

## Potencial argumentativo dos conectores de causalidade

### Argumentative potential of causality connectors

Maria Aparecida Lino Pauliukonis<sup>1</sup>  
Claudia Assad Alvares<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por temática o emprego de conectores da causalidade, com o enfoque na relação lógica de causa e efeito face outras relações discursivo-inferenciais como as explicativas, condicionais e finais ou resultativas. O objetivo primordial é observar as funções sintática e semântico-pragmática dos elementos coesivos presentes na construção textual, cuja descodificação é essencial para se compreender a intenção argumentativa dos enunciadores. Com base em um aparato teórico que engloba estudos do texto como discurso e que permite compreender a interface discurso-argumentação, apresenta-se uma visão reflexiva da gramática, por meio da análise de enunciados reais de produção escrita. Serão analisadas construções em gêneros como charge, cartum e tirinha, diferentemente de abordagens tradicionais da Escola, que priorizam os reconhecimentos da metalinguagem e da prescrição. Espera-se que as reflexões feitas e as análises propostas possam contribuir para um ensino de leitura e interpretação mais consciente e que desenvolva as competências argumentativa e comunicativa dos alunos, em variados gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Ensino. Argumentação. Conectores. Relações lógicas.

**Abstract:** The theme of this article is the use of causal connectors, focusing on the logical relationship of cause and effect in relation to other discursive-inferential relations such as explanatory, conditional and final or resultive. The primary objective is to observe the syntactic and semantic-pragmatic functions of the cohesive elements present in the textual construction, whose decoding is essential to understand the argumentative intention of the enunciators. Based on a theoretical apparatus that encompasses study Based on a theoretical apparatus that encompasses studies of the text as discourse and that allows us to understand the discourse-argumentation interface, a reflexive view of grammar is presented, through the analysis of real statements of written production. Constructions in genres such as cartoons and comic strips will be analyzed, differently of traditional approaches of the School, which prioritize the recognition of metalanguage and prescription. It is hoped that the reflections made and the proposed analyzes can contribute to a more conscious teaching of reading and interpretation that develops students' argumentative and communicative skills, in various textual genres.

**Keywords:** Teaching. Argumentation. Connectors. Logical relationships.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: [aparecidalino@gmail.com](mailto:aparecidalino@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade de Pernambuco, Faculdade de Letras, Colegiado de Letras, Petrolina, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [claudia.alvares@upe.br](mailto:claudia.alvares@upe.br).

## Introdução

Tradicionalmente, o estudo do período composto tem se restringido, em nossas escolas, ao âmbito da classificação de orações e do reconhecimento da função sintática dos conectivos (conectores) que as constituem. Paralelamente, fornece-se ao aluno uma lista de conjunções coordenativas e subordinativas, divididas em subtipos: (aditivas, conclusivas, temporais, causais, condicionais...), usadas em frases isoladas. Muitas vezes não é explicitado ao aluno que esses rótulos identificam relações amplas que se estabelecem entre as proposições e que elas podem ser do tipo lógico e discursivo. Dessa forma, eles não reconhecem ou não usam produtivamente em seus textos essas mesmas relações, sobretudo no âmbito da redação de textos mais complexos, por exemplo. Sabemos que os sintagmas adverbiais, oracionais ou não, podem ser agrupados em categorias, por campos semânticos, conforme suas propriedades significativas; uma sequência de construções, como as apresentadas abaixo, permite vislumbrar essas variadas nuances de sentido, no uso do conectivo “porque”:

Edição do dia 27/09/2013

(1) 27/09/2013 09h50 — Atualizado em 27/09/2013

### **Em 2012, Brasil ficou sem luz mais tempo do que o estipulado pela Aneel**

*Brasileiros ficaram 18 horas e 39 minutos sem luz no ano passado.*

*Concessionárias de energia com mais tempo de apagão estão no Norte.*

(...) *O prejuízo foi grande porque o funcionamento da loja depende de energia elétrica. Geladeira, balanças, computador e máquina de cartão. “A luz acabou, e ficamos dois dias, 48 horas, sem luz”, diz um homem.<sup>3</sup> (...)*

(2) Já é chegado o outono porque as folhas começam a cair.<sup>4</sup>

Em (1), a relação é de *causa e consequência* visto que há uma relação lógica entre faltar luz e a loja não funcionar. Em (2), não se pode dizer o mesmo, pois não se pode afirmar que o fato de as folhas começarem a cair seja *necessariamente* a causa da chegada do outono; a oração em (2) — já é chegado o outono — designa uma inferência, isto é, uma

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/09/em-2012-brasil-ficou-sem-luz-mais-tempo-do-que-o-estipulado-pela-aneel.html>. Acesso em: maio 2021.

<sup>4</sup> Azeredo (1990, p. 100).

dedução a partir de algo observado, que está bem distante de uma relação lógica de causalidade. A respeito dessa distinção, Travaglia (1986, p. 241) afirma que:

Ao estudar as orações que compõem os chamados períodos compostos e buscar classificá-las, a gramática [tradicional = GT] estabeleceu uma distinção entre dois tipos de orações cuja identificação, na prática, tem se revelado problemática: são as *orações coordenadas explicativas* e as *orações subordinadas adverbiais causais*. (Grifos do autor).

