

ENSINO FUNCIONAL DE GRAMÁTICA: CONECTIVOS CAUSAIS EM FOCO

FUNCTIONAL TEACHING OF GRAMMAR: A FOCUS ON CAUSAL CONNECTIVES

Fabricao da Silva Amorim*

RESUMO: Este artigo¹ defende uma perspectiva funcional para o ensino de gramática (Amorim, 2020), ancorando-se em pressupostos basilares da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007) e do Funcionalismo (Bybee, 2010), além de dialogar com diretrizes dos PCN e da BNCC. Para tanto, descreve uma proposta didática que, ao centrar-se no uso dos conectivos causais, em gêneros textuais da modalidade falada e escrita, busca afastar-se de uma abordagem puramente classificatória e aproximar-se de um modelo de ensino focado em operações (meta) linguísticas da produção textual. Evitando a prática tradicional de classificar conjunções e orações, este trabalho contribui para legitimar alternativas didáticas que, baseadas na análise de aspectos semântico-discursivos e variacionistas, exploram os elementos gramaticais como instrumentos a serviço da construção do texto (Antunes, 2003; 2005; Avelar, 2017). Dessa forma, esboça-se uma proposta funcional, produtiva e científica para o trabalho com a gramática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Conectivos. Causalidade.

ABSTRACT: This article advocates for a functional perspective on grammar teaching (Amorim, 2020), grounded in the foundational principles of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007) and Functionalism (Bybee, 2010) while aligning with the guidelines set forth by the PCN and BNCC. To this end, it presents a didactic proposal that focuses on using causal connectives in spoken and written textual genres, seeking to move away from a purely classificatory approach and toward a teaching model centered on (meta)linguistic operations in textual production. By avoiding the traditional practice of classifying conjunctions and clauses, this study legitimizes didactic alternatives that, based on the analysis of semantic-discursive and variationist aspects, explore grammatical elements as tools for constructing texts (Antunes, 2003; 2005; Avelar, 2017). Thus, a functional,

* Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP). Professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA/Campus Santo Antônio de Jesus) e do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEB/Campus V). E-mail: fabricaoamorim@ifba.edu.br.

¹ Este trabalho resulta do projeto de pesquisa “Construções causais: descrição e implicações pedagógicas”, credenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal da Bahia – PRPGI/IFBA.

productive, and scientific approach to grammar teaching in the classroom is outlined.

KEYWORDS: Grammar teaching. Connectives. Causality.

INTRODUÇÃO

É bastante robusto o número de trabalhos dedicados a novas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: sob a forma, por exemplo, de livros, artigos, dissertações ou teses, têm sido divulgadas pesquisas teóricas e aplicadas que, tendo como ponto de partida o questionamento à tradição gramatical, ora propõem modelos didáticos bem definidos, ora apresentam orientações teórico-pedagógicas para um ensino efetivamente comprometido com o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Ao questionarem a centralidade da gramática, geralmente abordada de maneira prescritiva e classificatória, muitas dessas pesquisas contribuíram para a reformulação de programas de ensino, promovendo o reconhecimento de outros eixos no ensino de língua portuguesa, como o da leitura e produção textual e o da literatura. Nesse processo de revisão de conteúdos e de abordagens, tiveram – e ainda têm – grande relevância recomendações advindas de documentos oficiais, que, por sua vez, constituem-se de diretrizes alinhadas a produções acadêmico-científicas, como, notadamente, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre os agentes de mudança no ensino de português, tem também destaque o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, ao estabelecer critérios para a aprovação de materiais didáticos a serem distribuídos na rede pública do país, contribui para pertinentes atualizações em coleções didáticas de língua portuguesa.

Há, portanto, diversas evidências de que a pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa se consolidou na agenda dos estudos linguísticos modernos. Sendo empreendida em diferentes vertentes, essa pesquisa, com foco no eixo da gramática, tem se destacado no âmbito da Sociolinguística, que possui uma ramificação educacional já bem definida em termos teórico-metodológicos (ver Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007); do Funcionalismo (ver Furtado da Cunha; Tavares, 2016; Casseb-Galvão; Neves, 2017) e do Gerativismo (ver Pilati, 2017; Taveira da Cruz, 2017). No entanto, mesmo com a vasta produção disponível sobre novas abordagens para o ensino de português, não é possível afirmar que a tradição gramatical – e os problemas dela advindos – foram plenamente superados: a ênfase na classificação gramatical e a pouca atenção dada a processos linguísticos próprios da construção do texto justificam, em grande medida, a ineficiência da disciplina *Língua Portuguesa* quanto ao desenvolvimento de habilidades caras à leitura e à escrita, bem como à desenvoltura oral das(os) estudantes.

Focado no eixo gramatical, mas correlacionando-o ao eixo da leitura e produção textual, o presente trabalho assume uma orientação funcional de ensino, nos moldes propostos por Amorim (2020), a fim de (i) (re)discutir uma concepção de gramática apropriada para o ensino na Educação Básica e (ii) ilustrar a discussão a partir de uma proposta didática baseada no estudo de conectivos causais. Assim, o objetivo geral deste artigo é mostrar como se distanciar de uma abordagem estritamente classificatória para, então, se aproximar de um modelo de ensino de gramática voltado ao domínio de operações (meta)linguísticas essenciais à construção textual.

Para tanto, este texto está organizado da seguinte forma: a próxima seção apresenta os aportes teórico-pedagógicos que delimitam a perspectiva de ensino funcional aqui defendida, abordando, entre outros aspectos, o papel da Sociolinguística Educacional e do Funcionalismo como vertentes da Linguística que respaldam esse ensino. Na seção seguinte, descrevem-se os conectivos que expressam causalidade – conteúdo programático selecionado para ilustrar a discussão – tanto na perspectiva da gramática tradicional quanto na dos estudos linguísticos. Em seguida, são apresentadas orientações didáticas para uma prática de análise linguística baseada nesses conectivos. Por fim, encontram-se as considerações finais e as referências.

ENSINO FUNCIONAL DE GRAMÁTICA

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa como língua materna sempre esteve, pelo menos no ideário social, atrelado à gramática normativa: nesse sentido, aprender/aprimorar o português confunde-se com aprender (regras e classificações da) gramática. Por outro lado, à medida que os estudos linguísticos se desenvolveram no país, sob diferentes perspectivas, passaram a revelar inconsistências na prescrição e na classificação gramatical que chega(va) às escolas, bem como a ineficácia – e os danos! – da adoção da gramática normativa como ponto de partida e de chegada das aulas de português.

Principalmente a partir da década de 80, os estudos linguísticos passam a incorporar preocupações de natureza pedagógica, motivando a produção de trabalhos sobre conteúdos programáticos e abordagens metodológicas previstos para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, foram publicadas obras seminais, cujo valor simbólico e teórico é ainda hoje legitimado, dadas as inúmeras reedições que sofreram, como, por exemplo, *O texto na sala de aula* (1984), organizada por João Wanderley Geraldi, *Tradição gramatical e gramática tradicional* (1989), de Rosa Virgínia Mattos e Silva, *Gramática na escola* (1990), de Maria Helena Moura Neves, e *Por que (não) ensinar gramática* (1996), de Sírio Possenti.

