

## O TECER DO TEXTO: A GRAMÁTICA EM FUNÇÃO

Marta Anaísa Bezerra Ramos

*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)*

Camilo Rosa Silva

*Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING)*

**Resumo:** Concebendo que a língua se efetiva em situações de atuação social, por meio de uma diversidade de textos, para atender aos diferentes propósitos comunicativos, é defendido, pela maioria dos estudiosos, que a análise da estrutura e funcionamento da língua concilie os componentes formal, funcional, pragmático e discursivo, aspecto que se reflete nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destinados aos níveis Fundamental e Médio (PCNEF, 1999 e PCNEM, 2000). Nesse sentido, buscamos refletir, neste artigo, sobre os princípios orientadores do ensino de gramática, com destaque para a atividade de “análise linguística”, que passa a ser recomendada à medida que o texto torna-se o conteúdo de ensino. Nesse quadro, propiciar atividades de reflexão sobre a língua é um dos desafios para o professor. Assim, a partir da comparação entre as diretrizes delineadas por Antunes (2010), em *Análise de textos*, ancorada na Linguística Textual e as orientações de Neves (2002; 2012) para o estudo de fatos gramaticais, ancorada na vertente Funcionalista, demonstramos que a explicação dos fenômenos linguísticos requer embasamento das teorias da gramática e do texto.

**Palavras-chave:** gramática, texto, ensino, Funcionalismo, Linguística textual.

### 1. Considerações preliminares

Um dos requisitos que, de acordo com o perfil traçado nos PCNEM (2006, p. 32), devem ser alcançados pelo aluno ao longo da sua formação no ensino médio é “construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática”. Uma vez que nas interações verbais se constroem textos, é o texto, e não a frase, que é eleito como objeto de análise nas aulas de língua portuguesa, pois é “no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (IRANDÉ, 2003, p.92). Porém, a inserção desse novo objeto de ensino termina sendo um entrave, para alguns professores, em relação à abordagem gramatical, dada a dificuldade de conciliar o estudo de gramática e texto. Ainda que muitos professores afirmem trabalhar a gramática de forma contextualizada, talvez, devido à compartimentação do saber, ou se exploram apenas aspectos relativos à gramática – classes de palavras, funções sintáticas, etc. – ou apenas os relativos à textualidade – fatores

de coerência, organização macroestrutural de textos narrativos, descritivos ou argumentativos, sem estabelecer uma relação entre forma e sentido.

Cabe destacar que os discursos que apregoam a necessidade de trabalhar a língua em uso, ou a língua como “um sistema-em-função<sup>1</sup>”, alinham-se ao princípio de que se deve propiciar a reflexão sobre os fatos linguísticos, o que se dá por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Geraldi (1997) ressalta que as primeiras devem ser a ponte para a sistematização metalinguística; logo, precedem a atividade de falar cientificamente sobre a linguagem. Acrescente-se que paralelamente à entrada do texto no contexto de ensino, advoga-se também a favor da atividade de análise linguística, que a princípio teria como fonte de estudo os textos produzidos pelos alunos, podendo ainda ser realizada através de exercícios que focalizassem problemas pontuais. Dessas duas práticas decorrem dois equívocos – da primeira, a tendência à observação apenas da organização global do texto, ou seja, da coerência textual, apagando-se a gramática; da segunda, a tendência à identificação de falhas gramaticais, apagando-se o texto em sua totalidade.

Sem querermos negar o empenho dos professores em realizar um trabalho que se acomode às prescrições, que preconiza o estudo da língua em situações reais de uso, sabemos que ainda constitui um desafio para os professores realizar atividades de reflexão sobre os fatos linguísticos, inserindo em sua prática a atividade de “análise linguística”. Assim, buscamos mostrar que a “análise linguística” contempla o estudo de aspectos estruturais, morfossintáticos, no nível da oração, e também de aspectos macroestruturais, correspondendo aos níveis da gramática e do texto, e que as convergências na explicação de certos fenômenos linguísticos sinalizam que uma teoria complementa a outra.

