

**PARA ALÉM DA SUBORDINAÇÃO:
A REALIZAÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL DE RELAÇÕES CONJUNTIVAS CAU-
SAIS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL**

**BEYOND SUBORDINATION:
LEXICOGRAMMATICAL REALIZATION OF CONJUNCTIVE CASUAL
RELATIONS IN CHILDREN AND YOUTH LITERATURE**

DOI DOI 10.20873/uf2179-3948.2022v13n1p63-86

**Luiz Eduardo Cardoso Caldas¹
Vania Lúcia Rodrigues Dutra²**

Resumo: Com base no conceito de relações conjuntivas causais de Halliday e Hasan (1976) e Halliday e Matthiessen (2014), esta pesquisa investigou a realização léxico-gramatical de relações conjuntivas causais na perspectiva sistêmico-funcional em narrativas literárias infantis e juvenis, a fim de verificar se as estruturas que a tradição escolar abordada tradicionalmente sob o rótulo de período composto por subordinação são as únicas a contemplarem a carrear a noção de causalidade em português. Para isso, foram analisados 20 (vinte) livros da obra de Sylvia Orthof e Ana Maria Machado. A perspectiva sistêmico-funcional permitiu observar que, além das estruturas causais tradicionalmente abordadas na escola, há outras realizações léxico-gramaticais que constroem a ideia de causa. Este trabalho contribui para os estudos funcionalistas da causalidade no português e para os estudos de coesão por meio da conjunção.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; léxico-gramática; relações conjuntivas causais

Abstract: Based on the concept of causal conjunctive relationships by Halliday e Hasan (1976) and Halliday e Matthiessen (2014), this research investigated the lexical-grammatical realization of causal conjunctive relationships in the systemic-functional perspective in children and youth literary narratives. For this, 20 (twenty) books by Sylvia Orthof and Ana Maria Machado

¹Graduado em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013) e doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Atualmente é professor de Língua Portuguesa da SME/PMRJ e membro GESD – Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso (UERJ). E-mail: cardosoeduardo16@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9691-8363>

²Graduada em Letras (Português/Inglês) e Mestre em Letras – Língua Portuguesa pela UFF. Doutora em Letras – Língua Portuguesa pela UERJ. Professora Titular (aposentada) do Colégio Universitário da UFF – Coluni-UFF. Professora Associada de Língua Portuguesa e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Língua da UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens – SAL (CNPq), coordenadora adjunta do GESD – Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso (UERJ) e coordenadora do Projeto LabGraDis – Laboratório de Gramática e Discurso (Edital FAPERJ nº 38/2021). E-mail: vaniardutra@hotmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7028-7690>

were analyzed. The systemic-functional perspective allowed us to observe that, in addition to the causal structures traditionally addressed at school, there are other lexicogrammatical realizations that build the Idea of cause. This work contributes to the functionalist studies of causality in Portuguese and to the studies of cohesion through conjunction.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics; lexicogrammar; conjunctive causal relationships

Introdução

Sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa como língua materna pode-se dar a partir de três abordagens diferentes, caracterizando-se como um ensino produtivo, descritivo ou prescritivo (HALLIDAY *et al.*, 1974). Embora o ensino prescritivo seja socialmente relevante e merecedor dos esforços dos pesquisadores e professores, o foco deste trabalho estará nas abordagens produtiva e descritiva.

O ensino descritivo da língua tem por objetivo demonstrar o funcionamento da língua por meio de habilidades já adquiridas pelo aluno, sem buscar alterá-las, mas mostrando como podem ser utilizadas em toda a sua potencialidade. Essa modalidade de ensino alicerça o ensino produtivo que, a seu turno, traz novas habilidades para a produção e a compreensão de textos. Enquanto o ensino prescritivo pretende alterar padrões e hábitos linguísticos que o aluno já tem, o ensino produtivo visa a ampliar esses recursos (*op. cit.*).

É ponto pacífico que o aluno deve conhecer como a sociedade funciona, e boa parte desse conhecimento ele deve adquirir na escola. Se o aluno deve conhecer como a sociedade e seu ambiente natural funcionam, então faz parte desse conhecimento saber como a linguagem funciona (*op. cit.*). Além disso, segundo diversos linguistas que se debruçam sobre a questão do ensino de Português, bem como segundo os documentos oficiais que regem a educação linguística no país, “é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua” (SANTOS, 2007, p. 175).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica assenta-se nas seguintes práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Será sobre a leitura de textos escritos que este trabalho versará.

Um aspecto relevante para a escola é a língua escrita. Diferentemente da língua oral, que o aluno já domina ao chegar à escola (pelo menos sua variedade familiar), devendo apenas otimizá-la, a escrita é, geralmente, aprendida na escola. Se cabe ao primeiro segmento do Ensino Fundamental a alfabetização dos alunos, a formação leitora é tarefa para toda a vida escolar

deles (e continua, ao longo de sua vida). A língua escrita tem importância social notória, devendo ser trabalhada junto aos alunos nos âmbitos de sua produção e compreensão.

Desse modo, a pesquisa aqui proposta trabalhará com textos escritos voltados ao público infantil e juvenil, selecionados na obra de Sylvia Orthof e Ana Maria Machado.

Conciliando formação leitora e análise linguística, este artigo visa a investigar a realização léxico-gramatical de relações conjuntivas causais na perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY e HASAN, 1976; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014) nos livros analisados, além das estruturas de coordenação e subordinação já tradicionais na gramática escolar. Para isso, este texto inicia-se com uma fundamentação teórica sobre o fenômeno da coordenação e da subordinação³ e sobre a relação conjuntiva causal. Em seguida, é explicitada a metodologia que orientou a pesquisa, bem como a seleção do *corpus*, para então se fazer a análise dos dados e a interpretação dos resultados – de modo mais panorâmico, primeiramente; em seguida, contemplando cada subtipo de relação conjuntiva causal.

