

ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE PARTES DO TEXTO¹

GRAMMAR TEACHING: A PROPOSAL TO ANALYZE THE RELATIONS BETWEEN PARTS OF THE TEXT

Norma Barbosa Novaes Marques²

RESUMO

Este estudo, com base em uma visão funcionalista de língua, apresenta uma proposta de análise da relação conclusiva que se estabelece por meio das conjunções *então* e *portanto*, no intuito de oferecer uma contribuição que mostre a relevância do ensino de gramática pautado nos usos da língua. Os resultados demonstram que há três diferentes funções na relação conclusiva estabelecidas por meio das conjunções mencionada (conclusão, consequência e resumo), distinguíveis entre si devido, notadamente, à intenção comunicativa do falante na interação. A pesquisa demonstrou a relevância de se observar um fenômeno linguístico a partir de exemplos autênticos de uso da língua, e não apenas de orações prototípicas encontradas nas gramáticas tradicionais.

Palavras-chave: Relação conclusiva; ensino; gramática.

ABSTRACT

This study, based on a functionalist view of language, presents a proposal to analyze the relation of conclusion that is established through the conjunctions *so* and *therefore*, in order to offer a contribution that shows the relevance of grammar teaching based on language uses. The results reveal that there are three different functions in the relation of conclusion established through the

1 Parte deste texto é baseada na tese de doutorado defendida junto ao Programa de Estudos Linguísticos da UNESP/São José do Rio Preto, em 2014.

2 FACERES/São José do Rio Preto

mentioned conjunctions (conclusion, consequence and summary), different from each other due, notably, to the speaker's communicative intention in the interaction. The research has shown the relevance of observing a linguistic phenomenon from authentic examples of language use, and not just from prototypical clauses found in traditional grammars.

Keywords: Relation of conclusion; teaching; grammar.

Apresentação

Já é consensual a crítica feita ao modo como se ensina gramática nas escolas. Autores como Antunes (2003), Possenti (2008), Travaglia (2008), Neves (2011), Bagno (2011), por exemplo, têm oferecido contribuições significativas para a reflexão sobre o trabalho docente na educação básica. Em comum, todos questionam a ênfase dada ao ensino da metalinguagem, em detrimento do uso pelo falante.

De acordo com Antunes (2003), o estudo de aspectos gramaticais na escola apresenta vários problemas: é feito de forma descontextualizada, sem relação com o uso real da língua nas modalidades falada e escrita; oferece exemplos artificiais; valoriza aspectos pouco relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa e preocupa-se mais com o ensino de nomenclatura.

Há tempos a discussão sobre a necessidade de uma mudança no ensino tradicional da gramática escolar tem ganhado fôlego. Geraldi (1997) foi um dos pioneiros nessa discussão a sistematizar uma proposta concreta, ao defender que uma das unidades básicas do ensino de português é a denominada prática de análise linguística, que não exclui o trabalho com questões tradicionais da gramática, mas propõe uma ampliação ao incluir questões mais aprofundadas a propósito do texto. A publicação dos PCNs de Língua Portuguesa (1998) também aponta essa necessidade:

(...) não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (BRASIL, 1998, p. 28)

As propostas de concretização desse novo olhar para o ensino de gramática já estão bastante difundidas. Com uma visão funcionalista, Neves (2003, 2011) acredita que o ensino de gramática deve colocar a definição de questões gramaticais como ponto de chegada, e não de saída. Assim, o ensino deve partir dos usos linguísticos, com análise dos fatos linguísticos, para se verificar o funcionamento linguístico de um determinado fenômeno e os efeitos de sentido pretendidos e, por fim, apresentar o

conceito gramatical em foco. Em resumo, o fundamento para o ensino é o funcionamento da língua em uso, segundo a autora.

Nesse sentido, este estudo, tendo como ponto de partida o perfil delineado por Neves (2011), apresenta uma proposta de análise da relação conclusiva que se estabelece por meio de conjunções, a fim de oferecer uma contribuição que mostre a relevância do ensino de gramática pautado nos usos da língua e a serviço deles.

Para atingir esse objetivo, o texto deste trabalho encontra-se dividido em três seções. Na primeira, encontra-se breve discussão sobre o ensino de relações entre partes de um texto; na segunda, uma síntese de teóricos sobre a relação conclusiva; na terceira, conceitua-se a relação conclusiva e suas características. Encerra-se o texto com algumas considerações sobre a proposta.

