

Ubirajara Inácio de Araújo

**COESÃO E COERÊNCIA
COMO PADRÕES DE TEXTUALIDADE
EM PRODUÇÕES ESCOLARES**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Lingüística junto ao
Departamento de Lingüística da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Zilda Maria Zapparoli Castro Melo

SÃO PAULO

1997

Ubirajara Inácio de Araújo

**COESÃO E COERÊNCIA
COMO PADRÕES DE TEXTUALIDADE
EM PRODUÇÕES ESCOLARES**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Lingüística junto ao
Departamento de Lingüística da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo.

Orientadora:

Profª Drª Zilda Maria Zapparoli Castro Melo

SÃO PAULO
1997

AGRADECIMENTOS

- À Profª Drª Zilda Maria Zapparoli Castro Melo, minha orientadora, pela atenção e respeito, orientando de forma diligente e amiga;
- À CAPES, pelo auxílio para a consecução de parte da pesquisa;
- À Organização de Ensino Tatuiense, pela disponibilidade de equipamentos para a realização de muitos trabalhos de pós-graduação e, em especial, a Acassil, Mara e Érica por me iniciarem com parcimônia no uso de computadores; e, também, a Sivone, Sônia e Isabel, pela complementação de instruções de recursos da Informática;
- Às professoras Marlene de Brito e Eliana Silicani, pelo fornecimento dos textos deste trabalho;
- À Direção da EEPSG "Dr. José Neyde César Lessa", pela atenção com que nos recebeu;
- Aos alunos, pelas produções escritas;
- À minha família, pelo incentivo intermitente;
- Aos mestres de sempre, por nos ajudarem a encontrar um novo caminho.

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de produções textuais de alunos de 8ª série do 1º grau e de 3ª série do 2º grau, estudantes da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. As redações compreendem textos narrativos e dissertativos, por meio dos quais se visou a analisar a coesão e a coerência, como padrões de textualidade. Objetiva-se inventariar os principais recursos de coesão utilizados pelos alunos na elaboração de seus textos. Esses recursos receberam tratamento estatístico pelo Centro de Estatística Aplicada da Universidade de São Paulo. A análise dos aspectos de coerência, abordados em consonância com os elementos de coesão, busca identificar as estratégias de sentido e os problemas mais freqüentes de adequação das informações ao enunciado.

SUMÁRIO

RESUMO	3
INTRODUÇÃO	6
<u>PARTE 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	9
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.1 Linguagem	10
1.2 Texto e Discurso	21
1.3 Gramática	34
1.4 Leitura	43
1.5 Narração	53
1.6 Dissertação	65
2 PADRÕES DE TEXTUALIDADE: COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS	75
2.1 Coesão Textual	75
2.2 Coerência Textual	133
2.3 Coesão e Coerência: Implicações entre Ambas	149
<u>PARTE 2: CORPUS - CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE</u>	155
1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	156
2 ANÁLISE DO CORPUS	164
2.1 Considerações Gerais	164
2.2 Por que a divisão da Coesão Textual em cinco grupos?	167
2.3 Confrontando os dados	172
2.3.1 8ª série - Narração e Dissertação	172
2.3.2 3ª série - Narração e Dissertação	175
2.3.3 8ª e 3ª - Narração	178
2.3.4 8ª e 3ª - Dissertação	181
2.3.5 8ª e 3ª - Narração e Dissertação	184
2.4 O que dizem os dados da análise estatística? Interpretando os resultados	186
2.4.1 Narração	187
2.4.2 Dissertação	189
2.4.3 Considerações Finais	190

2.5 Analisando os resultados	191
2.5.1 Textos Narrativos	191
2.5.2 Textos Dissertativos	204
2.6 Considerações "texto a texto"	208
2.6.1 Textos Narrativos	209
2.6.2 Textos Dissertativos	227
2.7 Uso dos Elementos Estruturais da Narrativa	246
2.7.1 Grupo de 8ª série	246
2.7.2 Grupo de 3ª série	251
2.8 Estrutura do Texto Dissertativo	256
CONCLUSÃO	268
BIBLIOGRAFIA	288
ANEXOS	303
Textos do corpus	304
Análise Estatística	338

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa tem privado o aluno de dominar exatamente o que lhe pertence: sua língua materna. Idéias como a dificuldade da língua, a displicência dos alunos com relação à leitura, o fato de os alunos não saberem escrever, entre outras, são muito correntes nas escolas. Essas idéias aparecem e impõem-se como verdade absoluta e indiscutível. Com isso, gera-se uma situação de comodismo entre os envolvidos no processo.

A escola parece esquecer que o aluno, antes de tudo, é um indivíduo do mundo extra-escolar. Seu domínio de linguagem extrapola o verbal e culto que revestem a prática pedagógica.

Há muitos problemas envolvidos na questão, mas cabe ressaltar que o aluno passa cerca de onze anos na escola, entre 1º e 2º graus, e, não raro, é incapaz de produzir satisfatoriamente um texto escrito. Por isso, julgamos conveniente avançar em uma pesquisa que visasse à escrita na escola, verificando a maneira como o indivíduo interage com o texto para transpor nele seus conhecimentos.

Nosso objetivo é verificar o domínio que os alunos têm, ou deveriam ter, dos recursos lingüísticos, para exercer plena e conscientemente a sua capacidade comunicativa na transmissão de idéias e conhecimentos. Por isso, objetivamos explorar a construção do texto aliando as relações de superfície às relações do nível profundo. Preocupamo-nos em verificar:

- a estruturação da superfície lingüística e, a partir dela, a depreensão de sentido do

enunciado;

- as implicações de sentido do texto, tanto em segmentos menores, quanto na unidade global;

- as estratégias de uso das modalidades textuais.

O que parece flagrante é o fato de que, no percurso de construção do texto, há vários pontos em que as falhas são mais freqüentes. Já que o texto, na sua materialidade lingüística, orienta os leitores para a descodificação da mensagem, se houver problemas na sua materialidade, haverá inadequação de sentido entre as suas partes, com informações que podem ser insustentáveis pelas que a precedem e/ou sucedem. A maneira de ativar modelos cognitivos e informações/conhecimentos e consubstanciá-los em um texto tem sido, basicamente, a maior dificuldade do aluno-escritor.

Nosso trabalho tem como hipóteses iniciais os pontos vulneráveis da estrutura textual, abrangendo os elementos de coesão; e as inadequações de sentido mais freqüentes (aliadas aos elementos de coesão), abrangendo os aspectos de coerência. Essas hipóteses serão trabalhadas a partir de um levantamento estatístico, cuja análise foi desenvolvida no Centro de Estatística Aplicada da USP.

Na PARTE I do trabalho, está o suporte teórico da pesquisa, dividido em duas partes: a primeira corresponde a conceitos que julgamos necessário precisar, a fim de que ficasse mais delimitada a forma de abordagem dos fatos lingüísticos em relação, principalmente, à forma como esses conceitos têm-se disseminado nas práticas

escolares no ensino de língua portuguesa. Na segunda parte, que corresponde à base da abordagem dos textos, estão os estudos sobre Coesão e Coerência Textuais.

Na PARTE II do trabalho, encontram-se a constituição do *corpus* e sua análise, compreendendo tanto o trabalho desenvolvido no CEA-USP, como as reflexões acerca desses resultados. Além da abordagem dos aspectos de coesão e coerência, incluem-se considerações sobre as estruturas narrativa e dissertativa e a forma como os alunos têm-nas utilizado. Os textos que constituem o *corpus* dessa análise e a análise elaborada pelo CEA-USP encontram-se nos ANEXOS.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Linguagem

A linguagem - a fala humana - é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte do desenvolvimento dessas coisas. (HJELMSLEV 1975:1-2)

Considerando a Lingüística, segundo a concebia Saussure, entendemo-la como um complexo domínio de relações entre as unidades pertencentes aos vários níveis da língua. Nessa concepção, fundamenta-se o estruturalismo, preocupado com a descrição sincrônica das unidades lingüísticas e suas regras combinatórias. Daí ele ter-se preocupado com a morfologia e a fonologia.

A teoria gerativista iniciada por Noam Chomsky vem privilegiar os estudos lingüísticos através da sintaxe, da geração das sentenças numa língua natural. Preocupava-se com um modelo ideal de falante e a sua competência para a produção das frases.

Enquanto o estruturalismo estava centrado nas unidades menores do sistema, o gerativismo começou a estudar unidades maiores (as frases). Pode-se afirmar que o estruturalismo procurou dar conta dos componentes dos signos, enquanto o gerativismo buscava a interpretação das estruturas "bem-formadas". Tanto uma linha teórica quanto outra desenvolveu um trabalho de descrição da língua em abstrato, deixando de abordar os fenômenos lingüísticos em situações reais de produção, contextualizadas.