É notória a complexidade para identificar a relação de sentido entre as orações adverbiais e a sentença matriz (Castilho, 2010); diferentes autores<sup>5</sup> vêm estudando o assunto e propondo uma classificação semântica das orações. Dentre as propostas, destacamos Azeredo (1990, p. 98), que vai reenquadrar as subordinadas adverbiais em cinco campos semânticos: “cada um, com base em um sentido genérico fundamental: (a) situação/movimento, (b) causalidade, (c) modo, (d) contraste e (e) resultado”.

O foco do autor são os diferentes matizes semânticos dessas orações; no segundo grupo, o da causalidade, o autor inclui as orações hipotéticas, que exprimem uma relação de condição relativa à oração-base, visto que a construção condicional equivale a uma causa hipotética, ao passo que a descrição observada na gramática tradicional (GT) não aborda esse ponto ao tratar desse grupo de subordinadas.

Desse modo, uma frase como “Faça, porque, se você não fizer, em breve, o resto será silêncio.”<sup>6</sup>, o silêncio está condicionado ao *não fazer* de alguém; como não se pode saber se esse alguém fará ou não o que tiver de ser feito, também não se pode saber se haverá ou não silêncio; ou seja, trata-se de uma causa hipotética, em que fazer e não fazer estão no campo da condicionalidade ou no da implicação, em que X implica Y.

Partindo-se do princípio de que o estudo das construções sintáticas é crucial para o bom entendimento da produção textual, em vários níveis de ensino, justifica-se discutir as construções adverbiais, a partir do que apresenta a GT — sabendo-se que esta se ressent de um critério que delimite os tipos oracionais para além da mera taxonomia de suas funções sintáticas e inclua também relações semântico-pragmáticas.

Parece-nos mais pertinente, dentro dos objetivos aqui propostos, que se discutam tanto as relações sintático-semânticas quanto as textuais e discursivas presentes nas proposições, destacando-se o seu potencial argumentativo nos textos. Para tanto, na primeira parte deste artigo, discutir-se-ão os conectores que codificam noções causais, explicativas e condicionais; a seguir, tratar-se-á das relações consecutivas, conclusivas e finais. Numa segunda parte, serão apresentadas análises de textos dos seguintes gêneros: charges,

---

<sup>5</sup> Guimarães (1987), Azeredo (1990), Oliveira e Monnerat (2007), Gouvêa (2007) etc.

<sup>6</sup> Karnal, Leandro. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTgxOTAzNA/>. Acesso em: maio 2021.

cartuns e tirinhas, com diferentes situações de comunicação, em que se fazem reflexões sobre a intenção argumentativa dos enunciadores.

### **Conectores da causalidade**

Iniciaremos pelo emprego de conectores de causalidade “*stricto sensu*”. Tratar-se-á, a seguir, da relação de causalidade em sentido amplo e dos conectores que incluem tanto os subordinativos de causa e efeito, quanto outros que mantêm o sentido básico de causa-efeito e explicação.

### **Conectivos causais, explicativos e condicionais**

Segundo Travaglia (2007, p. 73):

As atividades de ensino de gramática podem ser organizadas a partir de dois pilares básicos: (1) os recursos da língua; (2) as instruções de sentido. [...] No caso das instruções de sentido, partimos de um valor e buscamos todos os recursos da língua que podem exprimir a instrução de sentido em questão, estabelecendo diferenças entre eles. Exemplos de instruções de sentido com que podemos trabalhar são: comparação, quantidade, as modalidades (como a certeza e a incerteza [...] obrigação, possibilidade, probabilidade, necessidade, ordem, volição), *causa e consequência*, alternância, adição, oposição, tempo, lugar, modo etc. (Com adaptações; grifos nossos).

Travaglia (2009) defende também uma modalidade de ensino voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante a fim de que este possa mobilizar os recursos de que dispõe em situações de interação. Desenvolver essa competência é condição para selecionar os instrumentos mais apropriados para reconhecimento de causas e efeitos de sentido almejados. O autor propõe que os conceitos e as atividades de ensino sejam “agrupados em quatro tipos”: *gramáticas de uso, reflexiva, normativa e teórica*.

As gramáticas teórica e normativa traduzem-se em um conhecimento *sobre* a língua; ou seja, as atividades com a gramática teórica estão voltadas para as regras formais que regem a gramática da língua; esse tipo de ensino permite ao aluno o uso de metalinguagem e o desenvolvimento do raciocínio científico, daí sua importância. O ensino da gramática normativa pressupõe o conhecimento da variedade culta da língua e sua adequação a determinadas situações.

Assim como a gramática reflexiva, a gramática de uso registra um conhecimento *da* língua em usos reais. Essa gramática está intimamente relacionada à nossa “gramática interna”, a que permite a uma criança reconhecer e estruturar frases completas em grande número. A gramática de uso é implícita e não consciente; segundo o autor, os exercícios com essa gramática visam à internalização das regras e princípios da língua para que o falante detenha um conhecimento a ser usado quando se fizer necessário.

