

Uso das construções de causalidade do ensino fundamental II à graduação: variação de conjunções à topicalização da conjunção “pois”

Marcelo Módolo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
modolo@usp.br
<http://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

Alfredo Vital Oliveira

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
alfredovital8@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1247-6092>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2029>

Resumo

Este trabalho trata da análise de construções de causa, com detalhamento do uso da conjunção *pois*. O *corpus* compõe-se de 436 alunos, de cursos regulares, do 6º ano do ensino fundamental à graduação em Pedagogia e em Letras, de diferentes estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo. O escopo da pesquisa é verificar, entre os 8 grupos, se há solidificação do conceito abstrato de causalidade e diversidade na utilização de conjunções na introdução de ideias de causalidade, à medida que aumenta a escolarização. Assim, aos discentes foi apresentado um teste com cinco questões nas quais se requer, em tese, diferentes habilidades cognitivas. A conjunção *pois* apareceu entre as três construções mais utilizadas e como sinônimo de *porque*, tanto que há grande frequência no seu uso topicalizado.

Palavras-chave: educação; linguística cognitiva; língua portuguesa; causais.

Causality constructions usage from elementary education II to college: from variation to topicalization of the conjunction “pois”

Abstract

This paper deals with the analysis of constructs of cause, detailing the use of the conjunction *pois*. The corpus consists of 436 students, from regular courses, from the 6th year of elementary school to the graduation in Pedagogy and Literature, from different educational establishments in São Paulo city. The scope of the research is to verify, among the 8 groups, whether there is solidification of the abstract concept of causality and diversity in the use of conjunctions in the introduction of ideas of causality, as schooling increases. Thus, to the students a test was presented with five questions where it is required, in theory, different cognitive abilities. The conjunction “pois” appeared among the three most used constructions and as a synonym for “porque”, so much that there is great frequency in its topicalized use.

Keywords: education; cognitive linguistics; portuguese language; causal conjunctions.

Introdução

Na atualidade, o processo de ensinar e de aprender deve ser o mais amplo possível, a fim de possibilitar ao educando as melhores condições de reflexão e de entendimento dos mais variados fatores da vida.

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa pode e deve participar profundamente na formação global desse ente complexo que experiencia as mais diversificadas situações-problemas da existência humana. Por isso, é importante salientar que o objetivo norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e para o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Sobressai, para atingir esses objetivos gerais da BNCC, a relevância da prática da escrita que, por sua vez, compreende a produção de textos verbais, verbo-visuais (hoje chamados de multimodais); de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade.

Nas Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, no Capítulo 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa,

[...] o ensino médio deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. Assim, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e sobre a linguagem. (MEC, 2006, p. 19)

Para concretizar tais propósitos curriculares, um dos instrumentos mais utilizados é a produção de texto narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo. Nesse sentido, para subsidiar esses objetivos mais gerais, desde as séries iniciais do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, é dissecada a gramática da língua portuguesa, nos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, assim como estudada e praticada a elaboração de textos dessa ampla variedade tipológica.

Este trabalho trata da análise da solidificação do conceito de causalidade e do exame do emprego formal pelos estudantes de construções de causa, especificando-se a utilização da conjunção *pois* dentre as construções escolhidas para se efetivar a correlação de uma ideia de causalidade. O escopo da pesquisa, então, é verificar, entre oito grupos, se, à medida que aumenta a escolarização, há gradual variação e refinamento linguístico, no que se refere às construções conjuntivas causais, como pretendido pelo MEC.

O *corpus* da pesquisa compõe-se de 436 alunos de cursos regulares, de 11 a 60 anos, do 6º ano do ensino fundamental à graduação em Pedagogia e em Letras, de diferentes estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo, tanto públicos como privados.

Fundamentação teórico-metodológica

A linguística cognitivo-funcional evidencia o conhecimento linguístico humano de uma perspectiva não modular da mente, considerando-o um sistema integrado às demais faculdades da cognição humana. Na abordagem cognitivo-funcional, idealiza-se a linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social e, portanto, analisam-se seus aspectos estruturais de acordo com os processos cognitivos que permeiam a construção de significados nas situações comunicativas. Assim, compreende-se que as construções sintáticas se delineiam a partir de processos semânticos realizados segundo a perspectiva e a subjetividade dos indivíduos em contextos de interação discursiva.

De acordo com essa teoria, conhecer uma língua consiste em dominar vários símbolos linguísticos e diversos esquemas estruturais, que envolvem formas linguísticas e suas funções comunicativas, e, para alcançar esse conhecimento, o educando ampara-se nas seguintes habilidades: compreensão intencional e aprendizagem cultural, realização de analogias e combinação de estruturas.