1. O ensino de relações entre partes de um texto

O ensino das relações que se estabelecem entre partes de um texto por meio das tradicionalmente denominadas conjunções é alvo de vários estudos. As pesquisas analisam esses avanços, por exemplo, abordando o ensino do assunto por meio da análise de livros didáticos, mas ainda não há um consenso.

Há os que acreditam não haver uma mudança na perspectiva tradicional, alegando que, nos livros didáticos, não há, sobretudo, preocupação em demonstrar a relação semântica entre sentenças, pois “os exemplos utilizados são simples, prevêm exatamente a relação que irá ser estabelecida por determinada conjunção, de acordo com o que tradicionalmente se sabe a respeito dela.” (BORGES, 2008, p. 30). Dessa forma, a relação entre orações apenas constaria como tema de estudo, mas sem as discussões necessárias para a abordagem adequada do papel dessas relações no texto.

Por outro lado, há aqueles que conseguem vislumbrar uma alteração significativa nesse assunto. Para Silva e Moraes (2014), por exemplo, em alguns livros didáticos, aparece ainda a tradicional divisão de classe de palavras, apresentadas uma a uma, mas há também algumas inovações, como “relativização da gramática (relativização do conceito ou da classificação das palavras, seja em relação à forma, seja em relação à posição delas na frase, oração), exploração de aspectos textuais, consideração da norma de uso real da língua e tendência à não-apresentação de conceitos e nomenclaturas no início do estudo das classes.” (SILVA; MORAES, 2014, p. 140).

No entanto, é preciso avaliar o tratamento dado ao tema, a fim de verificar se efetivamente há uma proposta voltada para a reflexão linguística. Não basta relativizar a gramática ou não apresentar conceitos logo no início dos estudos. Schwarzbald, Guimarães e Dantas (2015) enfatizam que:

Em muitos livros didáticos, por exemplo, na abordagem de conjunções, há ainda um excesso de atividades visando apenas à classificação dos itens dessa classe e uma única possibilidade de resposta, que materializa a crença em relações biunívocas entre conjunções e efeitos de sentidos. Embora haja atividades que visem à reflexão sobre sentidos de conjunções, em alguns manuais, por exemplo, ainda persistem quadros com classificações das conjunções que antes visam à formatação da análise do consulente que o reflexo e a sistematização de conhecimentos adquiridos. (SCHWARZBOLD; GUIMARÃES; DANTAS, 2015, p. 27)

Percebe-se assim que, apesar da presença de uma reflexão sobre o uso da língua pelo falante, o foco muitas vezes continua equivocada. Como afirma Antunes (2003, p. 97), “não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”, pois, ao fim e ao cabo, é o que efetivamente contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Além disso, é preciso mostrar a relevância do uso de itens linguísticos que explicitam a relação entre as partes de um texto. Em um texto em que um elemento possa indicar mais de um tipo de relação ou ainda se houver ausência de conectivos, corre-se o risco de gerar dificuldade de leitura, tendo em vista a ambiguidade provável. Elementos como conjunções, preposições, advérbios, as diversas formas de sinalização do tempo, elementos de co-referência (pronomes, elipses, por exemplo), precisam ser usados de forma adequada no texto para não causar problemas para o leitor (COSCARRELLI, 2002). Com o mesmo grau de importância, elementos que relacionam porções textuais entre si, quando presentes, dão maior visibilidade à relação discursiva a ser entendida pelo leitor/ouvinte, o que implicaria redução do esforço de processamento cognitivo (MORAIS, 2006).

O fato de poder facilitar ou prejudicar o processo de compreensão leitora demonstra a relevância desses elementos linguísticos na leitura e na produção textual, o que deveria ser suficiente para impulsionar o trabalho com esse aspecto na sala de aula.

2. A (in)definição de relação conclusiva

Especificamente em relação ao ensino das conjunções conclusivas, o quadro de trabalho com textos não se altera. Os estudos demonstram que o tratamento dado à relação conclusiva é superficial e restringe-se muitas vezes a apresentar as conjunções e propor exercícios de classificação (BORGES, 2008; VARGAS JUNIOR e SELLA, 2004).

A descrição da relação conclusiva apresenta várias inconsistências, a começar pelas próprias definições circulares, tais como a explicação de que uma conjunção conclusiva estabelece uma conclusão obtida a partir da primeira oração.