Valendo-nos de sugestões de Travaglia (1996, p. 180), vamos apresentar uma série de enunciados — criados pelo autor — pertencentes à área semântica de causa e consequência, ligados por diferentes conectores. Ao analisá-los, enfatizaremos as diferenças de sentido, que se estabelecem no emprego de um ou de outro tipo, no nível da sintaxe e da semântica, bem como a intenção argumentativa de seus enunciadores.

Para isso, observe a análise dos enunciados da sequência de 3 a 7:

(3)

(a) Eu não fiz os exercícios porque estava doente, tá?

(b) Eu não fiz os exercícios, mas estava doente, tá?

Em (3) temos períodos de tipos diferentes: em 3(a), uma das orações é adverbial causal (*porque estava doente*) e em 3(b), uma delas é coordenada adversativa (*mas estava doente*).

Que efeitos de sentido permitem os dois usos? Isso vai depender do tipo de informação ou de imagem do interlocutor que se quer transmitir: em 3(a), o emissor pretende apenas passar uma informação nova e, nesse caso, o enunciado não apresenta nenhum pressuposto sobre o fato de o interlocutor ter ou não uma opinião sobre os motivos pelos quais ele não fez os exercícios. Já em 3(b), o falante pressupõe que o interlocutor julga que ele não fez os exercícios, por vadiagem, por exemplo. Daí apresentar a (razão) *causa* mais como uma justificativa, por meio de uma oração coordenada adversativa, a qual funciona como uma oposição argumentativa a esse raciocínio, sendo indicativa de que se pretende rebater a pressuposição feita pelo interlocutor. Portanto, a ideia de causa apresentada em 3(b), por meio de uma oração *coordenada adversativa*, apresenta também uma intenção argumentativa, qual seja se contrapor à suposta visão preconceituosa do interlocutor.

(4)

(a) A água ferve porque atinge a temperatura de 100 °C. (Verdade comprovada cientificamente).

(b) Ele não está em casa porque as luzes estão apagadas, não é mesmo?

Em (4) temos duas orações com sentido de causa, mas enquanto em 4(a), temos a causa como condição necessária e suficiente (a temperatura exigida para a fervura da água), em 4(b), o fato de as luzes estarem apagadas não é condição suficiente para a inferência expressa na primeira oração. Logo 4(b) não é necessariamente uma razão, um motivo para a conclusão: “*ele não está em casa*”, ou seja, nesse caso, é o falante que quer apresentar “*as luzes apagadas*” como uma explicação ou uma premissa, culturalmente sustentada, que

autoriza a conclusão. Daí poder dizer-se que em 4(b) não se trata de uma relação de causa e efeito, como ocorre em 4(a), mas de uma relação discursiva ou argumentativa do emissor.

As explicações relacionam-se não com o conteúdo da oração anterior, mas como uma conclusão do falante, portanto a segunda oração aparece como um ato de fala implícito. Em outras palavras, é como se alguém dissesse: “*Ele não está em casa*” — e eu afirmo isso e pretendo justificar minha asserção, apresentando um outro fato: “*as luzes estão apagadas*”. Em todos esses casos, tem-se um *ato de fala* assertivo e uma justificativa, em forma de um outro *ato de fala*. Note-se ainda que 4(b) não é um argumento convincente para persuadir o interlocutor, uma vez que se estrutura sobre uma suposição, e não sobre um fato como 4(a).

A seguir, apresentam-se outros enunciados, a título de exemplificação das relações de causalidade, que contrapõem as relações de causa e efeito às explicativas. Observe-se a diferença de sentido expressa pelo uso do conectivo *porque* nos enunciados a seguir<sup>7</sup>:

- O animal morreu porque foi envenenado.
- Não faça tais exercícios, porque você ainda está doente.
- João não deve estar em casa porque não atende ao telefone.
- Choveu muito porque o chão ainda está molhado.

Agora atente-se para a sequência:

(5)

- (a) Ele estava tão doente que não fez o trabalho para a aula de hoje.
- (b) Ele estava muito doente, logo não fez o trabalho para a aula de hoje.

Em (5) o que está em jogo é a relação entre *causa e efeito e premissa e conclusão* — expressa de dois modos: por meio de uma oração principal e uma subordinada consecutiva, como em 5(a), e entre uma afirmativa e uma inferência não necessariamente lógica que está expressa por uma oração coordenada conclusiva como em 5(b).

Em 5(a), a consequência, apresentada na oração consecutiva, é vista como uma entre várias consequências possíveis:

---

<sup>7</sup> Nos dois primeiros enunciados, temos relação lógica de causa e efeito e nos outros dois imperam relações explicativas por meio de um ato de fala inferencial justificador.

<i>Ele estava tão doente que...</i>	<i>emagreceu 10 quilos.</i>
	<i>não conseguiu levantar-se da cama.</i>
	<i>teve de ser internado.</i>

Note-se ainda que a estrutura descontínua “tão... que...” não pode ser desfeita, sob pena de ser mutilada a relação lógica de causa e consequência. Por outro lado, em 5(b), a coordenada conclusiva é tida como uma consequência, mas não necessariamente lógica<sup>8</sup>, visto que se estrutura sobre uma inferência, que pode ou não ser verdadeira<sup>9</sup>.

