

# LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PEQUENA REFLEXÃO SOBRE SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Celso Almiro Hoffmann<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo mostrar a contribuição que a Lingüística – coesão, coerência e pragmática – pode dar ao ensino da Língua Portuguesa no domínio do texto pelo aluno. Para a superação dessa dificuldade já antiga, nós apresentamos à frente como pode ser feita a abordagem de um texto utilizando-se os elementos lingüísticos e extralingüísticos. Os resultados dessa metodologia tem sido positivos, seja no aspecto intelectual (conhecimento textual) seja no aspecto emocional (promoção da auto-estima).

**PALAVRAS-CHAVE:** Coesão, Coerência, Pragmática.

## LINGUISTIC AND PORTUGUESE LANGUAGE. A SMALL REFLECTION ABOUT THEIR IMPLICATIONS IN THE TEACHING

**ABSTRACT:** This article has the objective to show the contribution that Linguistic - cohesion, coherence, pragmatic - can give to Portuguese language teaching in the domain of the text for the student. To overcome this difficulty well known we present ahead how a text can be approached using the linguistic elements. The results of this methodology have been positive in the intellectual aspect (text knowledge) and in the emotional aspect (promotion of the self-esteem).

**KEY-WORDS:** Cohesion, Coherence, Pragmatic.

---

<sup>1</sup> Mestre em Lingüística Aplicada. Professor Assistente do Curso de Secretariado Executivo Bilingüe da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Toledo. Membro do Grupo de Pesquisa em Secretariado Executivo Bilingüe – GPSEB. ds.hoffmann@terra.com.br

## INTRODUÇÃO

Interessa-nos de modo especial o desempenho dos nossos alunos na recepção e na produção de texto, pois as conseqüências terão repercussões significativas na vida desses estudantes, além da própria vida social do país.

Por isso, lançamos mão do conhecimento lingüístico produzido nas últimas três décadas e mostramos que essa teoria lingüística é passível de ser operacionalizada metodologicamente em exercícios de aula com grande proveito para os alunos. Esta é uma forma de desviar-se do ensino da metalinguagem já tão arraigada no nosso ensino de Língua Portuguesa, com pífios e desanimadores resultados.

Nós temos observado em nossas aulas o significativo avanço da competência lingüística do aluno resultado do interrelacionamento do ensino de Língua Portuguesa e a Lingüística. Mostrar isso, para nós, professores, é fundamental.

Dividimos este artigo em quatro capítulos: O ensino metalingüístico da língua portuguesa, em que discorremos sobre com o atualmente se dá esse ensino; no segundo, como se caracteriza o caráter lingüístico-interacionista do ensino da língua portuguesa; abordamos as discrepâncias entre a gramática normativa e a lingüística na área argumentativa; e, por fim, os resultados e discussão em demonstramos como se aborda metodologicamente em um texto os diversos elementos lingüísticos dessa disciplina.

Com isso procuramos demonstrar que a lingüística pode ser operacionalizada metodologicamente em textos com grande proveito para os alunos dentro de uma sala de aula.

## 1 O ENSINO METALINGÜÍSTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Se considerarmos a história do ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas, facilmente verifica-se que o seu programa e metodologia estão cristalizados não incorporando, por exemplo, os avanços lingüísticos havido nos últimos trinta anos. Esses avanços foram significativos seja em qualquer uma de

suas ramificações – Lingüística Textual, Pragmática, Semiótica ou Análise do Discurso.

Em conseqüência desse hiato no ensino da nossa língua, em que temos, de um lado, e nosso aluno principalmente, a necessidade da competência lingüística para fazer frente às demandas provindas de uma sociedade tecnológica; e de outro, esse ensino, já atavicamente desfocado, que não corresponde ao que dele se espera na realidade virtual em que estamos inseridos.