Como objetivo principal, tem-se a investigação de qual(is) conectivo(s) são utilizados para a realização léxico-gramatical de relações conjuntivas causais em suas três nuances, razão, resultado e finalidade, partindo-se da hipótese de que tal realização léxico-gramatical não é feita apenas pelas estruturas de coordenação e subordinação que a gramática escolar contempla. Paralelamente, tem-se o objetivo secundário de propor um trabalho linguístico que se debruce sobre o texto escrito e o ensino, quebrando a cisão que usualmente se faz entre formação leitora e análise linguística, mostrando que ambas se ajudam mutuamente e, juntas, alimentam o processo discente de escrita.

1. Coordenação e subordinação

Os conceitos de coordenação e subordinação são frequentes em gramáticas pedagógicas e acadêmicas, mas nem sempre são apresentados de maneira clara, e sua descrição nos compêndios traz subentendidos que mais desservem do que auxiliam o entendimento dessas estruturas. Não raro não se esclarece se a (in)dependência que deve existir entre as orações de um

³ Cabe esclarecer que trataremos, aqui, do período composto, de modo geral, do ponto de vista da tradição gramatical, uma vez que o público-alvo deste artigo são, principalmente, os professores da Escola Básica, que não necessariamente estão familiarizados com a abordagem e a nomenclatura características da Linguística Sistêmico-Funcional.

período composto é de ordem sintática ou semântica, e mesmo a fronteira entre essas duas ordens nem sempre é clara.

Em comum, a coordenação e a subordinação têm a propriedade de serem mecanismos linguísticos de articulação de orações e, conseqüentemente, de produção de textos. Servem-se, todavia, de elementos diferentes, gerando efeitos de sentido diversos. Coordenação é a justaposição de termos (palavras, sintagmas ou orações – estas últimas interessarão mais de perto a este trabalho) gramaticalmente independentes e de mesma função.

Por subordinação, entende-se a articulação de orações de modo que uma oração traz uma outra integrada a si como um de seus termos em uma relação de dependência (ROCHA LIMA, 1974).

A noção de (in)dependência entre as orações parece ser a chave para a distinção e conceituação de estruturas coordenadas e subordinadas, mas a natureza dessa independência merece ser discutida, inclusive porque, sob alguns aspectos, ela sequer existe. Essa definição não é satisfatória por não deixar claro, como já mencionado aqui, se a (in)dependência de que se fala é de natureza sintática ou semântica.

A coordenação é um processo mais discursivo que sintático (AZEREDO, 2002). Duas orações coordenadas entre si, sindética ou assindeticamente, precisam ter algum vínculo em relação ao sentido, do contrário não poderiam ocorrer no mesmo texto (DUARTE, 2007). Existe, pois, uma interdependência semântica entre orações coordenadas.

A independência, que tão usualmente é equivocada para caracterizar a coordenação, é de âmbito sintático: uma oração coordenada não é termo da outra. A ideia de autonomia das orações coordenadas é, assim, falaciosa, haja vista o vínculo semântico imprescindível. Por isso, Garcia (2003) fala em coordenação gramatical e subordinação psicológica, e Silveira (1996) coloca a coordenação e a subordinação no plano lógico, deixando a parataxe e a hipotaxe no plano morfológico, da forma. O autor baseia-se na existência de subordinação e dependência semântica entre duas sentenças enunciadas lado a lado (justapostas) e no facultativo desenvolvimento de meios gramaticais de expressar essa relação – indicando a evolução da forma paratática para a forma hipotática⁴.

⁴ Silveira (1996) faz essas considerações com base em uma análise da obra *Os Lusíadas*, pertencente a uma outra sincronia da língua portuguesa. Alguns pontos específicos da análise que ele faz não se encaixam na sincronia atual do idioma.

Na subordinação formal, há sempre uma unidade contida em outra, hierarquicamente superior. Uma oração não é por si só habilitada a exercer uma função sintática. Para ocupar a posição de sujeito, complemento ou adjunto, a oração precisa ser convertida em constituinte de outra por meio da subordinação (AZEREDO, 2018). O processo sintático por excelência é, então, a subordinação. Ela coloca uma unidade X subordinada a uma unidade Y, de modo que aquela se torna termo desta em uma relação hierárquica.

Os conectivos⁵ também refletem a distinção funcional entre coordenação e subordinação. Os conectivos subordinativos funcionam como transpositores, ou seja, dão origem ou indicam nova função; ao passo que os conectivos coordenativos unem estruturas de mesma função, eles não “criam” novas funções.

Há, ainda, a coordenação assindética, que une estruturas independentes no plano da forma, mas interligadas na ordem cognitiva. A diferença básica entre coordenação sindética e assindética é que aquela surge quando o enunciador quer explicitar a relação de sentido entre as orações (AZEREDO, 2018), estreitando a liberdade de interpretação do leitor/ouvinte.

O conceito de causa, segundo a gramática tradicional, corresponde à relação entre dois fatos, em que o primeiro, em ordem cronológica, é causa direta ou agente motivador da ocorrência do segundo. Assim, a gramática tradicional rotula como causa apenas fatos empíricos já ocorridos, reservando nomenclatura diferente para explicações de posicionamentos e justificativas para ordens e conselhos, por exemplo.

2. Relações conjuntivas causais na perspectiva sistêmico-funcional

O estudo das relações conjuntivas causais descrito neste artigo será baseado na teoria de Halliday (1976; 2014), fundador da Linguística Sistêmico-Funcional – doravante, LSF. Cabe, agora, explicitar seus princípios, enfatizando seu sistema de coesão e as relações conjuntivas.

2.1 Linguística Sistêmico-Funcional

Para Halliday (1976 e 2014), homem e sociedade são indissociáveis. O homem precisa da linguagem para, como ser social que é, interagir com seus interlocutores, e a linguagem não

⁵ Neste trabalho, os termos *conectivo*, *conector* e *elemento conjuntivo* serão usados como sinônimos.

existe sem o falante que a realize, comunicando-se com o outro. Dessa forma, a vida em sociedade não é viável sem uma língua que sirva de mecanismo de comunicação, bem como nenhuma língua “sobrevive” sem uma sociedade que a use, que se sirva dela por meio de diferentes gêneros textuais nas mais diversas situações sociais.