A diferença fundamental entre as consecutivas e as conclusivas parece-nos mais semântico-pragmática do que propriamente sintática; vejamos: a opção entre as consecutivas e as conclusivas parece depender de uma intenção argumentativa, sobretudo se considerarmos a argumentação assentada em fatos (consecutivas), em vez de relatos e suposições (conclusivas), que não são necessariamente comprovados. Comparem-se, por exemplo:

Argumentação assentada em fatos:	O estrago causado pelas chuvas torrenciais foi tão grande <i>que muitas pessoas perderam suas casas</i> . (Não se trata de uma suposição, mas de um fato).
----------------------------------	--

Argumentação assentada em inferências, suposições:	O estrago causado pelas chuvas torrenciais foi bem grande, <i>logo muitas pessoas devem ter perdido suas casas</i> . (Estou supondo isso, com base em situações anteriores parecidas).
--	--

Ainda é relevante destacar que a consequência expressa por uma oração consecutiva, como em 5(a), decorre da ideia de causa expressa na oração anterior, enfaticamente, porque está encarecida pelo uso dos advérbios: tão, tanto, de tal modo (que), paradigma das construções correlativas. A seguir, a sequência dada retrata uma relação entre uma causa hipotética e o efeito condicionado:

<sup>8</sup> Ou uma implicação entre a causa dada e o efeito, inferido das circunstâncias apresentadas.

<sup>9</sup> — Ele estava muito doente, logo não fez o trabalho para a aula de hoje.

— Não, ele fez sim, pediu ao Fulaninho que o entregasse à professora, mas o menino avoado deve ter se esquecido de fazê-lo...

- (6)
- (a) Se eu estou doente, não faço os exercícios.
  - (b) Se eu estiver doente, não farei os exercícios.

Em (6) temos uma relação de causa e consequência expressa por meio de uma relação de condição (causa hipotética) e consequência condicionada. Tanto em 6(a) quanto em 6(b) aparece uma causa virtual ou hipotética (*estar doente*) cuja efetivação levará a uma consequência possível (*Não fazer os exercícios*).

O uso do presente em 6(a) passa-nos uma ideia de habitualidade, derivada de uma crença geral partilhada: *quem está doente não faz exercícios*. Já em 6(b), tem-se uma situação hipotética que o falante apresenta como condição para não fazer os exercícios: *Se alguém estiver doente, não fará os exercícios certamente*. É relevante notar que a voz da crença geral compartilhada é marcada em 6(a) com o emprego do modo indicativo, enquanto a condição em 6(b) pode ser expressa com o uso do subjuntivo, indicando tratar-se de uma hipótese<sup>10</sup>. Na sequência a seguir, vejamos a relação causal ou de implicação, que pode ser expressa por diferentes conectivos:

- (7)
- (a) Eu não fiz os exercícios, *porque* estava doente.
  - (b) *Como* estava doente, não fiz os exercícios.
  - (c) *Já que* estava doente, não fiz os exercícios.
  - (d) *Uma vez que* eu estava doente, não fiz os exercícios.
  - (e) Eu não fiz os exercícios, *pois* estava doente.
  - (f) Eu não fiz os exercícios, *mas* eu estava doente, ok?

Os exemplos apresentados em (7) servem para exemplificar os diferentes usos dos conectores de causalidade; ao aluno pode-se pedir que reflita sobre os sentidos derivados dos diversos usos. Pode-se notar que, em vez de simplesmente listar as conjunções, ou pedir ao aluno que as reconheça ou as substitua, esta proposta reflexiva apresenta um exercício para análise dos efeitos de sentido em contextos reais de uso.

Vejamos em que eles diferem entre si, quanto aos efeitos pressupostos: em 7(a), o locutor apresenta a *causa* como um fato desconhecido pelo interlocutor: o fato *dado*: *não fiz os exercícios tem* como causa: *porque estava doente*, que é o fato *novo*, como já vimos em 3(a). Já em 7(b), iniciando-se a oração com a subordinação causal — *como estava doente...*, a estruturação indica que a causa já é conhecida do interlocutor. Normalmente, assim, ao se

---

<sup>10</sup> Em registros mais distensos, todavia, o presente do indicativo é usado nos dois casos, como se vê no dito popular: “Se vou, eu sei que não fico e se ficar, eu não vou”.

apresentar a causa conhecida em primeiro lugar, justifica-se também a consequência esperada, a qual não pode ser questionada, por essa mesma razão.

Da mesma forma, em 7(c) e 7(d) também as locuções conjuntivas *visto que, já que, uma vez que, posto que*, ou as locuções adverbiais: *por causa de, devido a... permitem* que a causa seja apresentada como algo conhecido do interlocutor. Seu uso, portanto, indica que a consequência é algo esperado e que não há dúvidas sobre a conclusão esperada.