Qualquer indivíduo que queira o exercício pleno da cidadania, o que significa apropriar-se dos bens que a sociedade produz – habitação, alimentação, atendimento à saúde, acesso à habitação digna e a uma educação de qualidade, por exemplo – deve ter, por isso, o domínio da língua-padrão, que, por si só não é, obviamente, responsável pela mobilidade social. Essa variante culta que é apenas uma das variantes lingüísticas correntes em vigor na sociedade é privilegiada porque um dos grupos sociais a impõe aos demais grupos lingüísticos de que cada agrupamento social se compõe. Essa língua é a variante socialmente hegemônica, espelhada nos eleitos como seus melhores representantes, por sua escrita, ou por pertencerem a segmentos sociais privilegiados pela sociedade.

Mattos e Silva (1997, p. 10) assim resumem as condições em que se dá esta relação: O padrão idealizado e exigido, se não é uma “violência simbólica” (aspas da Autora) para todos que a ela chegam – e isso variará, é certo de sociedade para sociedade – é violência para a maioria e assim tem sido ao longo a História.

É preciso deixar claro que a imposição pelos manuais escolares dessa variante, fato que já é tradição, sem que o educando tenha chance, mesmo que muito pequena para dela se apropriar com competência, é explicitamente uma violência, pois acima de tudo elimina a auto-estima da qual depende nossa estrutura psicossomática e diminui, e muito, as condições necessárias para a integração na sociedade, já altamente competitiva para até mesmo os culturalmente preparados.

Não podemos deixar de acolher, mais uma vez, Mattos e Silva (id. Ib.) quando diz que:

...penso na massa de crianças brasileiras que, vindas das camadas sócio-econômicas mais baixas de nossa sociedade, falantes nativos do português, fracassam na escola e – embora, é verdade, não só por isto, mas também por isto – porque não manejam a “língua da escola”. A escola, no geral, não estando interessada em resolver a questão,

logo têm eles de desistir de abrir por esse meio um caminho possível de ascensão socioeconômica e cultural.

Ou seja, a escola não realiza o seu papel na alavancagem social para a numerosa clientela que vêm buscar nela um arrimo para que este objetivo possa ser colimado, mas, contraditoriamente, essa escola apresenta-se como sendo de belas-artes, ou seja, suas atividades visam à ilustração da língua como forma. E o que propõe ao aluno é um conjunto de normas com um fim em si mesmas, ou seja, o ensino metalingüístico. É o que assevera Ilari (apud SUASSUNA, 1995, p. 37):

Dedica-se uma parte preponderante das aulas de gramática à assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é linguisticamente discutível e que, aliás, não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise; nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar: na redação visa-se à correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases: nas aulas de gramática, ao contrário, visa-se à correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhe são propostas.

Resulta dessa prática que as regras gramaticais passam a ser o conteúdo mesmo do ensino; acrescido esse ensino formalista da fragmentação do saber em disciplinas sem relação com a história de vida do aluno, que é, neste contexto, um personagem secundário ao largo de quem passam os fatos realizados na escola.

Mas cabe uma pergunta: por que essa prática secular resiste em um ambiente que se pressupõe um espaço da experimentação de novas teorias? Ilari (1986: 219-220) propõe que a gramática tradicional resiste porque tem constituído um poderoso fator de autoconfiança do professor do ensino primário e secundário, e faz parte da representação que o professor de português faz de sua própria competência profissional.

Para a formação de um novo professor livre do estigma acima descrito, marca que o acompanha desde a chegada do homem branco português a um porto seguro, passando pelos jesuítas, pelos coronéis e donatários, aportando neste novo milênio, Geraldi (1984, p. 46) assim se manifesta:

... me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. Isto porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disto ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio. Não estou querendo com isso dizer que através das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social.

Historicamente, esse nosso personagem subalterno – o aluno – não tem o status que mereceria ter por duas razões: a primeira, porque não pertence à categoria dos que dominam os fatos metalingüísticos ensinados; segunda, porque a variante lingüística praticada em seu meio social não tem prestígio. As conseqüências desse ambiente são postas por Soares (1986, p. 9-10) assim:

As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender ou não conseguem ficar. Segundo estatísticas, de cada mil crianças que iniciam a 1ª série, menos da *metade* chega à 2ª, *menos de um terço* consegue atingir a 4ª, e *menos de um quinto* (grifos nossos) conclui o 1º grau. A repetência – isto é, a não-aprendizagem – e a evasão – isto é, o abandono da escola – explicam esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada “pirâmide educacional brasileira”.