Contudo, como acentua Tomasello (2000), a aprendizagem por imitação por si só não comporta o desenvolvimento linguístico geral do educando, porque ela, embora possibilite o uso de símbolos e de construções linguísticas particulares em novas situações comunicativas, não o torna capaz de engendrar, por si mesmo, novas sentenças, pois não permite a criação de categorias ou de esquemas linguísticos abstratos.

Nessa perspectiva, propõe-se que essas construções linguísticas abstratas passem a ser criadas pelos educandos por meio da analogia e do mapeamento de estrutura, pois eles são capazes de captar similaridades entre situações e de esquematizar as estruturas relacionais abstratas.

Em síntese, a teoria de aquisição da linguagem, baseada no uso e fundamentada numa concepção cognitivo-funcional de língua, compreende o processo de aquisição em termos funcionalistas, de modo que o desenvolvimento linguístico do educando torna-se possível apenas a partir do momento em que ele, engajado em quadros ou em cenas de atenção conjunta (microespaços culturais e linguísticos), começa a entender que existe uma intenção que motiva a produção linguística do adulto e que ele pode valer-se desse mesmo instrumento linguístico quando possuir uma intenção semelhante, logrando alcançar uma competência linguística por meio de processos imitativos e analógicos, baseados em interações contínuas com adultos linguisticamente competentes.

Para ser mais capacitado na leitura e na produção de textos dissertativos, é essencial que se entenda o mecanismo de causalidade, ou seja, que se compreenda o engenho lógico que ocorre para se estabelecer a relação nexa causal.

Do ponto de vista estritamente lógico, dois fatos articulam-se pela relação de causalidade se a realização de um deles depende ou decorre da realização do outro. Desse modo, a causalidade é uma macrorrelação que se especifica por meio de quatro valores: causa,

condição, consequência e finalidade. Está claro que a um deles se atribuirá valor de causa ou condição, e ao outro o de consequência ou finalidade, visto que causa e efeito não são ideias opostas, mas complementares. A associação causal entre dois dados de nosso conhecimento é, obviamente, um ato de percepção e de compreensão, que podemos codificar de formas variadas na linguagem. (AZEREDO, 2013, p. 323).

Para Neves (2014), a ampla zona das causalidades em linguagem tem uma definição bastante ampla, e, mesmo, fluida, porque vai desde uma rota direta e pronta entre “causa” e “consequência” ou “efeito” até muitas outras implicações também ditas “causais”, mas que chegam a dispensar essas noções, vistas rigidamente.

Ainda, é evidente, para Neves (2014), a multiplicidade de relações semânticas que se abrigam com o rótulo “de causa”, mesmo sem se construir em termos de relações de consequência. A complexa zona das causalidades que se estabelece em termos amplos, complexos e de engajamento pessoal, por exemplo, em termos de explicação, de justificação, de legitimação, ou até de oferta de opinião.

Do ponto de vista do discurso, causa ou efeito não é, portanto, um valor inerente a um fato na sua relação com o outro, mas uma possibilidade de sentido segundo a necessidade de compreensão – e de verbalização – do evento que se está testemunhando. Ressalta-se que, no discurso, o emprego do conectivo tem a função de explicitar esse valor, balizando a compreensão da respectiva oração.

Assim, a causalidade é um tema amplo que comporta diferentes abordagens. É possível analisá-la a partir da Lógica, da Filosofia, da Psicologia e também dos diferentes enfoques dos estudos da linguagem. É possível, na língua portuguesa, expressar causa de diferentes modos: por meio de verbos, de conectores, de justaposição de orações.

Dessa forma, é fundamental que, na elaboração de um texto, se exponham as relações de causalidade de forma clara, e, para tal objetivo, as frases devem estar bem articuladas. Essa articulação, chamada tradicionalmente de coesão textual, é explicitada por meio de elementos conectivos, normalmente preposições, conjunções, advérbios e pronomes.

Os elementos conjuntivos que nos interessam neste trabalho são as palavras invariáveis que ligam duas orações ou duas palavras semelhantes (de mesma função gramatical) da mesma oração. Elas podem ser representadas por apenas uma palavra ou por duas ou mais palavras quando, então, são chamadas de locução conjuntiva.

Ressalta-se ainda que a distribuição da informação é bastante ligada à ordem das palavras, e, no caso das construções causais, levados em conta todos os tipos de conectivo, essa questão é complexa. Posicionada antes da principal, a oração causal exprime um fato que o locutor presume já conhecido do interlocutor. Dessa forma, esse tipo de causa é utilizado como uma evidência que não fica sujeita a sua contestação (AZEREDO, 2013,).