Em 7(e), com o uso de *pois*, a razão (ou o motivo) também é apresentada esperando-se o assentimento de todos. Por ser algo compartilhado pelos interlocutores, é natural que seja aceita sem questionamentos. Portanto, também a conclusão é admitida sem contestação, como se vê também em: “*Não o convidamos, pois ele detesta reuniões, como vocês sabem, não é verdade?*”; garante-se, dessa forma, que a conclusão e a explicação não sejam refutadas pelo interlocutor, já que ele participa da mesma crença de todos. Em 7(f), há uma justificativa, que se contrapõe ao raciocínio pressuposto de que se deveria fazer os exercícios<sup>11</sup>.

Nos exemplos de 3 a 7, temos uma instrução de sentido (Travaglia, 2007) que enseja uma *atividade reflexiva antes da teórica*, visto que o objetivo é perceber primeiro o emprego discursivo-pragmático das relações de causa/explicação para nomear depois. Por outras palavras, parte-se de uma prática reflexiva para a teoria, a apresentação da metalinguagem vem como subsídio decorrente do processo, mas em segundo plano; ou seja, depois que os alunos entendem o processo (gramática reflexiva), buscam percebê-lo em diferentes frases, para, em seguida, nomeá-lo especificamente por meio da metalinguagem (gramática de uso). Essa pode ser a descrição de uma parte da metodologia usada para o estudo textual das relações de causa-explicação. É de se notar que cada recurso (por exemplo, as conjunções-base PORQUE e POIS) empregado para exprimir *causa-explicação* apresenta nuances variadas, uma vez que não existem sinônimos perfeitos; por esse raciocínio, aliado à análise apresentada na introdução, as conjunções utilizadas para expressar *causa-explicação* estão longe de comungar de uma sinonímia. A seguir, um enfoque da noção de *causa e resultado*.

---

<sup>11</sup> Esse mesmo tipo de análise pode ser proposto para as relações de oposição (*adversativas, concessivas*) ou para relações alternativas, para a relação de tempo (*anterior, posterior, concomitante*), para as ideias de modo e de comparação (*orações modais, comparativas e conformativas*) etc. Tais noções poderão ser tratadas em outra ocasião. Neste artigo estamos nos concentrando na relação de causalidade ampla.

### **Conectores das relações de causa e consequência: orações consecutivas, conclusivas e finais**

O conteúdo semântico generalizado nesse grupo é a noção de *resultado-consequência* de uma causa apresentada anteriormente. Os principais conectivos dessa relação sintática denotam:

- *Conclusão (oração coordenada conclusiva)* — conectivos: *logo, pois, portanto*

Vejamos exemplos:

O sinal já tocou, *logo* ele deve estar vindo para o pátio, aguarde-o!

Você está muito bem de vida, deve, *pois*, ajudá-lo, já que ele está necessitado.

A oração conclusiva indica o resultado como uma inferência do que se afirmou na outra oração, portanto ela tende a ser aceita sem contestação, ainda que se trate de uma inferência não necessariamente lógica, advinda de uma afirmação tida como causa.

- *Efeito/resultado (oração subordinada adverbial consecutiva correlativa)* — conectivos: *tão/tanto... que...*

Vejamos exemplos:

Eles eram *tão* bons jogadores *que* mereciam ser campeões desta vez.

Estudou *tanto e com tanta* vontade *que* passou no concurso em primeiro lugar.

Tais construções correlatas indicam um efeito não intencional, decorrente da causa enfática que se instala numa das orações; desse modo, a consequência é argumentativamente esperada pelo fato de estar enfatizada pelos advérbios *tão, tanto, tanta*. Outros exemplos de construções correlativas: *Chorou tanto que seus olhos ficaram vermelhos. A criança gritava tão alto que acordou toda a vizinhança.*

A causa dada na primeira oração — o excesso do choro ou o grito muito alto da criança — é sempre causa suficiente para os efeitos expressos nas subordinadas consecutivas.

- *Causa volitiva (oração subordinada adverbial final)*; conectivos: *para que, a fim de que*  
Observem-se os exemplos

Trabalhou dobrado *para que* terminasse a obra antes do tempo previsto.

Veio aqui só *para* me contrariar.

A diferença entre a construção com oração subordinada consecutiva — *chorou tanto que seus olhos ficaram vermelhos* — e a com oração subordinada adverbial final — *veio aqui só para me contrariar* — assenta-se na intencionalidade enunciativa da segunda, que denota um efeito visado, sempre uma intenção, o que não se verifica na primeira construção, a qual é resultante de um fator causal.

### Reflexões sobre o valor argumentativo dos conectores contextualizados

Vejam agora exemplos com textos reais de produção escrita, dos gêneros charge, cartum e tirinha. O exemplo a seguir assemelha-se a uma tautologia<sup>12</sup> como a que ocorre no “diálogo” entre Alice e Humpty-Dumpty.

#### Contexto 1<sup>13</sup> – Tautologia

Charlie Brown vê Lucy dar um tapa em Linus: — Essa foi a pior coisa que eu já vi. Linus não estava fazendo nada para você. Por que você o acertou?