Nessa perspectiva, faremos um paralelo entre as diretrizes para a análise de textos delineadas por Irandé Antunes (2010) e as diretrizes para a reflexão em torno de fatos gramaticais, conforme sugere Maria Helena Moura Neves (2002; 2006; 2012), pressupostos que darão respaldo às análises que aqui iremos ilustrar. Na sequência deste texto, discorreremos brevemente sobre os dois componentes envolvidos na construção da competência linguística, seguindo a exposição, de forma mais pontual, do olhar das duas pesquisadoras citadas, adeptas

---

<sup>1</sup>A noção de língua defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados aos níveis fundamental e médio (PCNEF, 1998 e PCNEM, 1999/2006) é a de “um sistema-em-função”, cujo objetivo é promover a interação entre os indivíduos, sendo atualizada em situações de atuação social, por meio de textos orais ou escritos.

das vertentes – Linguística Textual e Funcionalismo, acerca do lugar que ocupa a gramática na análise textual. Feito isso, passamos à apresentação de duas propostas de análise de textos.

## 2. A integração Texto e Gramática na construção da competência linguística

Desenvolver a competência comunicativa e propiciar o domínio da norma culta padrão são dois objetivos centrais, dentre os quatro objetivos propostos por Travaglia (1998), que justificam o ensino de língua materna para os falantes nativos. O primeiro pressupõe outras competências, a gramatical ou linguística e a textual; e o segundo implica a exploração da variedade escrita, que, conforme alerta o autor, é um objetivo mais restrito, por representar um tipo de situação comunicativa. Esses dois modos de observação da língua, seja para refletir sobre os fatos linguísticos, de modo a capacitar o falante a se expressar adequadamente, seja para conhecer o sistema da língua vista como um sistema cujas regras devem ser rigorosamente obedecidas para promover o correto uso da fala e da escrita, determinam dois tipos de atividades – epilinguísticas e metalinguísticas<sup>2</sup>. A primeira atitude prima pelo enfoque descritivo, apoiada na visão de língua como instrumento de comunicação cuja regularidade organizacional depende do contexto de produção, variando conforme o registro oral ou escrito, e o objeto de estudo serão diferentes normas. A segunda, pelo enfoque prescritivo, tendo como objeto de estudo a norma considerada modelar. Um dos entraves, segundo Travaglia (1998), para o ensino da gramática nas escolas do 1º e 2º graus<sup>3</sup> é a desconsideração das dificuldades dos alunos, já que o ensino se volta para o estudo de conteúdos previamente estabelecidos nos programas de curso.

Neves (2002, p. 225-226), ao refletir sobre o papel da gramática, tendo como parâmetro um dos objetivos gerais do ensino de português nos níveis fundamental e médio, que seria melhorar o desempenho linguístico do aluno, destaca a relevância da gramática para a boa constituição dos textos, pois na produção linguística se manifesta o conhecimento que tem o falante sobre “os processos de mapeamento conceptual e armazenamento textual, altamente dependentes de uma ‘gramática’ organizatória”. A proximidade entre texto e gramática é reforçada na asserção “as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem

---

<sup>2</sup>Geraldi (1997) ressalta que as atividades epilinguísticas devem ser a ponte para a sistematização metalinguística; logo, precedem a atividade de falar cientificamente sobre a linguagem.

<sup>3</sup> À época da publicação era essa a denominação que, nos termos de hoje, corresponde a “ensino fundamental” e “ensino médio”, respectivamente.

funções – como referenciação e conjunção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua gramática”.

Diante das limitações de um modelo de estudo marcado pelo isolamento da gramática e do texto, já que ou se examinam frases para estudar a gramática ou textos para estudar os fatores de textualidade - coesão, coerência, informatividade e situacionalidade, sem qualquer relação com a ordem dos itens na oração, com os processos de combinação oracional, enfim, com a organização sintática – e a própria divisão em aula de gramática, de leitura e de redação confirma isso – tem-se defendido uma reorientação das práticas, em que se planejem sequências didáticas integrando produção de texto, leitura e análise linguística<sup>4</sup>. Travaglia (1998, p. 109) também aponta a reflexão como a condição para o domínio da linguagem. Nessa perspectiva, sugere que se conciliem quatro tipos de gramática – a de uso, a reflexiva, a teórica e a normativa, ressaltando que na sala de aula a abordagem dos conteúdos não será feita por cada perspectiva separadamente em momentos distintos, mas contrariamente: “as quatro podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo para uma mesma turma em qualquer grau ou série.