Quando reveste a forma desenvolvida, a oração causal vem encabeçada pela conjunção típica *porque*, ou com leves matizes de emprego, por um sucedâneo dela: *como*, *desde que*, *já que*, *pois*, *pois que*, *porquanto*, *que*, *uma vez que*, *visto como*, *visto que* (ROCHA LIMA, 2013).

As causais com *porque* (conjunção mais usada) são normalmente pospostas, o que confere a essas orações um valor informacional ligado à informação nova. Os casos de orações causais com *porque* antepostas geralmente são marcados, com anteposição obtida por extraposição, para focalização (NEVES, 2011).

As orações causais com a conjunção *como* são sempre antepostas (NEVES, 2011; ROCHA LIMA, 2013). As conjunções *pois*, *pois que*, *porquanto* vêm sempre pospostas (ROCHA LIMA, 2013). Neves (2011) destaca que apenas iniciam orações causais pospostas as conjunções *pois*, *que*, *pois que*, *tanto mais que*, *por causa que*, *por isso que*.

Acrescenta Neves (2011) que iniciam orações causais, tanto pospostas quanto antepostas, além de *porque*, as conjunções *porquanto*, *uma vez que*, *desde que*, *dado que*, *visto que*, *visto como*, *já que* (também citado por AZEREDO, 2013). Rocha Lima (2013) não cita essa dupla possibilidade de colocação na sentença das conjunções causais *porquanto*, *dado que*.

A oração causal pode exprimir-se como reduzida pelo gerúndio, pelo infinitivo regido das preposições *por* e *visto*, assim como pelas locuções *em razão de*, *em virtude de*, *em vista de*, *por motivo de* (ROCHA LIMA, 2013).

Como o ensino mais detalhado das estruturas que compõem a língua portuguesa e a prática da produção de textos são gradativos e acumulativos, a partir do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, esperava-se o aumento percentual progressivo de acerto da identificação do tipo de classificação morfológica e da diversificação no uso de construções causais em exercícios de prática textual. Atenta-se que os conceitos e a classificação dos tipos das classes de palavras são predominantes no 6º ano do ensino fundamental. Já, a partir do 7º ano, há o aprofundamento no estudo de cada classe de palavra e o aprendizado dos termos da oração quando são lembradas as classes de palavras que podem compor cada um dos termos sintáticos estudados. Finalmente, nas séries do ensino médio, prevalece o ensino das classes de palavras com enfoque nos efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas, além de objetivamente abordar a importância e a função coesiva das conjunções para uma competente tessitura argumentativa.

Análise e resultados

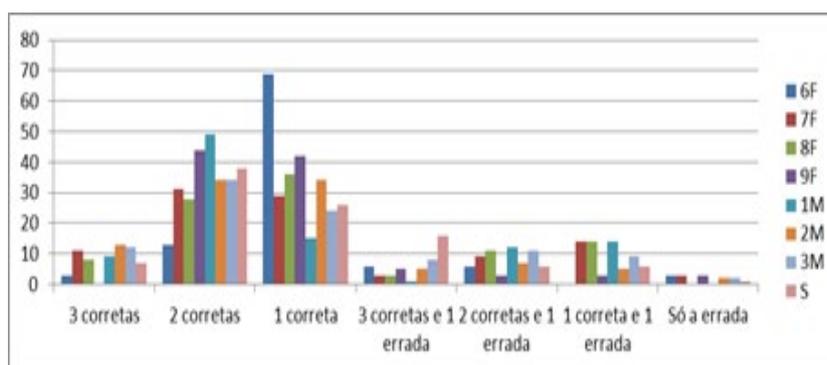
Para o estudo da solidificação do conceito de causalidade e da variedade dos recursos linguísticos utilizados pelos discentes, a fim de captar essa relação abstrata, com 436 alunos, no período de 08 a 26 de maio de 2017, foi apresentado um teste com cinco questões nas quais se requer, em tese, diferentes habilidades cognitivas: na 1ª questão, devem-se assinalar as alternativas cujo conteúdo de cada charge relaciona a causa da situação atual do tema resumido no título da figura; a 2ª questão, com seis subitens, testa o nível de conhecimento do discente em relação à classificação morfológica de seis construções negritadas em seis sentenças; a seguir, solicita-se, na 3ª questão, sem quantificar um número desejado de respostas, que se indiquem, dentre uma lista de 34 construções, aquelas que podem ser utilizadas para introduzir uma ideia de causa; na 4ª e na 5ª questão, respectivamente, a partir da estimulação de uma charge e de apenas uma sentença escrita, deve-se completar uma lacuna, ora no tópico da sentença, ora interligando 2 orações, para que a sentença onde a lacuna esteja contida obtenha um valor causal.