— Porque ele estava lá!

Agora, consideremos esse “diálogo”:

— *Por que o senhor está sentado aí tão sozinho?* — indagou Alice, sem querer iniciar uma discussão.

— *Ora essa, porque não tem ninguém aqui comigo!* — gritou Humpty-Dumpty. — *Pensou que eu não saberia responder esta, hein? Pergunte outra.* (Carroll, L., 1980 apud Carone, F., 1988, p. 7.)

Que não havia ninguém com Humpty-Dumpty Alice sabia, afinal estava vendo; portanto, o estranho personagem não estava dando-lhe nenhuma informação nova. Na verdade, Alice indagava da *causa* da solidão daquela figura em forma de ovo. Ou seja, ela esperava como resposta uma oração subordinada adverbial causal, como, por exemplo, *porque estou deprimido* ou algo parecido. Não obstante, com sua tautologia, Humpty-Dumpty

---

<sup>12</sup> **substantivo feminino**

1 GRAM uso de palavras diferentes para expressar uma mesma ideia; redundância, pleonismo

2 LÓG proposição analítica que permanece sempre verdadeira, uma vez que o atributo é uma repetição do sujeito (p.ex. *o sal é salgado*)

3 RET expressão que repete o mesmo conceito já emitido, ou que só desenvolve uma ideia citada, sem aclarar ou aprofundar sua compreensão

Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-2/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#1). Acesso em: maio 2024.

<sup>13</sup> Fonte: ATIVIDADE DE PORTUGUÊS. Tudo sala de aula, 2021. Disponível em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2021/05/atividade-portugues-conjuncao-com-tirinhas-anos-iniciais.html>. Acesso em: abr. 2023.

responde com uma coordenada explicativa, que fornece uma informação dada, isto é, conhecida (Vogt, 1978).

O mesmo se passa com o Contexto 1, em que Charlie Brown deseja saber a causa de Lucy ter batido em Linus, que estava sentado no chão. Naturalmente, *se ele não estivesse ali, não poderia ter apanhado*. Portanto, trata-se de uma informação compartilhada que não informa a causa, mas tão somente fornece uma explicação óbvia, redundante, que sugere uma tautologia.

Note-se que não há nessas situações nenhuma *dedução, inferência ou hipótese*, como acontece nas coordenadas explicativas; segue que, apesar do aspecto formal, as explicativas, na verdade, não o são, visto que, na tautologia, reitera-se o que já foi dito. A seguir, um exemplo em que a causa implícita resulta de diferentes enquadres.

#### Contexto 2<sup>14</sup> – Armandinho e questões semântico-pragmáticas

Armandinho para os colegas: — Pois aí que vocês se enganam! Eles se preocupam com a educação do povo, sim... e muito! Por isso todo esse empenho em sabotá-la!

No primeiro quadrinho da tira, parece claro que os colegas do Armandinho creem que os responsáveis pelas decisões que tornam possível o avanço da educação no país não se interessam pelos rumos que está há de tomar. Armandinho, por outro lado, apresenta-nos um outro viés interpretativo ao *desnudar a causa* do empenho desses responsáveis em sabotar a educação. Há uma preocupação sim, mas justamente a de conscientizar as pessoas e proporcionar-lhes meios legítimos de reivindicar seus direitos por meio da educação — o que não é desejável para quem está no poder.

Como se pode observar, há uma crítica na tira ao tratamento dado à educação em nosso país pelos responsáveis por sua condução; isso nos mostra, com clareza, que, na análise da causalidade, não podemos prescindir da análise de aspectos semânticos e discursivos. Vejamos, a seguir, a noção de causa fundamentada no racismo estrutural.

#### Contexto 3<sup>15</sup> – Racismo e preconceito

O guarda para o motorista negro e lhe diz: — Te parei porque você parece um **ladrão!** Mas relaxa! Não tem nada a ver com preconceito! **Racismo** é coisa da sua cabeça!!

---

<sup>14</sup> Fonte: ARMANDINHO. Tirasbeck, 2016. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/152696030119/tirinha-original>. Acesso em: jun. 2023.

<sup>15</sup> Fonte: JUNIÃO, Cartunista. Não, não somos racistas. Junião, 2015. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/nao-nao-somos-racistas/>. Acesso em: jun. 2023.

Não há, no discurso do guarda, uma causa lógica para impedir que o motorista prossiga. O que há é uma *justificativa* baseada tão somente em uma “hipótese”, uma inferência sem qualquer fundamento lógico, já que fruto do preconceito racial. O comentário do guarda, portanto, utiliza uma oração coordenada explicativa, e não uma subordinada adverbial causal. Acrescente-se que o próprio guarda fornece-nos, com seu segundo comentário, os subsídios para uma análise que não se restrinja ao conectivo (porque), mas inclua todo o contexto. No exemplo, a seguir, uma resposta dada como uma causa implícita.

Contexto 4<sup>16</sup> – Seca e corrupção

No alto do cartum está escrito:

### **Nordeste tem a pior seca nos últimos 40 anos**

Apresenta-se uma cena em que uma família composta de pai, mãe e duas crianças estão ao redor de um poço aparentemente seco.

