quer que; quem quer que; como quer que; quando quer que; onde/aonde quer que*, concebidas por alguns autores no rol das *concessivo-condicionais* (Haspelmath; König, 1998).

Percebe-se que Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 350) definem a oração concessiva de modo similar à gramática normativa, como um obstáculo que não irá impedir a realização do que está contido na oração principal. Alves e Martins (2016, p. 339), por sua vez, sequer definem a oração concessiva, pois dizer que esta expressa “uma ideia de concessão em relação ao fato apresentado na oração principal” é uma afirmação circular. Os demais livros se aproximam, ora de modo mais detalhado, ora menos, das definições trazidas pelos compêndios linguísticos, que põem em evidência a quebra de expectativa que é característica das relações de concessão. Sette et al. (2016, p. 235), por exemplo, se alinham ao conceito discursivo-funcional de ressalva, quando o falante deseja corrigir ou conceder uma informação ao ouvinte com relação ao que foi colocado na oração anterior, a principal. Esses autores, no entanto, apostam que essa característica é aplicável a todas as concessivas, o que, como já mencionado, não acontece.

Vale ressaltar a definição proposta por Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 193), que colocam como equivalentes as tradicionais orações coordenadas adversativas e as orações subordinadas adverbiais concessivas. Essa equivalência é coerente com a proposta apresentada pelos autores de desconsiderar a nomenclatura e a classificação tradicional e focalizar as conjunções dentro da perspectiva da coesão textual, como operadores argumentativos. Trabalhar os aspectos argumentativos das relações concessivas e argumentativas seria de suma importância nesse contexto.

Quanto aos exemplos fornecidos, percebe-se que a maioria representa casos de concessão no nível semântico, desconsiderando-se a possibilidade de ocorrência desse tipo de relação no nível pragmático, possibilidade comprovada pelos estudos linguísticos. Além da ausência dos aspectos pragmáticos, tampouco se verificam referências a alguns aspectos da codificação morfosintática e fonológica dessas estruturas, tais como posição da oração concessiva, correlação modo-temporal dos verbos envolvidos, contornos entonacionais e pausas entre as orações, marcas que podem ser assinaladas na escrita por vírgula. Observamos essa preocupação em apenas um LD consultado, especificamente no que tange à forma do verbo que acompanha a conjunção e à posição da concessiva com relação à oração principal.

As conjunções são abordadas pelos LDs como palavras-chave para a identificação das relações de concessão e, por isso, são obrigatoriamente mencionadas nas atividades propostas. De modo geral, as atividades sobre oração subordinada adverbial concessiva vêm junto com outras atividades de interpretação de texto ou de identificação e classificação de tipos de oração subordinada.

Os conectores concessivos são amplamente utilizados como sinalizadores para que o aluno consiga identificar as relações de sentido entre as orações, como se observa na atividade a seguir, que reproduz uma questão extraída do Enem, trazida por Alves e Martin (2016, p. 344).

FLP21(2)

8. (Enem – 2015)

Da timidez

Ser um tímido notório é uma contradição. O tímido tem horror a ser notado, quanto mais a ser notório. Se ficou notório por ser tímido, então tem que se explicar. Afinal, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório apesar de ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um estratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe. É como no paradoxo psicanalítico, só alguém que se acha muito superior procura o analista para tratar um complexo de inferioridade, porque só ele acha que se sentir inferior é doença.

[...]

O tímido tenta se convencer de que só tem problemas com multidões, mas isto não é vantagem. Para o tímido, duas pessoas são uma multidão. Quando não consegue escapar e se vê diante de uma plateia, o tímido não pensa nos membros da plateia como indivíduos. Multiplica-os por quatro, pois cada indivíduo tem dois olhos e dois ouvidos. Quatro vias, portanto, para receber suas gafes. Não adianta pedir para a plateia fechar os olhos, ou tapar um olho e um ouvido para cortar o desconforto do tímido pela metade. Nada adianta. O tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.

VERISSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Entre as estratégias de progressão textual presentes nesse trecho, identifica-se o emprego de elementos conectores. Os elementos que evidenciam noções semelhantes estão destacados em:

- “Se ficou notório por ser tímido” e “[...] então tem que se explicar”.**
- “[...] então tem que se explicar” e “[...] quando as estrelas virarem pó”.**
- “[...] ficou notório **apesar de** ser tímido [...]” e “[...] **mas** isto não é vantagem [...]”.**
- “[...] um estratagema **para** ser notado [...]” e “Tão secreto **que** nem ele sabe”.**
- “[...] **como** no paradoxo psicanalítico [...]” e “[...] **porque** só ele acha [...]”.**

Fonte: Alves; Martin, 2016, p. 344.