Algumas gramáticas e mesmo autores contemporâneos afirmam que o termo ‘conclusão’ equivale a uma consequência ou que há uma relação lógica entre uma premissa posta e a conclusão dela advinda.

Cunha e Cintra (1985) consideram que conjunções conclusivas ligam uma oração a uma anterior que exprime conclusão ou consequência, posição referendada por Kury (1993), como em (1):

- (1) Nas duas frases a experiência é a mesma. Na primeira não instruí, **logo** prejudica.
(Cunha e Cintra, 1985, p. 567)

Para Martelotta e Silva (1996), o elemento *então* inicia uma oração que expressa uma consequência em relação ao já dito, como em (2):

- (2) ao saltar do carro Marcelo tentou conversar com Neuza, para que entrássemos em casa sem acordar os pais de Márcia. Mas a nojenta da garota em vez de ajudar a irmã ficou reclamando e falando besteiras, **então** Marcelo deu-lhe um fora curto e grosso
(MARTELOTTA e SILVA, 1996, p. 228)

Na análise dos autores, nessa ocorrência, “Marcelo deu-lhe um fora curto e grosso” é uma oração que contém uma consequência de um fato expresso na oração anterior. Nota-se que não há necessidade de inferência para se perceber a conclusão, mas apenas a percepção de uma sequência em que um fato desencadeia outro fato.

Azeredo *et al* (2009) afirmam que conjunções conclusivas exprimem uma conclusão, uma dedução lógica da primeira ideia. No entanto, Ducrot (2009) alerta que há um papel persuasivo, mas não por um caráter racional, como comumente explicado. Para o autor, argumentar com *portanto* é uma estratégia do falante para persuadir o interlocutor, como em (3):

- (3) A estação é longe, **portanto** tomemos um táxi. (DUCROT, 2009, p. 26)

A intenção seria evitar uma fácil refutação da ideia, com um simples ‘não’ (no caso, se se quiser refutar, deve-se colocar argumentos para fazê-lo). O que está em jogo não é a lógica do raciocínio, mas a imagem construída pelo falante de si mesmo, o que pode tornar mais eficaz sua argumentação. A vantagem de se construir essa imagem mais favorável é que não há uma imposição, mas uma tentativa de convencer por argumentos. Dessa forma, o autor desfaz a ideia de que na relação conclusiva haja uma relação lógica.

Alves (2013), a respeito de *então* conclusivo, afirma que essa forma é usada para mostrar a intenção do falante em levar o destinatário a compreender sua inferência, tendo como base as informações partilhadas por ambos no processo comunicativo. A autora considera que os termos “conclusão” e “consequência” servem para explicar a relação conclusiva.

Koch (1990) considera que os elementos que estabelecem relação conclusiva são discursivos, subclassificados como operadores argumentativos, responsáveis pela orientação discursiva dos enunciados encadeados. De acordo com a autora, operadores conclusivos introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a dois atos de fala anteriores, um dos quais geralmente fica implícito, como no exemplo (4):

- (4) José é indiscutivelmente honesto. **Portanto/logo/por conseguinte/então**, é a pessoa indicada para assumir o cargo de tesoureiro. (KOCH, 1990, p. 92)

Para a autora, a conclusão “é a pessoa indicada para assumir o cargo de tesoureiro” é obtida por meios de dois argumentos: o ato de fala “José é indiscutivelmente honesto”, que é a premissa maior, e o ato de fala “As pessoas honestas são indicadas para o cargo de tesoureiro”, a premissa menor.

Por outro lado, RISSO (1996) considera que a forma *então* assume, dentre outras possibilidades, a função de conector frasal, criando uma relação coesiva entre partes do texto, com função de operador argumentativo que expressa uma relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado, enfim, de implicatividade, como mostra (5):

- (5) Buda já dizia isso também...**então** isso não é novidade para ninguém não é verdade? (RISSO, 1996, p. 85)

Observa-se no exemplo uma relação argumentativa, segundo a autora, na qual há uma conclusão a partir de dois atos de fala anteriores: “Buda já dizia isso também” (explícito) e “Todos conhecem a afirmação de Buda” (implícito), que sustentam a argumentação conclusiva “isso não é novidade pra ninguém”. Para a linguista, a forma *então* tem uma função retroativa-propulsora, ao apontar para o que foi dito e ainda impulsionar a continuação do discurso. Nota-se, assim, que a autora enfatiza a pré-atuação marcadamente argumentativa do elemento, em uma estrutura usada explicitamente para convencer o interlocutor, sem fazer menção à lógica entre as partes.