O garotinho então pergunta ao pai: — Por que a água e os investimentos nunca chegam até aqui?!

O pai responde: — [Porque] tem uns dutos da corrupção e da indústria da seca desviando tudo!

Da análise do cartum, não é difícil perceber que o garotinho, ao dirigir sua pergunta ao pai, deseja saber a causa de a água e os investimentos nunca chegarem ao Nordeste, onde eles moram. A resposta poderia ser algo como “porque o país não tem condições financeiras de importar a tecnologia necessária para irrigar essa região, que é muito vasta”. No entanto, trata-se de um cartum e, como tal, há uma intenção clara de registrar uma crítica e despertar no leitor a necessidade de avaliar a realidade que o cerca. A causa implícita na resposta do pai responde à pergunta do garoto com uma crítica ao tratamento dado à indústria da seca, que é bem real no país. O próximo contexto apresenta-nos uma coordenada explicativa com valor de ironia.

---

<sup>16</sup> Fonte: LUTE, Cartunista. Indicadores socioeconômicos e seca no Nordeste. Amigo Pai, 2016. Fonte: Disponível em: <https://amigopai.wordpress.com/2016/04/25/indicadores-socioeconomicos-do-nordeste/>. Acesso em jun. 2023.

### Contexto 5<sup>17</sup> – Crise hídrica e função social da charge

Em frente a uma máquina de assar frangos, um homem saliva abundantemente, ao que a mulher lhe diz: — Economiza saliva, pois vamos precisar dela quando piorar a crise hídrica!!!

O tema aqui é novamente a crise hídrica. No caso desta charge, temos uma oração coordenada explicativa que justifica o ato de fala utilizado pela interlocutora, *mas não a partir de inferências razoavelmente válidas*<sup>18</sup>. Note-se que, mesmo em se tratando de um texto que costuma abordar de modo bem-humorado temas do cotidiano, também com a intenção de analisar criticamente a realidade, não há como “economizar” saliva para impedir que a boca fique seca diante da falta de água até mesmo para beber. Não obstante, trata-se de uma ótima oportunidade para trabalhar com o aluno a função social da charge. Ainda sobre a razoabilidade das inferências, comparemos o Contexto 5 com o 6, a seguir:

### Contexto 6<sup>19</sup> – Branca de neve, a bruxa e os agrotóxicos – inferências e intertextualidade

A Branca de Neve conversa com a Bruxa, que lhe oferece uma cesta com frutas variadas: — Estão tão **bonitas. Nem sei qual escolher.**

— Pode escolher **qualquer uma.** Hoje em dia todas **estão envenenadas!**

Note-se que, em substituição ao ponto final, a oração pode ser reescrita assim: “Pode escolher qualquer uma, pois hoje em dia todas estão envenenadas!”, em uma clara referência aos agrotóxicos que contaminam mais da metade dos alimentos que ingerimos, o que inclui as frutas.

Nesse caso, a inferência, a partir do ato de fala “eu afirmo que hoje em dia todas estão envenenadas”, “não há frutas livres de agrotóxicos” é bastante razoável, visto que boa parte delas apresentam esse problema. Pode-se trabalhar aqui, além das distinções entre as adverbiais causais e as coordenadas explicativas, a intertextualidade e a análise semântico-pragmática, entre outros tópicos.

---

<sup>17</sup> Fonte: DUKE, Chargista. Charge do Duke. Tribunal da Internet, 2021. Disponível em: <http://www.tribunadainternet.com.br/charge-do-duke-2551/>. Acesso em: jun. 2023.

<sup>18</sup> Vamos supor uma frase como “Paulo comprou um carro”; de sua análise, podemos inferir que “Paulo tem um carro” ou “Paulo tinha dinheiro para comprar o carro” ou ainda que “Paulo pediu dinheiro emprestado para comprar o carro”; no entanto, inferir que “Paulo é rico” foge à razoabilidade, pois, hoje em dia, há inúmeras facilidades ao alcance de qualquer pessoa para que possa ter um carro minimamente equipado ou até mesmo um bom carro usado.

<sup>19</sup> Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/fradheorganicos/photos/charge-branca-de-neveno-brasil-n%C3%A3o-h%C3%A1-um-estudo-definitivo-que-aponte-para-o-%20n%C3%BAm/2697012627255005/>. Acesso em: jul. 2023.

A seguir, um exemplo por meio de uma tirinha<sup>20</sup> em que há uma estreita relação entre causa e condição.

Contexto 7<sup>21</sup> – Hamlet e Hérnia

Hérnia observa Hamlet, que está lendo como sempre: — Depois que nos casarmos, eu não serei uma esposa mandona que tenta mudar seu marido! Você poderá ler quantos livros quiser! ... Contanto que você faça as suas tarefas de casa primeiro!