Figura 3 – Os conectores.

Após apresentar um texto sobre timidez, a questão solicita que o aluno identifique os conectores – já negritados nas alternativas - que veiculam noções semânticas semelhantes, as de concessão e de adversidade, codificadas pelos juncões *apesar de* e *mas*, respectivamente. Observa-se que a atividade se atenta aos usos dos conectores na progressão do texto, o que é relevante para que o aluno não só compreenda a função coesiva de *apesar de* e *mas*, como também identifique o sentido contrastivo comum aos dois tipos semânticos. Vislumbra-se aí a importância do texto, indispensável para que o aluno interprete o sentido dos diferentes conectores abordados na questão. Seria pertinente também explorar as diferenças argumentativas veiculadas por esses dois conectores, como abordaremos mais adiante.

Outra atividade de identificação do sentido que leva o aluno a refletir sobre o papel da oração na produção dos sentidos veiculados no texto é reproduzida a seguir, extraída de Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 354-355). Esse tipo de atividade pode levar o aluno a perceber que a gramática está, de fato, a serviço da produção de sentidos e pode ser mobilizada pelo escritor com fins comunicativos específicos. O texto base para a questão é um artigo produzido pela blogueira Daniela Luciana⁴.

⁴ Reproduz-se aqui apenas o último parágrafo do artigo.

Acrescemos a isso o fato de que o acesso a outras escritoras negras é também restrito e a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina, ocidental. Cada mulher negra que escreve o faz contra o cânone, contra o estabelecido, contra o esperado e transgride, mesmo que nunca seja publicada ou reconhecida. Mesmo que seus temas não sejam de esquerda ou lidos como libertários, ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos quando foi parte da maioria de analfabetos em países colonizados há alguns séculos.
[...]

LUCIANA, Daniela. Publicado em: 25 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/a-linhagem-das-carolinas-a-mulher-negra-que-escreve-ja-e-uma-transgressora/#gs.null>>. Acesso em: 3 mar. 2016. (Fragmento).

- Segundo a autora do artigo, a prática da leitura ainda é pouco acessível à mulher negra devido a certas tradições. Quais são elas?
- Explique os sentidos que devem ser atribuídos ao verbo *fazer* no trecho "em muitos espaços onde há tanto para se fazer, como se ler não fosse um importante fazer".
- Por que a mulher negra "transgride" ao escrever, ainda que sua obra não seja publicada?
- Explique como funciona uma relação semântica de concessão usando como exemplo o último período do texto.
- Qual é a conjunção coordenativa empregada em "a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina e ocidental"? Classifique a oração que ela introduz.
- Reescreva o trecho a seguir empregando uma conjunção coordenativa com valor semelhante ao da locução conjuntiva subordinativa destacada em itálico: "*Mesmo que seus textos não sejam de esquerda [...], ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos [...]*". Sugestão: *Seus textos podem não ser de esquerda [...], mas ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos [...]*.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 354-355.

Figura 4 - A produção dos sentidos do texto e a gramática.

Ao realizar essa atividade, o aluno pode apenas explicar que a concessiva apresenta um obstáculo para a informação da oração principal, mas que não é suficiente para impedi-la, reproduzindo mecanicamente a definição de concessiva tradicional. Por outro lado, pode relacionar o uso da conjunção ao seu sentido e chegar à resposta sugerida pelo LD: "No texto, sugere-se que a escrita de temas de 'esquerda' ou libertários indicariam uma transgressão, mas, mesmo não o fazendo, a mulher negra consegue transgredir por fugir do estereótipo". (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 355).

Um dos LDs propõe, com frequência, atividades que pedem para o aluno escrever orações subordinadas adverbiais concessivas, a partir de informações específicas, como exemplificado na atividade de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313).

- 7 Com base nas informações dadas em cada item a seguir, produza um período composto, empregando oração concessiva. Para isso, utilize *embora, ainda que, apesar de*. Faça as adequações necessárias. Observe o exemplo.

Marina — não gostar muito de Matemática — vai muito bem nas provas
Embora Marina não goste muito de Matemática, vai muito bem nas provas.

As respostas são sugestões.

- o piloto — o tempo estar péssimo — aterrissar no Aeroporto de Congonhas
Embora o tempo estivesse péssimo, o piloto aterrissou no Aeroporto de Congonhas.
- João — preferir futebol — ir jogar vôlei
Ainda que João preferisse futebol, foi jogar vôlei.
- Ademir — estar com febre alta — terminar a corrida de São Silvestre
Ainda que estivesse com febre alta, Ademir terminou a corrida de São Silvestre.
- Raquel — ser exímia nadadora — quase se afogou na praia de Copacabana
Apesar de ser exímia nadadora, Raquel quase se afogou na praia de Copacabana.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313.