Se a análise lingüística visa a entender a linguagem enquanto atividade, *enquanto ação*, torna-se relevante considerar a relação que se estabelece entre a língua e seus usuários. Estamos no campo da chamada Lingüística Pragmática, na qual a ação se desencadeia **na** linguagem e **pela** linguagem. A Lingüística do Discurso abrange as manifestações lingüísticas realizadas pelos usuários em situações reais de comunicação. Em razão disso, são fundamentais para essa análise as condições reais da produção do discurso, que vão determinar sua intencionalidade e sua força de persuasão.

Dentre a pluralidade de sentido que é atribuída ao termo *linguagem*, destacam-se três como os mais freqüentes:¹

1. *a linguagem humana como forma de representação do mundo e do pensamento:*

a linguagem, entendida como representativa do mundo e do pensamento, surge da concepção de que o homem, por meio da linguagem, vai espelhar para si o mundo, sendo, pois, a função da língua refletir o seu pensamento e conhecimento de mundo.

2. *a linguagem humana como instrumento de comunicação:*

a segunda concepção nos remete à linguagem como forma de codificação da língua, por meio do qual os falantes se comunicam determinadas mensagens, sendo a linguagem o mecanismo que vai viabilizar a transmissão de informações.

3. *a linguagem humana como forma de ação ou de interação:*

como forma de ação a linguagem é vista como uma atividade, uma forma de ação entre indivíduos que se comunicam com determinados fins específicos. Dessa forma, ela permite a prática dos mais diversos atos de comunicação. Concebida dessa maneira, a linguagem pode ser considerada como uma prática social, determinada pelos interesses dos participantes em agir sobre os demais.

Nessa perspectiva, a definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora. Ação sobre a natureza e ação concertada no homem.

(...)

¹- *Considerações sobre essas concepções são amplamente discutidas em KOCH (1987) e TRAVAGLIA (1995).*

Ao definir a linguagem como trabalho, desloca-se a importância dada à sua função referencial. Essa função tem ocupado uma posição central na lingüística clássica e daí decorre pensar-se a comunicação apenas sob o enfoque da informação. Na perspectiva da análise do discurso, entretanto, tomar a palavra é um ato social, com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.

A linguagem, assim, não é vista apenas como suporte do pensamento, nem somente como instrumento de comunicação. (ORLANDI, 1993:17)

A terceira concepção, de linguagem enquanto ação, é que será adotada nas reflexões que estaremos fazendo. Isso porque acreditamos que, dado o seu caráter dialógico e intencional, a linguagem é, por natureza, argumentativa, ou seja, o falante sempre tem intenções específicas de agir sobre os seus alocutários enquanto se comunica.

É por causa dessa intencionalidade da comunicação que o discurso vem a ser marcado como forma de ação entre os participantes de um ato comunicativo. Digamos tratar-se de uma inter-ação, pois há uma relação de cumplicidade na produção dos discursos. Locutor e alocutário vão intermediar-se pela linguagem, ambos já prevêm, de certa forma, uma determinada quantidade de informações que julgam ser relevantes, ambos já têm imagens recíprocas previamente conhecidas, ou se não há um conhecimento anterior, monta-se um modelo do que se julga ser.

Analisando o texto por essa noção de linguagem, o mais importante para que sua decodificação seja o mais eficiente possível é descobrir o *como* o que se diz é dito, pois sabemos que o discurso de superfície tem um sentido básico, inicial, mas da forma como ele se manifesta em termos de interlocução pode ser que seu sentido seja alterado. Em outras palavras, enquanto o conteúdo proposicional de um texto pode se

manter fixo nas mais variadas situações de comunicação, freqüentemente o seu sentido varia, já que o contexto em que foi enunciado pode ter levado o locutor a necessidades diversas de comunicação. Assim, o sentido de um ato de comunicação está em dependência direta das relações estabelecidas entre locutor e alocutários e seus propósitos de comunicação.

Entendendo a linguagem como forma de ação, convém recobrar de Austin os atos de fala:

1. o *ato locutório* corresponde à manifestação física de um ato de comunicação, representada pelo conjunto de sons que se organizam segundo as regras de uma determinada língua;
2. o *ato ilocutório* atribui ao ato locutório uma determinada força ilocucionária, dessa forma determinando o tipo de ato como uma asserção, uma ordem, um pedido etc.;
3. o *ato perlocutório* consiste no ato que visa a exercer determinada influência do emissor sobre seu ouvinte, a fim de obter dele determinada reação: convencer, assustar etc.

É possível, a partir da observação desses atos, vislumbrar que a linguagem é essencialmente intencional e, portanto, argumentativa. Os discursos se constituem com as intenções do emissor que pretende, com sua mensagem, dotar seu receptor de informações e fazer com que ele, então, tome determinada atitude. Ninguém se comunica desinteressadamente: toda comunicação é proposital. Por essa razão, já podemos de certa forma desbancar a hipótese de que existam textos objetivos e textos

subjetivos. A noção de objetividade-subjetividade nada mais é do que uma questão de graduação. A noção de objetividade é uma máscara discursiva, por meio da qual o locutor se esconde, parecendo que o discurso se constitui a partir de si mesmo, sem a intervenção de ninguém. A aparente falta de engajamento já postula a posição ideológica daquele que está se comunicando.

Pelo fato de os atos de comunicação serem, por natureza, intencionais, quanto mais domínio o falante tiver dos recursos expressivos de sua língua, mais eficientemente atuará sobre os seus ouvintes. Tendo à sua disposição múltiplas formas de se comunicar, o indivíduo selecionará as mais adequadas para atingir seus objetivos. Esse agir sobre a linguagem ocorre tanto por parte do emissor como por parte do receptor: se ambos têm domínio do material lingüístico com o qual estão interagindo, melhores resultados estarão obtendo na sua comunicação. Esse espaço, ou essa relação que se estabelece entre o texto manifestado e o sentido implícito do texto, estrutura-se na intencionalidade da comunicação. Sendo o ato de comunicação caracterizado pela atuação sobre o outro, a língua, então, tem o seu uso caracterizado pela argumentatividade. Se pensarmos nos discursos proferidos às grandes multidões e platéias, poderemos facilmente reconhecer esse caráter de atuação sobre o outro: o orador, via de regra, buscando sucesso na sua oratória, vale-se dos valores de seus ouvintes para, a partir deles, produzir o seu discurso. É por isso que tanto o locutor como o alocutário atuam sobre o material lingüístico de um ato de comunicação.

Manuseando a língua nos seus mais diversos aspectos, emissor e receptor estarão, sem dúvida, abordando o texto desde sua simples manifestação lingüística até a sua estrutura mais profunda de significação. Nesse percurso, será possível agir sobre os elementos superficiais e, principalmente, sobre os elementos implícitos. É justamente aí

que reside a questão crucial da interpretabilidade e da compreensibilidade: de que forma os elementos estruturais de um texto vão garantir ao falante o acesso às informações mais profundas, o acesso às informações subjacentes ao texto. É somente por meio dessas informações mais profundas que se dá a harmonia entre o ato de ler e as necessidades de informação-comunicação. Mais ainda, somente será coerente para um falante o texto que satisfizer essa necessidade. Se o falante não consegue penetrar na significação do texto, não houve comunicação, não há texto, não há coerência.

Compreende-se, dessa maneira, que a argumentatividade está inscrita na própria língua e que os discursos, embora variem em relação à situação de comunicação, vão sempre se orientar no sentido de agir sobre os ouvintes.

Por isso, a análise dos discursos deve levar em consideração essa intencionalidade de quem os produz. A atividade de descodificação de mensagens, portanto, vai buscar inventariar, sobretudo em nível de superfície lingüística, os recursos utilizados com a finalidade de interagir sobre os ouvintes. Com esse trabalho, o receptor de um texto vai testando os elementos que o remetam à orientação argumentativa do discurso do qual ele é o alvo.

Reconhecer a orientação argumentativa do discurso significa, principalmente, buscar os valores defendidos pelo emissor e que vão estar disseminados em sua mensagem que, sendo a maneira de ação sobre o outro, vai estar embasada nos seus pontos de vista, na sua visão de mundo, enfim, nos seus valores ideológicos. A argumentação sustentada em qualquer discurso é ideológica.

Sendo os discursos essencialmente argumentativos, serão também, como se viu, ideológicos. Os discursos não são a expressão de valores individuais, mas de elementos representativos de determinados segmentos sociais. É por essa razão que se caracterizam os discursos de determinadas classes, como os cientistas, os favelados, os motoristas etc. A expressão lingüística, que se dá por meio dos discursos, está diretamente relacionada à questão da formação social. Sem dúvida, há um grupo de representações lingüísticas que garantem a unidade da língua; há, contudo, as representações que são particulares e que vão corresponder a determinadas formações sociais. Decorre desse fato que as formações discursivas são equivalentes às formações ideológicas. Por meio de recursos de linguagem, os grupos vão transmitindo seus valores sociais e culturais e vão garantindo a sua caracterização na sociedade de que participam.