Note-se que a “promessa” de Hérnia está condicionada às “tarefas de casa” que Hamlet terá de executar, naturalmente segundo as determinações dela, que já se revela “mandona” desde a fase de namoro. A condição, como bem o sabemos, é uma causa hipotética; por outras palavras, temos aqui a causa (“fazer as tarefas de casa primeiro”) e o efeito (Hamlet “poderá ler quantos livros quiser!”). Como não sabemos nem mesmo se Hamlet se casará com Hérnia, que dirá “fazer as tarefas de casa”, não podemos comprovar que o efeito efetivamente se verificará, o que põe às claras a estreita relação existente entre causa e condição.

### Considerações finais

As propostas acima apresentadas, concernentes ao uso de conectores com noção de causalidade, propiciarão aos alunos aprimorar sua capacidade de analisar e utilizar a língua em situações específicas de comunicação.

Como se pôde observar, há uma série de elementos que envolvem o ato de interpretar os sentidos textuais, expressos pelos conectores da causalidade. Todos os fatores apontados sugerem que cada texto se apresenta como uma complexa rede de relações, que envolve desde a escolha lexical, ou a busca pelo conector mais apropriado, a estrutura e organização das frases e a representação linguístico-discursiva de uma intenção argumentativa dos enunciadores, no ato comunicativo.

Sempre é bom repetir: texto é tecido, trama, rede de relações entre enunciados, por isso o ato de ler envolve apreensão, apropriação do modo como se apresentam essas relações e a transformação de um conteúdo proposicional em linguagem interativa. Ler sem perceber ou recriar o processo de construção do texto é praticar uma pseudoleitura, uma mera

---

<sup>20</sup> “Os personagens da tirinha a seguir são Hamlet, um garoto viking que adora ler, e Hérnia, namoradinha dele”. Fonte: Disponível em: <https://futurovip.com.br/wp-content/uploads/2019/11/LISTA-DE-EXERC-AV.-FINAL-2%C2%AA-SE%CC%81RIE-LI%CC%81NGUA-PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

<sup>21</sup> Fonte: Disponível em: <https://futurovip.com.br/wp-content/uploads/2019/11/LISTA-DE-EXERC-AV.-FINAL-2%C2%AA-SE%CC%81RIE-LI%CC%81NGUA-PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

descodificação de estruturas de frases isoladas ou coladas umas às outras, mas sem aproveitar as nuances de sentido no jogo discursivo.

Ao efetivar uma leitura consciente, o leitor realiza um ato de compreender como se constrói uma visão do mundo, representada por meio das construções sintáticas. Por isso, a leitura crítica e eficaz pressupõe o enriquecimento do leitor pelas múltiplas possibilidades de significação que se abrem diante de um texto; tudo isso é feito pelo reconhecimento da função sintática e discursiva dos elementos que o compõem e, dentre eles, são relevantes os elementos coesivos que funcionam como operadores argumentativos, que é o tema destas considerações.

Nesse sentido, todo ensino de leitura ou de escrita com base reflexiva assume uma dimensão social bem maior do que o mero ato de ensinar a decifração de sintagmas e de frases, pois se instaura um veículo de formação da cidadania, base do processo de letramento, em sentido amplo, exigência de uma educação verdadeiramente cidadã.

As noções apresentadas podem propiciar o aprimoramento da capacidade de utilizar a língua em situações sociais específicas. Para desenvolver a competência comunicativa dos alunos — um dos objetivos do ensino de gramática reflexiva — é necessária a aquisição de habilidades linguísticas, que um enfoque discursivo-argumentativo do uso dos elementos conectores, por exemplo, pode ajudar a implementar. Ao lado desse ensino reflexivo e produtivo, o descritivo e o normativo também têm seu lugar, evidentemente, mas devem ser redimensionados, em comparação com as práticas que se têm observado nas escolas tradicionalmente, sobretudo as relacionadas ao ensino de conectivos e de outros elementos gramaticais na construção dos sentidos do texto.

## Referências

- AZEREDO, J. C. de. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- CARONE, F. de B. **Subordinação e coordenação** – confrontos e contrastes. São Paulo: Ática, 1988.
- CASTILHO, A. T de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- GOUVÊA, L. H. M. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. *In*: PAULIUKONIS et alii. **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 105-117.
- GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.
- OLIVEIRA, H. F. **Traços semânticos**. Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. Não publicado.

TRAVAGLIA, L. C. Da distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais: uma questão sintática, semântica ou pragmática? **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 241-286, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e no segundo graus. São Paulo: Contexto, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1.º e 2.º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. A gramática na escola / Língua Portuguesa: o ensino de gramática. **Salto para o Futuro** – Boletim, v. 3, p. 73-97, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino / aprendizagem. *In*: **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**: Abordagens Metodológicas. CD-ROM. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VOGT, C. Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções 'porque', 'pois' e 'já que'. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 35-50, 1978.

## Sobre as autoras

*Maria Aparecida Lino Pauliukonis*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8057-9961>

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Franca — campus avançado da USP. Realizou Pós-Doutorado em Análise do Discurso pela Universidade Paris 13, sob a supervisão de Patrick Charaudeau. Professora Titular e Emérita de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

*Claudia Assad Alvares*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6631-4430>

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharela e Licenciada em Letras – Português/Latim e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduada em Psicologia pela UFRJ. Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.