## 2.1 Duas perspectivas de análise textual

A substituição das frases pelo texto como foco de estudo requer um embasamento teórico que dê conta de explicar a gramática da língua para além das estruturas de superfície. Embora não seja finalidade deste trabalho detalhar o aparato teórico que alicerça a Língua de texto, faremos referência a alguns pressupostos para situar a proposta de Antunes (2010) tomada como ilustração. Nessa perspectiva, concebe-se o texto como “a expressão de uma atividade social” que se reveste de uma relevância sociocomunicativa. Em sua constituição atuam ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2010, p. 31). Conforme a autora, o que atribui textualidade ao conjunto de palavras são algumas propriedades distribuídas em dois grupos. O primeiro abarca a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, ligados diretamente à construção do texto, ou seja, são propriedades dos textos; e o segundo, a intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, relacionados às condições de efetivação dos textos. (ANTUNES, 2010, p. 34)

---

<sup>4</sup> Esta última, segundo Geraldi (1997), justifica-se pela necessidade de se compreender o modo como se articulam os textos. O ponto de partida seria o texto produzido pelo aluno, seguindo-se a reflexão sobre o seu funcionamento, invertendo-se o caminho percorrido na escola, que é o da metalinguagem para o uso da língua.

Assim, o processamento textual em qualquer das atividades – de fala, de escrita, de escuta e de leitura – mobiliza quatro conjuntos de conhecimentos: “o conhecimento linguístico (lexical e gramatical), o conhecimento de mundo, o conhecimento referente aos modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional” (ANTUNES, 2010, p. 41). Desse modo, a pertinência da análise de texto, na perspectiva mais ampla, será maior ou menor conforme o analista consiga aliar o linguístico às situações onde as interações ocorrem. Acrescente-se que, na perspectiva linguística, será tanto mais pertinente quanto mais conseguir aliar o léxico e a gramática e vice-versa. Especificamente sobre a gramática, a autora considera um componente funcionalmente “essencial e insubstituível”, mas critica severamente o ensino de língua limitado à análise de classes de palavras e das funções sintáticas, que a seu ver seria “pobre e irrelevante” (p. 55).

Neves (2002), por sua vez, embora compartilhe da visão de Antunes (2010) de que ao analista cabe descobrir a funcionalidade de cada recurso gramatical, não avalia negativamente a opção pelo estudo das classes de palavras; ela deixa claro que a taxonomia é simplesmente uma abstração realizada a partir da observação do funcionamento das partes do discurso que resulta dos estudos da disciplina gramatical em suas origens com o objetivo de determinar paradigmas a partir do comportamento dos itens nos sintagmas. O que se busca com essa tarefa são regularidades no processamento das estruturas e não necessariamente total correspondência entre classes e funções. Logo, para ela, analisar o funcionamento das classes no intuito de buscar a regularidade (determinístico) ao lado das escolhas (probabilístico) no exercício da competência comunicativa é uma boa direção; significa dizer que o problema do ensino não reside na definição do conteúdo, mas no modo de explorá-lo. Uma vez admitida a dicotomia determinístico/probabilístico, chega-se à compreensão de que não há só divergências entre a língua falada e a escrita, pois “têm as mesmas regularidades (tanto nas estruturas como nos processos), e a mesma gramática” (NEVES, 2002, p. 81), estando a diferença no aproveitamento das possibilidades, que é dependente das condições de produção. Nesse sentido, com base nos três processos básicos de construção do enunciado – predicação, conjunção e foricidade, incluindo a dêixis –, as diferenças no acionamento dos processos se devem às características específicas de cada modalidade no que se refere à função, às condições de produção, às estratégias, aos processos de produção e acabamento formal. Correlacionando esses processos aos planos de coerência e coesão textuais, esclarece a autora que, no nível da predicação se estabelecem conjunções que determinam a coerência textual, e os enunciados – orais e escritos – exibem também

recursos fóricos que determinam a coesão, de modo que na tecitura do texto entrecruzam-se direções para a indicação dos referentes, que, se ancorados na situação de produção, configuram o processamento dêitico.