É possível dizer, então, que o discurso corresponde à materialização, por meio de recursos lingüísticos, das formações ideológicas, já que ele garante a inter-ação dos indivíduos. Assim, se dizemos sem medo de nos enganar que um texto é a manifestação individual, o discurso é essencialmente social, uma vez que vai propiciando o inter-relacionamento dos indivíduos dentro das mais diversas situações de comunicação.

O discurso, na perspectiva da inter-ação entre os indivíduos, passa a ser o lugar das trocas enunciativas, o lugar do embate da comunicação entre emissor e receptor, cujas intenções podem estar mais ou menos explícitas, dependendo do tipo de influência que se pretenda. Por esse motivo, o ato de se comunicar deve ser entendido como uma ação, uma vez que aquele que se manifesta como locutor de discurso tem o propósito de que o seu alocutário tenha determinada atitude pautada em seus intentos.

Comunicação, nesse sentido, corresponde a um *fazer-fazer*.

Assim sendo, o sentido do enunciado passa a ser determinado pelas condições de produção do discurso, uma vez que a enunciação é que vai determinar por que razão o que se diz é dito. Essa determinação aparece marcada nos discursos e a relação entre os usuários pode ser identificada por meio dessas marcas.

Benveniste, com sua teoria da subjetividade, dá-nos uma dimensão do que seja essa relação entre os usuários num ato de comunicação, bem como explora os elementos da estrutura de superfície lingüística para analisar o discurso. Essa noção de subjetividade trouxe à luz dos estudos lingüísticos uma questão que, principalmente com o advento das teorias da AD e da pragmática, tem modernamente um espaço de grande importância.

Partindo da análise dos elementos dêiticos, mais precisamente os pronomes, Benveniste esboça a sua teoria da subjetividade, centrada na relação de interação EU-TU, em oposição a ELE. A essa relação de oposição chama de impessoalidade. Já a relação de pessoalidade (EU-TU) estabelece o ponto de vista pragmático da interlocução, ou seja, a complementaridade, a questão do Outro na linguagem. Nessa relação, o EU é pessoa subjetiva e o TU, pessoa não-subjetiva.

Para Benveniste, a subjetividade é a capacidade que tem o locutor de se propor como sujeito de seu discurso e essa capacidade se funda no exercício da língua. É assim que vê a linguagem como atividade/ação e o sujeito se instituindo pelo "eu" na produção do discurso, pela capacidade que ele tem de dizer "Eu".

A pessoa subjetiva tem ascendência sobre a não-subjetiva, vale dizer, o Ego é o centro da enunciação, o que mostra que, para Benveniste, a posição subjetiva é marcada pelo "ego-centrismo". Para Orlandi (1986:116), essa é uma posição questionável, já que, mesmo não dizendo "eu", o sujeito pode-se manifestar, pois a subjetividade é inerente a toda linguagem. Benveniste estabelece a distinção entre a enunciação discursiva e a histórica. Para ele, a enunciação discursiva caracteriza-se pelas marcas da subjetividade, ao passo que a histórica, pela ausência delas. Pode-se questionar essa distinção, lembrando-se de que, nos textos ditos "objetivos", o que ocorre é uma mascaração do sujeito, que se enuncia de outro lugar.

Sobre a enunciação, convém destacar-se a "polifonia" na perspectiva de Ducrot. Em sua teoria, ele contesta a noção de que a cada enunciado corresponda apenas um sujeito. Para ele, várias vozes falam simultaneamente. Então, para fazer a descrição da enunciação, vale-se do enunciado, já que nele há marcas que permitem descrever-lhe o sentido.

A primeira distinção que faz para esboçar sua teoria é a de locutor e sujeito empírico. O locutor é uma ficção discursiva, um ser apresentado como responsável pelo enunciado, alguém a quem se pode atribuir a responsabilidade desse enunciado. O autor empírico, por sua vez, é aquele que escreve o texto e existe no mundo bio-social.

O locutor (L) existe dentro do discurso e Ducrot distingue ainda o "locutor enquanto tal" (L) e o "locutor enquanto ser do mundo" (I). Assim, "L" é o responsável pela enunciação e "I", a origem do discurso, sendo que eles são totalmente distintos do sujeito empírico.

Ducrot distingue ainda o enunciador, que emerge no enunciado na fala do locutor. O enunciador é expresso através da enunciação, mas não tem palavras precisas, pois a enunciação expressa o seu ponto de vista, mas não as suas palavras. Por ser responsável pelo discurso, através dele o locutor dá existência a enunciadores dos quais organiza pontos de vista e atitudes. O locutor apresenta uma enunciação pela qual ele se declara responsável, mas as atitudes expressas nesse discurso podem ser atribuídas a enunciadores de que se distancia. O enunciador corresponde à pessoa de cujo ponto de vista os acontecimentos são relatados: é aquele que vê, é o lugar de onde o discurso se manifesta.

1.2 Texto e Discurso

A relação entre o discurso e o texto é a que existe entre o objeto teórico e o da análise. Por exemplo, na gramática transformacional, é a relação que existe entre a competência (objeto teórico, objeto da descrição) e a frase (unidade de análise); em Saussure, entre o sistema (a língua) e o signo. Na análise do discurso, o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto.

Enquanto unidade pragmática, que se constitui na interlocução, não importa a extensão do texto: pode ser uma palavra, um sintagma, um conjunto de frases (escrito ou oral), o que importa é que funciona como unidade de significação em relação à situação.

A noção de texto, enquanto unidade da análise do discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo.

Portanto, ao se passar para o texto como unidade de discurso, se passa da operação de segmentação para a de recorte. Passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo, em que se procuram estabelecer, através dos recortes, unidades discursivas. (ORLANDI, 1979:21-22)

Vimos até aqui ocorrerem várias referências a texto e a discurso¹, até mesmo como formas equivalentes. Convém que sejam apresentadas algumas posições sobre essas noções, o que não significa que, no decorrer do trabalho, elas não possam ser tomadas como equivalentes.

Podemos atribuir a "texto" duas noções básicas. A primeira corresponde a um sentido mais genérico, considerando texto como todo produto de sistemas semióticos que pode ser "lido". Assim, é possível ler um livro, um filme, uma obra de arte, um olhar etc. Em termos de linguagem verbal, reserva-se o termo texto para as seqüências escritas/faladas. Trata-se, obviamente, de uma definição bastante deficiente.

A primeira pergunta que se faz é "Que características e/ou critérios garantem o status de um texto?". Classificar uma seqüência, oral ou escrita, como texto requer fazer a primeira consideração no percurso de buscar sua definição: texto é uma noção diretamente ligada à competência textual dos falantes, ou seja, o falante intui que dada seqüência seja um texto porque a sua competência textual identifica certas estruturas como tal, valendo-se de esquemas interiorizados. O texto está ligado a determinados critérios, que serão vistos mais à frente.

Pode-se dizer que o texto é um espaço de contrato entre os usuários da língua. Nesse caso, especificamente, entre o escritor e seu leitor. Nesse espaço, o autor propõe um determinado assunto a explorar. Normalmente, o percurso trilhado inicia-se com as informações partilhadas entre ambos às quais se acrescentam novos dados. Esse percurso de produção do texto fecha, entre outras, duas propriedades fundamentais: os aspectos de coerência e os aspectos de coesão. Os primeiros estão ligados à estrutura macroestrutural do texto; os outros dizem respeito à organização

¹- Boa análise da pluralidade de definições atribuídas a texto encontra-se em BERNARDEZ (1982), sobre discurso há boas reflexões em OSAKABE (1979)

microestrutural. Enquanto a coerência visa a manter a referência do texto sem contradições, a coesão atualiza recursos morfológicos e sintáticos, na manifestação linear do texto. Coesão e coerência textuais são dois padrões de textualidade que têm recebido bastante atenção nos estudos lingüísticos ligados à produção (processamento) de texto.

Portanto, parece haver certo consenso de que a noção de texto está em referência à organização que o falante faz do material lingüístico, atualizando os elementos do plano de expressão do sistema para veicular o seu discurso. Poder-se-ia dizer que o texto está ligado à capacidade textual do falante.

Já a noção de discurso ampara-se numa dimensão mais ampla da linguagem. Se o texto está no campo da expressão individual, o discurso inscreve o âmbito do social, a situação de comunicação efetiva que caracteriza a enunciação. Dessa forma, o discurso vem no seio da formação social, abarcando dois níveis de realidade: o da essência (profundo) e o da aparência (superficial). Por meio dos discursos, as idéias que dominam uma determinada formação social vão sendo construídas, explicando e justificando a ordem social. Logo, vê-se que não se pode falar em discurso neutro, uma vez que todo conhecimento vai-se constituindo a partir de um ponto de vista específico, circunscrito num conjunto de idéias representativas do pensamento de uma classe a respeito da realidade. Essa disseminação de valores por meio dos discursos revela o caráter ideológico da linguagem, uma vez que a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, ou seja, "um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo".