Um dos efeitos pedagógicos mais evidentes dessas e de outras publicações pode ser observado em diretrizes dos PCN, documento oficial que, publicado em 1998 (versão dedicada ao Ensino Fundamental II), parametriza, a partir de um viés bastante alinhado aos estudos

linguísticos modernos, a concepção e a execução de ementas da disciplina *Língua Portuguesa* na Educação Básica. Mais recentemente, consolidando essa parametrização oficial, a publicação da BNCC (Brasil, 2018) corrobora o rompimento com o paradigma da tradição gramatical no âmbito do ensino de português. Ademais, a crescente democratização do acesso à informação, sobretudo por meio de ferramentas digitais, tem demandado um ensino pautado por outros eixos além do gramatical, de modo a promover uma formação baseada em multiletramentos. Dessa forma, além do papel político-pedagógico dos documentos oficiais², que orientam um ensino comprometido com uma educação linguística integral e contextualizada, os inúmeros e profícuos diálogos estabelecidos entre a teoria linguística e o ensino de línguas despontam como promotores de um ensino de português menos metalinguístico – e muito menos normativo!

A Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007), por exemplo, resulta desses diálogos que viabilizaram uma aproximação entre a descrição linguística e o ensino de línguas. Ao se respaldar pelo princípio basilar de que as línguas são, inelutavelmente, variáveis e mutáveis, essa vertente apregoa que o ensino de língua deve adotar abordagem que incorpore variedades linguísticas, e não apenas a norma-padrão. No caso do ensino de língua portuguesa, a adoção da Sociolinguística Educacional figura, portanto, como uma escolha pedagógica apropriada para atender às diretrizes oficiais que recomendam o trabalho com a variação e a mudança linguística, como se verifica no trecho a seguir, que, extraído da BNCC, define uma das habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio:

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 501).

Diferentes vertentes reconhecidas genericamente como funcionalistas também têm incorporado demandas pedagógicas e fornecido importantes contributos, sobretudo, para o ensino de gramática (Furtado da Cunha; Tavares, 2016; Casseb-Galvão; Neves, 2017). Seja em sua vertente clássica, seja em suas vertentes de desenvolvimento mais recente, como a Gramática de Construções, a teoria funcionalista adota como objeto de investigação a língua

² Vale destacar, no âmbito das parametrizações oficiais para o ensino, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, ao definir critérios para aprovação de livros didáticos a serem distribuídos na rede pública de ensino, promoveu mudanças bastante positivas na concepção desse material. Ainda que não contemplem suficientemente a maioria dos aspectos estabelecidos pelo PNLD, as coleções de língua portuguesa, nos últimos anos, têm demonstrado alinhamento com uma proposta de ensino assentada em letramentos de natureza diversa, com destaque para o letramento linguístico-literário.

em uso, caracterizada como um sistema sensível a pressões pragmáticas e sociocognitivas (Bybee, 2010). Tal qual a Sociolinguística Educacional, as propostas funcionalistas para o ensino de gramática também selecionam fenômenos de variação para compor o trabalho de análise linguística em sala de aula. Dessa maneira, quando adequadamente adotadas, essas teorias linguísticas, em suas ramificações pedagógicas, mostram-se capazes de promover um ensino funcional de gramática, isto é,

...que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto. Assim, o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita, o uso formal ou o uso informal da língua. **Não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam** (Antunes, 2003, p. 96-7 – grifo nosso).

Assim, para ilustrar como é possível operar, funcionalmente, com conteúdos previstos para o ensino de gramática na Educação Básica, o presente trabalho elege os conectivos de causalidade como tema para uma proposta de análise linguística, que, com as adaptações devidas, pode ser executada em turmas tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. Antes da descrição da proposta, aborda-se, na seção a seguir, a natureza linguística e metalinguística desses conectivos, pré-requisito teórico para a sua adequada operacionalização didática sob a perspectiva aqui defendida.

OS CONECTIVOS CAUSAIS: ASPECTOS (META)LINGÜÍSTICOS

Sendo um rótulo metalinguístico genérico, o termo “conectivo” refere-se a itens gramaticais – simples ou locucionais – tradicionalmente referidos como conjunções, preposições ou (alguns) advérbios. Na construção de um texto oral ou escrito, os conectivos são responsáveis pelos nexos ou sequenciações, estabelecendo entre palavras, frases ou porções textuais mais extensas uma cadeia de elos (Antunes, 2010). Trata-se, dessa forma, de elementos que desempenham papel fundamental no estabelecimento da coesão.

Embora transitem por diferentes dimensões semântico-pragmáticas, indicando nuances de temporalidade, condicionalidade, concessividade etc., o presente trabalho volta-se para os conectivos que atuam na junção de orações relacionadas por causalidade. Assim, os aspectos descritivos levantados nesta seção, assim como as orientações didáticas apresentadas na próxima seção, dizem respeito às conjunções e locuções conjuntivas que, na tradição

gramatical, ora são classificadas como coordenativas explicativas, ora como subordinativas causais.

Gramáticas tradicionais, como Cunha e Cintra (2007) e Rocha Lima (2010), além da imensa maioria dos materiais didáticos, sejam eles livros ou gramáticas propriamente ditas – como, por exemplo, Ferreira (2015) –, mantêm o padrão de descrição para os conectivos que atuam na dimensão da causalidade, dispondo-os, no eixo sintático, na *coordenação* e na *subordinação*, e, no eixo semântico, nas categorias de *explicação* e de *causa*. Por exemplo, de acordo com essa proposta, a conjunção “pois” classifica-se como coordenativa explicativa, enquanto “uma vez que” é classificada como subordinativa causal.

Contudo, essa classificação, conforme argumenta Amorim (2012), tem se mostrado problemática tanto de um ponto de vista da análise linguística quanto da sua abordagem didática, o que se evidencia, mais comumente, nos casos em que o nexos oracional é estabelecido pelo conectivo *porque*: podendo ser classificado como coordenativo explicativo ou como subordinativo causal, qualquer tentativa de análise um pouco mais acurada desse conectivo esbarra na ausência de critérios para definir o seu estatuto sintático-semântico. Assim, em “Aprender e praticar gramática” (Ferreira, 2015), gramática de natureza didática destinada ao Ensino Médio, a relação semântica de causa é definida como aquela que “enuncia a *causa*, o motivo que provoca a ocorrência do fato expresso na oração principal” (p. 594 – destaque do autor), enquanto a relação de *explicação* é caracterizada como a que “exprime uma *justificativa*, uma explicação para o que se declara na outra oração” (p. 613 – destaque do autor). Como não há detalhamentos a respeito dos conceitos que figuram nessas definições (“causa”, “motivo”, “justificativa”, “explicação”), as/os estudantes costumam se mostrar hesitantes ao terem que classificar o conectivo “porque” em enunciados como (1) a seguir, retirado de Ferreira (2015, p. 613):

(1) Precisamos cuidar bem da Terra, **porque** ela é nossa pequena ilha espacial.

Nesse caso, seria “porque” uma conjunção coordenativa explicativa ou subordinativa causal? A dificuldade de análise desse enunciado se deve, de um lado, à ausência de critérios sintáticos para descrever o estatuto sintático das orações conectadas por “porque”, e, de outro, como já mencionado, à falta de uma definição consistente para as noções de “causa” e “explicação”. Ferreira (2015), acertadamente, reconhece (1) como um enunciado que exprime uma explicação: “Precisamos cuidar bem da Terra” representa um conteúdo proposicional – e não um estado de coisas, isto é, um evento factual –; o segmento “porque ela é nossa pequena ilha espacial” configura-se, por sua vez, como uma explicação, uma justificativa para um conteúdo de teor opinativo (ver Amorim, 2017).