Halliday considera sua gramática *sistêmica* por tratar a língua como rede de escolhas que o falante pode fazer ao moldar seu discurso e a considera *funcional* por sua intrínseca relação com a atividade social. Descrever e estudar a língua em funcionamento é vê-la como sistema de comunicação humana não com regras gerais e indiscutíveis, mas atreladas ao contexto, o que remete também ao uso que se faz dela e aos gêneros textuais em que os textos se materializam.

A teoria sistêmico-funcional, assim, lida com elementos gramaticais com o objetivo de entender melhor como a língua serve de instrumento de interação. Ela entende que as línguas se desenvolveram para satisfazer às necessidades sociais e se organizam de modo a cumprir funções. Linguagem, cultura e sentido são associados de modo sistêmico.

A LSF considera cada unidade linguística funcional em relação ao todo, e todas essas unidades fazem parte de uma rede em que cada item exerce uma função em relação aos demais. Na verdade, o fato de ser funcional quer dizer que a teoria de Halliday está centrada no significado (apreensível pelo uso), trata-se de uma teoria de base semântica. O fim, aqui, é a produção de significado. O próprio texto é tido como unidade semântica, não como unidade gramatical. É, porém, por meio das estruturas gramaticais que se decodificam os significados nos enunciados.

Em uma análise sistêmica do enunciado, observam-se dois passos: a escolha de uma forma possível, uma forma prototípica, entre tantas outras e, a seguir, sua inserção em uma cadeia sintagmática. A abordagem sistêmico-funcional, portanto, requer que se façam escolhas entre os termos do paradigma, isto é, deve-se levar em conta o efeito que uma escolha (consciente ou não, mas sempre influenciada pelo contexto) causa no eixo sintagmático em que figura. As unidades sintagmáticas retratam estruturalmente as escolhas feitas pelos falantes, mas é na rede de escolhas que a teoria de Halliday realmente se centra. Em outras palavras, o nível mais abstrato e profundo está no plano paradigmático, ficando o plano sintagmático para a realização concreta da léxico-gramática.

Assim, a LSF é de caráter não só semântico, mas também paradigmático, e ambas as características se devem à preocupação maior com o significado do enunciado e com seu uso. Disso não se deve concluir que a LSF despreza o sistema. Regras e sistemas são considerados no estudo funcional da linguagem, e o aspecto formal da língua também é contemplado, mas é influenciado pelo uso, pela interação entre interlocutores.

O significado é, normalmente, atribuído à palavra, mas não só dela ele depende. Também é importante a atuação dos interlocutores, pois o significado que prevalece não é o da palavra em si, mas aquele que os falantes lhe dão. Considerando a rede de escolhas do falante, da qual a LSF nunca se desvia, a interpretação de cada item é feita com base nas funções que ele exerce sobre os outros com que divide o texto e os demais elementos do contexto. Cada item, assim, é interpretado mediante outro, depende do outro, e a chave da união dessa cadeia é a coesão – sobre a qual se falará a seguir.

2.2. O sistema de coesão

Por ser a LSF semântica, seu sistema de coesão assenta-se também na base semântica. Diz-se que dois elementos estão em coesão no texto quando a interpretação de um demanda a do outro, de sorte que aquele não pode ser decodificado com precisão a não ser que se recorra a este. Logo, a simples presença de estruturas gramaticais, como frases, lado a lado não as define como texto. Antes, é preciso que haja um entrelaçamento de significados geralmente emergentes das relações de coesão criadas por mecanismos linguísticos, entre os quais a junção.

A comunicação é viabilizada via orações encadeadas e semanticamente interdependentes. Isso significa que não há como duas orações coabitarem um texto sem estarem minimamente relacionadas pelo sentido, ainda que não haja uma marcação formal dessa relação. É desse modo que dois elementos estão em relação de coesão, integrados ao texto (HALLIDAY e HASAN, 1976; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014), e essa relação pode ser manifestada de mais de uma maneira.

A coesão, antes de ser um mero instrumento de conexão, faz parte do sistema da língua e está presente quase que na totalidade dos textos produzidos por qualquer cultura. O sistema coesivo congrega o conjunto de mecanismos léxico-gramaticais necessários para a conexão entre partes do texto, de dimensões e extensões variadas. Halliday e Hasan (1976) e Halliday e

Matthiessen(2014) elencam quatro subsistemas em que se divide o sistema de coesão: conjunção, referência, elipse, e coesão lexical⁶. A elipse, que abarca a substituição, é um esquema coesivo exclusivamente textual, que liga elementos dentro do texto. A referência lida com elementos textuais, mas também com elementos que estão fora do texto, estabelecendo coesão não só entre partes do texto, mas entre o texto e elementos do contexto. Disso se conclui que a referência se serve não só de mecanismos gramaticais, mas também lexicais. Algumas formas de coesão são realizadas lexicalmente (coesão lexical) e outras, gramaticalmente, daí o termo *realização léxico-gramatical*, usado para se referir a ambos os meios de coesão. Observe-se que a conjunção, foco deste trabalho, está na fronteira entre a gramática e o vocabulário, pois pode ser realizada léxico-gramaticalmente por palavras gramaticais ou lexicais. Inclusive, são várias as classes gramaticais que podem funcionar como conectores, não só a conjunção e a preposição, contrariamente ao que preconiza a gramática tradicional (AZEREDO, 2002).

Para Halliday e Hasan (1976), porém, basta que dois itens textuais estejam semanticamente ligados, em situação de interdependência, para que haja a coesão. Até mesmo orações sem um conectivo formal entre si podem ser consideradas coesas. Por exemplo, na frase extraída da obra *A mesa de botequim e seu amigo*, de Sylvia Orthof:

Ex. 1:

“Os peixes eram chatos, não contavam piadas, só queriam saber de água, coisa desconhecida de uma verdadeira mesa de botequim” (ORTHOFF, 1986⁷).

A primeira oração que compõe esse período está em relação coesiva conjuntiva causal em relação às outras duas. Mesmo não havendo nenhum conectivo realizado léxico-gramaticalmente, percebe-se que o fato de não contarem piadas e só quererem saber de água é a causa de o narrador ter considerado os peixes chatos. Aqui, a relação conjuntiva está implícita, mas é recuperável.