Diante deste quadro, a conclusão salta aos olhos, para Mattos e Silva (1997), desta forma: a questão é basicamente política porque a estrutura da sociedade brasileira, mudados os regimes – Brasil colônia, Brasil império, Brasil república – continua reproduzindo o mesmo sistema de oligarquias dominantes, que detêm os mesmos direitos, em desproveito dos outros, mesmo que mudados os senhores.

Fica claro acima que, desde que haja o mínimo interesse que seja para colocar uma pedrinha na construção de um novo processo de ensino, faz-se necessário o aproveitamento da Lingüística que, como ciência da linguagem, tem contribuições para, se não para eliminar todos os obstáculos que se lhe antepõem a um ensino da língua-padrão eficiente, tem contribuições significativas nessa área..

E para encerrar este segmento faz-se necessário lembrar a todos, principalmente os professores, que o final do milênio passado trouxe para dentro da escola uma clientela que apresenta dois senões: um, histórico: ela sempre esteve à margem da escola; outro, hoje, mesmo aqueles que a freqüentam, encontram-se dela excluídos. Para o professor ter em mente a realidade em que vivemos, tomemos novamente as palavras de Geraldi (1991, p. 115):

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas. A democratização, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem ao nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. Cresceu espantosamente, de uns anos para cá, a população escolar brasileira.

Essa é nossa realidade e para fazer frente aos desafios que se nos antepõem devemos lançar mão dos significativos avanços da Lingüística, a ciência da linguagem, de quem trataremos no segmento seguinte.

## 2 O CARÁTER LINGÜÍSTICO-INTERACIONISTA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ver o processo ensino-aprendizagem da língua que não leve em consideração como instrumento prioritário a metalinguagem, mas que tenha como lugar privilegiado a produção da linguagem, o processo da interlocução em que os sujeitos se constituem, deve ser um dos objetivos primordiais do ensino da língua portuguesa. Neste sentido, a língua é assumida nos processos enunciativos, como forma de interação, em sua dimensão dialógica, interlocutiva, como bem o define Geraldi (1991, p. 6):

a) a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem a cada vez a (re)constrói;

b) os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui;

c) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Portanto, a linguagem, aqui, não é vista como expressão do pensamento, em que a língua é vista como um sistema de caráter abstrato, homogêneo, estável, e imutável, fechado. Da mesma forma, a linguagem não é relacionada à teoria da comunicação, em que a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação, como código que possibilita a transmissão de mensagens de um emissor a um receptor.

Neste texto, pretende-se mostrar que o caráter interacionista da linguagem, no ensino de língua portuguesa, é possível considerando-se também os elementos da lingüística textual – coesão (HALLIDAY E HASAN) e coerência (CHAROLLES, 1997), da pragmática (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981).

Os fatores da coerência são os responsáveis pela análise da macroestrutura do texto, e respondem pela textualidade do texto, ou seja, para que o texto seja um texto e não um amontoado de palavras. Esses fatores podem ocorrer explicita ou implicitamente no transcorrer do texto.

Beaugrande e Dressler (*id. Ib.*) afirma que as meta-regras exigem que sejam levados em consideração parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato da comunicação textual, observação que corrobora o caráter interacionista dos fatores da coerência.

O primeiro dos fatores da coerência é meta-regra da continuidade que se caracteriza pela retomada de conceitos e idéias no decorrer do discurso. Esta unidade é mantida por mecanismos lingüísticos expressamente expostos na superfície textual, como exemplifica Charolles (1997, p. 53): Houve um crime na semana passada na cidade; uma velhinha foi estrangulada na banheira. Este assassinato é odioso.

