

Otília Sousa & Antónia Estrela, ESE Lisboa

otilias@eselx.ipl.pt

## **A construção gerundiva: uma construção problemática?**

### Introdução

O objectivo deste trabalho é reflectir sobre algumas construções problemáticas observadas em textos escritos produzidos por alunos do primeiro ano do curso de Educação Básica, no âmbito da disciplina de Técnicas de Expressão Oral e Escrita. Estes textos (entre duzentas e trezentas palavras) consistem em comentários efectuados com base num excerto que versava sobre o tema da poluição causada por uma lixeira a céu aberto. Foram analisadas as produções de alunos de três turmas, o que fez um total de oitenta e um textos. Estes alunos possuem uma média de entrada no ensino politécnico superior a 14 valores.

Os erros encontrados perpassam várias áreas da Linguística, nomeadamente a Sintaxe, a Semântica, a Morfossintaxe. Apesar de acharmos interessante e proveitosa uma análise minuciosa dos diversos desvios, iremos centrar-nos nas construções gerundivas, dado que, nos textos por nós estudados, é elevado o número de usos incorrectos deste tipo de construções.

Numa primeira parte, mostraremos, de forma breve, os tipos de erro que ocorreram nas produções dos alunos; depois, faremos uma caracterização daquilo que é a construção gerundiva, não só ao nível semântico como também sintáctico; seguidamente, apresentaremos os dados que obtivemos a partir das produções estudadas ao mesmo tempo que tentamos tipificá-los; finalmente, propomos alguns exercícios que julgamos úteis para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos nossos alunos no que às construções gerundivas diz respeito. Os contrastes sintácticos e semânticos não serão postos de parte e estarão na base da elaboração desses exercícios que visam justamente o treino e a correcta utilização deste tipo de oração.

### O estudo

Este estudo faz parte de um trabalho mais alargado de investigação e ensino sobre competência textual de alunos a frequentar o Ensino Superior (cf. Sousa & Estrela (2008), Sousa & Estrela (no prelo)). Este trabalho justifica-se, por um lado, pelas dificuldades observadas nos escritos dos alunos neste nível de ensino, por outro, pelo facto de os professores de outros domínios se queixarem constantemente da competência de escrita dos alunos. A gravidade do problema é acentuada pelo facto de

grande parte da avaliação ser realizada através da escrita e ainda pelo facto de estes alunos frequentarem um curso de formação de professores. Por ser impossível ensinar o que se não sabe, como ensinam os nossos professores a escrever?

A reforma de Bolonha proporcionou a oportunidade de criarmos uma unidade curricular obrigatória que permitisse aos alunos reflectir sobre a expressão oral e escrita. O trabalho que apresentamos centra-se no módulo de expressão escrita. Para avaliar as dificuldades dos alunos e elaborar a intervenção pedagógica subsequente, realizou-se na primeira aula um teste diagnóstico constituído por uma parte de gramática, em que eram testados conhecimentos de sintaxe, semântica, morfologia, pontuação e uma parte cujo objectivo era avaliar a competência textual. Nesta segunda parte, era pedido para, a partir de um excerto, elaborar um comentário.

Da análise dos testes diagnóstico concluiu-se que as maiores dificuldades dos alunos se situavam a nível da construção de texto tanto da macro-estrutura textual (van Dijk, 1980), como da micro-estrutura (Fayol, 1985). A nível macro-estrutural salientam-se as dificuldades com a gestão da progressão, continuidade tópicas e relação. A dificuldade de construção de texto fica sublinhada pelo facto de surgirem nos textos erros que os alunos identificam e corrigem em frases que lhes foram apresentadas (erros de subcategorização, pontuação).

O problema que nos ocupa neste estudo, o uso de construções gerundivas, ainda que se situe ao nível da organização do período e do parágrafo, parece-nos decorrer de um problema mais lato: o da organização da informação. É consensual que o texto se define como um todo uno e coeso (Halliday & Hasan, 1984) em que a informação se organiza de forma articulada e hierarquizada. Coesão e coerência são princípios de níveis distintos que subjazem à organização da informação e que definem textualidade (Beaugrande & Dressler, 1981). O primeiro relacionado com marcadores linguísticos<sup>1</sup>, o segundo relacionado com a ligação entre a representação de mundo plasmada pelo texto e as representações de mundo do escritor/leitor. Segundo Charolles (1978) são quatro as meta-regras da coerência: progressão, continuidade, relação e não contradição. Assim, para que um texto seja coerente é necessário que de uma frase para a seguinte haja elementos que se repitam, que seja acrescentada informação nova, que os elementos representados estejam ligados e que entre eles não haja contradição.

Passaremos a apresentar alguns exemplos ilustrativos dos problemas que surgem no *corpus*.

### Análise geral dos desvios

Os seguintes exemplos ilustram as dificuldades sentidas pelos alunos quando escrevem. Embora se apresentem exemplos de frases, os problemas identificados concorrem para a referida ausência de coerência e coesão:

---

<sup>1</sup> Halliday & Hasan (1984) indicam cinco tipos de mecanismos coesivos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

- selecção lexical e problemas de subcategorização

- 1) Isto *origina a que* se explore os recursos da terra (...) [Turma 1, Texto 14]
- 2) (...) como por exemplo as marés negras, difíceis de *disseminar* (...) [Turma 2, Texto 3]

- concordância

- 3) Penso que as pessoas neste momento não estão a pensar no impacto que estas lixeiras, estes milhares de carros que circulam todos os dias nas grandes cidades *pode* provocar (...) [Turma 1, Texto 1]
- 4) As lixeiras a céu aberto são um grande problema agora, devido aos efeitos que *causa*, e também *vão* ser depois, visto que *vai* comprometer as gerações futuras. [Turma 1, Texto 22]
- 5) A contaminação de todos estes elementos da terra *geram* diversos problemas (...) [Turma 3, Texto 9]