⁶Nas duas últimas edições de sua obra, publicada em parceria com Matthiessen (2004; 2014), Halliday coloca a *substituição* no âmbito da elipse, pois a considera uma variante desta, englobando-as em um único mecanismo de coesão. Em suas palavras: “(...) there is also a resource operating at the level of wording, either a clause or some smaller item. This takes two forms, substitution and ellipsis; but we shall refer to it simply as **ellipsis**, since substitution can be interpreted as a systemic variant.” (2014, p. 606)

⁷ A edição consultada para este trabalho não apresenta as páginas numeradas.

Nem sempre, porém, a omissão do conectivo marcador da relação entre orações possibilita a recuperação do valor semântico que se quis construir. Se um texto é composto por orações simples, mas sem conectivos que explicitem as relações causais (ou de tempo etc.), ele pode ser menos compreensível do que um texto formado por orações complexas, mas com elementos de ligação que são manejados facilmente pela maioria dos falantes.

2.3 A conjunção segundo a Linguística Sistêmico-Funcional

O termo *conjunção* é conhecido na tradição gramatical como uma classe de palavras invariável e que, talvez por ser invariável, teve seu estudo relegado a segundo plano nos livros didáticos, sobretudo em uma época em que a terminologia exercia papel relevante nos objetivos pedagógicos. Felizmente, nossa prática docente e a observação dos manuais escolares mais atualizados permitem perceber que essa tendência vem sendo suplantada, e a conjunção tem sido estudada em todo seu potencial linguístico e discursivo.

Como dito na seção anterior, na LSF a conjunção não é uma classe gramatical, mas é considerada um processo, uma relação coesiva, entre frações do texto, que permite construir diversas relações semânticas. A conjunção é o único mecanismo de coesão que marca as relações lógico-semânticas estabelecidas textualmente. Não estabelece relações anafóricas ou catafóricas, não se presta à recuperação de elementos linguísticos no texto. Em vez disso, a coesão constrói significados, conectando orações, frases, parágrafos e porções maiores de texto.

Existem diversas relações semânticas entre diferentes segmentos de texto. Por meio dessas relações, o sistema permite que um segmento de texto se una a outros por relações de sentido. Sendo relações de base semântica, elas só podem ser ditas *coesivas* indiretamente, pois a tessitura é feita de maneira mais flexível, designando que o que virá, na linearidade do texto, está conectado ao que foi expresso anteriormente.

Halliday e Hasan (1976) subdividem as relações conjuntivas em quatro tipos distintos: relações aditivas, adversativas, temporais e causais – estas últimas, foco de nossa atenção. Com certeza, as relações conjuntivas prestam-se a uma gama muito variada de interpretações. A terminologia proposta pelos autores (*op. cit.*) tem o intuito de abarcar, de maneira geral, os diversos tipos de relações conjuntivas – havendo, por isso, algumas subclassificações. Os autores justificam que esse quadro teórico simples, mas não simplista, visa às prioridades, evitando

complicações terminológicas e teóricas que desservem mais do que auxiliam os estudos textuais.

Como realizadores léxico-gramaticais da conjunção, Halliday e Hasan abordam muito mais que as conjunções da gramática escolar. As classes gramaticais *conjunção* e *preposições* são elementos importantes para a conjunção sistêmico-funcional, mas não só elas. Entre os advérbios, também há os que se prestam ao processo conjuntivo, estabelecendo diversas relações semânticas.

Bechara (2004) desfaz o equívoco de se desconsiderar o advérbio um conectivo, alegando que a tradição gramatical, com base na proximidade semântica, inclui entre as conjunções coordenativas advérbios que constroem relações entre orações – no mesmo período ou não –, mas não desempenham o papel de conjunção (no sentido tradicional do termo), mantendo com elas apenas afinidades semânticas. Estão nesse caso vocábulos como *portanto*, *logo* e tantos outros que são classificados nos manuais escolares como conjunção, embora apresentem traços semânticos e sintáticos de advérbios – a larga possibilidade de mobilidade dentro da oração, por exemplo.

Geralmente visto como vocábulo modificador de verbos, adjetivos e de outros advérbios, explicitando circunstâncias, o advérbio também pode marcar relações textuais de caráter coesivo. É conectiva, pois, a função do advérbio simples ou em forma de locução que relaciona semanticamente as porções textuais. Como tal, ele pressupõe uma porção de texto anterior em relação à qual a porção de texto seguinte expressa conclusão, oposição, retificação, confirmação, paráfrase ou adição (AZEREDO, 2007).

Então, são considerados conectores de relações coesivas conjuntivas conjunções, preposições e advérbios, e suas respectivas locuções.

2.4 Relações conjuntivas causais

O termo *causal*, na gramática tradicional, tem um sentido muito restrito e refere-se apenas às orações subordinadas adverbiais que expressam a causa do evento mencionado na oração com a qual estabelece relação no período. Em Halliday e Hasan (1976) e Halliday e Matthiessen (2014), porém, o conceito de causa é ampliado.

Os autores consideram relações causais aquelas que carregam, semanticamente, noções de *razão*, *resultado* e *finalidade*, conhecidas, na gramática tradicional, pelos rótulos de causa, explicação, conclusão, finalidade, consequência, condição e modo. Não há, naturalmente, correlação exata entre elas (DUTRA, 2007). Por ser a LSF de base semântica, a descrição proposta pelos autores (HALLIDAY e HASAN [1976]; HALLIDAY e MATTHIESSEM [2014]) volta-se mais ao significado dessas relações e ao modo como funcionam na tessitura do texto.

As relações de razão mostram a causa de algum fato narrado ou a validade de alguma opinião ou tese. São expressas, de forma simples, pelos conectivos do tipo *porque*, *por causa disso*. As relações de resultado trazem a consequência de algum fato ou a conclusão a que se pode chegar por meio de um raciocínio anteriormente desenvolvido. Podem ser expressas por elementos conjuntivos como *consequentemente*, *portanto*, *assim*. Às relações de finalidade, a seu turno, cabe expressar o objetivo com que determinado ato foi cometido ou determinada declaração foi feita. Os conectivos *para* e *para que* são os mais usuais para marcar esse tipo de relação.