Vale salientar que o fato de tomar o texto como objeto de análise não implica, segundo Neves (2002), ignorar que unidades menores se organizam hierarquicamente. A observação do comportamento das classes nos diferentes contextos estruturais conduziu a autora à conclusão de que determinadas classes, a exemplo de verbo, substantivo e preposição se prendem a uma análise no nível inter-oracional, ligada à O ou ao SN, já que fenômenos como a transitividade, a escolha do sujeito, que se relaciona à função interpessoal, a modalização atuam no nível da O; em se tratando da transitividade nominal a relação entre nomes e argumentos se dá no nível do SN. Por outro lado, demonstrativos, possessivos e artigos, apesar de integrarem o SN, têm seu funcionamento dependente do texto, daí sua ‘gramática’ ser explicada com base na organização discursivo-textual, isto porque, na condição de elementos fóricos, têm sua função não apenas ligada ao enunciado, mas na relação entre enunciado e enunciação. Os coordenadores constituem outra classe cujo exame não se prende ao nível da estrutura sintática. Diante das críticas ao ensino de gramática, a abordagem funcional ou enunciativa/discursiva da língua, busca integrar o formal, o funcional e o discursivo ao analisar a língua em contexto efetivo de uso.

### **3. Por uma análise dos fatos gramaticais que concilie estratégias sintáticas e discursivas**

Neste tópico, reportamo-nos a Antunes (2010), trazendo um pequeno recorte dos pontos que, na sua visão, interessam quando da análise de *aspectos pontuais da construção do texto*. Este corresponde ao segundo nível de análise<sup>5</sup>, o da coesão; A delimitação ao exame do segundo nível se justifica por ser nesse requisito, o dos processos organizatórios, que a Linguística funcional vai ser mais atuante, subsidiando a análise do texto e aí se evidenciam os pontos de interseção das teorias. Dos vinte e nove tópicos sugeridos pela autora (p. 57), selecionamos os seis listados abaixo, e passamos, na sequência, a expor fragmentos textuais que possam dar um suporte para o professor explorar alguns dos fatos gramaticais para cuja abordagem se faz necessário relacionar estratégia sintática e também discursiva.

---

<sup>5</sup>O primeiro nível de análise refere-se aos *aspectos globais do texto*, ou da coerência; e o terceiro refere-se aos *aspectos da sua adequação vocabular*.



1. As expressões referenciais que introduzem os objetos de referência;
2. As retomadas dessas expressões referenciais que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas, pronominais e dêiticos textuais), seja pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes);
3. Os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilitados pelo uso de preposições, conjunções advérbios e respectivas locuções;
4. Os efeitos de sentido pretendidos pela alteração na ordem canônica das palavras (inversão ou deslocamento de um termo, por exemplo);
5. Os efeitos de sentido (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (aspas, sublinhado, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras, etc.);
6. As marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito.

Para ilustrar os fenômenos descritos nos itens (4) e (5), consideremos o excerto abaixo, fragmento de uma reportagem sobre o trabalho escravo no Brasil, exposta na revista semanal *Veja* (09/05/18), em que ora o uso de partículas expletivas de realce, ora o deslocamento de constituintes oracionais, ou ainda a combinação dos dois recursos servem como estratégia de relevo, tendo ainda o papel de sinalizar oposição de ideias.