- com a colocação e selecção dos clíticos:

- 6) (...) se o ar estiver poluído isso *poderá-nos* causar problemas [Turma 2, Texto 2]

- ortografia

- 7) Deviam pensar mais em medidas que *previligiassem* (...) [Turma 1, Texto 23]
- 8) (...) vivendo num *hambiente* mais saudável (...) [Turma 3, Texto 9]

- morfologia

- 9) (...) para *mostrar-mos* aos nossos filhos uma árvores (...) [Turma 3, Texto 14]

Estes problemas textuais e gramaticais que se manifestam nas produções escritas dos alunos revelam-se também pertinentes na agramaticalidade de algumas construções com gerúndios.

A oração gerundiva

Como referimos, dos problemas observados, pelo elevado número de ocorrências numa quantidade elevada de produções, escolhemos tratar os desvios relacionados com as orações gerundivas.

De acordo com Mateus et al. (2003:726), em exemplos como 10), a oração gerundiva exprime a simultaneidade do estado de coisas descritas relativamente ao intervalo de tempo em que se situa o estado de coisas de outra oração (cf. 10). Por sua vez, o gerúndio composto exprime a anterioridade (cf. 11):

10) Olhando pela janela, vi o Luís.

11) Tendo olhado pela janela, vi o Luís.

Além de poder comportar um sujeito nulo que é interpretado como co-referente do sujeito da oração que se lhe associa (cf. 12), a gerundiva pode também apresentar um sujeito explícito que está geralmente colocado depois desta forma verbal (cf. 13):

12) Tendo a Maria acabado o trabalho, o amigo telefonou.

13) Acabando a Maria o trabalho, vamos sair.

É precisamente a identificação do sujeito que se associa à forma gerundiva que é problemática nas construções dos alunos, como adiante veremos.

Cunha & Cintra (1997) também fazem referência à distinção entre as duas formas de gerúndio: a simples (*olhando*) e a composta (*tendo olhado*). A primeira forma expressaria uma acção em curso, que poderia ser imediatamente anterior ou posterior à do verbo da oração principal, enquanto a segunda seria de carácter perfeito e referiria uma acção concluída num momento anterior ao da acção expressa pelo verbo da oração principal. Esta distinção simplista, que não dá conta dos diferentes casos verificados em português, é criticada por Mória & Viott (2004):

Facilmente se detectam inadequações, à luz dos exemplos aqui apresentados: (i) o “aspecto inacabado” do gerúndio simples, que os autores reiteram em diversos pontos do seu texto, claramente não se verifica nos exemplos em que a gerundiva descreve uma acção anterior à representada na oração principal – e.g. *e, dizendo isto, calou-se*; *repare-se que*, neste exemplo, o gerúndio simples pode ser substituído, sem alteração das relações temporais, quer pelo gerúndio composto, *tendo dito*, quer pelo particípio passado simples, *dito*, estando pois claramente associado a um “aspecto acabado”; (ii) o gerúndio composto nem sempre marca um valor temporal de anterioridade (relativamente à situação expressa na oração principal); com efeito, isto não se verifica em exemplos com relações discursivas de Enquadramento, de Elaboração ou de Modo, por exemplo, onde o gerúndio composto remete para situações temporalmente sobrepostas às representadas na oração principal; o gerúndio composto pode mesmo estar associado a uma situação posterior, em estruturas com relação discursiva de Narração, como no exemplo (20a)<sup>2</sup>.

Ainda segundo Cunha & Cintra (1997), o gerúndio adquire diferentes valores consoante o seu lugar na frase e o modo como se associa a outras palavras. Distinguem, portanto:

---

<sup>2</sup> A sessão foi encerrada, [tendo os participantes saído]. Exemplo 20a) Mória & Viott (2004).

- a. gerúndio anteposto à oração principal;  
14) Ganhando a praça, o engenheiro suspirou livre.<sup>3</sup>
- b. gerúndio ao lado do verbo principal;  
15) Maciel ouvia sorrindo.
- c. gerúndio posposto à oração principal;  
16) As trajetórias recomeçaram, processando-se a um ritmo regular.
- d. gerúndio antecedido da preposição *em*;  
17) Em se lhe dando corda, ressurgia nele o tagarela da cidade.
- e. gerúndio em construções afectivas;  
18) Viajando, viajando, esquecia-se o mal e o bem.
- f. gerúndio na locução verbal.  
19) Vagaroso, o tempo foi passando.

Segundo a perspectiva tradicional, o gerúndio é um operador versátil na medida em que pode veicular valores de diversos tipos como temporais, causais, instrumentais ou condicionais. Para Mória & Viott (2004), esta hipótese é pouco funcional se tivermos em consideração uma análise mais refinada dos dados linguísticos. Estes autores apresentam três argumentos contra esta visão tradicional:

- i. O gerúndio pode surgir em orações com valores contrários, como anterioridade e posterioridade, causa e efeito, ou meio e resultado.<sup>4</sup>
- ii. Os valores semânticos relevantes estão presentes, mesmo quando o gerúndio está ausente.<sup>5</sup>
- iii. Certos valores semânticos podem ser marcados com operadores explícitos (em posição adverbial na gerundiva), sem que se gere qualquer sensação de redundância.<sup>6</sup>

Assim sendo, não é o gerúndio que exprime isoladamente os valores interposicionais relevantes. Estes surgem apoiados nos mecanismos discursivos que geram uma estrutura textual coerente (na qual se insere o gerúndio como mero conector

---

<sup>3</sup> Os exemplos 14-19 são de Cunha & Cintra (1997:487-491).