Dessa forma, as diversas construções causais conjuncionais, preposicionadas e outras em processo de gramaticalização foram compiladas e analisadas, a fim de estabelecer a relação de causa sugestionada pelos testes. Entretanto, neste trabalho, apenas sintetizam-se os resultados relativos ao contexto mais geral da solidificação do conceito de causalidade, da indicação das estruturas conjuntivas e prepositivas mais utilizadas, além de detalharem-se os tipos de conjunções utilizadas segundo o padrão normativo e de especificar-se a participação da conjunção *pois* nessa função de auxiliar o estabelecimento da relação abstrata de causalidade, comparando-se os oito grupos.

Utiliza-se, nos gráficos, que sempre apresentam o valor percentual de respostas de cada um dos oito grupos, a seguinte legenda: 6F – 6º ano do ensino fundamental; 7F – 7º ano do ensino fundamental; 8F – 8º ano do ensino fundamental; 9F – 9º ano do ensino fundamental; 1M – 1º ano do ensino médio; 2M – 2º ano do ensino médio; 3M – 3º ano do ensino médio; S – alunos cursando o ensino superior.

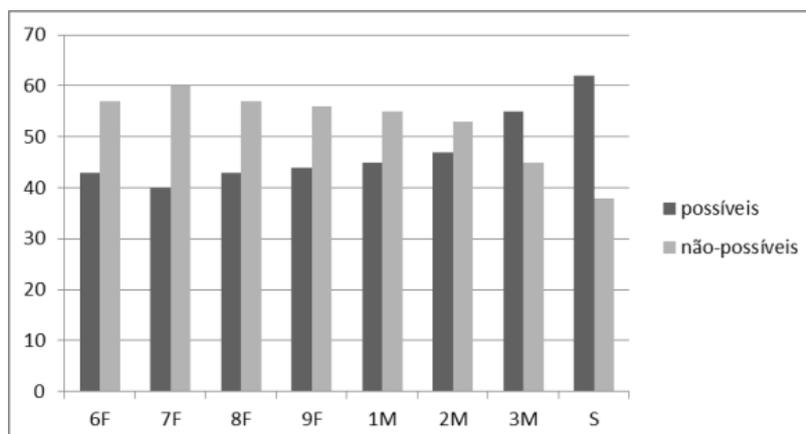
Fundamentado no resultado das respostas da questão 1, que mensura a interpretação da relação de causalidade a partir de estímulos predominantemente imagéticos, visualizam-se, no Gráfico 1, os cenários responsivos da questão 1. Como se vê, neste gráfico, o nível de acerto da questão 1 foi muito bom, pois 35% dos estudantes assinalaram 2 respostas corretas, enquanto 8% indicaram três respostas corretas (perfeição de respostas). Constata-se, observando-se ainda o Gráfico 1, que o grau de acerto, considerando os oito grupos, eleva-se progressivamente com o aumento da escolaridade. Por conseguinte, apercebe-se que, como conjunto, há consolidada materialização da relação de causalidade nesses estudantes, quando o estímulo principal é o imagético. Finalmente, depreende-se que os discentes dominam os processos cognitivos nas relações de causalidade quando o processamento é mental, no qual é dispensável o conhecimento de algum regramento formalizado da língua portuguesa.

Gráfico 1 – Solidificação da relação de causalidade



O Gráfico 2 espelha, por grupo, as possíveis e não-possíveis indicações de construções causais, a partir de uma lista de 34 itens na qual se têm 12 construções possíveis de integrar sentenças causais (34%) (*porque, já que, que, como, pois, visto que, face a, haja vista, tendo em vista, devido a, por*), 4 construções temporais (12%) (*quando, assim que, enquanto, após*), 3 construções condicionais (9%) (*contanto que, se, caso*), 3 construções adversativas (9%) (*entretanto, mas, contudo*), 3 construções de finalidade (9%) (*a fim de, para que, para*), 2 construções concessivas (6%) (*embora, mesmo que*), 2 construções aditivas (6%) (*também*), 2 construções conclusivas (6%) (*2 vezes por isso*), 1 construção proporcional (3%) (*à medida que*), 1 construção locativa (3%) (*entre*) e 1 construção alternativa (3%) (*ou*).

Gráfico 2 – Comparação das respostas possíveis e não-possíveis



Apenas 49% do total das respostas refere-se às construções causais. A partir das observações do Gráfico 4, detecta-se que, apenas nas 2 séries mais escolarizadas (3M e S), há predomínio de indicações tidas como corretas para construções causais.