(1) **ESCRAVOS NO SÉCULO XXI**

O país caminhava razoavelmente bem no combate à prática escabrosa (trabalho escravo) até 2013, quando o número de ações de fiscalização começou a cair drasticamente. Naquele ano houve verba para 185 autuações contra o trabalho escravo. Em 2014, registrou-se queda de 14%, com 160. No ano passado, realizaram-se somente 88 fiscalizações, e todas de menor porte em relação às executadas anteriormente. Em 2017, 341 trabalhadores foram resgatados. **A queda no número de autuações seria uma notícia alvissareira se não representasse, na verdade, o contrário do que se imagina: não é a escravidão que está retrocedendo, é o dinheiro para fiscalizá-la que está minguando.**

Temos aqui um excelente exemplo para refletir sobre as estratégias usadas com o propósito de destacar informações consideradas importantes no texto e sobre as diversas possibilidades de combinação oracional. A opção do autor foi pelo uso da *clivagem*, pondo os itens que ocupam o lugar do sujeito em evidência (SER + escravidão/dinheiro + QUE). Outro recurso possível seria o uso do mecanismo da coordenação (sindética ou assindética); porém, denotaria certa neutralidade:

(1') A queda no número de autuações seria uma notícia alvissareira se não representasse, na verdade, o contrário do que se imagina: *a escravidão não está retrocedendo, (mas) o dinheiro para fiscalizá-la está minguando.*

ou ainda seria possível destacar o segundo segmento:

(1'') A queda no número de autuações seria uma notícia alvissareira se não representasse, na

verdade, o contrário do que se imagina: a escravidão não está retrocedendo, *o dinheiro para fiscalizá-la, (sim), (é que) está minguando.*

Nessa segunda situação, o uso de uma ou das duas partículas de realce poria em destaque apenas a falta de dinheiro, quando o que o autor parece querer ressaltar é a permanência da escravidão, estabelecendo-se a coerência na relação título/texto. Portanto, as três versões, igualmente bem estruturadas no âmbito sintático, representam situações discursivas diferentes – e isso precisa ficar claro para o aluno. Analisemos, a seguir, o fragmento de um artigo de opinião, em que se combinam os dois recursos:

(2) **A ESCOLA É COMPROMISSO DOS FILHOS** (Rosely Sayão)

As famílias fazem mais do que deveriam

A escola, hoje, tornou-se, especialmente para as crianças, o principal local de socialização com seus pares, já que são poucos os espaços públicos que as recebem com acolhimento, para que convivam e brinquem com tranquilidade e tutela. Por isso tem sido tão importante frequentar a escola. Entretanto, assim que o entusiasmo com as atualizações termina, estudar pode ser fonte de stress, pressão e angústia para muitos. Tanto as escolas quanto as famílias colaboram para promover esse clima para os mais novos, muitas vezes sem perceber e com boas intenções. Por que isso ocorre?

Primeiramente, vamos ver algumas responsabilidades da escola nessa questão. **Na maioria das instituições de ensino, é apenas quando os alunos estão em sala de aula que a educação acontece, porque temos uma tradição conteudística.** Isso significa que concebemos a escola como o local onde o professor transmite saberes aos alunos. Entendam-se, aqui, saberes como conteúdos escolares.

E as famílias? O que fazem para atrapalhar o desenvolvimento escolar dos filhos? Elas fazem mais do que deveriam. [...] **Acontece que a escola é um compromisso dos mais novos. Deveria caber aos pais apoiar, encorajar, mas jamais fazer com ou por eles, ou mesmo corrigir os erros que cometeram. São eles que precisam aprender. Afinal, não é por isso que vão para a escola?**

Da mesma forma que em (1), no fragmento acima há informações em destaque – no segundo parágrafo, o relevo é triplamente marcado, pela clivagem, pela partícula restritiva e pela topicalização de um constituinte da oração, o adjunto adverbial - *quando os alunos estão em sala de aula*. No parágrafo final, apenas pela clivagem do constituinte na função de sujeito - *eles*.

(2') Na maioria das instituições de ensino, a educação acontece quando os alunos estão em sala de aula, porque temos uma tradição conteudística.

Observemos que a eliminação das partículas, nos dois excertos, não traria prejuízo sintático à oração, assim como a ordem direta não seria a melhor opção, mesmo com o auxílio da partícula explicativa *pois* no segundo recorte:



(2<sup>o</sup>) Deveria caber aos pais apoiar, encorajar, mas jamais fazer com ou por eles, ou mesmo corrigir os erros que cometeram. **Pois** eles precisam aprender.