<sup>4</sup> [Assomando-se à janela] SITUAÇÃO ANTERIOR, a Ana gritou lá para fora: “Venham!”.  
A Ana assomou-se à janela, [gritando lá para fora: “Venham!”] SITUAÇÃO POSTERIOR.

<sup>5</sup> A Ana assomou-se à janela. Gritou lá para fora: “Venham!”. [Narração]

<sup>6</sup> A Ana assomou-se à janela, gritando {em seguida / depois} lá para fora: “Venham!”. [valor temporal: posterioridade]. Todos os exemplos são de Mória & Viott (2004).

gramatical de ligação). Esta estrutura discursiva é, deste modo, condicionada pelo próprio gerúndio, que funciona como “um marcador meramente sintático de conexão proposicional, isto é, um morfema semanticamente nulo (como são, por exemplo, as conjunções integrantes)” (Móia & Viott, 2004:720). Os mesmos autores afirmam:

O gerúndio adverbial é um operador discursivo de associação de situações, i.e. é um conector interproposicional de “amplo espectro”, que requer que entre as situações associadas se estabeleça uma de entre um leque possível de relações discursivas (a definir em função de factores contextuais e situacionais múltiplos), sendo por isso incompatível com eventos desconexos. Nesta hipótese, tal como na anterior, não é o gerúndio que exprime – sozinho e directamente – os valores interproposicionais relevantes (temporais, causais ou outros). Estes emergem naturalmente dos mecanismos discursivos que geram uma estrutura textual coerente (da qual o gerúndio faz parte como mero conector gramatical de ligação). O gerúndio impõe, no entanto, condições à estrutura discursiva.<sup>7</sup>

Móia & Viott (2004) associam os seguintes valores semânticos às orações gerundivas adverbiais:<sup>8</sup>

- a. Gerúndio (narrativo) de posterioridade  
20) A Ana saiu de casa a correr, dirigindo-se apressadamente para o carro.
- b. Gerúndio (narrativo) de anterioridade  
21) Colocando bem o microfone, o orador começou a falar; e, dizendo isto, calou-se.
- c. Gerúndio de sobreposição (ou paralelismo) temporal  
22) o poeta passeou pelo campo, pensando na sua amada.
- d. Gerúndio de sobreenquadramento  
23) Estando eu na praia, aproximou-se de mim um vendedor.
- e. Gerúndio de subenquadramento  
24) A Ana esteve deitada na praia toda a tarde, tendo visto passar vários iates de luxo.
- f. Gerúndio de elaboração (ou mereológico)  
25) O Pedro renovou o jardim, tendo colocado cercas de madeira em todos os canteiros.
- g. Gerúndio de modo  
26) A Ana abraçou o Pedro, apertando-o fortemente contra o peito.

---

<sup>7</sup> Móia & Viott (2004:720).

<sup>8</sup> Os exemplos de 20) a 33) são de Móia & Viott (2004).

- h. Gerúndio instrumental (ou de meio)  
27) O Paulo enriqueceu rapidamente comprando e vendendo terrenos no Brasil.
- i. Gerúndio causal  
28) Achando que a Ana gostava de flores, o Paulo decidiu enviar-lhe um ramo de rosas.
- j. Gerúndio resultativo  
29) O Paulo comprou e vendeu terrenos no Brasil, enriquecendo rapidamente.
- k. Gerúndio condicional  
30) Apertando este botão, a porta abre-se.
- l. Gerúndio concessivo ou adversativo  
31) Estudando pouco, o Paulo consegue ter boas notas.
- m. Gerúndio opositivo  
32) A Ana não foi para Londres, preferindo ir para Paris.
- n. Gerúndio neutro [designação provisória]  
33) A Índia está dividida em 28 estados e 7 territórios, possuindo mais de mil milhões de habitantes.

Tendo em conta a abordagem semântica feita por Mória & Viott (2004), vemos que, em português europeu, o gerúndio surge em diferentes contextos. Seguindo uma perspectiva sintáctica, também Lobo (2002) apresentou os principais contextos em que o gerúndio ocorre:

- a. gerúndio em complexos verbais  
34) O Zé está brincando no jardim.<sup>9</sup>
- b. gerúndio predicativo
  - i. predicativo do sujeito  
35) O Zé entrou em casa cantando.
  - ii. predicativo do objecto  
36) O Zé ouviu o Paulo cantando.
  - iii. em orações independentes exclamativas ou descritivas  
37) Figo chutando a bola para Zacarias.

---

<sup>9</sup> Os exemplos de 34) a 52) são de Lobo (2004).

iv. num DP

38) [A cara da Ana olhando para o José] não engana ninguém.

c. gerúndio em orações adjuntas

i. de predicado (ou integradas)

39) Os ladrões arrombaram a porta usando um maçarico.

ii. de frase (ou periféricas)

40) Tendo chegado atrasado, o Zé só encontrou lugar na última fila.

iii. de 'posterioridade' ou 'coordenadas'

41) Os bandidos escaparam à polícia, só tendo sido identificados dois dias depois.

d. gerúndio imperativo

42) Andando!

Lobo (2002) centra a sua análise no gerúndio em orações adjuntas e estabelece critérios para distinguir este terceiro tipo de gerúndios do segundo, o gerúndio predicativo. Este está exposto a restrições aspectuais ao predicado e pode ocorrer em construções com *a* + infinitivo no português. Em oposição, nas gerundivas adjuntas, todos os tipos de predicados são possíveis, incluindo estativos.