Os conceitos de formação ideológica e discursiva permitem que se faça a seguinte

distinção: a formação ideológica impõe um determinado modo de pensar, enquanto a formação discursiva impõe o que se deve dizer. E é por meio do discurso que se vão transmitindo as idéias das mais diversas classes constituintes das sociedades. O discurso é o espaço que o ser humano utiliza com o intuito essencial de exprimir os seus pensamentos.

A apropriação da língua para a produção do discurso pressupõe a ação do sujeito sobre a linguagem. É por isso que os textos, mesmo os ditos "objetivos", manifestam o ponto de vista de um sujeito do enunciado. Como observa Orecchioni¹, nenhum fato de linguagem escapa à subjetividade e "objetivo/subjetivo" não são valores dicotômicos: trata-se de uma questão de graduação. Nos textos objetivos, não se tem a inexistência do sujeito e sim o seu distanciamento marcado por um "mascaramento".

O dialogismo, portanto, pode ser considerado como princípio geral da linguagem, pois sempre existe a entrada do Outro no discurso, ou seja, a linguagem constitui-se pela presença do interlocutor (ou pela sua criação virtual em textos escritos).

O sujeito do discurso, enquanto máscaras, acaba-se dispersando em locutores e enunciadorees, e o discurso vai-se construindo através de várias vozes que dialogam entre si - o discurso é um diálogo com outros discursos

A enunciação projeta-se numa pluralidade de vozes que realizam diferentes atos ilocucionais, sendo o discurso, essencialmente, polifônico. (BARROS, 1988:103)

Em Benveniste, encontramos o ponto de vista pragmático da enunciação, quando, partindo da análise dos elementos dêiticos, mais precisamente os pronomes, esboça

1- ORECCHIONI, Catherine Kerbrat. "La problematique de l'énonciation". In: *Le vois du langage: communications verbales, gestuales et animales*. Paris, Dunod, s/d, p.117.

sua teoria da subjetividade, centrada na relação de interação EU-TU. Para ele, a subjetividade é a capacidade que tem o locutor de se propor como sujeito de seu discurso e essa capacidade se funda no exercício da língua. É assim que vê a linguagem como atividade/ação e o sujeito se instituindo pelo "eu" na produção do discurso. Como destaca Osakabe,

... existe nessa instância uma realidade situacional, provida de um locutor e de um ouvinte definidos no interior de determinado contexto, e uma relação direta entre essa realidade situacional e os seus indicadores no interior do enunciado.

Existe uma instância do discurso, em que os indicadores de pessoa, tempo, lugar e objeto mostrado ganham o que não possuem no interior da língua, isto é, ganham um sentido preciso e precisável. (OSAKABE, 1979:17-8)

Uma segunda fase dos estudos lingüísticos sobre as questões da subjetividade enfoca as relações interlocutivas a partir do conflito que se estabelece entre EU e TU, sendo o discurso do EU determinado pelo TU. Esses estudos têm influência da Retórica e aplicam-se, sobretudo, à análise dos discursos políticos.

Enfim, há um terceiro momento, em que se reconhece o binarismo na concepção de sujeito e se busca apreendê-lo na sua dispersão. Essa fase tem influência da Psicanálise, tomando o sujeito na diversidade de uma fala homogênea, que está sempre atravessada pelo discurso do Outro. O sujeito se constitui dividido, não apenas no par que se constrói com o Outro, mas também pela interação com o inconsciente freudiano, concebido como a linguagem do desejo, que provoca a cisão do Eu. É um sujeito descentrado, já que o Eu assume uma "ilusão" de centro. Por fim, é um "efeito de linguagem", uma representação que está em dependência daquilo que enuncia e da realidade que o enuncia.

A enunciação garante ao texto a propriedade particular de se constituir a partir de outros textos. Nesse sentido, todo texto parte de um ponto de vista que se deixa marcar por outros pontos de vista. É a inscrição do Outro no discurso.

Em se tratando da prática pedagógica no que concerne ao ensino de português, parece-nos que a abordagem do texto em sala de aula ainda está aquém das necessidades dos alunos e dos avanços obtidos pela Lingüística nos últimos anos. Os tempos mudaram, a sociedade mudou, mas parece estar sendo difícil para a escola acompanhar essas transformações.

Na abordagem tradicional, o texto escrito é visto, sobretudo, em seu nível de superfície. Muitas vezes a *interpretação* de texto não passa de meras retiradas de trechos como respostas às perguntas propostas pelo professor. Normalmente, o trabalho com o texto é uma atividade de passividade ao aluno, que não interage com ele, não o explora, não adentra a sua multiplicidade de significação. Em outras situações, o professor trabalha os aspectos de reconhecimento das informações superficiais do texto, mas quer que seus alunos apresentem análises mais profundas sem lhes fornecer amparo técnico para isso.

Os avanços tecnológicos mudaram todo o pensamento de uma sociedade e impuseram outras formas de o ser humano apropriar-se do objeto de conhecimento. Essas novas formas incluem, principalmente, novas linguagens. Em termos de ensino, parece corrente entre educadores que a escola atual não conseguiu a atualização para equiparar-se aos novos tempos. Desse modo, o professor, muitas vezes carente de recursos materiais, não consegue interagir com o objeto de conhecimento para garantir o êxito em suas aulas.

A abordagem tradicional do texto é, como se viu, bastante limitadora. Há uma preocupação excessiva com a produção escrita, como se ela fosse a única forma de expressão textual. Esquece-se, sobretudo pela diversidade atual, das novas e variadas formas de comunicação. Enquanto o texto não tiver delimitada a sua importância, não só na sua realidade física escrita, ficará difícil o avanço da sua produção. Além disso, convém que não nos esqueçamos também de que na nossa vida somos muito mais leitores do que escritores.

Mesmo fora da escola estamos diante das mais diversas situações de comunicação. E elas não são, com efeito, comunicações freqüentemente escritas. Porém, é a escrita que a escola privilegia. Essa dissonância entre a realidade que nos cerca e a realidade que a escola insiste em impor acarreta uma distância muito grande entre a escola e seus educandos. *Se os ideais não forem comumente partilhados, os resultados serão os mais negativos possíveis.*

É por essa razão que a questão de linguagem e de comunicação deve ser revista, para dar conta da sua própria abrangência e sair desse reducionismo imposto pela escola. É preciso que a escrita seja vista como mais uma forma, mais um expediente de comunicação, talvez com uma importância que a deixe em relação de superioridade a outras formas.

Sem dúvida, o nosso mundo exige muito da escrita, só que da escrita como forma de representação, sociabilização e exteriorização de pensamentos e idéias. Ela não deve, nem pode, ser abordada como mero processo mecânico de reprodução de sinais. A escrita é a maneira de se consolidarem os conhecimentos, as idéias, a visão de mundo e os valores de um indivíduo e, por extensão, de uma sociedade.

A escola, portanto, adquire o papel de dotar o aluno, a criança dos mecanismos de estruturação da escrita, sempre aliando a essa característica de codificação da linguagem uma outra tão ou até mesmo mais importante: a escrita como manifestação concreta da linguagem e como meio de trocas entre os indivíduos.

Todas as considerações estabelecidas para o texto são importantes para se refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola para explorá-lo. Também é necessário entender como a criança passa a explorar o que chamamos texto.

A primeira noção de texto que a criança tem representa o modelo intuitivo da oralidade, baseada nas interações conversacionais e nas narrativas a que se expõe, como estórias, "casos" e relatos. Há muitos casos em que os adultos lêem para a criança narrativas escritas. Nesse primeiro contato com o texto, percebe-se muita criatividade para "inventar" por parte das crianças. Entrando para a escola, a criança passa a ter o modelo da cartilha. Por achá-lo o "correto", passa a parafraseá-lo, o que vai tornando seus textos mais artificiais. Por fim, a criança passa a explorar outras estruturas de textos, como as histórias em quadrinhos e os livros de literatura infantil. A criança, em sua escolaridade, normalmente está exposta ao modelo das narrativas tradicionais, estruturadas em situação, complicação e coda (em geral, com o "Viveram felizes para sempre").

Kaufman & Rodríguez (1995) consideram que os erros têm de ser trabalhados construtivamente. Isso pressupõe situações em que o indivíduo explore e reflita a produção textual, otimizando, dessa forma, os recursos lingüísticos disponíveis na língua. As autoras observam que, normalmente, a escola tem feito uma redução quando explora apenas três tipos de texto (descrição, narração e dissertação), embora

algumas vezes incursione-se, acidentalmente, por outras formas.