Pezatti (2001) afirma que a forma *então*, em uso conclusivo, apresenta um valor de conclusão por inferência, sem noção temporal presente, como se vê em (6):

- (6) hoje em dia se você depois passou uma época que você ia ao cinema tinha que ficar de é numa fila e NORme...não é? **então** não era divertimento aquilo...era::eu acho que era nem divertimento ((ruídos)) passava porque a pessoa ficava cansada de ficar em fila adquirir ingresso ficava na fila de ingresso (DID-SP-234:582) (PEZATTI, 2001)

Segundo a autora, deve haver entre uma relação inferencial entre a premissa e a conclusão, desfazendo, assim como Ducrot, a ideia de que há uma relação lógica entre as orações. Em (6), “então não era divertimento” é uma conclusão que o falante faz a partir de um julgamento que ele faz de uma realidade, sendo impossível pensar em lógica em sentido restrito.

Longhin-Thomazi (2006) acredita que, em uso conclusivo, *logo* estabelece uma relação de implicação, veiculando um sentido de consequência ou conclusão, fortemente baseado nas crenças e expectativas do falante ou escritor.

Maingueneau (1997), que considera a conjunção conclusiva como um conectivo da classe dos consecutivos, assim como Zenone (1983), afirma que, em uma construção com *logo*, o antecedente é tomado como um fato definitivo, enquanto o conseqüente aparece legitimado por princípios admitidos pela comunidade, sendo assim menos subjetivo, o que aparenta demonstrar uma “lógica”, mas não em sentido estrito.

Já para Lopes *et al* (2001), *portanto*, como operador conclusivo, tem um significado do tipo instrucional ao indicar que a proposição introduzida deve ser interpretada como conclusão fundamentada num raciocínio inferencial. Nesses casos, há um esquema inferencial defectivo em que uma das premissas não está explicitada, como no exemplo (7), discutido pelas autoras:

- (7) As luzes não estão acesas, **portanto** o João não está em casa. (LOPES et al., 2001, p. 206)

A premissa elidida seria ‘se/quando o João está em casa, as luzes estão acesas’. A própria relação conclusiva induziria à reconstituição da premissa implícita, que assume forma de construção condicional, sendo o antecedente a premissa asserida, e o conseqüente, a conclusão. Essa premissa implícita deve fazer parte do conhecimento prévio do interlocutor para que se possa perceber a relação conclusiva. Assim, a premissa P constitui uma prova ou evidência, do ponto de vista epistêmico, que legitima a asserção da conclusão Q. Também contrariando a argumentação a respeito da necessidade de haver lógica entre os elementos relacionados, Lopes *et al.* (op. cit) fazem menção a um tipo de prova/evidência que é obtido por meio de inferência. Em resumo, a partir dos questionamentos em torno da relação de lógica na construção conclusiva, verifica-se que alguns autores preferem acreditar em uma relação inferencial, e não em um resultado de um raciocínio lógico.

Assim, observa-se que há bastante divergência no tocante ao conceito de relação conclusiva. Muitos autores, quando não usam consequência como sinônimo de conclusão, consideram-na como uma das possíveis relações de consequência, o que acaba por dificultar a compreensão do fenômeno linguístico em estudo. Os termos usados para definição variam significativamente: conclusão, consequência, decisão final, decorrência e resultado.

Dessa forma, definir claramente o que é uma relação de conclusão é fundamental para a análise do funcionamento desse recurso linguístico na língua em uso.

3. Relações textuais por meio de conjunções conclusivas: uma proposta de análise

Como discutido, é necessário realizar um trabalho que considere as relações textuais em seu uso efetivo, e não apenas orações especialmente selecionadas para demonstrar um exemplo prototípico de relação semântica. Assim, uma proposta de ensino preocupada com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos irá mostrar o objeto de análise de forma contextualizada, em situações reais de uso real da língua, seja na modalidade falada, seja na escrita.

A teoria adotada para a análise aqui apreendida é a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008), um modelo teórico que descreve e analisa a gramática de uma língua considerando o discurso como unidade de interação, ao invés da sentença apenas. Esse modelo propõe a separação entre Formulação e Codificação na produção linguística. Na Formulação, o foco é a especificação de configurações pragmáticas (denominadas interpessoais) e semânticas (denominadas representacionais), enquanto na Codificação, observam-se as configurações morfossintáticas e fonológicas que as configurações pragmáticas e semânticas acarretam em uma língua. A Formulação converte a intenção comunicativa do falante e sua representação mental em representações interpessoais e representacionais, enquanto a Codificação transporta as representações interpessoais e representacionais para os níveis morfossintático e fonológico, configurando uma expressão linguística. Este sequenciamento de ações linguísticas reflete a ordem das atividades estratégicas colocadas em prática pelo falante.