Para as/os estudantes, contudo, a identificação desse segundo segmento como uma justificativa pode representar uma tarefa complexa, haja visto não contarem com o refinamento semântico-pragmático necessário à análise desse tipo de enunciado. Isso as/os conduziria, por exemplo, a interpretar “Precisamos cuidar bem da Terra” como um “fato” sob a alegação

de que cuidar do planeta é uma urgência cientificamente reconhecida. Portanto, para evitar tal equívoco de interpretação semântica, seria necessário explorar as noções de estado de coisas (ação ou processo verificado em uma sequência temporal), conteúdo proposicional (enunciação que, baseada na percepção ou inferência do(a) enunciador(a), apresenta maior grau de subjetividade) e atos de fala (enunciado performativo, em que a enunciação é a própria ação, como “promoter”, “ameaçar”, no presente do indicativo, além das formas verbais no imperativo), todas fundamentais para a análise das relações de causalidade (ver Amorim, 2017).

Quanto ao seu estatuto sintático, Ferreira considera (1) um caso de coordenação, o que, de um ponto de vista da análise linguística, não se mostra convincente. A sintaxe das orações costuma ser apontada como a parte mais “difícil” dos estudos de gramática na Educação Básica (Martins; Pereira, 2020). Além da extensa classificação, o estudo sintático das orações, nos materiais didáticos, não está ancorado em critérios suficientemente claros para uma adequada distinção entre as estratégias sintático-discursivas nomeadas “coordenação” e “subordinação”. Desse modo, em (1), o conectivo “porque” pode estar funcionando como uma conjunção coordenativa, como quer Ferreira (2015), ou como uma conjunção mais alinhada à subordinação, como se aventa a seguir.

Segundo a gramática tradicional, a coordenação se estabelece pela “sucessão de orações *gramaticalmente* independentes” (Rocha Lima, 2010, p. 321). Por sua vez, a subordinação é caracterizada como uma estrutura que apresenta “uma oração principal, que traz presa a si, como *dependente*, outra ou outras” (Rocha Lima, 2010, p. 323). Com base nessa abordagem, podem-se levantar os seguintes questionamentos: como identificar a “(in)dependência gramatical” entre as orações que constituem o enunciado em (1)? O segmento “porque ela é nossa pequena ilha gramatical”, embora tenha sua composição sintática completa, não seria semântica e pragmaticamente dependente de “Precisamos cuidar bem da Terra”? Por que, então, conforme propõe Ferreira (2015), o enunciado (1) figura no rol da coordenação? Tais questionamentos, portanto, denunciam que, na tradição gramatical, a distinção entre coordenação e subordinação não se respalda em critérios claros tampouco consistentes.

Vale observar que a substituição, em (1), do conectivo “porque” por “uma vez que”, por exemplo, implicaria, de acordo com a abordagem tradicional, uma mudança de classificação do enunciado. Segundo Cunha e Cintra (2007, p. 611), uma oração é coordenada explicativa “se a conjunção é explicativa”; por sua vez, “se a conjunção é subordinativa causal”, a oração torna-se subordinada adverbial causal. Assim, em “Precisamos cuidar bem da Terra, **uma vez que** ela é nossa pequena ilha espacial.”, a segunda oração seria identificada como subordinada adverbial causal, pois o conectivo “uma vez que” pertence à categoria das conjunções subordinativas.

Nesse sentido, parece haver o entendimento de que a alegada “(in)dependência gramatical” responsável por instaurar a coordenação ou a subordinação é determinada meramente pelo emprego de um ou outro conectivo, e não pelo contexto sintático-discursivo do enunciado. Ademais, essa visão impacta, no caso de enunciados que exprimem nuances de causalidade,

a descrição semântica da oração, visto que “considera-se o pressuposto de que a conjunção é o item que instaura a relação causal, mas não o contexto que envolve ambos os segmentos da articulação oracional” (Amorim, 2021, p. 98).

Na perspectiva dos estudos linguísticos, sobretudo de vertente funcionalista, outras propostas de análise sintática e semântico-pragmática têm sido fornecidas com o objetivo de superar as limitações da abordagem tradicional em relação às orações complexas. No que diz respeito aos conectivos e orações que atuam no domínio da causalidade, destacam-se os estudos de Paiva (1996); Lopes (2004); Cunha (2008); Oliveira (2020) e Amorim (2017; 2021): baseando-se no pressuposto funcionalista de que a língua em uso exhibe padrões fluidos na sua forma e na sua função, todos esses trabalhos partilham da ideia de que tanto as estratégias de articulação de orações – forma – quanto a sua configuração semântico-pragmática – função – devem ser analisadas em termos de categorias não estanques, a fim de que seja possível caracterizar tais dimensões gramaticais na perspectiva de um *continuum*.

Desse modo, diferentemente da tradição gramatical, em que se verifica “uma visão dicotômica e pareada entre *explicação* e *coordenação*, de um lado, e *causa* e *subordinação*, de outro” (Amorim, 2017, p. 102), a perspectiva funcionalista de análise das estruturas oracionais de causalidade prevê que (i) as noções de causa e explicação se dispõem em um *continuum*, caracterizando-se como nuances semântico-pragmáticas que, conforme explica Paiva (1996), ora remetem ao sentido estrito de causa, constituindo-se de pressupostos semânticos que refletem um determinado tipo de representação da realidade, ora evocam um sentido amplo que, discursiva e pragmaticamente construído, compartilha as suas fronteiras com outras relações semânticas. Ademais, à medida que a relação de causalidade se afasta da noção de causa propriamente dita, eleva-se o grau de subjetividade com que a causalidade é estabelecida. Dessa forma, em uma escala crescente de intersubjetivização, observa-se que (2), (3) e (4) a seguir carregam diferentes nuances de causalidade, as quais não seriam bem apreendidas na perspectiva da dicotomia “causa/explicação”:

(2) A rua está alagada porque choveu 50mm em apenas 20 minutos.

(3) Choveu, porque a rua está alagada.

(4) Profetizo chuva, porque assim será!

Em (2), a relação de causa-consequência, instaurada entre dois estados de coisas, é facilmente identificada, visto que remete a um fato observável na realidade, qual seja, o alagamento provocado por fortes chuvas. Nesse caso, a relação de causalidade se manifesta em um domínio referencial, isto é, mais objetivo. Em (3), embora, a princípio, os seus segmentos constitutivos possam ser interpretados como estados de coisas, ocorre uma subjetivização da noção de causalidade, de modo que “choveu” adquire o estatuto de conteúdo proposicional, resultante, portanto, de uma manobra inferencial: “[Parece/Acho que]Choveu”. Nesse sentido, ao observar o alagamento da rua, o/a enunciator(a) conclui que tenha chovido, descartando

outras causas possíveis – como, por exemplo, um vazamento em uma tubulação de água – para o estado de coisas observado. Já em (4), o grau de subjetividade é ainda maior, uma vez que a causalidade estabelecida tem a sua aceitabilidade no aqui e agora do discurso em que é veiculada: “Profetizo chuva” é um ato de fala, em que o dizer representa a ação propriamente dita, e “porque assim será” é um conteúdo proposicional apresentado como justificativa para esse ato.