Halliday e Hasan (1976) e Halliday e Matthiessen (2014) ainda consideram a noção de *condição* como causal. Optou-se aqui, porém, por desconsiderar essa relação semântica por se entender que à ideia de condição se sobrepõe a de resultado – sentido que prevalece na estrutura como um todo (DUTRA, 2007).

3 Metodologia

A opção por histórias literárias infantis e juvenis como *corpus* nesta investigação deve-se ao interesse de conjugar a análise linguística à formação leitora dos alunos da Educação Básica. O objetivo é trabalhar com um material passível de ser levado às salas de aula não apenas como suporte para se analisar a estrutura da língua, mas também como recurso para as aulas de leitura – ambas as atividades se recrudescendo mutuamente.

O fenômeno literário é, a um só tempo, abstrato e concreto. Abstrato por ser formador de ideias, sentimentos, emoções, experiências. Concreto porque só apresenta realidade efetiva quando materializado por meio da linguagem verbal (COELHO, 2000).

É sobretudo essa face concreta do texto literário que cabe à pesquisa linguística investigar – embora as faces concreta e abstrata só para fim de estudo possam ser dissociadas.

A estrutura narrativa é composta, segundo Coelho (*op. cit.*), pelos seguintes elementos: narrador, foco narrativo, história, efabulação, gênero narrativo, personagens, espaço, tempo, linguagem ou discurso narrativo, leitor ou ouvinte. Dentre esses elementos, é sobre a efabulação, “o recurso pelo qual os fatos são encadeados na trama, na sequência narrativa” (COELHO, *op. cit.*, p. 71), que este trabalho irá se debruçar. É por meio da efabulação que se estrutura a narrativa, dela dependendo o desenvolvimento das ações. Em se tratando de narrativas infantis e juvenis, a estrutura mais comum é a linear, a que segue a sequência normal e temporal dos fatos (princípio, meio e fim). A efabulação encadeia os fatos narrados, expondo relações de causa, consequência, tempo, contraste etc. Esse encadeamento, ao ser materializado linguisticamente, é atravessado por diversos elementos conjuntivos que realizam léxico-gramaticalmente tais relações.

A gramática escolar aborda a realização léxico-gramatical da causalidade entre orações apenas a partir de orações subordinadas causais postas em relação a sua principal em um mesmo período. Ignora a capacidade que outras estruturas têm de expressar relações conjuntivas causais de razão, de resultado e de finalidade entre orações e entre porções textuais maiores.

Com base nisso, este trabalho investigará que outras estruturas, além das orações subordinadas, podem realizar léxico-gramaticalmente a causalidade na língua portuguesa, mas que não são abordadas pela tradição escolar. O objetivo é analisar que mecanismos léxico-gramaticais são utilizados para expressar a causalidade – em seus três subtipos, a saber, razão, resultado e finalidade (HALLIDAY; HASAN, 1976) – paralelamente às orações subordinadas já tratadas na gramática escolar.

Conforme já observado, relações conjuntivas causais podem ser expressas por estruturas justapostas, não sendo imprescindível a presença de elementos conjuntivos entre as porções textuais em coesão. A análise feita aqui, contudo, debruçou-se apenas sobre as relações conjuntivas causais marcadas léxico-gramaticalmente por um conector, pois estruturas justapostas possibilitam uma maior margem de interpretação e permitem, a partir do contexto, o entendimento de tantas relações de sentido quantas forem possíveis. A presença do conector, assim, confirma a relação conjuntiva causal como aquela pretendida pelo autor do texto.

Para a seleção do *corpus*, buscaram-se textos passíveis de serem levados à sala de aula dos Ensinos Fundamental e Médio e que apresentassem relações conjuntivas causais

explicitadas por conectores. Desse modo, foram escolhidos 10 livros da obra infantil e juvenil de Sylvia Orthof e 10 livros da obra infantil e juvenil de Ana Maria Machado, a saber:

Livros de Sylvia Orthof:

No fundo do fundo-fundo lá vai o tatu Raimundo;

Malandragens de um urubu;

A vaca Mimosa e a mosca Zenilda;

A mesa de botequim e seu amigo Joaquim;

A limpeza de Teresa;

Galo, galo, não me calo;

Enferrujado, lá vai o soldado;

Doce, doce... e quem comeu regalou-se;

Ovos nevados;

As casas que fugiram de casa.

Livros de Ana Maria Machado:

O canto da praça;

Isso ninguém me tira;

Passarinho me contou;

Amigos secretos;

Palavras, palavrinhas e palavrões;

Bem do seu tamanho;

Do outro mundo;

Raul da ferrugem azul;

Bento que bento é o frade;

O gato do mato e o cachorro do morro.

Além da adequação desses textos à Educação Básica, a escolha dessas autoras considerou, também, o fato de serem consagradas e reconhecidas no meio literário brasileiro.

As obras foram lidas e as ocorrências de relações conjuntivas causais foram selecionadas e analisadas de acordo com o recurso formal utilizado para sua realização léxico-gramatical. Essa realização foi classificada entre os processos *decoordenação*, *subordinação* e do que aqui se convencionou chamar *outros processos*. Sobre esses *outros processos* recairá nossa maior atenção na análise dos resultados.

4 Análise dos dados e interpretação dos resultados

Esta seção será iniciada com a apresentação dos dados quantitativos obtidos a partir das ocorrências identificadas de relações conjuntivas causais introduzidas por conectores, de acordo com o processo formal utilizado para expressá-las, a saber: coordenação, subordinação ou outros processos – mecanismos estruturais além da coordenação e da subordinação de orações, que carregam a ideia de causa, embora não sejam contemplados na gramática escolar.

Tabela 1 - Ocorrências de relações conjuntivas causais realizadas léxico-gramaticalmente por conectores

	Coordenação	Subordinação	Outros processos	Total de ocorrências
Razão	132 (26,8%)	320 (65%)	41 (8,2%)	493
Resultado	37 (13,6%)	73 (26,7%)	163 (60%)	273
Finalidade	0 (0%)	484 (100%)	0 (0%)	484

Fonte: Elaboração dos autores.

Esses dados servirão de base à análise qualitativa das ocorrências, sobretudo das que se realizam por meio de *outros processos*, que são o principal foco deste trabalho. As próximas seções serão organizadas de acordo com a subdivisão das relações conjuntivas causais.