Uma segunda distinção que importa fazer é entre os vários tipos de gerundivas adjuntas. Lobo (2002) clarifica a diferença entre as gerundivas de frase e as de predicado, distinguindo-as, primeiramente, quanto aos valores semânticos típicos que lhes estão associados.

Se, por um lado, as gerundivas de frase expressam especialmente valores como a condição, a causa, a concessão e o tempo (não simultâneo), as gerundivas de predicado expressam tipicamente o modo/meio, o tempo (simultâneo), e um valor que se situa entre a condição e o modo.

a. Gerundiva de frase:

causa:

43) Havendo poucas inscrições, o atelier fechou.

concessão:

44) Mesmo havendo poucas inscrições, o atelier não fechará.

tempo:

45) Tendo as crianças adormecido, os pais foram deitar-se.



condição:

46) Havendo poucas inscrições, o atelier fechará.

b. Gerundiva de predicado:

modo/meio:

47) Os ladrões arrombaram a porta usando um martelo.

o tempo (simultâneo):

48) O Zé encontrou a solução para o problema passeando pela cidade.

condição e o modo:

49) Os atletas teriam melhores resultados treinando mais horas por dia.

Outra distinção que se pode ainda estabelecer diz respeito “à posição não marcada que ocupam na frase complexa: as gerundivas de frase tipicamente ocorrem em posição inicial (e de uma forma marcada em posição final precedida de pausa ou quebra entoacional (#)); as gerundivas de predicado tipicamente ocorrem em posição final não precedida de pausa” (Lobo, 2002:252).

Há ainda um conjunto de construções sintáticas (clivagem; resposta a interrogativas-Qu; escopo da negação matriz; interrogativas e negativas alternativas) que permitem assinalar as dissemelhanças entre as adverbiais de frase e as adverbiais de predicado. Apenas as gerundivas de predicado podem ocorrer nesses contextos.

Lobo (2002) distingue também as gerundivas de predicado e gerundivas de frase tendo em consideração um conjunto de propriedades internas, das quais abordaremos apenas algumas.<sup>10</sup> Nas gerundivas de frase, pode ocorrer um sujeito lexical, que surge sempre em posição pós-verbal (ou pós-auxiliar) e que pode corresponder a um pronome com Caso nominativo.

50) Tendo este aluno desistido, poderemos abrir mais uma vaga.

Relativamente à interpretação do sujeito nulo que surge nas gerundivas, segundo Lobo (2002:261) “em português o sujeito nulo das gerundivas de frase não é obrigatoriamente controlado pelo sujeito da matriz, embora essa seja muitas vezes (sobretudo estando a frase descontextualizada) a opção preferencial.” (cf. 51). Admite-se também a possibilidade de controlo por um tópico discursivo (cf. 52):

51) [-] Estando doente, o João ficou em casa.

---

<sup>10</sup> As outras propriedades internas relacionam-se com a possibilidade de negação própria, de ocorrência com gerúndio composto e de determinações temporais distintas da matriz.

52) [O bebé]<sub>i</sub><sup>11</sup> está com febre há três dias. [-]<sub>i</sub> Continuando assim, acho que o devemos levar ao médico.

Lobo (2002:263) conclui que “As gerundivas de predicado parecem ser mais dependentes (temporalmente e semanticamente) do predicado matriz, o que se traduz em maiores restrições internas. Uma das hipóteses que se levanta é a de que as gerundivas de predicado são categorialmente mais defectivas do que as gerundivas de frase (...)”.

A abordagem de Móia & Viott (2004) e a de Lobo (2002) são, acima de tudo, complementares, contribuindo ambas para uma descrição daquilo que são as orações gerundivas.<sup>12</sup>

Neste momento, parece-nos que é útil aproveitar a distinção feita por Lobo (2002) relativamente à divisão entre gerundivas de predicado e gerundivas de frase dado que nas produções dos alunos os problemas parecem relacionar-se mais com as primeiras do que com as segundas, como adiante veremos.

Retomaremos também de Móia & Viott (2004) o conceito do gerúndio como marcador interproposicional, ainda que não concordando com o princípio de que este é semanticamente neutro.

## Resultados

Relativamente aos textos analisados, foi feita um levantamento de todas as ocorrências de gerúndio, quer quando este estava devidamente utilizado, quer quando tal não acontecia. Ao mesmo tempo, fez-se um levantamento de todas as frases em que esta forma verbal foi incorrectamente usada.<sup>13</sup>

O que se nota é que em todas as turmas houve usos incorrectos do gerúndio, mas apenas na turma 1, a quantidade de usos incorrectos foi superior à de usos correctos, como se pode ver no quadro abaixo:

	Uso correcto	Uso incorrecto	Total
Turma 1	24	32	56
Turma 2	37	5	42
Turma 3	36	14	50
Total	97	51	148

Quadro 1. Total de ocorrências de gerúndios nas três turmas.

---

<sup>11</sup> As expressões assinaladas com “i” são co-referentes.

<sup>12</sup> Será proveitoso verificar pormenorizadamente de que modo estas duas abordagens se complementam e que informações novas cada uma traz. No entanto, esta descrição não cabe no âmbito deste trabalho.

<sup>13</sup> É nosso intuito fazer, posteriormente, um levantamento das ocorrências correctas e contrastá-las minuciosamente com as incorrectas para averiguar se o tipo de construção tem influência na quantidade de desvios.