Quanto ao eixo sintático, conforme assinalado, a proposta funcionalista não costuma adotar, em suas descrições, a dicotomia “coordenação/subordinação”, elegendo, entre outros paradigmas classificatórios, o *continuum* “parataxe > hipotaxe > subordinação”, no qual se dispõem orações com diferentes expressões semântico-pragmáticas, como as de causalidade. Cada ponto desse *continuum* representa diferentes graus de integração sintática entre orações, sendo, portanto, a parataxe o eixo de menor integração, e a subordinação, o eixo de maior integração. Amorim (2021) identifica os traços mais relevantes para a identificação de orações causais paratáticas ou hipotáticas³:

Propriedades sintático-discursivas para a descrição do estatuto sintático de orações e conectivos causais

| Propriedades sintático-discursivas | Parataxe | Hipotaxe |
|------------------------------------|----------|----------|
| Flexibilidade posicional | – | + |
| Coocorrência de coordenativo | – | + |
| Clivagem | – | + |
| Segmentação prosódica | + | – |

Fonte: Amorim (2021, p. 107)

A fim de ilustrar a aplicação dessas propriedades para a identificação do estatuto sintático de uma oração/conectivo de causalidade, retoma-se o enunciado (1), aqui renumerado como (5):

(5) Precisamos cuidar bem da Terra, **porque** ela é nossa pequena ilha espacial.

A flexibilidade posicional diz respeito à alteração da ordem dos segmentos que constituem o complexo oracional, propriedade presente em (5), pois a inversão do primeiro segmento geraria um enunciado que, a despeito da reduzida aceitabilidade na modalidade falada do português brasileiro contemporâneo, seria compreensível: “Porque ela é nossa pequena ilha

³ A ausência da subordinação no quadro se deve ao fato de que, na perspectiva em questão, esse é um modo de articulação que apresenta, como principal propriedade, o “encaixamento”: para uma oração subordinar-se a outra, é necessário que nela se encaixe sintaticamente, como claramente se observa nas orações tradicionalmente classificadas como subordinadas substantivas (com exceção das apositivas) e subordinadas adjetivas (apenas as restritivas). Conforme explica Amorim (2021, p. 103), “na língua portuguesa, a grande maioria dos casos de articulação em que uma das orações veicula causalidade não envolve encaixamento, o que torna impertinente, sob a ótica funcionalista, a sua classificação como orações subordinadas causais”.

espacial, precisamos cuidar bem da Terra”. A coocorrência de coordenativo é a propriedade que prevê a inserção de um conectivo prototipicamente coordenativo (“mas” e “e”, por exemplo) imediatamente antes do conectivo de causalidade, o que se mostra bem aceito no caso do “porque”: “Precisamos cuidar bem da Terra, **porque** ela é nossa pequena ilha espacial [**e porque** já se avolumam eventos que mostram que ela está sob séria ameaça]”. A clivagem representa uma estratégia sintático-discursiva que, no complexo oracional de causalidade, instaura-se pela inversão do segmento causal, por meio do emprego da construção “é x que”, a fim de destacá-lo discursivamente, propriedade que também apresenta alto grau de aceitabilidade em estruturas com “porque”: “**É porque** ela é nossa pequena ilha espacial **que** precisamos cuidar bem da Terra”. Por fim, a segmentação prosódica se manifesta por uma pausa que marca as fronteiras entre os segmentos, propriedade já explicitada pelo emprego da vírgula em (5).

Dessa maneira, o enunciado (5) exhibe as seguintes propriedades sintático-discursivas: [+ flexibilidade posicional]; [+ coocorrência de coordenativo]; [+ clivagem] e [+ segmentação prosódica]. Tendo em vista o quadro apresentado por Amorim (2021), verifica-se que (5) apresenta uma única propriedade da parataxe e três da hipotaxe, caracterizando-se, assim, como um enunciado de estatuto sintático (mais) hipotático. Tal estatuto, conforme descrição funcionalista, revela que, de um ponto de vista sintático, (5) demonstra um grau mais elevado de integração entre os seus segmentos do que se observa na coordenação, estratégia incorporada ao eixo da parataxe. Dessa maneira, esse enunciado, que, em Ferreira (2015), é inserido na dimensão da coordenação, teria uma classificação (tradicional) mais apropriada se fosse considerado um caso de subordinação adverbial, mas não “causal”, já que, como analisado, não expressa uma relação de causalidade estrita, mas explicativa, ou seja, mais subjetiva. Dessa forma, o segmento “porque ela é nossa pequena ilha espacial”, adotando-se a perspectiva de análise ora apresentada e a metalinguagem tradicional, deveria ser classificado como uma “oração ‘subordinada’ explicativa” – classificação que, vale destacar, não encontra respaldo na Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB.

As análises semântico-pragmática e sintática empreendidas nesta seção atestam importantes inconsistências no tratamento dado pela gramática tradicional à dimensão da conexão de orações. Diante dessa constatação, é preciso dispor, para o ensino dos conectivos, de uma alternativa didática que, desvinculada dessa tradição, foque no uso desses elementos gramaticais na tessitura textual, explorando tanto sua forma quanto sua função, como propõe a próxima seção.

OS CONECTIVOS CAUSAIS: PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO DIDÁTICO-FUNCIONAL

Embora tenha havido mudanças positivas em livros didáticos recentes, mormente representadas pela centralidade atribuída aos gêneros textuais na organização de suas unidades letivas, a abordagem da sintaxe do período composto mantém-se atrelada à tradição, na medida em que foca a lista classificatória de conectivos e orações, com reduzidíssima ou nenhuma referência à sua função textual-discursiva. Contudo, a classificação, por si só, ainda que inconsistente em muitos pontos, não representa o percalço que inviabiliza um ensino mais produtivo desse conteúdo programático, mas, sim, a maneira “disfuncional” com que ela costuma ser apresentada, privilegiando, de um lado, uma densa categorização metalinguística, e, de outro, negligenciando o exercício de habilidades linguísticas, conforme alerta Avelar (2017):

...da forma como os professores a utilizam, condicionados em grande parte pelos manuais de gramática, a nomenclatura acaba sendo um fim em si mesma, em vez de ser empregada como um meio ou instrumento para ajudar os alunos em reflexões produtivas sobre a língua. As aulas de gramática acabaram por se transformar em um grande esforço para levar os alunos ao mero (mas não simples) exercício da classificação, com o único intuito de nomear corretamente as diferentes classes de palavras, as várias funções sintáticas dos termos da oração, aos tipos de oração coordenadas e subordinadas, entre outros aspectos. **Pouco ou nenhum esforço é dispendido para que, a partir do uso de uma nomenclatura, o aluno explore essa ferramenta metalinguística como um recurso destinado a práticas criativas de produção e recepção textual.** (AVELAR, 2017, p. 48 – grifo nosso)

Para um fazer (des)classificatório funcional, é necessário, como explica Avelar, colocar a nomenclatura gramatical a serviço de práticas textuais. Nessa perspectiva, o texto figura como elemento nuclear, enquanto a gramática, em sua dimensão metalinguística, atua como um recurso para descrevê-lo, facilitando tanto a sua compreensão quanto a sua produção. Dessa maneira, propõe-se uma alternativa didática que, ao privilegiar o texto sem preterir o papel da gramática em sua constituição, contribui para a mobilização de habilidades linguísticas necessárias ao bom desempenho das(os) estudantes em práticas de leitura e escrita, consolidando o que, no presente trabalho, se entende por “ensino funcional de gramática”. No trecho a seguir, Sperança-Crisuolo (2013) corrobora essa perspectiva didática ao argumentar que

Abordar a gramática dissociada do uso, com a finalidade de classificar os elementos linguísticos, de fato, não garante o desenvolvimento do aluno em termos de competência linguística. Por outro lado, não se pode negar que a gramática (enquanto um conjunto de propriedades fonológicas, lexicais e sintáticas da língua, e não como regras prescritivas)

está na base de qualquer atividade de uso da linguagem, promovendo a materialização do texto. (Sperança-Crisciolo, 2013, p. 496)

Tendo em vista esses aspectos teórico-pedagógicos, descreve-se, a seguir, uma proposta didática para o ensino dos conectivos de causalidade, com o objetivo de evitar a classificação exaustiva com que, geralmente, esses elementos gramaticais são abordados em sala de aula, constituindo-se, portanto, de uma abordagem que reconhece sua funcionalidade na leitura e produção textual. A proposta busca levar a/o estudante a reconhecer a noção de causalidade, em suas diferentes nuances, considerando aspectos formais, isto é, a própria materialização dos conectivos e orações, e funcionais, revelados por seus efeitos semântico-pragmáticos no texto. Trata-se, assim, de uma orientação didática centrada no texto e circundada pela gramática, cobrindo um conjunto de tarefas para o exercício de habilidades previstas pela BNCC, como a que se transcreve abaixo:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (Brasil, 2018, p. 499).