Figura 5 – Exemplo em Faraco e Moura (2016).

Verifica-se que são atividades de produção mecânica de orações, totalmente desvinculadas de um contexto real de interação, que contam com o conhecimento de mundo do aluno para a elaboração de uma oração concessiva que atue no domínio

semântico, aquela que se enquadra no esquema *Embora p, q*. A atividade fornece aos alunos duas situações incompatíveis, como, por exemplo: o tempo estar péssimo e aterrissar no Aeroporto de Congonhas, ficando a cargo do aluno, com base em seu conhecimento de mundo, reconhecer que o fato de o tempo estar péssimo pode constituir um obstáculo para que o piloto consiga aterrissar o avião.

Como a concessão envolve elementos (*p*) e (*q*) em situações incompatíveis, é bastante comum que as concessivas sejam relacionadas às adversativas, subtipo que também relaciona elementos contrastantes. A atividade que segue apresenta dois elementos (*p* e *q*) contrastantes em contextos concessivos e adversativos aleatoriamente e pede que o aluno coloque esses elementos em contraste em diversas estruturas concessivas, conforme se observa em Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313):

9 Reorganize as frases a seguir, de modo que você consiga exprimir a concessão de maneiras variadas. Observe os exemplos.

Gustavo era campeão mundial de natação. Contudo, perdeu a competição para aquele iniciante. (mesmo/embora)
Mesmo sendo campeão mundial de natação, Gustavo perdeu a competição para aquele iniciante.
Embora fosse campeão mundial de natação, Gustavo perdeu a competição para aquele iniciante.

a) Ainda que a secretária não seja muito competente, ela consegue desempenhar bem sua função. (mesmo/a despeito de/apesar de/embora)
 b) Ele é o ministro da Saúde, mas não tem nenhuma formação na área. (mesmo/ainda que)
 c) Sílvio está com muitos problemas na empresa. Mesmo assim, sua atuação só merece elogios. (por mais que/apesar de)
 d) Não concordo com as medidas tomadas pelo deputado. Ainda assim, votarei nele na próxima eleição. (a despeito de/embora/por menos que)

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313.

Figura 6 - As concessivas e as adversativas nos livros didáticos.

Na atividade proposta, o modelo a ser seguido e a atividade do item 'b' apresentam elementos contrastivos em contextos adversativos (Gustavo era campeão mundial, *contudo* perdeu a competição para aquele iniciante / Ele é o ministro da Saúde, *mas* não tem nenhuma formação na área) que devem ser transformados pelo aluno em contextos concessivos, mas não há nenhum tipo de informação que leve o aluno a refletir sobre as distinções de uso dessas estruturas. Como se sabe, a concessão está no rol das subordinadas, enquanto as adversativas, no rol das coordenadas, mas a essa diferença sintática segue uma distinção pragmática que se relaciona ao estatuto informativo: conforme o ponto de vista discursivo-funcional, *embora*, conjunção subordinativa concessiva, assinala a informação argumentativamente menos importante, enquanto *mas*, conjunção coordenativa adversativa, marca a informação discursivamente mais relevante. O falante, diante de duas situações incompatíveis, usa *embora* ou *mas* a depender de suas intenções comunicativas, se quer atribuir mais ou menos importância a um outro elemento. Em outras palavras, o que distingue a concessão da adversidade é o estatuto informacional da informação que é introduzida pela conjunção, a depender das intenções do falante.

Essa distinção é crucial para uma atividade como a que segue, extraída de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313-314):

A concessão pode ser uma estratégia argumentativa bastante eficaz e convincente. Observe de que maneira a concessão ajuda a construir argumentos. Ela pode ajudar a:

a) esclarecer uma ideia, mostrando uma diferença. Por exemplo:

Embora tenha sido silenciosa, a atividade criadora dos artistas europeus foi muito ativa no início do século XX.

b) mostrar que dois argumentos, aparentemente contraditórios, caminham na mesma direção. Por exemplo:

Mesmo que a construção do parque ecológico tenha sido muito dispendiosa, hoje a região atrai muitos investimentos graças ao aumento do turismo.

c) evidenciar as contradições do raciocínio de um adversário. Por exemplo:

Ainda que a oposição afirme que o senador foi corrupto, não há nenhuma prova até agora.