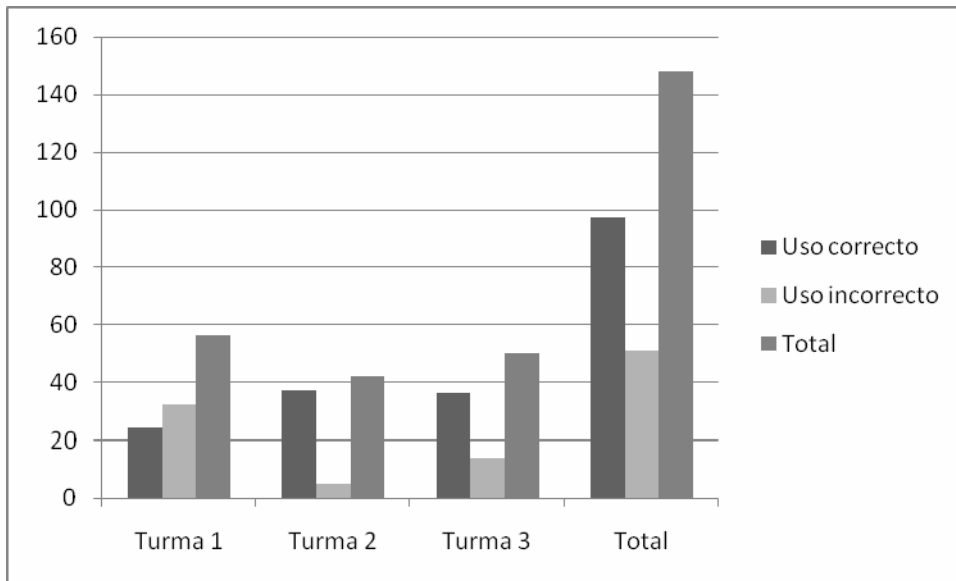


Gráfico 1. Total de ocorrências de gerúndios nas três turmas.

Parece-nos bastante importante que, num total de 148 ocorrências de gerúndio, 51 tenham sido incorrectas. Os dados tornam-se mais interessantes se pensarmos que nem todos os alunos recorreram a esta construção verbal, tal como podemos ver nos gráficos abaixo apresentados:

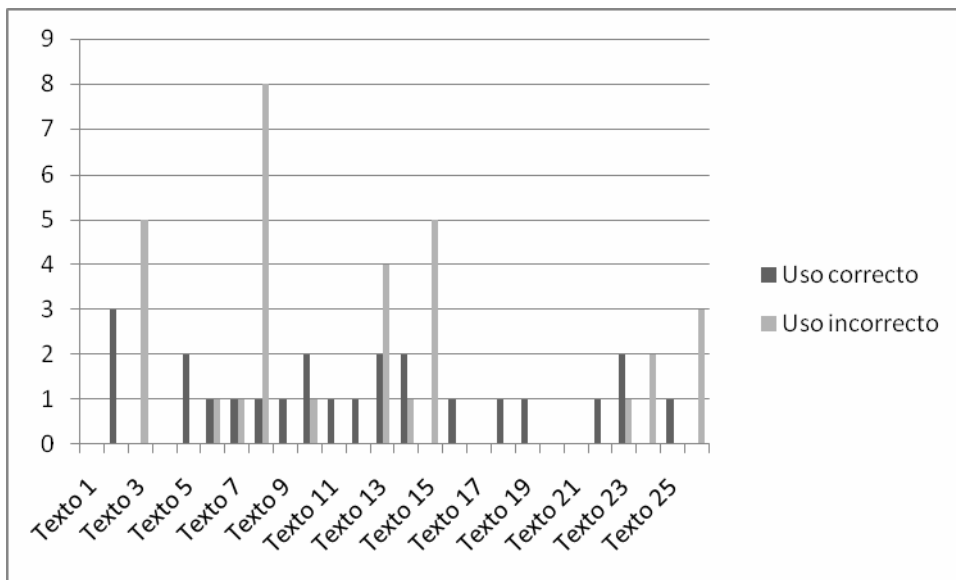


Gráfico 2. Total de ocorrências de gerúndios na Turma 1

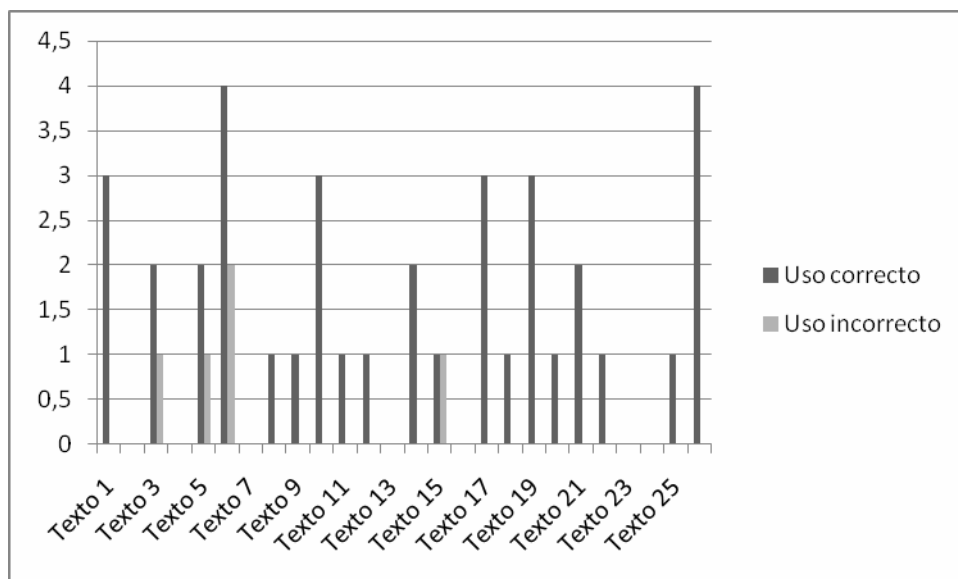


Gráfico 3. Total de ocorrências de gerúndios na Turma 2

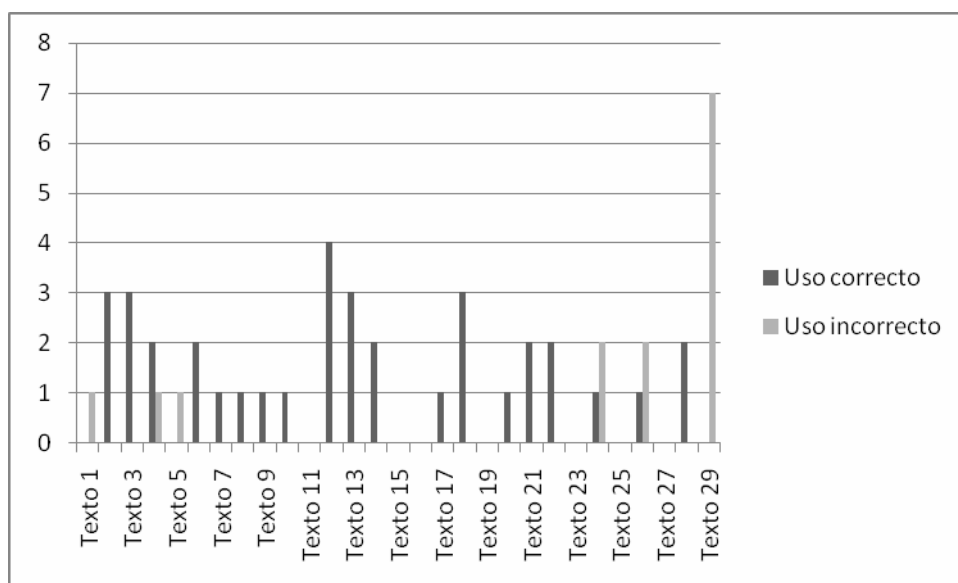


Gráfico 4. Total de ocorrências de gerúndios na Turma 3

No que diz respeito à Turma 1, apenas 4 alunos não fazem uso do gerúndio e, de entre os 22 que o usaram, 11 erraram. Os dados referentes às Turmas 2 e 3 são menos problemáticos: na Turma 2, 7 alunos não utilizam o gerúndio e dos 19 que usam, 4 erram; finalmente, na Turma 3, 7 alunos não recorrem a esta forma, 22 fazem-no e 6 erram ao fazê-lo.

Curiosamente, a turma em que ocorrem mais erros é a turma em que menos alunos evitam o uso do gerúndio. A hipótese que colocámos é a de que os alunos terão consciência das suas dificuldades na utilização desta construção e optam por não a utilizar. Esta poderá ser, portanto, a estratégia para evitar o erro.

De seguida, apresentamos alguns exemplos das produções dos alunos, ao mesmo tempo que as problematizamos. Observe-se o exemplo 53):

53) Este tipo de lixeira, sem qualquer controlo e preocupação com o tratamento do lixo que a mesma encerra, ali predomina, nos locais onde vai *sendo* depositada, *crescendo* incessantemente e ao mesmo ritmo que vai *crescendo* também o risco da disseminação de doenças, da contaminação dos solos e dos lençóis de água, *comprometendo*, assim, a saúde pública, bem como a fauna e a flora.

Deste modo, deve-se então proceder à promoção e implementação de medidas que visem cessar este tipo de atitude por parte das pessoas, *olhando* no sentido da redução, da reutilização e, especialmente, da reciclagem. [Turma 1, Texto 3]

Começa-se por identificar o sujeito [*Este tipo de lixeira*] e seguem-se duas estruturas encaixadas com função aparentemente apositiva. Vemos, portanto, que o problema se relaciona com a estruturação do parágrafo (Sousa & Silva 20003) e decorre da gestão da informação, nomeadamente da tensão entre informação conhecida [*este tipo de lixeira*] e a informação nova<sup>14</sup>. As ideias estão presentes, faltando, porém o meio correcto de as transmitir. Tal lacuna, aliada a um problema de co-referência [*Este tipo de lixeira (...) vai sendo depositada*] irá afectar a progressão temática do texto. Além dos problemas referidos, acresce a relação semântica entre *este tipo de lixeira* e *vai sendo depositada* (que está na origem do problema de co-referência, referido). Atente-se também na estrutura de enumeração que pressupõe a existência de elementos que sejam semelhantes.

Tendo por base este excerto, é importante retomarmos a hipótese de Móia & Viott (2004) que apresenta o gerúndio como um operador discursivo que serve para estabelecer a associação de situações. Ora, esta associação tem como pressupostos, por um lado, a existência de compatibilidade entre as situações descritas e, por outro, o cumprimento das condições que o gerúndio impõe à estrutura discursiva. Muitas vezes, estes pressupostos não são cumpridos pelos alunos, o que origina frases como 54) e 55):

54) As lixeiras a céu aberto, as descargas de lixo nos mares, nos rios são gravíssimas, *fazendo* com que haja uma contaminação da água, água essa que é essencial à vida, mas *fazendo* também com que ecossistemas com animais e plantas se deteriore, *acabando* por vezes por chegar à extinção de espécies.

Penso que os governos do mundo se deveriam unir, *tentando* diminuir a poluição global, *contribuindo* para um planeta mais limpo, mais cuidado, para uma melhor qualidade de vida, mas também para uma melhor saúde

---

<sup>14</sup> Em princípio a informação conhecida encontra-se à esquerda na frase e a informação nova encontra-se à direita.

pública, *preservando* ecossistemas e espécies tão importantes no nosso planeta. [Turma 1, Texto 8]

Neste excerto, observa-se a existência de uma asserção que inicia os parágrafos mas depois vai-se acrescentando informação na frase sem se ter em conta a relação entre as partes. Neste sentido, a organização é feita tendo por base o princípio da linearidade e o princípio da hierarquia é posto de parte. Um dos factores que poderá estar implicado nesta dificuldade é a extensão da frase. Esta, ao ser demasiado longa, implica dificuldades acrescidas na identificação dos referentes.