4.1 Relações conjuntivas causais de razão

As relações conjuntivas causais de razão apareceram majoritariamente sob a forma de períodos compostos por subordinação. Há que se destacar, nos textos de Ana Maria Machado, uma tendência a se colocar a oração subordinada em uma estrutura separada da principal por ponto, como no exemplo a seguir:

Ex. 2:

“Quando ficou sabendo o sobrenome dele, foi um tremendo adianto. Porque a minha tia Carmem (...) disse que tinha sido colega de faculdade da mãe dele” (MACHADO, 1997, p. 11).

Este, todavia, é um traço estilístico da escrita da autora e não interfere na interpretação sintática e semântica dos textos. Uma hipótese que justificaria essa escolha é o realce que a oração subordinada – e seu respectivo teor semântico – obtêm por meio desse recurso.

Excetuando-se os casos de coordenação e subordinação, as relações conjuntivas causais de razão foram realizadas léxico-gramaticalmente por meio dos conectivos *afinal* e *é que* (este último uma estrutura de clivagem que se convencionou considerar aqui um conector, como será discutido mais adiante).

Afinal

O elemento conjuntivo *afinal* foi selecionado pelas autoras para explicitar razões que lhes pareciam óbvias, haja vista o desenvolvimento que as histórias vinham apresentando.

Ex. 3:

“Fui para o meu quarto. Dessa vez, passou. Mas não por muito tempo. Afinal, Bruno me ligava sempre” (MACHADO, 1997, p. 43).

A personagem-narradora, aqui, considera patente a conclusão de que a briga com o pai por causa de seu namoro com Bruno – rapaz de quem sua prima também gostava – não demoraria a se repetir, já que é consabido que o garoto telefonava várias vezes ao dia. A obviedade dessa explicação é explicitada por meio do elemento conjuntivo *afinal*. Compare-se com “Dessa vez, passou. Mas não por muito tempo, porque Bruno me ligava sempre”. Embora essa nova

versão do texto traga o mesmo conteúdo ideacional (isto é, referente aos fatos extralinguísticos), ela explicita um tom de explicação que anteriormente não estava claramente apresentado.

Ex.: 4:

“E o Urubu mostrou uma chave, com um sorriso de urubu malandro e envergonhado. Aquela chave era pra soltar a Pomba-Rolinha. Afinal, toda chave que serve pra trancar, também serve pra abrir e soltar, não é?” (ORTHOF, 2012⁸).

Aqui, a causa é considerada óbvia, tendo em vista o conhecimento de mundo compartilhado entre os leitores do texto de que a mesma chave usada para trancar a porta de uma gaiola também servirá para abri-la. Se o Urubu mostrou a chave da gaiola em que havia trancado Pomba-Rolinha, naturalmente ele tinha a intenção de soltá-la.

É que

A expressão *é que* foi, durante muito tempo, considerada mero termo expletivo, cuja extração não causaria danos à estrutura sintática do enunciado (BECHARA, 2004; RIBEIRO, 2017). Bechara (2004) vai além e afirma que tal expressão não exerce função gramatical.

A eleição, porém, da LSF como aporte teórico para este trabalho não admite que dois enunciados com realizações léxico-gramaticais diferentes possam ter os mesmos significados ideacional, interpessoal e textual; ao menos um dos três deve apresentar valor diferente (HAWAD, 2002).

Observe-se o seguinte exemplo:

Ex. 5:

“Mas isso é comentário meu. Desculpe, não devia me meter. Mas é que eu estou me desviando, querendo ver se adio o que vem por aí” (MACHADO, 2002a, p. 88).

O narrador-personagem, nesse trecho, está explicando por que fez uma digressão: para adiar o episódio trágico que ele teria de narrar a seguir. O trecho sem o termo *é que* seria: “Mas

⁸ A edição consultada para este trabalho não apresenta as páginas numeradas.

isso é comentário meu. Desculpe, não devia me meter. Mas eu estou me desviando, querendo ver se adio o que vem por aí”.

O significado ideacional do trecho continua o mesmo: uma justificativa para o fato de o narrador-personagem estar digressionando para adiar a narrativa de um fato trágico. Perde-se, contudo, o efeito de sentido de explicação, sendo o significado textual alterado.

Com base no fato de *é que* evidenciar uma razão, convencionou-se considerá-lo aqui um elemento conjuntivo de relação conjuntiva causal de razão. Esse é o efeito da clivagem construída por meio do elemento *é que*, fenômeno que tira o foco *domas* e o coloca no valor de razão da oração (ABREU, 2018).

Outro exemplo em que o termo *é que* funciona como elemento conjuntivo causal pode-se verificar a seguir:

Ex. 6:

“– Desculpe, eu não falo por mal. É que, como eu sou de pano, não sinto fome e não entendo dessas coisas” (MACHADO, 1996, p. 47).

O elemento conjuntivo *é que* traz luz à razão de a boneca Emília ter confundido o personagem Duval da história com o personagem de Alexandre Dumas.

4.2 Relações conjuntivas causais de resultado

E

Embora o conectivo *e* seja considerado pela tradição gramatical uma conjunção aditiva que une duas orações (ou sintagmas), coordenando-as de modo que se perceba que ambas têm o mesmo valor e a mesma função, o *corpus* analisado ofereceu exemplos em que esse conectivo é utilizado para realizar léxico-gramaticalmente relações conjuntivas causais de resultado. Essa construção é bastante usual do ponto de vista da organização do pensamento. Em tais ocorrências, o elemento conjuntivo *e* intermedeia dois conceitos interdependentes: se um evento determinante de outro é sua causa, este outro é sua consequência (ROCHA LIMA, 2010).

Isso pode ser exemplificado a partir do excerto a seguir, em que a perda da única rosa da roseira aparece como consequência da tamancada que a planta havia levado. Nele, a oração que traz a ideia de causa (*a pobre da roseira levou uma tamancada*) e a que carrega a ideia de consequência (*perdeu sua única rosa*) estão conectadas pelo elemento conjuntivo *e*. A construção seria tradicionalmente classificada como aditiva, mas, em uma abordagem semântica, percebe-se a relação de causa e consequência entre as porções textuais.