Para ancorar a proposta, dois gêneros textuais são utilizados, a saber: o relato (oral) de opinião e o texto dissertativo-argumentativo (em versão prescrita pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). Podendo ser desenvolvida, a depender do contexto de aplicação, em quatro ou mais horas-aulas, a proposta se divide em duas etapas, descritas a seguir, e é concebida, preferencialmente, para turmas do Ensino Médio.

(i) Identificação e análise da noção e dos conectivos de causalidade na modalidade falada

Como em todo contexto de aprendizagem em que se inicia a abordagem de um novo conteúdo, deve-se apresentar o tema, o objetivo e as tarefas previstas pela proposta. Desse modo, deve ficar claro para a turma que o objeto de estudo é a noção de causalidade, a ser (re) conhecida, formal e funcionalmente, pela análise dos gêneros textuais selecionados. Nesse primeiro momento, cabe uma breve caracterização da noção de causalidade, o que pode ser realizado com o auxílio das(os) estudantes por meio do levantamento de ideias sobre o conteúdo. Nessa introdução ao tema, é importante atentar para a brevidade com que se deve abordar o objeto de estudo, já que, posteriormente, pode-se destinar tempo maior para uma sistematização (meta)linguística, com base, por exemplo, nas análises realizadas na seção anterior deste trabalho.

A partir de transcrições do gênero textual relato (oral) de opinião, que podem ser obtidas pela consulta a *corpora* sociolinguísticos, como o “Banco de Dados Iboruna” (<https://alip.ibilce.unesp.br/bancos-de-dados/banco-de-dados-iboruna>) e o “Corpus D&G” (<https://deg.uff.br/corpus-dg/>), deve-se desenvolver uma atividade de leitura – ou mesmo de escuta, caso os *corpora* consultados forneçam os arquivos de áudio –, com o objetivo de identificar trechos nos quais se manifestam nuances de causalidade. Antes, é preciso caracterizar o gênero em pauta, correlacionando-o ao objeto de conhecimento: a emissão de opiniões caracteriza-se como uma enunciação que mobiliza explicações, justificativas, que são formalmente materializadas em construções de causalidade. Nesse momento, o importante é que as/os estudantes procedam a uma identificação semântico-discursiva, e não exatamente das formas (conectivos e orações) que carregam causalidade, o que pode ser feito, na sequência, a partir de uma discussão coletiva. Como ilustração, segue trecho de um relato de opinião, retirado do *corpus* Iboruna, em que estão destacados os conectivos de causalidade:

Texto 1: Relato oral de opinião

Doc.: F. vo/ na usa opinião a educação ela é dada na escola ela é dever da escola ou ela é dever da família ((início de ruído agudo))

Inf.: eu acho que prime(i)ro é da família **POR CAUSA QUE** quando a criança nasce quem tem que educá(r) é os pais... né? tem que educá(r) ensiná(r) tudo... é:: ensiná(r) o que deve o que não deve e::... e:: a educação na escola serve só pra::... pra você aprendê(r) a lê(r) pra escrevê(r)... pra você aprendê(r) as matérias pra quando você se formá(r) você::... você procurá(r) um empre::go... e:: e é os pais que tem que educá(r) os filhos prime(i)ro pra::... pra::... pra incentivá(r) pra í(r) na esco::la pa estudá(r)... ajudá(r) nos deveres... é::... mas í(r) na escola tam(b)ém é muito importante **POR CAUSA QUE** lá você aprende a lê(r) aprende a escrevê(r) se diverte tam(b)ém... e é de lá que vo/ que você vai... saí(r) bem formado pra... quando você crescê(r) você sê(r) alguém na vida ((fim de ruído agudo))

Doc.: F. na sua opinião você acha que as crianças de hoje em dia... estão deixan(d)o de brincá::(r) na ru::a de conversar com seus colegas e::... e ficando cada vez mais na frente do computador?

Inf.: ah eu acho que não **POR CAUSA QUE**::... eu freqüento *lan hou::se* gosto de mexê(r) no computador... mas eu ainda continuo brinca(n)d)o na rua com meus amigos... gosto de ficá(r) na rua conversan::(d)o brinca(n)::(d)o jogan(d)o bo::la... é::... mas tem gente que prefere que num:: num faz nenhuma atividade física prefere ficá(r) no computador jogan::(d)o... que é computador vinte e quatro hora por dia que só fica na internet... só fica conversando com amigos e::... e tem gente tam(b)ém que tam(b)ém nunca mexeu no computador mas através da escola já... já pode mexê(r) que gosta... é:: é:: e as *lan houses* tam(b)ém é bom pra quem gosta de computador pode í(r) lá... se divertí(r)... mas a maioria das pes/ das pessoas acho que prefere brincá(r) na rua... mesmo brincá(r) na rua jogá(r) bola ficá(r) com os amigos se divertí(r)

Doc.: e F. você que gosta muito de computador você acha que ele pode te auxiliá(r) nos estudos... a internet por exemplo

Inf.: ai pode **POR CAUSA QUE**:: quando cê qué(r) por exemplo algum professor passa uma pesquisa... você procura na internet::t pra::... pra fazê(r) a pesquisa... e:: **PORQUE** a internet hoje ela já tem tudo... tudo que você quisê(r) qualqué(r) pesquisa... qualqué(r) pesquisa é::... é:: você pode::... fazê(r) no computador e::... e tam(b)ém quem num tem computador pode í(r) na *lan house* fazê(r) pesquisa tam(b)ém... hum e ela ajuda muito no... hoje em dia **POR CAUSA QUE** quem assim estudá(r) tam(b)ém pode entrá(r) no computador...

Projeto ALIP - Banco de dados IBORUNA

Fonte: *Corpus* Iboruna

O trabalho com esse gênero, em sua versão transcrita, requer atenção para os seguintes aspectos: (i) a transcrição de um gênero oral, embora constitua uma representação gráfica, não deve ser assumida como um texto genuinamente escrito; daí se preservar símbolos e ortografia não convencional para indicar, entre outras propriedades, truncamentos, pausas e pronúncia não padrão; (ii) é preciso mostrar para as/os estudantes que as propriedades da modalidade falada – truncamentos, repetições, redundâncias etc. – não são defeitos textuais, mas características inerentes a um modo de dizer que conta com elementos sociointerativos mais acessíveis para construir e negociar sentidos; e (iii) um gênero oral é um texto tão legítimo e comunicativamente funcional quanto os da modalidade escrita. Tomar ciência desses aspectos é imprescindível a um trabalho adequado com gêneros orais na sala de aula, seja por sua escuta, seja pela leitura de sua transcrição.