Isso revela que as formas/estruturas são motivadas pelo sentido e pela intencionalidade de quem produz o texto.

Um encaminhamento pedagógico que atenda aos requisitos até então explicitados requer do professor uma ampla base teórica que norteie a discussão, no processo de análise linguística, integrando aspectos estruturais, semânticos e discursivo-pragmáticos, na busca de respostas para questionamentos como: *quem e de que posição* está falando/escrevendo?; *com que intenção e como atingir os objetivos* pretendidos?; qual a *organização macroestrutural* do texto?; e *que tipos de sequências linguísticas* fazem parte da configuração do texto? Isto porque todos os usuários da língua obedecem a regras – relacionadas ao sistema ou ao contexto interacional, como também, cada gênero determina *os modos de organização e as marcas linguísticas* que fazem parte da sua composição.

Na busca de aliar os modelos de análise linguística, seguem duas propostas de atividades<sup>6</sup> que visam conduzir o aluno a observar os elementos envolvidos na construção do texto, a refletir sobre os fatos linguísticos, com atenção para as escolhas realizadas pelos autores, valorizando, pois, o texto como um todo. Segue a proposta I:

### **PROPOSTA I:**

Feita a leitura do texto abaixo - trechos que compõem a entrevista intitulada **Por chances iguais** (Veja, 05/10/16), indique a quem interessa mais diretamente o conteúdo nele desenvolvido. Em seguida, responda às questões mais pontuais que se apresentam na sequência:

**A grande idealizadora da reforma do ensino médio diz que, ao dar escolhas aos jovens, a escola brasileira poderá enfim se tornar verdadeiramente inclusiva e atraente.**

Em sua segunda passagem pelo Ministério da Educação (a primeira foi no governo FHC), agora como secretária do ministro Mendonça Filho, Maria Helena tem plena consciência de que mexeu em um vespeiro – até o apresentador Fausto Silva, no *Domingão do Faustão* escolheu uma proposta].

**O Faustão se referiu à reforma como uma decisão de “cinco-gatos-pingados. [...] Foi isso mesmo?** O Faustão deu uma mostra de ignorância e grosseria da pior espécie. Claramente não sabe do que está falando, não sabe nada e saiu por aí difundindo inverdades. Esta reforma não é uma obra de gatos-pingados. Não é uma idéia ao acaso. Ela vem sendo discutida há duas décadas no Brasil, independentemente de governos e partidos, porque o modelo em vigor é um fracasso.

**Por que tanta crítica?** A resistência à mudança é da natureza humana. [...] O que estamos propondo – a flexibilização de uma parte do tempo do jovem na escola – bate de frente com uma idéia incrustada no caldo cultural, que reverbera por toda a sociedade. É a idéia de que todo mundo tem direito ao mesmo ensino, independentemente de classe social, cor, credo. Esse discurso soa

<sup>6</sup>Esse tipo de análise não elimina o uso da metalinguagem para trazer explicações sobre a língua. Ressalte-se que, por ser uma pequena amostra, em cada gênero focalizamos apenas um ou dois aspectos gramaticais.

inclusivo, mas trata-se aqui de um pseudoigualitarismo. Na verdade, engessar os jovens no mesmo modelo cria uma grande desigualdade, cria uma das maiores desigualdades do mundo.

**Como isso ocorre?** Uma parcela importante dos jovens fica pelo caminho, sem chance nenhuma de um bom futuro. [...] O sistema atual não abre caminhos diferentes para pessoas de capacidades e ambições diferentes. Ele fecha portas. Muita gente não entendeu que, ao propor trajetórias diversas dentro da escola, a reforma defende justamente a igualdade de oportunidades.