O segundo fator de coerência é a progressão e, segundo Charolles (*id. Ib.*), um texto deve apresentar termos semânticos, via de regra, renovados para uma

efetiva contribuição para a informação textual. Essa meta-regra inibe a repetição indefinida que pode caracterizar a meta-regra da continuidade.

Mas, de acordo com Suassuna (1995, p. 43), há uma linguagem escolar através da qual se despoja a criança de suas histórias, e mostra que um dos fatores que interfere na produção escrita de textos é o fato de os alunos não se constituírem como sujeitos de sua linguagem, na medida em que “fazem redações” para um único interlocutor – o professor. E essa autora continua com restrições com o que acontece na escola e diz que o lugar-comum pode ser explicado porque o texto do aluno não é verdadeiramente a sua palavra, não contém a sua história, e sim a história já contada na/pela escola.

E complementa (*id. Ib.*), a anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita com um ato de interlocução.

O terceiro fator de coerência, chamado por Charolles (*id. Ib.*) de meta-regra, é a articulação; por esse fator uma seqüência ou um texto são coerentes quando nos fatos denotados no mundo representado haja pertinência, ou seja, há congruência entre dois fatos, quando um for uma causa, condição ou efeito, resultado, conseqüência do outro. Contraditoriamente, o que acontece na escola é que a capacidade de articulação de frases e da argumentação fica fora das etapas do ensino, sendo avaliada de maneira assistemática, segundo Suassuna (1995).

O quarto fator de textualidade é a não-contradição. Segundo Charolles (*id. Ib.*), para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.

Nos cursos ministrados por nós para professores do ensino fundamental e médio os elementos pragmáticos são colocados considerando-se duas linhas: os fatores contextuais ou situacionais (Beaugrande e Dressler, *id. Ib.*) e os fatores argumentativos.

Para esses autores, tais fatores recebem este nome por envolver, por estabelecer na coerência do texto, elementos extralingüísticos, como a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, *informatividade* e *intertextualidade*. Para Koch (1996, p. 59), a construção da coerência e da coesão –



que são fatores lingüísticos, portanto estão no texto, dentro dele – depende de muitos fatores que estão fora do texto, ou seja, são extralingüísticos.

### 3 DISCREPÂNCIAS ENTRE A GRAMÁTICA NORMATIVA E A LINGÜÍSTICA NA ÁREA ARGUMENTATIVA

O ato lingüístico fundamental, para Koch (*id. Ib.*), é o ato de argumentar; o que quer dizer que comunicar não é agir na explicitude lingüística e sim montar o discurso envolvendo intenções, crenças, convicções, objetivos, perspectivas. Assim, os elementos pragmáticos assumem um caráter constitutivo na produção de sentido ao fazer parte do significado geral do enunciado. Pois tudo o que dizemos, segundo SEED-PR. (1992, p. 50), dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, é que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras se dirigem a interlocutores concretos, isto é, a pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Ainda essa autora diz que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos.

Fazem parte desses elementos lingüísticos os operadores argumentativos termo cunhado por O. Ducrot, segundo Koch (1997, p. 30). Esses operadores são tratados, no entanto, de forma bastante diversa pela Gramática Normativa da Língua Portuguesa, como veremos linhas abaixo. Inicialmente, apresentamos esses elementos tal como são caracterizados pela Lingüística.

Entre esses operadores podemos arrolar: a) os que assinalam o argumento **mais forte** de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*; b) operadores que **somam** argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): *e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de*. Chama a atenção essa autora para um operador que também soma, mas o faz de maneira sub-reptícia: ele é apresentado como se fosse desnecessário, quando, na verdade, é por meio dele que se apresenta um **argumento decisivo**, resumindo todos os demais argumentos; é o

operador **aliás**; c) operadores que introduzem uma **conclusão** relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente*; d) operadores que introduzem uma **justificativa ou explicação** relativamente ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois*; e) operadores que **contrapõem argumentos** orientados para conclusões contrárias: *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, etc embora, ainda que, posto que, apesar de que, etc*; f) operadores que se distribuem em escalas opostas, ou seja, um orienta para a **afirmação total** e o outro para a **negação total**; é o caso de **quase e apenas** (só, somente).