Essas relações de formulação e codificação são estruturadas em níveis que são representados hierarquicamente em organização descendente, que vai do discurso para a forma das expressões linguísticas. Nesse sentido, a pragmática governa a semântica, a pragmática e a semântica comandam a morfossintaxe e, por fim, a pragmática, a semântica e a morfossintaxe governam a fonologia. Nessa organização descendente, a teoria propõe a existência de quatro níveis de análise: Nível Interpessoal, que diz respeito à interação entre falante e ouvinte; Nível Representacional, relacionado

aos aspectos semânticos das unidades linguísticas; Nível Morfossintático, que toma como unidade de análise a composição morfossintática dos elementos linguísticos; Nível Fonológico, que trata das representações fonológicas dos constituintes. Cada nível é também hierarquicamente estruturado em camadas, de vários tipos: a primeira camada, mais alta, contém a segunda e assim sucessivamente. Para este trabalho, consideraremos apenas os níveis considerados relevantes para a discussão em andamento, como ficará explícito na análise a seguir.

Ao analisar exemplos autênticos de uso da relação conclusiva³, é possível verificar três tipos de relações, como exemplificam (8), (9) e (10):

- (8) eles acham que coisa antiga é coisa velha, **então** botam para, arrebentam com o negócio (Bra80: ArteUrbana)
- (9) a independência também é uma questão muito fund[...], fundamental. **portanto** nós, mesmo que a Indonésia construísse em Timor prédios com, bom, de ouro, de platina, nós nunca que iríamos vender a nossa liberdade e a nossa independência. (TL99:IdentidadePovo)
- (10) - e na sua opinião, como é que isto vai evoluir para o futuro?
- acha bem essa maneira
- não!
-dos filhos se dirigirem aos pais?
- não. e tratá-los por tu, ainda menos! *esta trata. os outros dois não. esta é mais atrevida. mas, mas a, mas os outros dois não. e eu nunca lhe dei licença de tratar por tu. até o neto agora também que a mãe na[...], trata, o neto também trata, o filho dela. mas não gosto porque perdem um bocado do respeito. não gosto não, não gosto.*
- **portanto** acha que os seus outros filhos r[...], a respeitam mais?
- muito mais, muito mais. nunca, nunca nos tra[...], nem um nem outro. sentem muito, muito medo. (PT95:JuventudeOntemHoje)

Em (8), a consequência “então botam para, arrebentam com o negócio” é o resultado da causa

3 O *cópus* contém amostras das variedades do português falado nos países lusófonos, no período de 1970 a 2001, com uma incidência de cerca de 70% na última década. Disponível em http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_portuguesfalado.php

“eles acham que coisa antiga é coisa velha”. Em (9), a conclusão “portanto [...] nós nunca que iríamos vender a nossa liberdade e a nossa independência” é resultado de uma inferência obtida a partir de “a independência também é uma questão muito fund[...], fundamental”, com base na premissa implícita de que ‘tudo que é fundamental não pode ser vendido’; por fim, em (10) o resumo “portanto acha que os seus outros filhos r[...], a respeitam mais?” é a síntese resultante de “e tratá-los por tu, ainda menos! esta trata. os outros dois não. esta é mais atrevida. mas, mas a, mas os outros dois não. e eu nunca lhe dei licença de tratar por tu. até o neto agora também que a mãe na[...], trata, o neto também trata, o filho dela. mas não gosto porque perdem um bocado do respeito. não gosto não, não gosto.”

Pode-se observar que as três construções indicam o que Blakemore (2003) considera uma implicação entre o ato que contém o elemento linguístico que expressa determinada relação e o ato enunciado anteriormente. Trata-se sempre de uma implicação resultativa: consequência é o resultado de uma causa; conclusão, o resultado de uma inferência; resumo, a síntese resultante de todo o discurso anterior. Essas três nuances de implicação resultativa são tipos diferentes de relação conclusiva, como será demonstrado a seguir.