Interligando o quadro das funções da linguagem de Jakobson e as tramas textuais, as autoras propõem os tipos de texto. Conforme elas,

... os textos se configuram em diferentes maneiras para manifestar ou as mesmas funções da linguagem ou os mesmos conteúdos (...) aceitemos que outro critério de classificação adequada, para cruzar com o das funções, poderia ser o que se refere às diferentes maneiras de entrelaçar os fios, de tramá-los, de tecê-los, isto, aos diversos modos de estruturar os recursos da língua para veicular as funções da linguagem. (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995:12)

Essas tramas correspondem, grosso modo, a conceitos já amplamente difundidos de descrição, narração, argumentação e interação conversacional. Temos, portanto, trama narrativa, na qual são apresentados fatos ou ações em seqüência temporal e causal; trama argumentativa, na qual se comentam, confrontam e explicam idéias, conhecimentos, opiniões etc.; trama descritiva, na qual se apresentam caracterização de objetos, pessoas ou se especificam processos, por meio de uma seleção de traços distintivos; e, finalmente, trama conversacional, na qual aparece a interação lingüística estabelecida entre os diferentes participantes de um ato de comunicação.

As tramas acima apresentadas são interligadas a funções da linguagem, a saber, a informativa, a literária, a apelativa e a expressiva. A função informativa centra seu interesse na informação, no objeto de conhecimento, explorando uma linguagem precisa para exposição de idéias do mundo real, possível ou imaginário. A função literária apresenta preocupação estética, exteriorizada na criação de beleza na mensagem artística. A função apelativa e a expressiva centram-se nos interlocutores:

esta manifesta a subjetividade do emissor, seus estados de ânimo e emoções, valendo-se de palavras de matizes afetivos e valorativos; aquela intenciona a mudança de comportamento do interlocutor.

A partir da interligação das tramas e funções, tem-se o seguinte quadro:

	Função Informativa	Função Expressiva	Função Literária	Função Apelativa
Trama Descritiva	- definição - nota de enciclopédia - fichamento de experiência científica	-	- poema	- aviso - folheto - cartaz - receita - instrução
Trama Argumentativa	- artigo de opinião - monografia	-	-	- aviso - folheto - carta - solicitação
Trama Narrativa	- notícia - biografia - relato - histórico - carta	- carta	- conto - novela - histórias em quadrinho	- aviso - histórias em quadrinho
Trama Conversacional	- reportagem - entrevista	-	- obra de teatro	↳ aviso

Apud: KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995:18.

Desse modo, podem-se agrupar os textos em seis grandes grupos, considerando-se tanto suas características lingüísticas, como a intencionalidade de sua elaboração e os fins a que se destinam: textos literários, jornalísticos, de informação científica,

instrucionais, epistolares e humorísticos.

Os textos literários são os que "privilegiam a mensagem pela própria mensagem". A principal preocupação está relacionada aos padrões estéticos em que os textos são elaborados, importando o "modo" como eles são configurados. São textos que exigem do leitor um trabalho maior de decodificação, uma vez que é necessário captar o que foi explorado no desenvolvimento das virtualidades da linguagem. Os textos jornalísticos são contemporâneos, dada a adesão ao tempo presente. Explora-se a função informativa, que traz os fatos relevantes da atualidade explorada. As ciências em geral valem-se de textos de informação científica. Neles prevalece o vocabulário preciso e evita-se o emprego de termos polissêmicos. Os textos epistolares estabelecem a comunicação com um destinatário ausente, daí a necessidade de sua especificação por meio de cabeçalhos. A provocação do riso decorre do uso de recursos lingüísticos e/ou iconográficos nos quais há uma quebra da ordem natural dos fatos ou acontecimentos, ressaltando o inusitado que caracteriza os textos humorísticos.

A proposta desse quadro é uma forma de mostrar como tradicionalmente a escola tem feito um trabalho reducionista ao explorar quase tão-somente três formas de texto. Nesse sentido, há vários problemas envolvidos na questão. Em primeiro lugar, nossa pedagogia de ensino de língua materna é produto de uma sociedade em que os clássicos eram privilegiados, característica até da formação da norma padrão da língua. Sendo os clássicos o indicativo da cultura e do pensamento de um segmento da sociedade, o grupo dos dominadores do saber, é natural que sua entrada e permanência nos programas curriculares sejam fator decisivo na rotina escolar. Isso facilmente se confirma com o que se tem nos livros didáticos e nas exigências de

vestibulares, se bem que muitos destes privilegiam os escritores modernos, bem como outras normas e registros lingüísticos. Além disso, há um fator social que pré-determina o procedimento das escolas: são, principalmente, os vestibulares e muitos concursos públicos. Em geral, os vestibulares cobram dos jovens a produção de textos dissertativos. São poucos os que exigem outras formas de produção. Como conseqüência imediata, nas aulas de Português, há uma ênfase nesse tipo de texto, sobretudo nas séries do segundo grau, nas quais as outras variedades de texto acabam sendo incorporadas, se for o caso, acidentalmente.

Esses dados dão um panorama um pouco desalentador sobre o ensino de Português, sobretudo a nós, educadores e professores de língua materna, que sabemos que o caminho não é bem esse. Sem dúvida, conhecer os clássicos é uma necessidade para qualquer indivíduo, para que possa conscientizar-se das transformações de seu mundo nas mais diversas áreas. É sobretudo importante para o confronto de idéias dos muitos autores que enriqueceram nossa Literatura. Assim também se pode dizer do ensino das modalidades textuais (narração, descrição e dissertação). Trata-se de um domínio fundamental para o jovem interagir com a linguagem em várias situações a que estará exposto. Ressalve-se apenas que essas não são formas únicas de manifestação textual.

Atualmente, os programas escolares têm permitido a inclusão de muitas outras formas, uma vez que o indivíduo tem contato com os mais diversos tipos de texto fora da escola e eles, freqüentemente, não correspondem apenas à descrição, narração e dissertação, apesar de variantes de características presentes nesses textos. Por isso, parece que a função da escola é expandir o domínio de linguagem do aluno, não só o capacitando em aspectos de ortografia, concordância, regência etc., mas também, e

principalmente, capacitando-o para ser um leitor-escritor, atendendo a suas necessidades comunicativas de vida. Ora, uns estarão mais entregues a situações que lhes exijam a escrita (pesquisadores, autores, músicos etc.); ora, outros (ou os mesmos) estarão mais envolvidos com situações que lhes exijam a leitura (cidadãos - em geral - na leitura de seus periódicos, revistas etc.; leitura de cartas, livros, telegramas, placas, avisos, legendas etc.).

Convém, portanto, que um programa de ensino (aqui no sentido mais abrangente possível) alie algumas necessidades muitas vezes não muito claras para um jovem de 13-14 anos (normalmente eles indagam "Por que aprender isso?") a outras necessidades mais contemporâneas e, por isso mesmo, vitais para o sucesso de vida do indivíduo e para o sucesso de avanço - global - de toda a sociedade.

1.3 Gramática

Quando leio: "O homem é sempre apresentado a uma senhora. Os mais velhos aos mais jovens, salvo o presidente da República ou altos dignitários da Igreja. O rapaz é apresentado à moça, a senhora ao cavalheiro muito idoso; o mais jovem não estende a mão antes que o mais velho o faça, o homem não estende a mão a uma senhora." Querem me enlouquecer. Leio, releio, me sinto uma idiota porque não consigo, simplesmente não consigo, lembrar e sincronizar tudo isso. E quem tem a precedência, um ministro do Supremo Tribunal Federal ou um ministro de Estado? Será que vou mesmo ter que aprender essas regras tão tiranas e, para a maioria das pessoas, tão inúteis? Já resolvi: não vou nem quero. Vou contar para vocês como faço e, quem achar que estou certa, que me siga.

(LEÃO, Danuza. Na sala com Danuza. 15ª ed. São Paulo, Siciliano, 1992:43)

As relações protocolares exigidas na interação social e a confusão que causam a Danuza Leão podem bem ilustrar a relação que a maioria dos alunos têm com as aulas de gramática. As aulas de português privilegiam tanto o ensino de uma gramática da língua padrão, não raro descontextualizada, que as informações deixam os alunos atordoados. Por fim, devem perguntar-se "Será que vou mesmo ter que aprender essas regras tão tiranas e, para a maioria das pessoas, tão inúteis?" Os professores parece que pouco conseguiram em relação ao ensino de língua materna, a fim de torná-lo mais eficiente e atrativo e, sobretudo, mais atento à realidade.

Com a expansão da rede escolar pública, as instituições de ensino passaram a receber uma nova clientela, muito distinta da que até então dominou o universo escolástico. Os alunos, agora, não são somente aqueles que moram nos bairros de classe média. Chegam à escola os alunos da periferia, carentes de recursos e, com eles, chega uma nova língua, muito diversa da padrão até então o cerne das aulas de português. Além disso, são crianças cujo contato com os meios de comunicação, sobretudo os escritos, é escasso.