10 Imagine que a direção da escola tenha dois projetos para o próximo ano: construir uma segunda quadra esportiva ou um teatro.

a) Reúna-se com um colega e escrevam no caderno alguns parágrafos argumentativos em favor da construção da quadra ou em favor do teatro.

b) Utilizem expressões de concessão para contrapor os argumentos. Observem um exemplo:

Tese: Sou totalmente contra a construção de uma segunda quadra esportiva.

Argumentação e concessão: Ainda que haja muitos alunos pensando em

praticar mais esporte, não temos um local adequado para apresentar nossas peças teatrais nem para realizarmos shows musicais. Com um teatro, poderíamos organizar vários eventos culturais não só internos como também intercolegiais.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313-314.

Figura 7 - A concessiva e a adversativa: relações argumentativas.

Na atividade acima, o autor atrela o uso das orações subordinadas concessivas às estratégias argumentativas a fim de que o aluno se posicione contra um projeto proposto pela escola. A proposta impulsiona o aluno a utilizar a oração subordinada concessiva como um possível obstáculo que não impede a realização do que está contido na oração principal, um uso que assinala o estatuto informacionalmente menos relevante do conteúdo da concessiva.

A proposta deixa de elucidar a distinção argumentativa entre as concessivas e as adversativas, o que seria fundamental para o tipo de exercício proposto, em que o aluno deve elaborar um texto argumentativo.

5 CONTRIBUIÇÕES DA DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA ORAÇÃO SUBORDINADA CONCESSIVA NO ENSINO MÉDIO

Os estudos descritivos de base funcionalista têm apontado perspectivas de análise que podem ser úteis para o ensino de língua portuguesa.

Neste trabalho, parte-se da proposta de organização do componente gramatical da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008) para mostrar alguns avanços e algumas fragilidades acerca das orações subordinadas adverbiais concessivas trazidos pelos livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2018.

As análises mostram que alguns livros apresentam conceitos calcados nas definições da gramática normativa de oração concessiva, baseados em definições

circulares que não esclarecem o seu uso. Outros, entretanto, desprendem-se dessas definições e estendem seu olhar sobre a incompatibilidade das orações envolvidas nessa relação (principal e subordinada), uma característica própria dessas adverbiais, o que as aproxima das orações coordenadas adversativas, tema tratado pelos compêndios descritivistas, e que proporciona, de alguma forma, mais reflexão sobre o uso dessas construções.

Pode-se dizer, com base nos trabalhos que vimos sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, que, quando se parte do nível pragmático em direção ao fonológico, passando pelo semântico e pelo morfossintático, há muito o que se considerar no que diz respeito às concessivas. Um dos aspectos que ainda podem ser explorados pelos LDs é a possibilidade de as concessivas ocorrerem independentemente de uma oração principal; trata-se de construções sintaticamente independentes, que apresentam apenas dependência pragmática. Nesse caso, o vínculo de (in)dependência da oração adverbial depende do contexto linguístico em que se encontra, o que torna a perspectiva de ensino de gramática contextualizada, não só relevante, mas imprescindível no ensino de língua materna.

Além de tratar dos aspectos pragmáticos da concessão, observa-se que é interessante também tratar dos aspectos morfossintáticos e fonológicos. No domínio morfossintático, observa-se que os autores se limitam a apresentar listas de conjunções que codificam a concessão e, por extensão, as adversativas, mas não tratam das distinções argumentativas entre elas, da posição e nem das formas verbais que podem acompanhá-las. O domínio fonológico, por sua vez, tampouco é considerado nos materiais didáticos, o que leva, conseqüentemente, à desconsideração do nível fonológico nas aulas de língua portuguesa. Tratar dos níveis da codificação pragmática e semântica proporcionaria aprimoramento das regras de pontuação, por exemplo.

Sendo assim, defende-se neste trabalho que seria coerente com as novas propostas de ensino de gramática, que, no tratamento das concessivas em contextos didáticos, se partisse da formulação pragmática da construção, a fim de se determinar uma tipologia da concessão no português. São as intenções do escritor/falante que determinam a escolha de uma construção formulada pragmática ou semanticamente. É essa formulação que vai determinar aspectos da codificação nos níveis morfossintático e fonológico, tais como a escolha das conjunções, a posição da subordinada em relação à principal (quando houver) e a ocorrência ou não de pausas e de contornos entre oração principal e concessiva em uma possível realização. Na escrita, há pistas de uma possível realização prosódica.