Conforme indicam os destaques, no trecho selecionado, há diferentes porções textuais que carregam causalidade. Não se observam, contudo, relações causais estritas, em que causa e consequência se revelem como estados de coisas, mas como relações que, sendo mais subjetivas, representam justificativas\explicações de um ponto de vista: “mas í(r) na escola tam(b)ém é muito importante **por causa que** lá você aprende a lê(r) aprende a escrevê(r) se diverte tam(b)ém...”.

Quanto às formas gramaticais responsáveis por codificar essas relações, encontram-se os conectivos “por causa que” e “porque”: o primeiro, considerado uma forma em emergência no português brasileiro (Amorim, 2012), não faz parte do quadro de conectivos de causalidade reconhecidos pela gramática tradicional; o segundo, apontado por diversos estudos como o conectivo de causalidade mais frequente da língua portuguesa, representa a forma prototípica de expressão da causalidade (Paiva, 1991; Amorim, 2017).

A identificação desses conectivos viabiliza, sob a ótica da Sociolinguística Educacional, uma abordagem em que se pode explorar a funcionalidade – assim como a legitimidade – de variantes com níveis distintos de aceitação social. Deve-se, então, conduzir a turma à conclusão de que “por causa que” e “porque” são conectivos que partilham de uma mesma função, qual seja, indicar relações de causalidade. Entretanto, a intercambialidade entre eles depende do registro, já que, em um gênero textual formal, sobretudo escrito, o emprego de “por causa que” pode sofrer sanção por se tratar de uma forma que está fora do escopo da norma-padrão.

No entanto, a fim de promover uma reflexão sociolinguística, deve-se frisar que, em relação aos seus efeitos semântico-pragmáticos, “por causa que” e “porque” se mostram como conectivos igualmente funcionais (ver Amorim, 2012). Apontar “por causa que” como a forma “incorreta” de “porque” seria incorrer no preconceito linguístico, que tem a sua origem, entre outras razões, no desconhecimento do caráter natural e inevitável da variação linguística. Assim, para uma adequada abordagem variacionista e funcional, “por causa que” e “porque” devem ser descritos como variantes morfossintáticas, já que cumprem uma mesma função: promover a junção de orações, compondo enunciados que expressam causalidade. Como,

geralmente, os exemplos de variação explorados em sala de aula estão apenas nos níveis fonético-fonológico e lexical, esse caso de variação morfossintática serve, ainda, para ampliar a compreensão da variação linguística como fenômeno que se implementa em todos os níveis gramaticais.

Vale frisar que, na condução da atividade com o gênero e com os conectivos em pauta, não é preciso se ater à metalinguagem: a fim de manter o alinhamento com a perspectiva funcional de ensino de gramática, não se deve perder de vista a natureza “desclassificatória” desta atividade, ou seja, o foco deve estar na identificação, a partir de dados linguísticos reais, das formas (variáveis!) e das funções que desempenham na composição do texto (oral).

Realizada a identificação dos trechos que carregam a noção de causalidade e dos conectivos que a codificam, cabe uma comparação, como procedimento de transição para etapa seguinte da proposta, entre as modalidades falada e escrita – sem dicotimizá-las (ver Marcuschi, 2001) – com o objetivo de trazer à tona conhecimentos prévios das(os) estudantes acerca do assunto, bem como expectativas a respeito da identificação dos conectivos de causalidade no gênero texto dissertativo-argumentativo.

(ii) Identificação e análise da noção e dos conectivos de causalidade na modalidade escrita

Na modalidade escrita, sobretudo em práticas escolares, circulam gêneros textuais cuja produção requer registro formal e obediência a convenções e a regras prescritas pela gramática tradicional. Tais gêneros, em relação ao emprego de conectivos de causalidade, costumam exibir maior variabilidade de formas: no português brasileiro, por exemplo, “porque” desponta como o conectivo mais frequente da modalidade falada, seguido de outras variantes – com frequência irrisória – como “que”, “como”, “já que” e “por causa que” (Amorim, 2017); cenário bastante diferente é observado em gêneros escritos formais, em que se verifica, além das formas presentes na modalidade falada, número maior de variantes, como, por exemplo, “pois”, “uma vez que”, “visto que”, “haja visto(a)”, “por”, etc. (Ramos, 2014). Nesse sentido, deduz-se que o monitoramento linguístico, acionado, entre outras razões, pela necessidade estilística de evitar repetições, leva a/o escrevente, na elaboração de gêneros formais, a diversificar o emprego dos conectivos que expressam causalidade. Por outro lado, muitas(os) estudantes, ainda em fase de consolidação do letramento linguístico, costumam empregar, nas suas produções escritas, apenas os conectivos “porque”, já tão presente em sua fala, e “pois”, geralmente concebido como a “variante formal de porque” e, portanto, mais adequada à escrita de textos formais.

Dessa maneira, em práticas de leitura e produção textual, deve-se chamar a atenção da turma para essa variação no uso dos conectivos de causalidade, considerando as modalidades falada e escrita, além do registro, se formal ou informal. Ciente de que os gêneros textuais escritos com alto grau de formalidade devem apresentar variabilidade no emprego de conectivos, as/os estudantes podem dispor de um acervo mais amplo desses elementos gramaticais,

a fim de, no caso da noção de causalidade, evitarem o uso repetitivo – e até excessivo – das formas “porque” e “pois”.

Para a tarefa de identificação de construções causais na escrita, sugere-se a seleção do gênero texto dissertativo-argumentativo, que, ao ser exigido pela prova de redação do ENEM, consolidou-se como conteúdo em diferentes séries do Ensino Médio e até mesmo do Ensino Fundamental II. Na apresentação do gênero à turma, deve-se atribuir ênfase especial a dois pontos: o primeiro refere-se à natureza discursiva desse gênero textual, que, ao materializar-se pela argumentatividade, constitui um contexto favorável à implementação da noção de causalidade – afinal, na sua elaboração, é necessário, por exemplo, explicar uma tese ou justificar um ponto de vista, ações argumentativas que pertencem ao domínio causal. O segundo ponto diz respeito ao uso adequado de conectivos, cuja avaliação, conforme os parâmetros do Enem, está incluída na competência 4 (ver Brasil, 2020; 2022), que abrange, entre outros aspectos, a articulação eficaz de conectivos para garantir a coesão. Dessa maneira, o trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo, com foco na análise dos conectivos e de seu papel semântico-discursivo, contribui para instrumentalizar as/os estudantes para a apropriação e produção desse gênero.

Assim, concluída a etapa de análise estilístico-gramatical e discursiva do gênero, pode-se oferecer à turma dois ou mais exemplares para o cotejo dos conectivos de causalidade. Para ilustrar essa etapa da proposição didática, são apresentados a seguir dois textos desse gênero que obtiveram a nota máxima, respectivamente, no ENEM de 2022 e de 2020:

Texto 2 – Texto dissertativo-argumentativo (Enem 2022)

Norberto Bobbio, cientista político italiano, afirma que a democracia é um processo que tem, em seu cerne, o objetivo de garantir a representatividade política de todas as pessoas. Para que o mecanismo democrático funcione, então, é fundamental apresentar uma rede estatal que dê acesso a diversos recursos, como alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral. Contudo, muitos brasileiros, POR não terem uma certidão de nascimento, são privados desses direitos básicos e têm seus próprios papéis de cidadãos invisibilizados. Logo, deve-se discutir as raízes históricas desse problema e as suas consequências nocivas.