Em (11), a seguir, há pelo menos três elementos em sequenciação definida: uma premissa explícita, uma premissa implícita e a conclusão. Nessa ocorrência, a oração “diz que vende artigos de decoração” (premissa explícita) serve como base para a conclusão expressa na próxima oração “esta época agora é uma época de grande ocupação para si”, a partir da inferência de que no Natal há uma grande procura por artigos de decoração (premissa implícita).

- (11) - bom, diz que vende artigos de...
- decoração.
- decoração. **portanto** esta época agora é uma época de grande ocupação para si, não é
- imensa. não há horas, não, só há um Natal e... tem que se aproveitar esta altura do ano para... deitar cá para fora os produtos. (PT95:SaberVender)

A primeira oração constitui uma premissa que encaminha para uma implicação que corresponde a uma conclusão proposta pelo falante, resultante de uma inferência. Note-se que não é uma consequência ou efeito do conteúdo da afirmação anterior. Trata-se de como o falante conduz seu discurso de modo a alcançar seu propósito comunicativo, ou seja, relaciona-se ao modo como organiza o discurso, para atingir objetivos comunicativos. Assim, nessa relação conclusiva, o propósito do falante é o de mostrar que a conclusão não é aleatória, mas tem base em um raciocínio inferencial. Assim, a relação entre as duas partes textuais ocorre na camada do Nível Interpessoal, já que diz respeito à interação entre Falante e Ouvinte. Na perspectiva da GDF, constitui uma estratégia gramatical para relacionar duas unidades, ou seja, uma função retórica. No caso, ao segundo elemento da estrutura textual é

atribuída uma Função, aqui denominada Função Conclusão.

Assim, a conclusão ocorre entre uma ideia P e uma ideia Q, sendo perceptível a relação entre as duas por meio de inferência. Em casos como esse, o que está em jogo é uma construção em que se usa determinadas estratégias para conduzir a concluir Q a partir de uma inferência. Percebe-se que a relação conclusiva proposta pelo falante “esta época agora é uma época de grande ocupação para si” não guarda uma relação explícita com “diz que vende artigos de decoração”. O falante recorre a uma premissa para criar a relação de implicação, em uma relação que não é direta, não está expressa, mas sim implícita, e precisa ser recuperada por meio de raciocínio inferencial.

Diferentemente, ocorrências como (12) exemplificam uma relação conclusiva de consequência, em que o falante relaciona diretamente duas proposições [“essa sede actualmente é tida como mal-assombrada”] e [“nós não temos muita vontade de ficar nela”], sem uma premissa implícita:

- (12) mas essa sede actualmente é tida como mal-assombrada. **então**, apesar de sermos todas pessoas esclarecidas, nós não temos muita vontade de ficar nela. (BRA 80-Fazenda.)

Nesse exemplo, o falante estabelece diretamente a relação de implicação conclusiva entre as partes, sem recorrer a um raciocínio inferencial para emitir uma premissa implícita que faça a mediação entre a premissa explícita e o consequente. Observa-se que a relação se estabelece entre duas orações, em que o conteúdo expresso na segunda oração é o resultado do que é expresso na primeira. O falante apresenta uma descrição do mundo extralinguístico, uma vez que estabelece uma relação explícita entre “ser mal-assombrada” e “não ter vontade de ficar nela”, sem a mediação de uma premissa implícita. Observa-se assim que a relação se estabelece semanticamente, entre dois conteúdos proposicionais, ou seja, construtos mentais que se caracterizam por poder ser qualificados em termos de atitudes proposicionais (certeza, dúvida, descrença) e/ou em termos de sua fonte ou origem (conhecimento comum partilhado, evidências sensoriais, inferência). Assim, a relação ocorre no Nível Representacional, pois o que está em jogo é o modo como o falante descreve o mundo extralinguístico, do ponto de vista semântico.

É interessante destacar que essa explicação ajuda a compreender o consenso quase geral de vários gramáticos e pesquisadores de que há uma consequência lógica entre as orações. De fato, nesse caso, os conteúdos se combinam em uma relação direta de causa e consequência, na forma de uma conclusão resultativa.