Ao analisarmos o exemplo 54), concluímos que os alunos vão escrevendo à medida que recuperam a informação em memória, sem que haja um trabalho prévio de organização de ideias. Este modo de escrever, em que os diferentes elementos do texto vão sendo acrescentados, segundo a linearidade inerente à escrita, revela uma competência textual incipiente e falta de consciência do processo de escrita (Kellogg, 2008). Verifica-se que o texto não é conceptualizado como um todo articulado em que a informação se organiza segundo a hierarquização das partes, mas que o que predomina é o princípio da posposição, isto é, à medida que o aluno se lembra vai acrescentando informação.

A atribuição de um sujeito ao gerúndio é também problemática. Vejamos os exemplos 55) e 56):

55) Do mesmo modo, esses gases libertam-se também subterraneamente, *fazendo* com que os solos percam a sua qualidade e deixem de ser favoráveis à produção de alimentos, *comprometendo* as gerações actual e futura. [Turma 2, Texto 6]

56) Um excerto desse mesmo artigo referia-se aos perigos que essas mesmas lixeiras representam, tanto para a vida humana, como para a fauna e a flora, comprometendo assim o futuro da vida na terra. [Turma 3, Texto 5]

No exemplo 55), não fica claro se *fazendo* e *comprometendo* partilham o mesmo sujeito. De qualquer modo, seria mais adequado que o segundo verbo (*comprometendo*) ocorresse noutro tipo de construção que não a gerundiva. Se partilham um possível sujeito este não está presente na frase mas seria calculado a partir de uma nominalização - *a libertação de gases* - o que exige um grande esforço interpretativo.

Outro desvio que surge associado não só a orações gerundivas mas também a outro tipo de orações é a ocorrência da subordinada sem a respectiva subordinante:

57) *Recusando* até a integrar na Cimeira da Terra, que ocorreu no Brasil. [Turma 3, Texto 1]

58) *Condicionando* as gerações seguintes, se o problema não for resolvido. [Turma 3, Texto 4]

Apesar de Lobo (2002) apresentar um contexto em que o gerúndio surge em orações independentes exclamativas ou descritivas, não nos parece que seja este o caso. Na verdade, os exemplos 57) e 58) parecem demonstrar, antes de mais, problemas de estruturação de período e de falta de reflexão sobre orações e relações entre estas.

Os alunos recorrem também ao gerúndio quando querem dar conta de enumerações, esquecendo-se, por um lado, que a língua disponibiliza outras estratégias para cumprir tal objectivo e, por outro, que o uso de orações gerundivas impõe restrições de co-ocorrência:

59) Conscientização essa que deveria consistir em enraizar os verdadeiros valores, não só em ensinar a proteger àqueles que nos rodeiam, *conservando* assim este bem comum a todos.

É por isso que é preciso acabar com estas lixeiras a céu aberto, *tratando* do lixo de modo que venha a ser reutilizado para trazer benefícios ao meio ambiente, *colocando* em prática o processo de reciclagem, *canalizando* os esgotos *enfatizando* assim não só o conhecer como o praticar.

Tendo em conta a distinção feita por Lobo (2002) entre gerundivas de frase e gerundivas de predicado, notamos um maior uso das segundas por parte dos nossos alunos. Uma possível explicação para os erros encontrados pode estar relacionada com o facto de as gerundivas de predicado parecerem ser mais dependentes do predicado matriz, apresentando, como tal, mais restrições internas. Por outro lado, poderemos também colocar a hipótese de que esta estratégia decorre da não planificação do texto e da não identificação de relações hierárquicas entre os seus diferentes elementos. Tal leva a estratégias de textualização condicionadas pela linearidade discursiva e próximas da simples justaposição de informação.

### Intervenção pedagógica

Dados os problemas detectados, a intervenção pedagógica precisa de ter em conta diversos níveis de actuação. Tendo em consideração as dificuldades de organização de informação enunciadas, seria necessário apontar estratégias que ensinem a gerar ideias, obter informação, categorizar e hierarquizar a informação, estratégias de planificação e de revisão textual, numa palavra, ensinar a perspectivar a actividade de escrita como um processo.

No nosso entender, torna-se igualmente imperioso explicitar a estrutura de parágrafo. Ainda que contestado, sobretudo pelos defensores da criatividade dos alunos, a explicitação da organização do parágrafo como uma asserção acompanhada de ilustrações, tem-se revelado bastante produtiva na nossa actividade de ensino. Seria também necessário explicitar a constituição do período, nomeadamente, o facto de a subordinada depender de uma subordinante.

Como o problema que tratámos se centra num ponto específico – o uso da orações gerundivas –, vamos apontar algum trabalho a realizar de forma a que os alunos

construam consciência do modo de funcionamento desta construção em português europeu e aprendam a usá-la nos seus textos.

Partindo da análise de períodos ou parágrafos, seleccionados nos textos dos alunos, em que esta construção levanta problemas, solicita-se que, em trabalho a pares, identifiquem os possíveis desvios, reflectindo sobre eles. Em grande grupo partilham-se os problemas identificados, tentando aventar justificação para esses mesmos erros. Num segundo momento, a partir de uma selecção de exemplos efectuada pelo professor, discute-se a oração gerundiva. Nesta colecção de exemplos, incluímos excertos de textos literários e outros textos em que esta construção surge bem utilizada. Discutem-se os exemplos, contrastam-se gerundivas de frase com gerundivas de predicado, encontram-se outras possibilidades de uso, manipulam-se exemplos para aferir da plasticidade da construção e, a partir da observação da variedade de usos e das restrições de co-ocorrência, estabelecem-se alguns princípios de funcionamento da oração gerundiva.