Frente à diversidade lingüística presente na escola, vários pontos de vista passaram a dominar o discurso pedagógico. De um lado, os que acreditam que a função da escola seja transpor uma variante por outra, isto é, substituir a variante lingüística do aluno pela variante lingüística padrão. Outros crêem ser necessário respeitar a fala desse aluno, sendo que a função da escola, ao trabalhar a língua padrão, é acrescer-lhe mais uma variedade da língua para que o aluno possa, por meio dela, ter acesso às informações da sociedade em que vive. A verdade é que a escola, ainda, parece não ter encontrado meios de realizar uma ou outra função, uma vez que o acesso à variante padrão tem sido lento ou improdutivo, quer pela prioridade a aspectos de

somenos importância, como detalhes do funcionamento da língua, quer pelas exigências sócio-econômico-culturais (concursos, vestibulares, empregos etc.).

Sem dúvida, faltam à escola critérios e amparo científico para que se desenvolva a sensibilidade lingüística das crianças para ser possível o entendimento das variações lingüísticas, tão presentes nas mais diversas situações de interação comunicativa na sociedade contemporânea. Para que isso ocorra, os alunos precisam, efetivamente, aprimorar a leitura, tornarem-se leitores eficientes.

Quando a criança inicia sua vida escolar, é comum que as competências exigidas sejam de habilidades mecânicas, para a escrita, e de habilidades de rapidez para leitura enquanto mera descodificação. Trata-se de um trabalho cuja intencionalidade é limitada. Intensificam-se atividades de conteúdos gramaticais e de escrita. As cartilhas priorizam o método de trabalho e seus discursos são impessoais, emitidos numa linguagem manipulada e imposta ao aluno, que não pode manifestar-se, interagir. A cartilha não apresenta à criança textos: trata-se de enunciados forjados, oriundos de uma visão de mundo maniqueísta e rígida.

A relação do professor com os alunos é, muitas vezes, complicada. A visão do professor é reduzida, ele lê o que seu aluno produz com "olhos de professor". Ele dificilmente se vê como um leitor, mas sim como o "papel institucional professor", por força do qual se encontra qualificado para cobrar de seus alunos habilidades lingüísticas. Essa postura acaba sendo um fator auxiliar nas dificuldades do ensino de língua materna.

Nota-se, além disso, que é corrente entre muitos educadores uma postura negativa

referente à gramática. Isso acontece porque se trabalha com uma gramática fechada, que não tem espaço para a vivacidade e expressividade da língua em uso. Ensina-se a gramática de uma língua que não corresponde à prática rica e diversificada. Por se trabalhar a gramática numa perspectiva de reducionismo metodológico, não se percebe que a redação seria a grande estratégia para se desenvolver a capacidade de produção textual. O ensino de português acaba fechando-se em questões normativas e ortográficas que, do ponto de vista da burocracia escolar, são mais manuseáveis, dada sua facilidade de identificação na superfície lingüística, para elaboração de critérios para extração de uma "nota".

Atentando para a gramática normativa, entende-se como se coloca tão "complicada" aos alunos. Em geral, procura-se trabalhar a sintaxe como se ela não dependesse da significação, tratando, assim, de fatos isolados de uma situação mais ampla de interação verbal. Há, também, uma diversidade de critérios em jogo. É necessário que a descrição gramatical procure dar conta dos recursos sintáticos expressivos, abarcando, sem dúvida, os estudos lingüísticos da significação.

Considerando o seu papel na nossa escola, podemos vislumbrar dois momentos da gramática bem distintos. Ela foi o grande alicerce das aulas de português, status que lhe garantia prestígio frente aos demais estudos de linguagem. Depois, porém, verifica-se uma queda desse prestígio, bastante acentuada nas últimas décadas. As várias linhas de estudo propiciaram essa transformação, uma vez que o papel das aulas de português passou a ser questionado. Entram nesse novo panorama estudos oriundos da Lingüística Textual, da Pragmática, da Análise do Discurso. Esses estudos têm o mérito de haverem desestabilizado um ensino pronto, sem intervenções mais eficientes, com a língua abordada como um produto acabado. Por outro lado, ainda há

muito o que se plantar nesse campo, uma vez ser necessário tanto consolidar linhas científicas a serem abordadas, quanto a postura pedagógica em que se dará tal trabalho. Enfim, é preciso que se defina o perfil, a filosofia das aulas de português abarcando todos (ou alguns de, ou vários de) esses estudos.

Vários equívocos se apresentam no ensino de gramática, sobretudo porque o próprio termo pode ser entendido de modo diferente, segundo a postura adotada. A seguir, convém detalhar algumas dessas noções e os pressupostos teóricos de cada uma.¹

Numa primeira concepção, a gramática é vista como um compêndio de regras de bom uso da língua. O falante ideal é aquele que se expressa adequadamente conforme essas regras. Porém, elas dizem respeito a apenas uma variedade da língua, a saber, a chamada variedade padrão ou culta. A língua, nessa abordagem, admite tão-somente dois valores: o certo e o errado. Trata-se de um recorte em que se desprezam outras formas do plano de expressão da língua. Essa redução deve-se a determinados fatores, fortemente marcados por valores ideológicos, tais como padrões estéticos (e aqui são levados em conta os grandes escritores), aristocráticos (os valores na pirâmide social), histórica etc.

Uma outra concepção da gramática visa à análise da sua estrutura e do seu funcionamento. Tem-se, nesse caso, a possibilidade de se fazerem várias gramáticas da língua, uma vez que a preocupação aqui está centrada nas regras de funcionamento da língua numa determinada variedade lingüística. O saber gramatical do falante está na possibilidade de distinção das categorias, funções e relações entre os elementos da língua. Por isso, o critério não é "certo/errado", mas sim "gramatical/agramatical" na variedade lingüística em questão.

1- Posturas ratificadas, por exemplo, em MURRIE (1992), TRAVAGLIA (1995), CAGLIARI (1995) e POSSENTI (1996).

Uma terceira concepção, enfim, diz respeito à gramática internalizada pelo falante. Nela não se fala em erro lingüístico. O critério recai na relação de adequação entre a variante lingüística empregada e a situação de comunicação efetiva. Esses três tipos dão origem à gramática normativa, descritiva e internalizada, respectivamente.

Dentre as variadas concepções de gramática, não resta dúvida de que o ensino tradicional vem privilegiando a gramática dos grandes escritores, primando por uma linguagem "correta", que atenda aos padrões estabelecidos pela variante culta da língua. Todavia, pode-se sentir que os trabalhos desenvolvidos nessa linha têm garantido ao ensino da gramática uma postura bastante negativa.

A abordagem da língua numa forma tão restritiva tem como conseqüências mais imediatas o desinteresse dos envolvidos em seu estudo (aqui, os alunos), o surgimento de certos discursos de desagravo em relação à língua (como, por exemplo, "O português é difícil"). Acredita-se, também, que a língua é um produto acabado e imutável. Os tempos mudaram, mas parece que as aulas, em muitos casos, continuam as mesmas. Os estudos referentes à linguagem avançam, mas da universidade pouco se chega às escolas de 1º e 2º graus.

É necessário que a concepção de gramática, principalmente a gramática ministrada nas escolas, passe por uma remodelagem, para atender às necessidades reais dos usuários da língua. O que não pode acontecer é um ensino gramatical em que os critérios adotados para o ensino de operacionalização dos elementos lingüísticos são muito variados.

Além disso, o ensino de português pouco conseguiu avançar no que diz respeito à

associação das atividades gramaticais desenvolvidas e a efetiva consciência da sua aplicação na produção de texto. Gramática e produção de texto não são atividades complementares na nossa escola. Na realidade, quando se diz que "o português é difícil", a referência está calcada na gramática e não na redação. Porém, quando se produz redação, o que é esperado está relacionado à gramática especificamente.

A redação parece ser ainda um instrumento de verificação de elementos gramaticais. Ao mesmo tempo, a gramática ainda parece estar sendo desenvolvida fora de contextos, com palavras e frases soltas. Pela inadequação como se vem desenvolvendo o ensino de gramática, os resultados, como se tem visto, não são os melhores. Enquanto ela não for vista como um meio de capacitação lingüística dos indivíduos, ela não passará de uma série de exercícios escolares. É necessário que o ensino de gramática fundamente-se como o estudo das variedades de recursos expressivos da língua.