Os resultados aqui encontrados vão ao encontro das propostas para o ensino de língua portuguesa defendidas por Neves (1993), Travaglia (2009, 2011) e Antunes (2014), autores que postulam partir efetivamente do texto, das situações de uso da língua portuguesa para elucidar as estruturas gramaticais aos alunos. Travaglia (2011) aposta no ensino da gramática vinculado a uma educação linguística que desenvolva a competência comunicativa do aluno. Essas propostas apresentam o mesmo direcionamento das defendidas nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Acredita-se que uma proposta que considere o ensino de gramática atrelado à produção dos sentidos no texto tem uma função social muito importante, já que lança

luz aos sentidos perdidos e escondidos durante o processo de escolarização. Com o ensino contextualizado de gramática, promove-se um ensino crítico de língua materna, que tem como prioridade o desenvolvimento da competência leitora e escritora e a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

- Abaurre MLM, Abaurre MBM, Pontara M. Português: contexto, interlocução e sentido. 3ª ed. São Paulo: Moderna; 2016.
- Alves RH, Martin VL. Veredas da palavra. São Paulo: Ática; 2016.
- Antunes I. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial; 2014.
- Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.
- Bechara E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna; 1999.
- Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica; 1999. 364 p.
- Brasil. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica; 2002. 244p.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; 2015. [citado 29 out. 15]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Cau-Sposito C, Pezatti EG, Novaes-Marque NB. As orações causais. In: Pezatti EG, organizador. Construções subordinadas na lusofonia [recurso eletrônico]: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Unesp Digital; 2016. p. 121-151.
- Cereja WR, Vianna CAD, Codenhoto CD. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva; 2016.
- Coneglian AVL. Os juntivos causais e concessivos do português brasileiro na perspectiva cognitivo-funcional: uma análise da ligação conceptual dos elementos gramaticais em uso nessa zona adverbial [dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2015.
- Coracini MJRF. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: Coracini MJRF, organizador. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores; 2011. p. 33-43.
- Crevels M. Concession in Spanish. In: Hannay M, Bolkestein AM, editores. Functional grammar and verbal interaction. Amsterdam: John Benjamins; 1998. p. 129-148.
- Crevels M. Concession: a typological study [tese]. University of Amsterdam; 2000a.
- Crevels M. Concessives on different semantic levels: a typological perspective. In: Couper-Kuhlen E, Kortmann B, editores. Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter; 2000b. (Topics in English Linguistics, 33). p. 313-339.
- Cunha CF, Cintra L. Nova gramática do português contemporâneo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1985.
- Decat MBN. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de ‘unidade informacional’. Scripta. 1999;1sem.2(4):23-38.
- Faraco CE, Moura FM, Maruxo Jr. JH. Língua portuguesa: linguagem e interação. 3ª ed. São Paulo: Ática; 2016.

- Garcia TS. As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2010.
- Garcia TS, Pezatti EG. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. *Alfa*. 2013;57(1):475-494.
- Haspelmath M, König E. Concessive conditionals in the languages of Europe. In: Van der Auwera J. Adverbial constructions in the languages of Europe. New York: Mouton de Gruyter; 1998. p. 335-419.
- Hengeveld K, Mackenzie JL. Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press; 2008.
- König E. Concessive clauses. In: Asher RE, editor. The encyclopedia of language and linguistics. Oxford: Pergamon; 1994, vol. 2. p. 679-681.
- Mizuno Y. Although clauses in English discourse: a functional analysis [tese]. Sapporo: Universidade de Hokkaido: The Graduate School of Letters; 2007.
- Neves MHM. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. *Alfa*. 1993;37:91-98.
- Neves MHM. Gramática na escola. 4ª ed. São Paulo: Contexto; 1999.
- Neves MHM. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto; 2003.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. São Paulo: EdUnesp; 2000.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp; 2011.
- Ormundo W, Siniscalchi C. Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna; 2016.
- Rocha Lima CH. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio; 1999.
- Rosário IC. Expressão da concessividade em construções do português do Brasil [tese]. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ; 2012.
- Sette G, et al. Português: trilhas e tramas. 2ª ed. São Paulo: Leya; 2016.
- Schmitz JR. Gramática escolar linguística e a renovação do ensino de português. *Alfa*. 1990;34:195-214.
- Stassi-Sé JC. Subordinação discursiva no português à luz da gramática discursivo-funcional [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2012.
- Sweetser EE. Conjunction, coordination, subordination. In: Sweetser EE. From Etymology to Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.
- Travaglia LC. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.
- Travaglia LC. Gramática ensino plural. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
- Zamproneo S. A hipotaxe adverbial concessiva no português escrito contemporâneo do Brasil [dissertação]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; 1998.
- Zamproneo S. Multifuncionalidade e intersubjetividade em construções concessivas: uma análise em ocorrências do português contemporâneo do Brasil [tese]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras; 2014. [citado 20 out. 2018]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121831>.