Por fim, em (13), há o caso da relação conclusiva que se estabelece como um resumo. A conclusão “portanto, o Camilo, para mim é um ho[...], um ser falhado, na parte do lar”, na forma de

um resumo, ocorre a partir da explanação de todo o conteúdo anterior:

- (13) - eu, o Camilo, admiro o Camilo e bato-lhe palmas, na parte literária, na parte literária
- na parte literária.
- na parte conjugal, marido e esposa, não gosto. não gosto, porque ele foi r[...], roubar uma mulher com quem vivia com outro marido. agora se a mulher fosse viúva, que ele esperasse que morresse o Manuel Pinheiro Alves como morreu muito cedo, e ele aguardasse - com certa incerteza, é claro - mas que aguardasse e que se unisse a ela, eu já não condenava. porque ela já era livre. agora ir buscar a mulher ao seio conjugal de outro homem que a amava, ou não saberia amar melhor, mas ele amava-a, já por isso casou com ela, eu acho que Camilo cometeu um grande erro. como ainda hoje muitos con[...], casais o fazem. casou a dona Ana Plácido com um homem que não, não tinha, eh, carinhos, que não sabia olhar para ela com olhos benévolos, olhos de, de, de amor, olhos de, de reverência até. mas, era o marido dela. ela tinha que ver isso antes de casar com ele. entrou na poça que gostava dele, então foi, gostou do dinheiro dele?
ninguém sabe como é que isso foi.
- ah, mas i[...], isso... é mau.
- pode ter sido casada porque os pais a induziram a isso.
- sim. há casos desses. que é o, é o caso do “Amor de Perdição” com Teresa
- hum, hum, hum.
- a Teresinha
- a Teresa e s[...]
com o primo
- com um primo. há casos desses, mas, se há casos desses ela tinha que reprovar os pais que a meteram nesse sarilho, e nunca o marido. o marido apenas foi saboreá-la porque gostava dela, dentro do matrimónio. eu penso assim.
- hum, hum.
- **portanto**, o Camilo, para mim é um ho[...], um ser falhado, na parte do lar. é um grande homem na parte das letras, porque deu vida a muitas novelas, a muitos contos, a muitas histórias que andavam por aí, eh, apagadas, aqui no Minho, e não só, mas aqui sobretudo, na parte... minhota, e ele deu-lhe vida. com personagens, avivou, impregnou certos movimentos que a literatura alcançou outro tom que enriquece o património nacional das letras, suponho eu. (PT97: AmoresCamilo)

Nota-se que o falante descreve todo o comportamento de Camilo para depois então colocar, resumidamente, sua conclusão de que “portanto, o Camilo, para mim é um ho[...], um ser falhado, na parte do lar.” Trata-se de um tipo de relação conclusiva caracterizada por marcar uma relação de

implicação entre uma explanação e a síntese que resulta dessa explanação. Nesse caso, a intenção do falante é a de mostrar a conclusão a que chegou depois de sua explanação, de forma sintética. O trecho que se inicia com *portanto* é uma contribuição que impulsiona o discurso e contribui para a relação interpessoal: depois de ouvir toda a explanação a respeito de como seus filhos a tratam, o falante inicia um novo turno em que pretende resumir toda a explanação anterior, na forma de uma pergunta, que, por sua vez, impulsiona a abertura de outro turno. A relação ocorre então no Nível Interpessoal, pois diz respeito a propriedades de interações entre os falantes que fluem das estratégias de natureza proposital.

Em resumo, o resultado da análise mostra que há três diferentes funções na relação conclusiva: ora a relação entre as orações que a compõem é indireta, com uma premissa entre elas (conclusão), ora é mais direta (consequência), ora a relação ocorre entre porções textuais maiores, para sintetizar uma explanação anterior (resumo). A análise demonstra assim que a língua dispõe de diferentes estratégias para estabelecer relações conclusivas por meio de conjunções, como estabelecer uma consequência direta, uma conclusão por meio de uma premissa implícita ou ainda concluir por meio de um resumo.

Além disso, do ponto de vista da extensão das orações, a gramática tradicional e os livros didáticos exemplificam a relação conclusiva apenas entre orações. No entanto, pelo exposto, é possível verificar que a relação conclusiva pode ocorrer entre orações, como no caso dos subtipos conclusão e consequência, mas a porção textual pode ter uma extensão maior, podendo ser composta por várias orações, como na relação conclusiva resumo. Assim, concordando com Guimarães (2001), essa relação pode ocorrer entre porções textuais maiores.

Considerações Finais

Com base nos resultados desse estudo, é possível comparar a visão da gramática tradicional reproduzida em livros didáticos, como afirmam diversos autores (BORGES, 2008; VARGAS JUNIOR e SELLA, 2004), e assim apontar algumas considerações que podem ter reflexo no trabalho docente quanto ao ensino das relações gramaticais entre partes de um texto, com base em uma visão de língua em uso.