**Não é mudança demais até 2018?** Sem dúvida. Acho que vai ser gradativa, mas na direção certa, finalmente.

## QUESTÕES:

1. O que justifica a reforma do ensino médio, segunda a idealizadora da proposta?
2. Identifique no texto *marcas de comprometimento* do autor em relação às afirmações feitas, ou seja, palavras ou expressões que deixam pistas do seu posicionamento, de sua avaliação, em relação aos fatos tratados no texto.
3. O uso do item “até” no comentário: “até o Faustão esculhambou a proposta” favorece uma interpretação negativa ou positiva quanto à sugestão da reforma no ensino médio. Como se justifica a referência ao apresentador Faustão?
4. Que sentido podemos deduzir da relação entre as orações adverbiais, em itálico e as que lhe seguem nos períodos de (a a c) abaixo listados ou entre as coordenadas (d e e):
  - a) “*ao dar escolhas aos jovens*, a escola brasileira poderá enfim se tornar verdadeiramente inclusiva e atraente.”
  - b) “*ao propor trajetórias diversas dentro da escola*, a reforma defende justamente a igualdade de oportunidades”.
  - c) Ela (a reforma) vem sendo discutida há duas décadas no Brasil, independentemente de governos e partidos, *porque o modelo em vigor é um fracasso*.
  - d) “Esse discurso soa inclusivo, *mas* trata-se aqui de um pseudo igualitarismo”.
  - e) “Acho que vai ser gradativa, *mas* na direção certa, finalmente”.

Nessa atividade, destacamos o emprego de marcas de modalização, muito recorrentes na entrevista concedida pela idealizadora da reforma do Ensino Médio. São itens como *enfim*, *verdadeiramente*, *claramente*, *na verdade*, *sem dúvida*, *finalmente*, responsáveis por sinalizar a atitude do autor em relação aos fatos tratados, aos quais se podem acrescentar determinados substantivos ou adjetivos, cuja escolha não é aleatória, servindo de guia para a expressão do ponto de vista do autor, a exemplo de: ignorância, grosseria, inverdades, etc. Também exploramos as relações semânticas entre as orações, pois, em um texto argumentativo, entrecruzam-se vários propósitos comunicativos (explicar, ressaltar, etc.), materializados por orações subordinadas adverbiais ou coordenadas, sendo os conectores e algumas expressões no entorno pistas para a apreensão do sentido. Passemos à segunda proposta:

## PROPOSTA II

Leia atentamente o artigo abaixo, escrito pelo cardiologista Sérgio Luz Domingues da Silva, e publicado no jornal **Correio da Paraíba**, 30/10/16, de modo a responder às questões que se seguem:

**Cuidados paliativos: uma alternativa terapêutica**

(83) 3322.3222  
contato@conbrale.com.br  
[www.conbrale.com.br](http://www.conbrale.com.br)

A revolução tecnológica vem municiando a medicina com ferramentas cada vez mais avançadas. **Esse progresso** pode ser observado com nitidez nas modernas Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), onde sofisticados equipamentos de suporte vital são capazes de substituir, por prazo indeterminado, órgãos danificados por doença. É a chamada terapia substitutiva.

*Assim*: se os rins ficam paralisados, equipamentos modernos de diálise podem fazer o seu trabalho. Se o coração ou o pulmão titubeiam, podemos lançar mão da circulação extracorpórea com um coração/pulmão artificial. O problema é infecção? Antibióticos e fungicidas de última geração são capazes de combater mesmo agentes multirresistentes.

*Muito bem, avançamos* bastante. Mas, como tudo na vida, existe um outro lado da moeda. Se por um lado, pacientes portadores de doenças agudas, passíveis de reversão, são indubitavelmente beneficiados por **essas tecnologias**; por outro lado, doentes crônicos ou com doenças em fase avançada e já profundamente debilitados podem ser mantidos “vivos” por longos períodos. Chamamos **esse processo** de distanásia, que significa morte antinatural, cercada de sofrimento tanto para o paciente como para seus familiares.

Infelizmente, vemos a distanásia ainda sendo praticada nas nossas UTIs, muitas vezes por exigência de famílias, que, por não aceitarem a irreversibilidade **daquela condição clínica**, exigem ou induzem os profissionais a empregar recursos terapêuticos fúteis, que só prolongam a dor e o sofrimento. Que conduta então adotar quando não há mais chances de recuperação?