Primeiramente, vê-se que o apagamento social gerado pela falta de registro civil apresenta suas origens no passado. Para o sociólogo Karl Marx, as desigualdades são geradas por condições econômicas anteriores ao nascimento de cada ser, de forma que, infelizmente, nem todos recebam as mesmas oportunidades financeiras e sociais ao longo da vida. Sob esse viés, o materialismo histórico de Marx é válido para analisar o drama dos que vivem sem certificado de nascimento no Brasil, POIS é provável que eles pertençam a linhagens familiares que também não tiveram acesso ao registro. Assim, a desigualdade social continua sendo perpetuada, afetando grupos que já foram profundamente atingidos pelas raízes coloniais e patriarcais da nação. Dessa forma, é essencial que o governo quebre esse ciclo que exclui, sobretudo, pobres, mulheres, indígenas e pretos.

Além disso, nota-se que esse processo injusto cria chagas profundas na democracia nacional. No livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, é apresentada a história de uma família sertaneja que luta para sobreviver sem apoio estatal. Nesse contexto, os personagens Fabiano e Sinhá Vitória têm dois filhos que não possuem certidão de nascimento. Por conta dessa situação de registro irregular, os dois meninos sequer apresentam nomes, o que é impensável na sociedade contemporânea, UMA VEZ QUE o nome de um indivíduo faz parte da construção integral da sua identidade. Ademais, as crianças retratadas na obra são semelhantes a muitas outras do Brasil que não usufruem de políticas públicas da infância e da adolescência devido à falta de documentos, o que precisa ser modificado urgentemente para que se estabeleça uma democracia realmente participativa tal qual aquela prevista por Bobbio.

Portanto, o registro civil deve ser incentivado de maneira mais efetiva no país. O Estado criará um município nacional intitulado “Meu Registro, Minha Identidade”. Esse projeto funcionará por meio da união entre movimentos sociais, comunidades locais e órgãos governamentais municipais, estaduais e federais, VISTO QUE é necessária uma ação coletiva visando a consolidação da cidadania brasileira. Com o trabalho desses agentes, serão enviados profissionais a todas as cidades em busca de pessoas que, finalmente, terão suas certidões de nascimento confeccionadas, além de receberem acompanhamento e incentivo para a realização de cadastro em outros serviços importantes do sistema nacional. Por conseguinte, o Brasil estará agindo ativamente para reparar suas injustiças históricas e para solidificar sua democracia, de maneira que os seus cidadãos sejam vistos igualmente.

GABRIEL BORGES

Fonte: Cartilha do participante – ENEM 2022, p. 29

Texto 3 – Texto dissertativo-argumentativo (Enem 2020)

No século XIX, os avanços tecnológicos e científicos proporcionaram às populações novas alternativas de lazer, dentre as quais se pode citar o cinema. No Brasil, atualmente, tal forma de diversão tem se destacado, **UMA VEZ QUE** promove a interação com o público de maneira singular, isto é, gera muitas emoções aos indivíduos. Apesar disso, verifica-se que, em nosso país, o acesso ao cinema não é disponibilizado a todos os cidadãos, seja pela falta de investimentos, seja pelo alto custo cobrado por empresas para assistir a um filme. Assim, tendo em vista a importância desse lazer, ele deve ter seu acesso democratizado, a partir da resolução de tais entraves.

Sob esse viés, pode-se apontar as poucas verbas direcionadas à construção e à manutenção de cinemas, especialmente nas pequenas cidades brasileiras, como uma das causas do problema em questão. Acerca disso, sabe-se que boa parte da população que vive em áreas rurais ou suburbanas sofre com a falta de acessibilidade a tal meio de diversão. Prova dessa realidade é o filme “Cine Hollyúde”, lançado no Brasil, o qual mostra a dificuldade das pessoas que habitam no interior em assistir à primeira obra cinematográfica da cidade, devido à precariedade estrutural do cinema local. Tal cenário também é observado fora da ficção, **VISTO QUE, por causa dos** poucos investimentos, indivíduos das regiões pobres do país possuem mínima ou nenhuma interação com essa forma de lazer.

Ademais, nota-se, ainda, uma intensa elitização dos cinemas, **PORQUANTO** o preço cobrado pelo ingresso de uma sessão é alto, o que limita a ida a esses lugares de exibição de filmes. Sobre isso, percebe-se que, **COMO** a busca por tal lazer aumentou, de acordo com dados do “site” “Meio e mensagem”, as empresas exibidoras estão cada vez mais visando ao lucro em detrimento de uma diversão e interação pública. Isso ocorre, segundo o pensador Karl Marx, **graças à** busca excessiva por capital (dinheiro), tornando o cinema apenas como um “lugar lucrativo”. Desse modo, a democratização do acesso a esses locais torna-se distante da realidade vivida.

Portanto, cabe ao Governo investir em projetos que facilitem o acesso ao cinema, principalmente nas regiões interioranas, por intermédio do auxílio financeiro a empresas exibidoras, a fim de descentralizar os lugares em que há transmissões de filmes. Outrossim, compete às ONGs, como organizações que visam suprir as necessidades populacionais, realizar campanhas em prol de salas bem estruturadas e de reduções do preço cobrado pelos ingressos das sessões cinematográficas, por meio das redes sociais e dos outros veículos de comunicação, com o objetivo de democratizar a ida ao cinema e de, dessa maneira, afastar-se da realidade narrada no filme “Cine Hollyúde”.

GUSTAVO LOPES TEIXEIRA

Fonte: Cartilha do participante – ENEM 2020, p. 41

Conforme assinalado, os gêneros textuais escritos com alto grau de formalidade costumam exibir maior variabilidade no seu quadro de conectivos causais, propriedade que se verifica nos textos 2 e 3 acima. Nesses textos, identificam-se os conectivos “pois”, “como”, “por”, “porquanto”, “visto que” e “uma vez que”. É possível verificar, ainda, a presença de outros conectivos de natureza causal: “por conta de”, “devido a”, “graças a” e “por causa de”. Por conectarem constituintes oracionais, e não orações, essas formas estão fora do escopo desta proposta. Contudo, em sala de aula, é provável que as/os estudantes as identifiquem como conectivos causais, o que não seria um erro; caberia, entretanto, proceder à distinção entre conectivos interoracionais e conectivos intraoracionais, tradicional e respectivamente classificados como conjunções/locuções conjuntivas e preposições/locuções prepositivas.

A tarefa de reconhecimento desses elementos, em sala de aula, deve ser permeada por orientações e reflexões acerca da variação linguística e do estabelecimento da textualidade. Sobre a variação linguística, deve-se destacar a modalidade e o tipo de registro de produção do gênero como fator que condiciona o emprego das variantes conectivas em pauta: entre os aspectos já abordados, como o uso frequente de “pois” na escrita – variante rara no português brasileiro falado –, pode-se ressaltar a maior frequência de conectivos locucionais nos gêneros escritos, como é o caso de “visto que” e “uma vez que”, bem como o emprego, nesses gêneros, de variantes já bastante incomuns ou de uso restrito a textos literários, como é o caso de “porquanto”. Nessa perspectiva de análise, deve-se, ainda, promover o reconhecimento de formas que transitam entre as modalidades falada e escrita, ainda que com frequência distinta, caso ilustrado pelos conectivos “por” e “como”⁴.

Em relação ao estabelecimento da textualidade, os conectivos identificados nos textos 2 e 3 cumprem um papel fundamental na composição gramatical e discursiva do texto, na medida em que atuam como elementos de coesão sequencial, conectando orações e porções textuais por meio da explicitação de relações de causalidade. Nesse sentido, contribuem também para a coerência, já que “a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual” (Costa Val, 2006)⁵.