Podemos entender a dificuldade que a criança enfrenta no estudo da língua: trata-se, normalmente, de um exercício de metalinguagem cujo fim parece encerrar-se em si mesmo. Ou seja, o estudo da gramática não permite o domínio de estratégias lingüísticas para se tornar a comunicação mais eficiente. Vejamos, como exemplos, colhidos aleatoriamente, alguns problemas:

- diz a Gramática que o "sujeito" da oração, bem como o predicado, são termos ESSENCIAIS da oração. Adiante, apresentam-se as orações SEM SUJEITO. Sem dúvida, passa-se a questionar o sentido de "essencial";
- estudando os tipos de sujeito, pode-se perceber a mistura de critérios para defini-los:

a) os sujeitos simples e compostos são definidos com critérios gramaticais, uma vez que expressos e concordantes com o verbo da oração;

b) o sujeito oculto é definido com critério gramatical, uma vez que recuperado pela desinência verbal. Porém, quando se chega à 3ª pessoa do plural, o critério não é válido, pois nesse caso o sujeito é indeterminado;

c) o sujeito indeterminado é definido com base semântico-pragmática: "aquele que não se quer ou não se pode exprimir";

d) na 3ª pessoa do singular, considera-se sujeito oculto para oração como "Saiu da sala", embora possamos atribuir três elementos a esse verbo: ele, ela ou você.

- muitas vezes, o limite entre complemento nominal e adjunto adnominal é fluido, dependendo exclusivamente do contexto para se optar por um ou outro. Imagine-se um período como "Naquele dia, descobri o que era medo de ladrão": a expressão "de ladrão" abre-se a duas interpretações - o medo que o locutor sentiu ao deparar-se com um ladrão ou o medo que o ladrão deve ter sentido por causa de determinada situação;

- As formas verbais de particípio são freqüentemente empregadas com valor de adjetivo. Porém, é comum esquecer que se trata de verbos. Enunciados como "A casa foi derrubada" em geral é analisada como tendo "sujeito - verbo de ligação - predicativo do sujeito". Porém, "A casa foi derrubada pelo trator" terá "sujeito - locução verbal - agente da passiva".

- Verbos intransitivos são aqueles que não precisam de complemento. Como, então, definir o verbo "ir"?

Não é nossa intenção enumerar os problemas no ensino de gramática. Citamos os casos acima para mostrar como é necessário que tenhamos claros critérios de abordagem dos conteúdos gramaticais para que não caiamos numa reprodução infundada de conceitos que, como se viu, são bastante paradoxais e deixam o professor desprotegido no exercício de ensinar a língua materna.

1.4 Leitura

Assim acontece com o "livro".

Passemos ao leitor.

Porque, ainda mais instrutivas que nossas maneiras de tratar nossos livros, são nossas maneiras de lê-los.

Em matéria de leitura, nós, os "leitores", nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura.

- 1) O direito de não ler.*
- 2) o direito de pular páginas.*
- 3) O direito de não terminar um livro.*
- 4) O direito de reler.*
- 5) O direito de ler qualquer coisa.*
- 6) O direito ao bovarismo.*
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.*
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.*
- 9) O direito de ler em voz alta.*
- 10) O direito de calar.*

Fico, arbitrariamente, com o número 10, primeiro porque faz conta redonda, depois porque é o número sagrado dos famosos Mandamentos e é agradável vê-lo, por uma vez que seja, servir a uma lista de autorizações.

Porque se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos. (PENNAC, 1993: 139-140)

Na abordagem escolar tradicional, o texto que se trabalha é, fundamentalmente, o texto escrito, cujas qualidades devem centrar-se nos aspectos de coesão, coerência e clareza. É esta a orientação que se dá aos alunos nos principais cursos e manuais de redação. Na nossa abordagem queremos mostrar que o texto, além dos aspectos de coesão e coerência, é determinado também pela leitura. A noção de *leitura* que adotamos aqui não se refere à mecanização do processo de descodificação das mensagens; ela é entendida como o suporte, tanto discursivo quanto ideológico, que vai constituir o texto.

Se julgamos a leitura como suporte discursivo do texto é porque só por meio dela que um falante vai estruturar, em um discurso oral ou escrito, as suas informações. Vale dizer, a leitura, enquanto prática neurofisiológica, enquanto processo cognitivo e enquanto sensibilização em relação ao mundo que nos cerca, é que nos vai subsidiar em nível de discursividade.

Além disso, sendo a leitura uma prática, sobretudo no enlace de relações sociais, é também responsável pelo suporte ideológico que se vai estabelecendo no discurso. Se a linguagem é, por natureza, argumentativa, todo discurso vai reproduzir, em determinada formação discursiva, uma determinada formação ideológica.

Por essas razões, é necessário revermos o papel que a leitura desempenha e o papel que deveria desempenhar, principalmente em âmbito escolar, espaço às vezes único para muitas crianças que carecem de recursos para o embate com o mundo fantástico da linguagem.

A nossa escola trabalha basicamente uma única expressão do texto: a escrita. É em

cima dela que são estabelecidos todos os critérios de produção e avaliação, bem como todo ensino de língua portuguesa. Até mesmo a questão da língua falada sofre redução de domínio nas aulas. Isso ocorre porque existe, subjacente à prática pedagógica, um preconceito com a norma oral. Privilegia-se o escrito, retiram-se exemplos dos clássicos da nossa literatura. Enquanto isso, o texto falado pouco espaço tem obtido, restringindo-se apenas a algumas dramatizações ou recitais em datas comemorativas, como se não houvesse freqüentemente a prática oral na troca de informações. Outrossim, quando o texto falado é levado à aula, a intenção é o confronto com o intuito de salientar as qualidades de um texto escrito, ressaltando-se que as marcas da oralidade devem ser evitadas na escrita.

Porém, não é apenas a língua falada que é banida das aulas de português. A leitura também não tem obtido o merecido valor nesta área. É como se escrever e ler fossem atos distintos, completamente dissociáveis. Bem sabemos o quão implicados estão: a escrita nada mais é que a consubstanciação, por meio de um código, de uma leitura (aqui no sentido mais amplo) que se faz do mundo. A leitura, enquanto mera atividade de descodificação da língua, muito pouco representa. No entanto, a partir do momento em que se pode descobrir que se lê muito mais do que aquilo que as letras dizem, começa-se a descobrir, aqui na noção saussureana, a língua como elemento social. A leitura vai intermediar o ato de comunicação no sentido de que porá à disposição do falante um leque de possibilidades informativas. É justamente esse papel da leitura que não se tem abordado na escola. Ler corretamente, descodificando, sem dúvida, é um passo importante para que se possa atingir o segundo nível da leitura.

Um primeiro nível de leitura implica a mecanização, o ato de descodificar letras, palavras, frases etc. Sem dúvida, quanto mais eficiente o indivíduo for nessa atividade,

mais chances poderá ter para atingir um nível mais profundo de leitura. Há que se destacar, quanto a esse aspecto sensório-motor da prática de leitura, que ele é importante, sobretudo, se conseguir estabelecer para o falante as nuances discursivas, ou seja, se der ao falante condições de sensibilização lingüística: a importância dos aspectos gráficos de pontuação, a seleção vocabular, o uso de operadores argumentativos etc. Enfim, essa prática deve dar o suporte lingüístico para que o indivíduo passe a dominar os recursos discursivos e, dessa forma, comunicar-se de maneira mais eficaz.

Se o indivíduo passa a comunicar-se de modo engajado e eficiente, atingiu o segundo nível da leitura: começa a praticar a leitura funcional, compromissada e crítica. Nesse nível, ele tem condições tanto de selecionar as informações mais adequadas às suas intenções comunicativas, como também reconhece mais facilmente as intenções comunicativas de seu interlocutor.

Essa preocupação com a leitura sustenta-se num fato bastante notório: embora muitos indivíduos leiam muito bem, no sentido de descodificação dos sinais gráficos, pouco entendem daquilo que leram. Falta-lhes interpretação, já que a formação que tiveram limitou-os a reproduzir partes do texto na análise. Efetivamente, pouco parece que tem sido feito na área da interpretação em termos de relacioná-la com a prática da leitura.

Outro agravante é que tanto a leitura quanto a escrita são atividades tidas como tarefas escolares. Essa restrição é bastante prejudicial para os alunos, porque se perdem do propósito básico de capacitação lingüística do indivíduo. Há que se entender que leitura e escrita são partes integrantes do processo de comunicação, que não se dá apenas em nível de ambiente escolar, sendo uma prática que ultrapassa

esse limite físico. A leitura e a escrita se dão constantemente: antes mesmo de pertencer à escola, a criança já maneja a linguagem, já trabalha sua comunicação, já interpreta e analisa o mundo que a rodeia. Isso porque escrita e leitura são, por sua natureza, ações comunicativas, que se dão com o fim de socialização das informações dos indivíduos nas mais diversas sociedades.