A fim de analisar a escolha de conjunções utilizadas para completar a lacuna dos testes 4 e 5, a íntegra dessas duas questões com seus subitens é apresentada abaixo:

Questão 4 – Observe a charge, interprete as informações transmitidas por ela e complete as lacunas com a construção (palavra e/ou a locução) que melhor completa a frase para que a sentença tenha um **significado de CAUSA**:



- a) O menino não pode escrever a palavra ética na lousa, _____ não havia giz.
- b) _____ há pessoas sem ética, não havia giz para o menino escrever a palavra ética na lousa.



- c) _____ alagamento, as pessoas ficaram ilhadas.
- d) Houve a enchente, _____



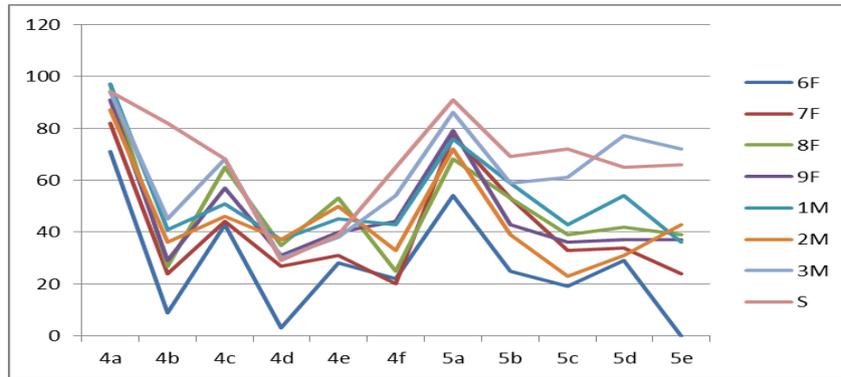
- e) O menino não sabe fazer uma redação, _____ só escreveu uma frase.
- f) _____ não saber fazer a redação, o menino escreveu a redação só com uma frase.

Questão 5 – Complete as lacunas das sentenças com a construção (palavra e/ou a locução) que melhor completa a frase para que a sentença tenha um significado de CAUSA, sem repetir nenhuma das palavras nestas 5 sentenças (“a” a “e”):

- a) O aluno foi reprovado, _____ não estudou como o professor recomendou.
- b) A equipe venceu o jogo, _____ todos os jogadores dedicaram-se igualmente nos treinos.
- c) _____ ser constante, a tartaruga venceu a lebre na corrida.
- d) _____ necessidade de maior velocidade de processamento dos dados, a empresa trocou todos os computadores.
- e) _____ tinha diabetes, o menino devia, regularmente, praticar mais esportes.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 3 no qual se pode visualizar o percentual de acerto na resolução das construções causais das questões 4 e 5 do teste.

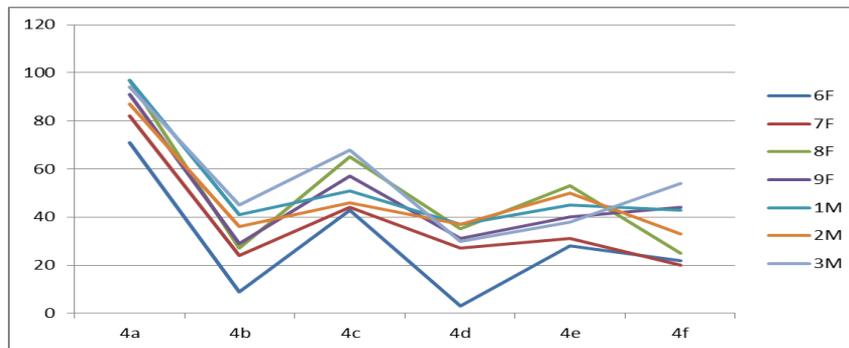
Gráfico 3 – Respostas possíveis das questões 4 e 5 por alternativa



De imediato, visualiza-se que o acerto da aplicação de construção causal em cada uma das 11 lacunas é semelhante e apresenta uma tendência estatística de acerto diretamente proporcional ao aumento da escolarização. Portanto, a escolarização parece contribuir com a visibilidade do conceito de causalidade para a língua escrita, principalmente nas séries de maior escolarização (superior e três séries do ensino médio) por causa do efeito da acumulação do conhecimento sobre elementos conjuntivos e do maior número de oportunidades de realizar atividades mais complexas relacionadas com a produção de texto.