Segundo Cegalla (1984, p. 224-225), a Gramática Normativa considera grande parte desses operadores argumentativos como sendo:

Palavras e locuções denotativas, que, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira são classificadas à parte certas palavras e locuções – outrora consideradas advérbios – que *não se enquadram em nenhuma das dez classes conhecidas* (grifo nosso). Tais palavras ou locuções, chamadas “denotativas” (grifo desse Autor) exprimem: a) **inclusão** – inclusive, também, mesmo, ainda, até, ademais, além disso; b) **limitação** – só, apenas, somente, unicamente; c) **retificação** – aliás, ou melhor, Isto é; d) **explanção** – isto é, a saber, por exemplo.

A seguir, a exemplificação mostra que, para a lingüística (KOCH, *id.ib.*) esses operadores têm como função indicar a força argumentativa do enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam, ocupando um lugar privilegiado entre os fatores extralingüísticos da Pragmática, já que, como elementos argumentativos, implicam uma intenção – intencionalidade – do locutor do texto.

Aqueles elementos lingüísticos, arrolados sob a denominação de *inclusão*, são relacionados como operadores em diferentes grupos, pela Lingüística, como por exemplo: a) *inclusive, mesmo e até* – que estão nos operadores do grupo (a), ou seja, orientam no sentido da determinada conclusão. A diferença no tratamento dos dois casos é flagrante.

Os demais elementos lingüísticos nesta linha são – *também, além disso* – e a sua classificação confere com a dos operadores argumentativos.

As palavras e/ou locuções arrolados, na gramática, sob a denominação de *afetividade*, como *felizmente, infelizmente e ainda bem* – são inclusos entre os

*indicadores de atitude lingüísticos ou estado psicológico* com que, de acordo com Koch (1997: 50), o locutor se representa diante dos enunciados que produz.

O operador *aliás* encontra-se na gramática normativa sob a denominação de *retificação*, segundo Cegalla (1984, p. 225), enquanto que, como operador argumentativo lingüístico recebe destaque visto ser através dele que se introduz um argumento decisivo, com o qual, de acordo com Koch (*id. lb.*), se dá o “golpe final”, resumindo ou coroando todos os demais argumentos.

Exemplo: Antônio Carlos é o melhor candidato a prefeito. Além de ter boa formação em Administração e Economia, tem experiência administrativa e não se envolve em negociatas. *Aliás*, é o único candidato que tem bons antecedentes.

Bastante limitado é o espaço que a gramática normativa cede, ao que ela denomina palavra ou locução denotativa – *mas* –, classificando-a sob o termo genérico de *situação* e como conjunção coordenativa adversativa. Para Ducrot (apud Koch: 1997, p. 225), *mas* (e seus similares) é o operador argumentativo por excelência, dando-se a sua atuação argumentativa da seguinte forma; o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para a conclusão *R*; em seguida, opõe-lhe um *argumento decisivo não-R*, ao qual adere; entrecrocando-se, portanto, dois argumentos contrários, sendo este último o predominante.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os alunos a quem caberá responder aos questionamentos que vão ser feitos sobre o texto abaixo têm conhecimento prévio sobre elementos de Lingüística Textual – coesão, coerência, pragmática – cujos elementos constitutivos encontram-se em uma divisão em que, em uma parte há os elementos contextuais e/ou sociolingüísticos, em uma outra, os elementos que denominamos de argumentativos.

Texto: **A cidadania brasileira é inacessível**, de Débora Cristóvão David

Leia com atenção texto abaixo, pois sobre ele vão ser feitos questionamentos.

<sup>1</sup>A cidadania no Brasil está se tornando cada vez mais difícil, a conveniência rege a moral do brasileiro para que ele só exerça sua cidadania em momentos oportunos. Assim, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras e, conseqüentemente, tornar-se amoral.