Visa-se com estes exercícios o conhecimento de uma estrutura frásica – a oração gerundiva – que tem implicações ao nível da organização textual, permitindo uma gama de efeitos de sentido bastante alargada.

### Alguns exercícios

Assim, como defendemos, o primeiro exercício que se deverá fazer com os alunos de modo a tomarem consciência dos vários erros que ocorrem com as construções gerundivas é pedir-lhes que, partindo da análise das suas próprias frases, identifiquem os possíveis desvios e que apresentem uma justificação para esses mesmos erros. Para tal, contarão com o apoio do professor, que fornecerá pistas para uma mais fácil identificação e sistematização. É importante que fique clara a relação existente entre a oração subordinante e a subordinada. Se necessário, poder-se-á desconstruir toda a frase para mostrar a hierarquia das relações existentes.

Ainda dentro dos princípios enunciados, para treinar sistematicamente o uso do gerúndio, podem ser construídos vários tipos de exercícios: união de frases através de uma forma verbal no gerúndio; escolha de uma oração gerundiva (de entre várias opções) que complemente o sentido da oração subordinante; substituição de expressões destacadas por orações gerundivas que expressem vários valores; e substituição de orações gerundivas por outras com valor idêntico. Este exercício permite precisamente verificar o papel do gerúndio enquanto operador gramatical, bem como as restrições impostas por este tipo de construção.

### Conclusão

Quer numa perspectiva tradicional, quer mais recentemente, o estudo das orações gerundivas tem dado origem a várias descrições que tentam expor tão detalhadamente quanto possível as propriedades implicadas nesse tipo de construções. Tendo em conta as abordagens que apresentamos, parece-nos, que será sempre proveitoso fazer uma



análise sintáctico-semântica de tais construções, uma vez que as dificuldades surgem nos dois níveis.

Esta abordagem do ensino da língua a partir da análise de texto, com sistematização de observáveis a partir de exemplos em que o fenómeno ocorre, seguida de manipulação da forma em frases, por nós defendida em outros projectos<sup>15</sup>, permite construir com os alunos uma visão global, integrada, não atomística, dos fenómenos linguísticos e do funcionamento da língua. Esta abordagem realizada de forma sistemática e explícita pode também servir de modelo para estudar outros fenómenos linguísticos, tornando os alunos mais autónomos na construção do conhecimento da língua.

Sabendo-se que esta é uma construção problemática para muitos dos nossos alunos, convém fazer um ensino explícito desde muito cedo, de modo a possibilitar um domínio do uso das orações adverbiais gerundivas. É preferível que os alunos errem e aprendam a usar correctamente estas construções do que as evitem por não as saberem usar. Em certa medida, é na diversidade das suas próprias construções que assenta a riqueza de qualquer texto. Não se justifica, portanto, o abandono de certas construções apenas pelo desconhecimento das regras gramaticais que estão na base do seu uso.

Como sabemos, para se atingir um elevado nível de desempenho na competência da escrita, é fundamental um conhecimento profundo da língua que, em grande parte, tem de ser explícito. Além do conhecimento linguístico, é crucial ensinar estratégias subjacentes ao processo de escrita. Por outras palavras, a partir do conhecimento dos alunos há que fazer um ensino explícito, progressivo e sistemático não só das construções aqui analisadas como de outras, para que os alunos desenvolvam a sua consciência linguística e textual, no caminho de uma competência linguística e textual de nível mais elevado. Negar ou escamotear o problema não ajuda a resolvê-lo.

## Bibliografia

Beaugrande, Robert e Dressler, Wolfgang. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

Cardoso, A., Pereira, S., Silva, M.E., Sousa, O (no prelo). "On the development of textual competence in primary education", *L1-Educational Studies in Language and Literature*: 1-37.

Charolles, M. (1978). «Enseignement du récit et cohérence du texte » dans *Langue française*, 38, pp. 7-41.

Van Dijk, Teun (1980). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.

Fayol, Michel (1985). *Le récit et sa construction*. Paris: Nathan.

---

<sup>15</sup> Ver, entre outros, o projecto Ler & Escrever, Sousa & Cardoso 2005, Cardoso et alii no prelo.

Halliday, MAK e Hasan, Ruqaiya (1984). *Cohésion in English*. London: Longman

Lobo, Maria (2002). “Aspectos da sintaxe das orações gerundivas adjuntas do português”. *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística Lisboa*, APL, pp. 247-265.  
2003.

Kellogg, Ronald (2008). “Training writing skills: a cognitive developmental perspective”. *Journal of Writing Research*, 1(1), pp. 1-26.

Mateus, Maria Helena Mira. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Móia, Telmo. e Viott, E. (2004) “Sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais”. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 715-729.

Sousa, Otilia & Estrela, Antónia. (no prelo). "Écrire à l'université: jeu et enjeux didactiques". 7<sup>ème</sup> *Colloque international de l'AFDECE Approches Comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues*. AFDECE

Sousa, Otilia e Estrela, Antónia. (2008) *On textual development: writing at the post-secondary level* (poster apresentado em XI conference SIGWriting, Lund, June, 2008)

Sousa, O. C. & A. Cardoso (2005). «Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua» *Palavras*. 27: 61-69.

Sousa, O. C., A. Cardoso, A. Silva, M. Costa, M. Silva & S. Pereira (2001) «Ler e Escrever – para uma tipologia textual», relatório técnico, ESELx, Dezembro de 2001.