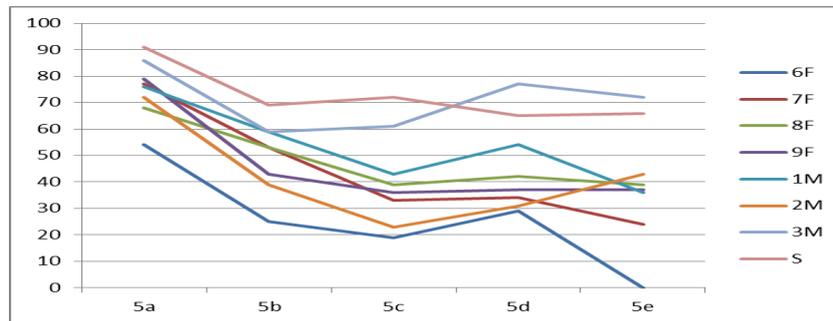
Focalizando a análise somente na questão 4 na qual se podia livremente escolher e aplicar a construção mais adequada para que a oração com a lacuna obtivesse um caráter causal, apresenta-se o gráfico 4 no qual se visualizam, com maior nitidez, as tendências de acerto do preenchimento já caracterizadas.

Gráfico 4 – Resposta da questão 4 por alternativa



A fim de destacar apenas as cinco sentenças a serem preenchidas da questão 5, quanto à correta resolução, que possui uma cláusula especial proibindo a repetição da mesma construção nas cinco respostas, exibe-se o Gráfico 5.

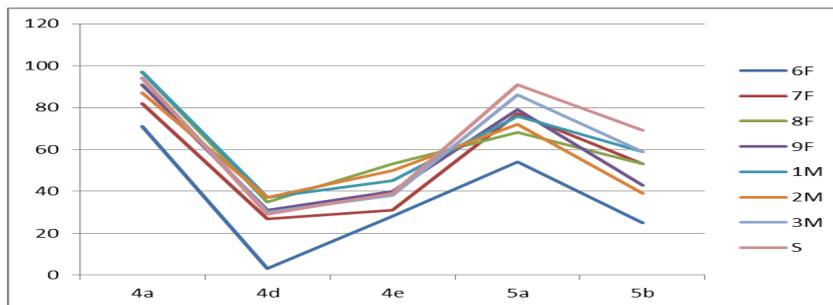
Gráfico 5 – Resposta da questão 5 por alternativa



Assim, há uma tendência de acerto, diretamente proporcional ao aumento da escolarização, semelhante entre os oito grupos, como pode ser claramente visualizado.

Investigando o percentual de acerto, quando as lacunas a serem preenchidas estão localizadas no início da 2ª oração, obtém-se o Gráfico 6.

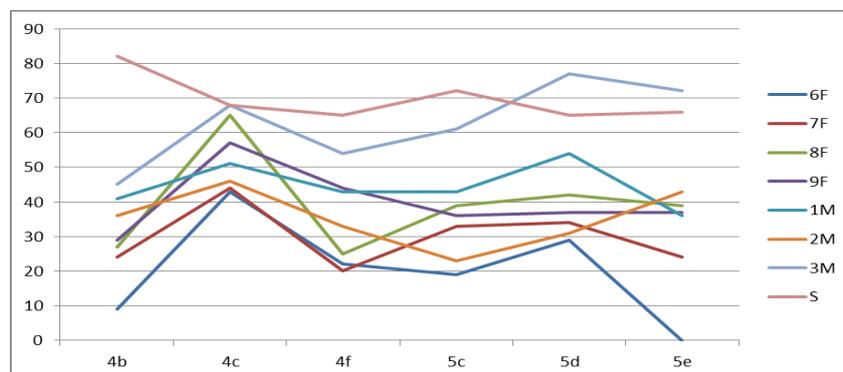
Gráfico 6 – Respostas localizadas no início da 2ª oração por alternativa



Dessa forma, mostra-se que o acerto médio das opções escolhidas foi de 57%, quando a lacuna a ser preenchida localiza-se no início da 2ª oração, ou seja, quando vem posposta à oração principal do período. No Gráfico 6, mostra-se que o acerto da aplicação de construção causal em cada uma das cinco lacunas é similar e evidencia uma tendência estatística de acerto diretamente proporcional ao aumento da escolarização.

Averiguando o nível médio de acerto do preenchimento das lacunas topicalizadas (43%), ou seja, quando vem antepostas à oração principal, obtém-se um resultado inferior de soluções corretas a quando as lacunas estão no início da 2ª oração, isto é, o resultado é ainda menor quando essa lacuna está anteposta à oração principal, como se observa no Gráfico 7. Esse dado mostra, ainda, a maior dificuldade linguística dos discentes em elaborar sentenças de causalidade, principalmente quando a ordem entre seus elementos é a menos frequente em sua experiência de vida, ou seja, quando inicialmente se apresenta a causa ou o efeito já conhecido pelo interlocutor de um evento e ser enunciado.