<sup>2</sup>O brasileiro ainda não percebe que o processo de conscientização social para a prática da verdadeira cidadania é individual e não apenas conjunta. É claro que a ação da massa é importante e, geralmente, mais significativa; porém, com uma forte motivação pessoal, o resultado torna-se melhor. E, como cidadão, o brasileiro cresce.

No entanto, o povo segue um exemplo de cidadão que, a seu ver, lhe é superior. Mas, se somos governados por pessoas corruptas, que outro exemplo nos é propício seguir? Não temos escolhas. Temos acesso apenas à corrupção dos administradores de nosso país, que não deixam espaço para a honestidade no governo. Ao povo só resta segui-los, pois é constantemente desmotivado a ser política e socialmente correto.

<sup>4</sup>Não obstante isso, as punições aos infratores não são devidamente aplicadas, seja por um papel jogado no chão, seja por um homicídio. A lei é proposta de acordo com o poder aquisitivo do seu transgressor, inversamente, eu diria. Visto isso, o brasileiro não encontra meios que o impeçam de continuar a desrespeitar as regras do país, embora o faça.

<sup>5</sup>A cidadania no Brasil é, pois, inacessível, já que não encontramos como frear a demasiada corrupção do governo, a “proteção” aos infratores e a visão debilitada de grupos e individualismo do brasileiro que, agindo assim, nunca será um verdadeiro cidadão.

## 1 Atividade de coesão

1.1 Indique com quem fazem **coesão** os elementos lingüísticos abaixo:

l. 2, ele: \_\_\_\_\_; l. 2, sua: \_\_\_\_\_

l. 8, povo: \_\_\_\_\_; l. 8, que: \_\_\_\_\_

l. 8, seu: \_\_\_\_\_; l. lhe: \_\_\_\_\_

l. 10, país: \_\_\_\_\_; l. 10, que: \_\_\_\_\_

l. 11, los: \_\_\_\_\_; l. 15, eu: \_\_\_\_\_

l. 16, o: \_\_\_\_\_.

1.2 Indique com quem os elementos lingüísticos em **elipse** fazem coesão:

l. 8-9, mas, se \_\_\_\_\_ governados.

l. 9, \_\_\_\_\_ não temos escolhas.

l. 11, pois \_\_\_\_\_ é constantemente.

## 2 Atividade de coerência

2.1 Observando o título, indique com duas palavras dos parágrafos abaixo o fator da **continuidade** do texto, ou seja, se ele não fugiu ao tema:

par. 2: \_\_\_\_\_

par. 3: \_\_\_\_\_

par. 4: \_\_\_\_\_

2.2 **Progressão.** Este fator indica se o texto progride, ou seja, apresenta informações novas que o tornem útil, interessante para quem o lê; por isso, resuma os parágrafos abaixo e depois compare-os para verificar se há renovação de dados:

par. 2: \_\_\_\_\_

par. 3: \_\_\_\_\_

par. 4: \_\_\_\_\_

## 2.3 Articulação.

2.3.1 Nas linhas 8 e 13, o texto apresenta, respectivamente, **no entanto** e **não obstante**. Indique se esses operadores argumentativos são articuladores. Se são, que partes do texto articulam? Indique as linhas em que cada parte começa e termina.

l. 8, no entanto: \_\_\_\_\_

l. 13, não obstante: \_\_\_\_\_

2.3.2 Na l. 17, o texto apresenta o elemento lingüístico pois. Esse operador argumentativo indica conclusão. Assim, apresente: a) essa conclusão; b) os argumentos antecedentes que justifiquem essa conclusão e que a tornem coerente (Você pode apresentar resumidamente esses argumentos ou indicar as linhas onde cada um deles começa e termina):

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

2.4 **Não-contradição.** Os termos como tudo, *nada*, *nunca*, *sempre*, *todos*, *ninguém*, por exemplo, que indicam valores absolutos, facilmente induzem a contradições, como você já sabe. Analise os trechos abaixo do ponto de vista deste fator de textualidade da coerência:

2.4.1 Na l. 10, temos: *Não temos escolhas. Temos acesso apenas à corrupção dos administradores de nosso país, que não deixam espaço para a honestidade no governo.*

---

2.4.2 Na l. 17-19, temos: A cidadania no Brasil é, pois, inacessível já que não encontramos como frear a demasiada corrupção do governo... assim (o brasileiro) nunca será um verdadeiro cidadão.