O resultado da análise mostra que há três diferentes funções na relação conclusiva: conclusão, consequência e resumo. A principal distinção entre os três subtipos propostos deve-se ao fato de as relações serem formuladas de formas diferente: a conclusão e o resumo ocorrem no mesmo nível, o Interpessoal, mas se diferenciam porque a primeira ocorre entre orações e a segunda entre porções textuais maiores; já a consequência ocorre no Nível Representacional. Essa distinção esclarece a

discussão em torno do conceito de relação conclusiva, percebida na revisão bibliográfica.

A pesquisa demonstrou a relevância de se observar um fenômeno linguístico a partir de exemplos autênticos de uso da língua, e não de ocorrências prototípicas apenas. A proposta de análise revelou que a língua dispõe de diferentes estratégias linguísticas, e o usuário da língua precisa ter conhecimento dessas formas, para ter a possibilidade de escolher aquela que melhor reflete sua intenção de estabelecer a relação entre partes do texto. Em muitos contextos, equivocadamente, o livro didático é o único acesso para o aprendizado de aspectos gramaticais, e uma descrição superficial limita uma análise que considere o funcionamento linguístico em situações de interação, almejada em uma boa formação escolar e apontada em documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Este trabalho, ao esclarecer as propriedades da relação conclusiva, pode auxiliar a reflexão sobre como conceituar e descrever esse fenômeno linguístico.

O estudo demonstra que o trabalho com gramática deve priorizar a análise da língua a partir de exemplos contextualizados, e não na pura classificação com foco metalinguístico. O ponto de partida e o ponto de chegada precisam ser o texto em sua funcionalidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BLAKEMORE, D. Re-visiting procedural meaning: 'but', 'however' & 'nevertheless', Paper delivered at Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. GURT, 2003.

BORGES, Andrea Lopes. As conjunções coordenativas do português: uma análise baseada em livros didáticos. *Revista Horizonte Científico*. Vol2, Nº 1. Out. 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

CUNHA, Celso Ferreira; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985 (p. 565-567).

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*, Porto

Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

GERALDI, Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo. Ática, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação*. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça *et al.* Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. *Gramática do português falado*. v. I. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1985 (p. 65-67).

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderleia Roberta. Gramaticalização de conjunções coordenativas: a história de uma conclusiva. *Revista Gragoatá*. Niterói, n. 21, p. 59-72, 2. sem. 2006.

LOPES, Ana Cristina Macário; PEZATTI, Erotilde Goreti; NOVAES, Norma Barbosa. As construções com ‘portanto’ no português brasileiro e europeu. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC-MG, v. 5, n.9, p. 203-18, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; SILVA, L. R. Gramaticalização de ‘então’ In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, VOTRE, Sebastião Josué e CEZARIO, Maria Maura. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1986.

MORAIS, Maria da Felicidade Araújo. Marcadores da estruturação textual: elementos para a descrição do papel dos Marcadores Discursivos no processamento cognitivo do texto. Tese. Centro de Estudos em Letras. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Dezembro 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramaticalização e a articulação de orações. *Revista do GELL*, 2003 V. 28 (p. 46-56).

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.

PEZATTI, Erotilde Goreti. G. As construções conclusivas no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Angela C. S. (orgs). *Gramática do português falado v 8*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 185-225.

RISSO, Mercedes Sanfelice. O articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, A. T. e BASÍLIO, M. *Gramática do português falado. vol. IV*. São Paulo: FAPESP/ Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SELLA, A. F.; VARGAS JÚNIOR, H. H. A. Uma avaliação das conjunções no livro didático de língua portuguesa direcionado ao ensino médio. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 2004.

SCHWARZBOLD, Caroline; GUIMARÃES, Dayse Cardoso; DANTAS, Sônia Alves. O ensino de gramática na escola: uma proposta de trabalho com articuladores entre frases, orações e períodos. *Revista Alpha*, n. 16, dez. 2015, 21-32. Disponível em <http://alpha.unipam.edu.br>.

SILVA, Alexsandro; Moraes, Artur Gomes. Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua. *Revista Portuguesa de Educação*, 2014, 24(1), pp. 119-144, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a06.pdf>.

ZENONE, Antoni. Consecution sans contradiction: “donc”, “par consequent”, “alors”, “ainsi”, “aussi”. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 189-214, 1983.