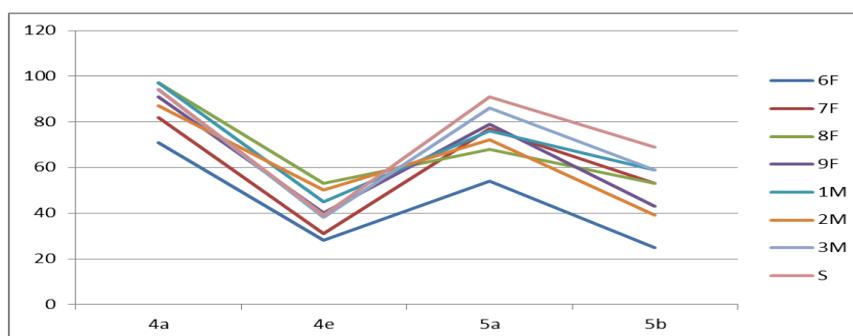
Gráfico 7 – Respostas topicalizadas por alternativa



Na questão 4b, destaca-se o número de ocorrências verificadas do uso não prototípico da conjunção *pois* em posição tópica, no 7F (6%), no 8F (3%), no 9F (5%), no 1M (5%), no 3M (3%) e, principalmente, no ensino superior (22%). Esse uso é linguisticamente interessante, pois mostra uma construção que está se gramaticalizando, em discordância ao que vem sendo proposto pelas gramáticas normativas, tanto que Rocha Lima (2013, p. 314) categoricamente declara que “a conjunção *pois*, *pois que*, *porquanto* vêm sempre pospostas”. Na *Gramática de usos*, Neves (2011) destaca que apenas as conjunções *pois*, *que*, *pois que*, *tanto mais que*, *por causa que* iniciam orações causais pospostas.

Já as construções formadas por conjunções propiciam um acerto médio de 64%. Consoante demonstrado no Gráfico 8, o grau de acerto das construções escolhidas é muito semelhante nos oito grupos e apresenta aumento à medida que cresce o nível de escolarização.

Gráfico 8 – Resposta composta por conjunção por alternativa



Observando atentamente a escolha dos discentes, verifica-se que 13 diferentes construções conjuntivas causais foram utilizadas no preenchimento das lacunas nas quais se permitia seu uso gramatical (questões 4a, 4b, 4d, 4e, 5a, 5b, 5e), a saber, *porque* (39%), *pois* (36%), *já que* (10%), *visto que* (6%), *como* (4%), *tendo em vista que* (2%), *posto que* (1%), *por causa que* (1%), *uma vez que* (1%), *haja vista que* (menos de 1%), *haja visto que* (menos de 1%), *pois que* (menos de 1%), *dado que* (menos de 1%).

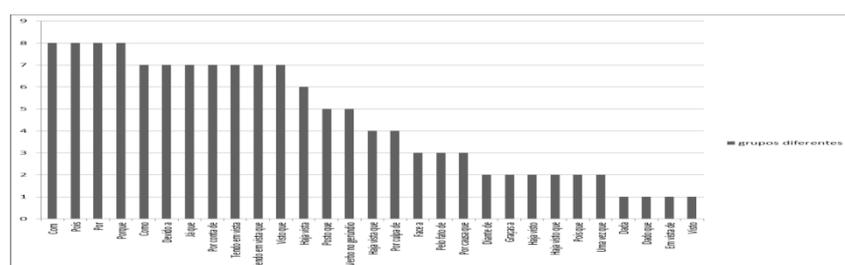
O Quadro 1 apresenta a distribuição das construções conjuntivas causais nos oito grupos.

Quadro 1 – Distribuição das construções causais conjuntivas

	6F	7F	8F	9F	1M	2M	3M	S
Porque	125	114	104	114	153	121	147	184
Pois	59	144	183	166	101	112	103	117
Já que	0	15	22	27	55	34	73	41
Visto que	0	3	15	10	30	26	30	38
Como	0	9	16	14	12	17	18	36
Tendo em vista que	0	3	3	3	3	20	12	9
Posto que	0	3	0	0	9	15	5	7
Por causa que	0	6	9	0	3	0	0	0
Uma vez que	0	0	0	0	0	0	4	11
Haja vista que	0	0	0	0	3	4	4	1
Haja visto que	0	0	0	0	0	4	0	2
Pois que	3	0	0	0	0	0	2	0
Dado que	0	0	0	0	0	0	0	1

A fim de melhor visualizar a preferência da escolha das construções causais, apresenta-se o Gráfico 9 no qual se especifica o número de vezes em que essas construções são utilizadas em grupos diferentes (máximo 8).