---

### 3 Atividade de Pragmática

3.1 Dos **operadores argumentativos** abaixo indique: a) o seu argumento; b) a frase que justifica esse argumento:

l. 5, e: a) \_\_\_\_\_; b) \_\_\_\_\_

l. 8, mas: a) \_\_\_\_\_; b) \_\_\_\_\_

l. 8, se: a) condição: \_\_\_\_\_

b) implicação: \_\_\_\_\_

l. 17, já que: a) \_\_\_\_\_; b) \_\_\_\_\_

c) consequência: \_\_\_\_\_

l. 6-7, resultado: esse elemento lingüístico indica: a) causa ( ); b) consequência ( )?

3.2 **Pressuposição**. Indique os **pressupostos** que os elementos lingüísticos abaixo desencadeiam:

l. 1, está se tornando: \_\_\_\_\_

l. 3, tornar-se: \_\_\_\_\_

l. 8, que: \_\_\_\_\_

l. 16, continuar: \_\_\_\_\_

3.3 **O tempo verbal** predominante no último parágrafo é o presente do indicativo; isso tem algo a ver com a postura argumentativa do locutor frente ao seu texto? Argumente.

---

3.4 Na l. 17, temos o **modalizador** *inacessível*. Frente ao seu texto, qual a implicação esse elemento lingüístico apresenta para o locutor frente ao seu texto?

---

3.5 Considerando os fatores da coerência, responsáveis pela textualidade, e os elementos pragmáticos da argumentação, que conceito você daria a este texto, tendo como referência: E, para excelente; O, para ótimo; B, para bom; e R, para regular? A sua avaliação só terá validade se acompanhada da base teórica em que os exercícios do texto se baseiam.

---

## CONCLUSÕES

Em nossas experiências nas aulas do ensino fundamental, médio e superior ficamos cada vez mais convictos de que os elementos teóricos da Lingüística oferecem meios de que se pode operacionalizá-los metodologicamente para que o interessado, principalmente o aluno, possa se apropriar do texto – sejam esses elementos microestruturais da coesão, macroestruturais da coerência que desembocam na textualidade, sejam eles extralingüísticos da pragmática em qualquer uma de suas ramificações – socioculturais ou contextuais e argumentativos. A lingüística textual e a pragmática propõem uma práxis interacionista para o aluno apropriar-se do texto, injetando-lhe colateralmente doses elevadas de auto estima condição *sine qua non* para o exercício da cidadania.

É hora de repensar o ensino já tradicional da metalinguagem, que focaliza as dez classes gramaticais da Gramática Normativa. É o predomínio da forma que impede do diálogo do aluno com o texto em sala de aula. Os elementos formais têm seu espaço na produção e na recepção do texto, mas é preciso delimitar esse lugar.

Nesses anos todos em que essa metodologia foi aplicada em sala de aula, seja em nossas turmas do ensino médio do Ceebja – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, seja no primeiro e no segundo anos do SEB – Curso de Secretariado Executivo Bilíngüe, da Unioeste, campus de Toledo, essa metodologia mostrou a sua eficiência na produção e na recepção textuais, cujos resultados numéricos positivos podem ser vistos bimestralmente.

Fica claro que a disciplina não fica mais no terreno do conhecimento e da compreensão (BLOOM, 1983), mas é alçada a uma condição superior, como nos níveis de aplicação, relacionamento, análise, síntese ou avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BLOOM, B. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais. 1. Domínio cognitivo**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Globo, 1983.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática de língua portuguesa**. 24ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1984

CHAROLLES, M. et al. **O texto, leitura & escrita**. 2ª ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 1997.

HALLIDAY M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

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

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MATTOS e SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português. A língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto. 1997.

SEED-PR. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba, 1992.

SOARES, M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SUSSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995.