É justamente **nesse contexto** que entram os cuidados paliativos. **Essa nova abordagem terapêutica**, ao contrário do que muitos pensam erroneamente, não significa “não fazer nada” ou simplesmente “deixar morrer”. Pelo contrário, nos cuidados paliativos um grupo multidisciplinar e profissionais de saúde fornecem apoio clínico e emocional tanto ao paciente como aos seus familiares, ajudando a superar **esse momento delicado**.

Na terapia paliativa, a prioridade é o alívio dos sintomas, tais como a dor, a falta de ar, as náuseas e vômitos, que frequentemente acometem os pacientes nas fases avançadas da doença e que pioram sobremaneira sua qualidade de vida. A equipe da UTI Clínica do Hospital Alberto Urquiza Wanderley tem adotado **essa abordagem terapêutica**, em comum acordo com as famílias e responsáveis legais, atingindo elevados índices de satisfação. Informe-se a respeito. Cuidados paliativos: tratar quando possível, cuidar sempre.

## QUESTÕES:

- 1) A partir da análise da macroestrutura, indique a temática abordada no texto e qual o percurso traçado pelo autor para desenvolver o tema. A forma como o autor organiza o texto deixa clara a direção argumentativa? Comente.
- 2) No texto, a identificação da pessoa do discurso é feita através do uso do verbo na 1ª pessoa do plural, marcando a elipse de “nós”. Qual (is) o(s) possíveis referentes do “nós”?
- 3) No texto, algumas expressões - grupos nominais formados por pronome demonstrativo + substantivo + (adjetivo) têm sua interpretação dependente de outras que as antecedem ou sucedem. Identifique tais expressões e seus referentes textuais ou situacionais. Qual a contribuição desses elementos para a construção do texto?
- 4) Você considera o emprego das expressões “assim” e “muito bem”, presentes no artigo, adequado a esse gênero textual? Justifique. E, considerando o valor dessas expressões, apresente outras estruturas que as substitua, sem alterar o sentido.

Na proposta acima, chamamos a atenção, sobretudo, para o uso de grupos nominais de cuja configuração fazem parte pronome demonstrativo, substantivo e adjetivo, considerando a importância desse recurso tanto para a manutenção da unidade textual, atendendo ao princípio da coerência, quanto para o estabelecimento da coesão textual, uma vez que evita a repetição de termos, dando a oportunidade de se explorarem

recursos lexicais e gramaticais no processo de remissão textual. Abordamos, ainda, o uso dos pronomes pessoais, nesse texto em específico o “Nós”, cuja referência é bem abrangente, e variável, conforme o contexto, não se limitando à indicação do locutor e do interlocutor.

#### 4. Considerações finais

Conforme as orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa (2006, p. 37-38), no nível médio, dois eixos devem orientar as ações de ensino: o das *práticas de linguagem*, correspondente às atividades de produção e recepção de textos, incluindo aí a produção de textos em eventos da oralidade, a escuta de textos e a retextualização a partir de outros textos tomados como fonte; e a *análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de linguagem*, que contempla os elementos pragmáticos implicados no contexto de interação gerador dos gêneros, as estratégias de textualização e os recurso enunciativos. Acreditamos que, para realizar um estudo significativo da língua, o professor deve estar munido de ferramentas teórico-metodológicas que lhe orientem na reflexão sobre os fatos linguísticos - o que procuramos mostrar, aliando os princípios da Linguística textual e do Funcionalismo. Importa destacar que o uso da metalinguagem, suscitado nas discussões ora elaboradas e na própria formulação das questões, leva em conta o fato de este artigo se destinar à leitura de professores. No caso de aplicação direta da proposta, em sala de aula, talvez seja necessária uma adequação ao nível de conhecimento da terminologia por parte dos alunos, mesmo considerando tratar-se de proposta endereçada ao nível médio de ensino.

#### Referências

ANUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Ministério da Educação, 1999.

Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Gramática. História, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.