Ex. 7:

“Numa certa manhã, a pobre da roseira levou uma tamancada e perdeu sua única rosa (...)” (ORTHOF, 2009, p. 11).

A realização léxico-gramatical das relações conjuntivas causais de resultado se destacou pelo escasso uso de estruturas coordenadas e subordinadas; entre elas, entretanto, prevaleceu a realização por meio dos elementos conjuntivos *então*, *por isso* e *aí*.

Então

Apesar de considerado muitas vezes uma conjunção (ABREU, 2018), o vocábulo *então* faz parte do grupo dos advérbios que estabelecem relações textuais (BECHARA, 2004). Assim, orações conectadas por *então* são antes orações coordenadas assindéticas. Ocorre, porém, que o vocábulo *então*, nesses casos, realiza léxico-gramaticalmente relação semântica entre as porções textuais que une – porções textuais que não raro extrapolam o nível da oração e vão ao plano transfrástico.

O *corpus* analisado apresentou ocorrências em que o elemento conjuntivo *então* marca formalmente relações conjuntivas causais de resultado, como em:

Ex. 8:

“Mas a única maneira de pedir ajuda é contar. E a gente está precisando muito de ajuda. Então, não tem outro jeito... Contemos!” (MACHADO, 1996, p. 07).

O narrador-personagem explica que precisa pedir ajuda aos leitores para encontrar os amigos secretos que dão título ao romance. Para isso, precisa contar um segredo dele e dos amigos dele. Como resultado, revela o segredo, por precisar de ajuda.

Outro exemplo se observa em Machado (2003a, p.10):

Ex. 9:

“Como é que podia haver palavrão cabeludo? E ela ficava imaginando então palavras enormes, maiores que uma baleia, mais compridos que um trem, e bem carecas.”

O exemplo em tela, que começa com o uso do discurso indireto livre e passa à fala de um narrador onisciente, mostra a reação da protagonista após ouvir a expressão “palavrão cabeludo” e interpretá-la literalmente. Como resultado, ela passa a imaginar palavras grandes – o que ela entende por palavras –, mas carecas.

Por isso

A expressão *por isso* traz em si dois fenômenos linguísticos. O pronome demonstrativo *isso* serve de instrumento à coesão referencial (KOCH, 2004). Ele retoma um trecho anterior do texto, atualizando-o na porção textual seguinte. À preposição *por* cabe realizar léxico-gramaticalmente a relação conjuntiva causal de resultado. Tal elemento conjuntivo – *por* – é usual em trechos ligados por relações conjuntivas causais de razão, sobretudo introduzindo estruturas que a gramática escolar chama de *orações reduzidas*. Conjugada ao pronome anafórico *isso*, no entanto, o “conjunto” serve para trazer ao texto a consequência/conclusão do fato/raciocínio do que foi expresso no trecho que o antecede.

No excerto a seguir pode-se verificar esse fenômeno:

Ex. 10:

“Toda vez que [Bruno] podia, em qualquer momento livre, ia lá para casa. Mas esses momentos não eram muitos. Por isso ficava tão chateado quando nessa hora eu não estava livre também” (MACHADO, 1997, p. 85).

Vê-se o pronome *isso* retomando por anáfora o fato de serem poucos os momentos que Bruno tinha para passar com a namorada. Como resultado (significado realizado léxico-gramaticalmente por meio do elemento conjuntivo *por isso*), o rapaz ficava chateado quando a menina não estava disponível nessas raras ocasiões.

Na mesma obra, pode-se analisar um exemplo ainda mais elucidativo (MACHADO, *op. cit.*, p. 96):

Ex. 11:

“Depois que voltou da Itália, então, Bruno ficou ainda mais atento a todas essas coisas, muito mais informado. E começou a dizer que queria se especializar em engenharia ambiental, que ia primeiro fazer um curso de engenharia comum, porque era o que havia em nossa cidade, mas depois ia querer seguir alguma coisa nessa área, principalmente para a recuperação das águas.

Por isso, a ideia que eu tive da reciclagem no colégio surgiu naturalmente, de nossas conversas, quando ele foi contando que em Roma havia separação de lixo, que os lixeiros já recolhiam tudo selecionado (...).”

Nesse caso, a relação conjuntiva causal de resultado se dá no plano das ideias, a serviço da metafunção interpessoal – que estabelece a interação entre os interlocutores –, configurando-se como uma relação conjuntiva causal interna (HALLIDAY e HASAN, 1976). A empolgação com que o personagem Bruno voltou da Itália por causa de assuntos ambientais motivou Gabi, sua namorada, a promover uma campanha de reciclagem no colégio em que estuda.

Aí

O vocábulo *aí* é mais comumente reportado na tradição gramatical escolar como advérbio de lugar, para se referir ao que está próximo à 2ª pessoa do discurso. Há, também, o uso de *aí* como sequenciador temporal em narrativas orais e escritas menos monitoradas, razão pela qual esse uso nem sempre é contemplado nas aulas de língua materna – embora seja um instrumento muito utilizado na articulação textual de narrativas.

O terceiro uso de *aí*, e que interessa mais de perto a este trabalho, é o que constrói uma articulação entre uma consequência ou conclusão e a ideia que a originou.

O elemento conjuntivo *aí* destacou-se sobretudo nas obras que apresentam como narrador um de seus personagens, em geral um adolescente que traz ao texto um tom mais

espontâneo. Não se vai discutir neste artigo se o uso de *aí* como conector causal afasta o texto da norma padrão, não só por não ser o foco de interesse deste estudo, mas também porque os textos analisados deixaram clara a eficiência do vocábulo *aí* na sequenciação narrativa de textos literários infantis e juvenis.

Assim, observaram-se ocorrências de *aí* na realização léxico-gramatical de relações conjuntivas causais de resultado como a exemplificada a seguir:

Ex. 12:

“– O senhor disse sim... não... *Aí* eu vi que nossa busca tinha chegado ao fim. Encontramos mesmo o homem do sim e do não (...)” (MACHADO, 2002, p. 55).