Gráfico 9 – Distribuição das construções causais por grupo



Nesse sentido, observa-se o relevante papel da conjunção *pois* que é a segunda conjunção mais escolhida para introduzir uma ideia de causa e é uma construção causal utilizada por todos os 8 grupos nas lacunas onde se podem utilizar conjunções para resolver o teste proposto.

Considerações finais

A aprendizagem de qualquer conceito abstrato do pensamento é um processo cognitivo muito complexo e que só se pode ser avaliado por meio do resultado num evento real. Neste trabalho, avaliou-se o grau de consolidação do conceito de causalidade, em estudantes do ensino fundamental II à graduação, por meio de quatro modos diferentes: teste cognitivo predominantemente imagético, teste de indicação contextualizada de classificação morfológica de construção em seis sentenças, teste de nomeação direta de construções causais e, por fim, 11 testes de produção textual a fim de proporcionar uma relação de causalidade entre duas orações contextualizadas.

Com fundamento nos testes realizados, pode-se chegar aos seguintes resultados:

- a) os alunos do ensino fundamental II à graduação possuem solidificado entendimento do conceito de causalidade, com grau crescente de formalização à medida do aumento da escolarização;

b) a correta utilização dos instrumentos de conexão textual apresenta uma variação diretamente proporcional ao grau de escolarização, o que era de se esperar;

c) a diversificação de uso de construções causais está diretamente relacionada ao grau de escolaridade, conforme se prevê, o que comprova o conceito geral de que o ensino desses recursos linguísticos é acumulativo, que é uma das bases metodológicas das prescrições da Base Nacional Comum Curricular da Língua Portuguesa e das Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no Capítulo 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa, respectivamente, elaborados pelo MEC para o ensino fundamental e para o ensino médio;

d) há insuficiente solidificação da diferença semântica de conectivos em geral, tanto que foram utilizadas, como construção introdutória de valor causal, construções prototipicamente adversativas, concessivas, aditivas, proporcionais, finais, alternativas, condicionais, temporais;

e) os discentes têm maior dificuldade em elaborar construções causais quando elas estão topicalizadas na sentença;

f) a conjunção causal *porque* é a construção majoritária de todos os 8 grupos estudados; há o reconhecimento inquestionável de que a conjunção *porque* introduz uma ideia causal, independente da faixa etária (11 aos 60 anos) o que justifica, há mais de 11 anos, a escolha de *slogan* da propaganda de biscoitos da Nestlé mais famosa do Brasil (“Tostines é fresquinha *porque* vende mais ou vende mais *porque* é fresquinha”) em que o público alvo não tem dúvida de se tratar de uma construção causal.

Constatou-se que, em tese, há algumas construções em processo de gramaticalização com valor causal, já que há registros dessas construções nas lacunas e por diferentes grupos, respectivamente (X; Y), *haja vista* (5;6), *tendo em vista* (5;7), *haja em vista que* (4;4), *tendo em vista que* (5; 7) o que indica uma utilização não acidental como, em contrário, aparenta ser o caso com a construção *haja visto* e *haja visto que* só são indicadas em 2 grupos e em 2 vezes.

Também destaca-se o uso generalizado da conjunção *pois* topicalizada, o que não está, ainda, prescrito em nenhuma das gramáticas normativas mais científicas da língua portuguesa; ao contrário, ensina-se que sua utilização somente é permitida quando inicia uma oração posposta à principal.

Dessa forma, pode-se inferir que a solidificação do conceito de causalidade não é diretamente vinculada ao grau de conhecimento das estruturas da língua que possibilitam sua mais nítida elucidação, pois alunos com deficientes conhecimentos da classificação e da função de construções coesivas, depreendidos pela utilização possível ou não-possível dos elementos conjuntivos típicos da linguagem escrita da língua portuguesa, conseguiram, com grande eficiência e eficácia, depreender a relação de causa e efeito, em construções predominantemente imagéticas.

Assim, a partir da análise deste estudo, deduz-se que, na elaboração de textos dissertativos, esses alunos terão grande dificuldade em materializar linguisticamente as relações nexos causais do assunto em análise, pois lhes falta a instrumentação linguística (entendimento da noção semântica, exemplificação e normas de utilização das conjunções e preposições causais) que auxilia sobremaneira o estabelecimento de tais relações abstratas.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC. v. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2. ed. rev. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 abr. 2017.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. Intersubjetividade e interlocução nas relações de causalidade. A funcionalidade dos juntivos causais na língua portuguesa. *Linguística*, 30 (2), p. 113-140, dez. 2014. Instituto Presbiteriano Mackenzie/Universidade Estadual Paulista-Araraquara. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v30n2/v30n2a06.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

TOMASELLO, M. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, v. 74, p. 209-253, 2000. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027799000694>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

Recebido em: 01/10/2017

Aprovado em: 21/08/2018