Essa “conectividade textual” – responsável por garantir que uma sequência, curta ou longa, de frases seja reconhecida como um texto de sentidos compreensíveis – deve representar o foco de análise de uma aula dedicada às conjunções, caracterizando-se, dessa forma, como um trabalho que, efetivamente, explora as relações entre texto e gramática, uma vez que, segundo argumenta Antunes (2005),

[...] o mais importante, na atividade de produção e recepção de textos, é identificar o tipo de relação estabelecida, **e não ocupar-se da classificação dos conectores com suas respectivas nomenclaturas**. Tampouco tem relevância servir-se do estudo das conjunções apenas para se explorar a complicada classificação das orações em suas múltiplas subdivisões. O que vale, portanto, como competência comunicativa é avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre as orações” (Antunes, 2005, p.150 – grifo nosso).

⁴ Nesse caso, deve-se salientar que, na função de conectivo causal, “como” apresenta uma propriedade sintática que o distingue dos demais conectivos da mesma categoria, uma vez que requer a anteposição do segmento causal: “Como saiu atrasada, ela perdeu o ônibus”. Para os demais conectivos causais, a ordem “efeito – causa” é considerada categórica (Paiva, 1991; Paiva; Braga, 2016; Amorim, 2017): “Perdeu o ônibus porque saiu atrasada”.

⁵ É oportuno lembrar que, no relato oral de opinião, os conectivos também desempenham um papel importante no estabelecimento da textualidade. No entanto, devido à fluidez do discurso oral, que afeta a organização sintática das sentenças, delinear essa função, nesse tipo de gênero, pode ser uma tarefa mais complexa, exigindo a consideração de elementos extrassentenciais, isto é, de natureza sociointerativa.

Esse modelo de ensino de gramática, corroborado por Antunes (2003) e aqui ilustrado pelo estudo dos conectivos causais, é, portanto, funcional: não sendo um exercício classificatório (improdutivo!), essa perspectiva de ensino contempla a função que os elementos gramaticais exercem na composição textual, superando a abordagem restrita à apresentação de regras, para a distinção/valoração do certo e do errado, e capacitando os/as estudantes “para compreenderem a língua como um importante **instrumento de significação e de mediação das relações interpessoais**” (Corrêa; Sperança-Crisciuolo, 2018, p. 67 – grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Básica, o ensino de língua portuguesa tem se desenvolvido a partir de eixos distintos, entre os quais, historicamente, se destaca o da gramática. Geralmente concebido de maneira prescritiva e classificatória – remontando a uma tradição que atravessa séculos (Mattos e Silva, 1989) – o ensino de gramática negligencia, entre outros aspectos, análises de natureza (sócio)linguística, reforçando o ideário de uma norma-padrão homogênea e abstrata. Além disso, esse ensino pauta-se por uma metalinguagem que, em muitos aspectos, exhibe inconsistências que dificultam a sua adequada operacionalização didática.

A persistência dessa tradição é revelada, por exemplo, nas redes sociais, em que a imensa maioria dos perfis ou canais dedicados à língua portuguesa ora se baseia em valorações de “certo” e “errado” na língua, corroborando o preconceito linguístico, ora se propõe a abordar a classificação gramatical, muitas vezes se valendo da falácia de que o domínio dessa classificação é a condição *sine qua non* para “saber português”. Esse cenário sustenta a conclusão de que, no que diz respeito ao eixo gramatical, o ensino de língua portuguesa não tem acompanhado a notável – e já não tão recente – produção científica que fornece perspectivas inovadoras (e muito mais promissoras!) para esse nicho pedagógico. Ademais, considerando o alinhamento entre essa produção científica e documentos como os PCN e a BNCC, observa-se que parâmetros oficiais não estão sendo devidamente incorporados ao ensino de gramática.

Dessa forma, a discussão e a proposta didática desenvolvidas neste artigo fornecem contributos para uma mudança de abordagem no ensino de gramática, promovendo seu deslocamento do paradigma tradicional para o funcional. Tendo os conectivos causais como foco de uma proposta didática, este trabalho demonstra que é possível, por meio do texto, realizar uma análise (sócio)linguística dessa categoria gramatical, considerando suas duas dimensões constitutivas: sua forma, contemplada pela identificação de suas variantes, e sua função, descrita a partir de seu papel no estabelecimento da textualidade.

Sem recorrer à prática tradicional de classificação das conjunções e das orações que elas introduzem, este artigo contribui para legitimar alternativas didáticas que, levando em consideração aspectos semântico-discursivos e variacionistas, abordam os elementos gramaticais

como instrumentos a serviço da construção do texto, esboçando, assim, uma proposta funcional, produtiva e científica para operar com a gramática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMORIM, F. S. **Construções causais com por causa que**: um caso de gramaticalização. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8373>

AMORIM, F. S. **Gramaticalização de conectores causais na história do português**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/150717>.

AMORIM, F. S. Aportes teórico-pedagógicos para um ensino funcional de língua portuguesa. **Fólio** - revista de letras, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6412. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6412>. Acesso em: 27 set. 2024.

AMORIM, F. S. O estatuto sintático de orações causais: considerações funcionalistas. In: SOBRAL, G. N. T.; TEIXEIRA, M. C. R.; BORBA, V. C. M. (orgs.). **Linguagens em debate**: discurso, léxico, sociolinguística, linguísticas cognitiva e aplicada. Curitiba: Appris, 2021. p. 95-110.

ANTUNES, M. I. C. M. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, M. I. C. M. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, M. I. C. M. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AVELAR, J. **Saberes Gramaticais**: formas, normas e sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do Participante**: redação no Enem 2020. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/cartilha_participante_redacao_enem_2020.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do Participante**: redação no Enem 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2022/cartilha_participante_redacao_enem_2022.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASSEB-GALVAO, V. C.; NEVES, M. H. M. (Org.). **O todo da língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola, 2017.

CORREA, K. F. L.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. O ensino de conjunções a partir do texto: uma sequência didática para alunos do ensino fundamental. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, N. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28314>. Acesso em: 25 ago. 2024.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, A. S. C. Algumas propostas de análise da coordenação e da subordinação a partir do comportamento das conjunções da área da causa e da explicação. **Soletras**, v. 1, p. 9-22, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/5005>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFERN, 2016.

FERREIRA, M. **360º**: Aprender e praticar gramática. 4. ed. São Paulo: FTD, 2015.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

LOPES, M. H. C. C. **Aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais**: contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, B. A. **A evolução da rede de construções causais no português**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PAIVA, M. C. Aspectos semânticos e discursivos da relação de causalidade. In: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (orgs.). **Variação e discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 63-74.

PAIVA, M. C. **Ordenação de cláusulas causais**: forma e função. 1991. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

PAIVA, M. C.; BRAGA, M. L. As Construções Hipotáticas/Adverbiais. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. A construção das orações complexas. São Paulo: Contexto, 2016.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de letras, 1996.

RAMOS, J. V. B. As orações causais em gêneros de fala e escrita. In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Linguagem em contextos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p. 98-113.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MATTOS e SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

MARTINS, M.; PEREIRA, M. Ensino de sintaxe na educação básica: um estado da arte do cenário brasileiro. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 156-174, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i2.34153. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/34153>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. Sintaxe das orações complexas em português: uma proposta de descrição e ensino. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4681>. Acesso em: 7 fev. 2024.

TAVEIRA DA CRUZ, R. A gramática gerativa na escola: o pensar linguisticamente. **Working Papers em Linguística**, v. 18, p. 111-128, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p111>. Acesso em: 12 jul. 2024.

Recebido para publicação em: 25 nov. 2024.

Aceito para publicação em: 25 fev. 2025.