No ponto da narrativa de que o excerto acima foi extraído, a personagem Paloma procurava o “homem do sim e do não”. Ao pedir uma carona a um senhor e obter como resposta “sim... não...”, a menina conclui que encontrou quem procurava. Essa conclusão é articulada à porção textual anterior por meio do elemento conjuntivo *aí*.

Mais um exemplo que evidencia o uso de *aí* como conector causal encontra-se em Machado (2003a, p. 29):

Ex. 13:

“E mais uma porção de palavras que a menina tinha certeza de que nunca ia poder dizer direito sem ficar toda atrapalhada. *Aí* foi dando uma aflição nela, um desespero, uma vontade de chorar.”

A personagem, uma criança, havia escutado uma conversa de seus pais com o otorrinolaringologista que a atendera. Diante de palavras que considerou de difícil dicção, ela teve certeza de que não as conseguiria pronunciar sem se embaraçar. Como consequência, a menina ficou aflita, com vontade de chorar.

Considerações finais

Este artigo apresenta o resultado de pesquisa desenvolvida acerca da realização léxico-gramatical de relações conjuntivas causais para além daquelas descritas pela gramática escolar.

O *corpus* eleito foi a obra infantil e juvenil de Sylvia Orthof e Ana Maria Machado – mais especificamente, um recorte de dez obras de cada autora. Conjugaram-se, assim, análise linguística e formação leitora, dois pilares do tripé que sustenta o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, aliados à produção de textos orais e escritos.

Confirmou-se a hipótese de que as relações conjuntivas causais apresentam configurações formais outras além da construída pelo processo de subordinação (por meio da chamada oração subordinada adverbial causal). Com exceção das relações conjuntivas causais de finalidade, encontradas exclusivamente sob a forma das tradicionais orações subordinadas adverbiais finais, as relações conjuntivas causais apresentaram, também, realizações léxico-gramaticais por meio de outros processos além dos tradicionalmente abordados nos Ensinos Fundamental e Médio. Elas foram analisadas e interpretadas a partir do elemento conjuntivo que apresentavam. Quantitativamente, merecem relevo as relações conjuntivas causais de resultado, cujas ocorrências se deram majoritariamente (60% delas) sob a forma de “outros processos”.

Merece ser salientado, ainda, o fato de que a maior parte das relações conjuntivas causais encontradas no *corpus* se localizam entre porções textuais maiores que a oração. Isso evidencia que o estudo das relações semânticas em sala de aula não deve se circunscrever ao âmbito frástico, mas considerar o transfrástico, tão caro à Linguística Funcional e à Linguística Textual. As partes todas do texto concatenam-se, fazendo jus à etimologia do termo – tecer – e não são poucos os estudos além deste que mostram que o limite da oração não basta para a compreensão do texto como unidade de funcionamento da língua.

Dessa forma, esta pesquisa contribui, simultaneamente, para os estudos funcionalistas da causalidade no português e para os estudos de coesão por meio da conjunção – no sentido sistêmico-funcional do termo. Corrobora, ademais, o fato de que a literatura infantil e juvenil é não só um material interessante para atividades de leitura e análise linguística no ensino de português como língua materna, mas também um valioso material para pesquisas linguísticas em diversas áreas.

Referências

Teoria linguística

ABREU, Antônio Suárez. *Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018.

- AZEREDO, José Carlos Santos de. *Fundamentos de gramática do português*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- AZEREDO, José Carlos Santos de. *Ensino de português – fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- AZEREDO, José Carlos Santos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Publifolha-Instituto Houaiss, 2018.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DUTRA, Vania Lúcia Rodrigues. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 23 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- HALLIDAY, Michael A. K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in english*. Essex: Longman Group UK Limited, 1976.
- HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2014.
- HAWAD, Helena Feres. *Tema, sujeito e agente: a voz passiva portuguesa em perspectiva sistêmico-funcional*. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 19 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 23 ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2017.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 17 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Em torno da conjunção *e*. In: ROCHA LIMA, Valentina da et al (org.). *Dispersos*. Rio de Janeiro: Botelho, 2010.
- SANTOS, Leonor Werneck dos. O Ensino de Língua Portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SILVEIRA, Olmar Guterres da. Orações subordinadas sem conectivo. In: FREITAS, Horácio Rolim (org.). *A obra de Olmar Guterres da Silveira: sua contribuição aos estudos das línguas portuguesa e latina*. Rio de Janeiro: Ed. H. Rolim de Freitas, 1996.

Textos literários

- MACHADO, Ana Maria. *Amigos secretos*. São Paulo: Ática, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. *Bem do seu tamanho*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Brasil-América, 1983.
- MACHADO, Ana Maria. *Bento que bento é o frade*. 2 ed. São Paulo: Salamandra, 2003b.
- MACHADO, Ana Maria. *O canto da praça*. São Paulo: Ática, 2002b.
- MACHADO, Ana Maria. *Do outro mundo*. São Paulo: Ática, 2002a.
- MACHADO, Ana Maria. *Isso ninguém me tira*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MACHADO, Ana Maria. *Palavras, palavrinhas e palavrões*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2003a.
- MACHADO, Ana Maria. *Passarinho me contou*. 3 ed. Curitiba: A Página, 2018.
- MACHADO, Ana Maria. *Raul da ferrugem azul*. 23 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.
- ORTHOFF, Sylvia. *As casas que fugiram de casa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- ORTHOFF, Sylvia. *Doce, doce... E quem comeu regalou-se!* São Paulo: Paulinas, 1987a.
- ORTHOFF, Sylvia. *Enferrujado, lá vai o soldado*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984a.
- ORTHOFF, Sylvia. *Galo, galo, não me calo*. 6 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2009.
- ORTHOFF, Sylvia. *A limpeza de Teresa*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987b.
- ORTHOFF, Sylvia. *Malandragens de um urubu*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- ORTHOFF, Sylvia. *A mesa de botequim e seu amigo Joaquim*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1986.
- ORTHOFF, Sylvia. *No fundo do Fundo-Fundo lá vai o tatu Raimundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984b.
- ORTHOFF, Sylvia. *Ovos nevados*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1997.
- ORTHOFF, Sylvia. *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*. São Paulo: Ática, 1982.

*Recebido em 10 de abril de 2022
Aceito em 11 de setembro de 2022*