Como escrita e leitura têm, na nossa cultura, a escola como a base de formação, é comum que haja muita divergência entre aquilo que a escola ensina e apregoa como correto, e as reais necessidades que um indivíduo apresenta em termos de comunicação. Na realidade, a linguagem da escola não sacia as necessidades de comunicação dos seus alunos, porque, via de regra, é uma linguagem que não condiz com a vida do aluno. Dessa forma, com tão grande discrepância, é comum que a escola, ao invés de levar o aluno ao domínio das mais diversas variedades lingüísticas, acabe por impor-lhe apenas a variedade culta, disseminando o preconceito de que as outras variedades lingüísticas sejam de valor inferior. O aluno acaba se afastando tanto da prática da leitura como da escrita, pois os modelos que a escola lhe passa não são pessoalmente válidos.

É preciso levar em conta que tanto o ato de ler como o ato de escrever devem ser atividades que se justifiquem para o aluno, ou seja, como já se disse, têm de ser hábitos que sejam pessoalmente válidos, têm de expressar o modo como o aluno interage com a linguagem, de que forma ele tira proveitos dos recursos que sua língua lhe oferece para a atividade comunicativa. Se assim não o for, escrita e leitura passam a corresponder a atividades mecânicas de codificação e decodificação, sem que se encontre na sua consecução seu real sentido.

Podemos citar, por exemplo, duas atitudes pedagógicas que mostram claramente como se deturpa a noção de linguagem enquanto ação. A primeira delas corresponde à fase de alfabetização: normalmente se propõe à criança seqüências como "A vaca baba na uva". Ora, na realidade, não se trata de um texto, nem de uma seqüência informativa. Preocupados com a receptividade por parte das crianças, muitos autores buscam nesses tipos de enunciados as justificativas para seus livros. Porém, a criança percebe que isso não condiz com a realidade que vivencia, ela está exposta a textos muito mais complexos e significativos, ela está sujeita a situações comunicativas muito mais compromissadas. Essa supersimplificação da linguagem pode levar a criança a um grande desinteresse pelas atividades lingüísticas.

Já num outro extremo, imaginemos uma aula de colegial. Comumente, os professores de segundo grau exigem de seus alunos a leitura das obras da literatura clássica. Se considerarmos que no 1º grau muito pouco se faz nessa área, não raro os alunos vão-se deparar com aulas para as quais eles não estarão estimulados a participar, pois não correspondem nem à sua preparação obtida nas séries anteriores, nem à sua realidade de vida.

Esses dois exemplos mostram como é fácil e comum se trabalhar a linguagem fora das perspectivas do aluno. Na realidade, nossa escola seleciona todos os conteúdos sem considerar a bagagem da sua clientela, aumentando cada vez mais a distância entre seus propósitos estabelecidos e as metas atingidas.

Infelizmente, ao se trabalhar o texto nesses aspectos, deixa-se de lado a importância da intervenção do indivíduo sobre esse texto. Ele tem uma atitude passiva diante do que lê, não ultrapassa os limites da mera descodificação. Por isso, a leitura não

adquire para ele o valor de elemento de inter-ação social, a escrita não é vista como representação social dos seus valores, o texto, enfim, não é nada além do que tarefa escolar.

Não se pode esquecer que a relação estabelecida entre o indivíduo e o texto é que vai ser responsável pelos valores discursivos e ideológicos de sua produção lingüística. Normalmente, como já se salientou, a linguagem da escola não condiz com a linguagem do seu aluno, porque ela trabalha com um leitor virtual, que não é necessariamente a maioria das crianças que estão dentro da sala de aula. Os valores que ela dissemina não são os valores daqueles indivíduos para os quais ela abre suas portas. Por essa razão, cada vez mais se afasta a escola de atingir sua clientela.

Os critérios propostos para a leitura de textos nem sempre correspondem à real necessidade da criança. Em primeiro lugar, por causa dos valores adotados pela escola. Em segundo lugar, porque normalmente se esquece que a legibilidade está diretamente associada ao indivíduo que lê, sendo, portanto, passível de diferentes graduações. Some-se a isso o fato de haver as múltiplas possibilidades de leitura subjacentes a um texto. É certo que algumas leituras estão circunscritas ao texto, por essa razão, o educador não deve desconsiderá-las, exigindo e postulando que apenas uma seja a correta ou mais bem aceita. É preciso que se explorem as diversas leituras de um texto, a fim de que o aluno vá identificando numa ou noutra os valores que mais condizem à sua realidade. É importante que se mostre ao aluno que ele pode manusear um texto, adequá-lo às mais variadas situações e descobrir que, a cada intervenção, irá produzir efeitos distintos. Com isso, desenvolver-se-á a sua sensibilidade lingüística.

Se há muitos modos de leitura à disposição dos falantes, isso ocorre porque o texto é uma estrutura linguisticamente plurissignificativa. Há que se destacar que as situações comunicativas é que colaborarão para que os sentidos vão surgindo. Há que se destacar também que o manuseio do texto com o propósito de uma leitura funcional deve levar em conta que um texto *diz* em nível de sua estrutura superficial, mas, e talvez aqui resida o mais importante, ele *diz* muito mais em sua estrutura profunda. Dotar um indivíduo dos recursos discursivos de uma língua é fazer com que ele consiga depreender sentido de um texto a partir do que ele diz e, sobretudo, a partir do que ele *não diz*. É aqui que reside o segredo dos diferentes modos de leitura de um texto. Se acreditamos que a legibilidade é uma questão de graus, então cabe assegurar ao aluno o domínio desses graus de legibilidade, pois só assim ele passará a explorar o texto nos mais diversos níveis, extrapolando o nível básico de entendimento. Hoje, parece-nos que a escola tem capacitado muito pouco o aluno, já que, na sua produção, pouco avança em relação ao que lhe é proposto. Prova disso são as redações de vestibular, que têm chamado a atenção de estudiosos da linguagem e educação, pois revelam claramente a pouca intimidade do aluno com sua própria língua e o emprego minguado de recursos lingüísticos e de informações em suas redações. Urge que a escola dote o aluno desses recursos, só assim será possível uma alteração nesse quadro.

Entendemos que não há uma maneira de quantificar um ato de leitura, não há como numericamente dizer que uma leitura é melhor do que outra. Porém, sabemos que há como criar critérios de qualificação de leitura. A melhor leitura, sem dúvida, é aquela que seleciona os aspectos relevantes e pertinentes à realidade do indivíduo, é aquela que funciona como reflexo de sua vida, que é meio de intermediar e ajudá-lo a agir nas suas situações de comunicação. Assim entendida, a forma seletiva de leitura vem

como suporte para a identificação de informações que vão subsidiar os atos comunicativos do indivíduo.

Um cuidado a ser tomado diz respeito àquilo que se apresenta ao aluno como fonte de leitura. Sabemos que o aluno vem para a escola com um conhecimento prévio, com uma história de vida, com uma visão de mundo e com pontos de vista já meio constituídos, principalmente em relação à própria escola. Por esse motivo, a primeira seletividade em termos de leitura deve partir da própria escola. Primeiro, para não boçalizar a leitura com textos em que haja supersimplificação das mensagens, pois o aluno terá uma postura de desinteresse. É uma afronta intelectual à criança. Segundo, não deve selecionar os textos de modo que as informações novas sejam excessivas, de modo a prejudicar o entendimento do aluno. Assim, essa seletividade inicial vai corresponder a uma intermediação entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que estará retirando do texto. Esse cuidado vai garantir que não sejam cometidas falhas por excesso ou por falta de informações naquilo que é dado ao aluno.

O cuidado em ancorar os textos em informações já conhecidas visa ao trabalho de construção de sentido de qualquer texto. As informações já conhecidas constituirão a base sobre a qual se articularão as informações novas. Nesse processo, a criança ativa seus conhecimentos e passa à construir o sentido da nova mensagem. Então, começa a compreensão, num jogo entre aquilo que está explícito e o que o leitor insere no texto por meio de inferências. Se a quantidade de informações for muito grande, essas inferências, provavelmente, serão prejudicadas e a legibilidade do texto será muito baixa. Por outro lado, sendo alta a quantidade de informações já conhecidas, a legibilidade poderá não ser prejudicada, mas poucas inferências se farão, e o sentido do texto não dará à criança muito mais do que ela já sabe.

Consideremos, dessa forma, que a questão da legibilidade está diretamente ligada à relação estabelecida entre o texto e o indivíduo. Capacitar uma criança em nível de leitura é trabalhar a complexidade do ato, tomando-se a graduação como critério que norteará esse trabalho, pois só dessa maneira é que se pode pensar em dotar um indivíduo dos recursos expressivos que a língua oferece. Assim, associando a leitura à graduação e complexidade dos textos, temos um primeiro passo para a difícil tarefa do domínio da linguagem.

É importante que o professor adote a postura de sempre lançar desafios à compreensibilidade dos alunos, pois desta forma estará fazendo com que eles percebam que descodificar um ato de comunicação requer muita atenção. Estará fazendo também com que os alunos fiquem menos "inocentes" para analisar as mensagens a que estão sujeitos.

1.5 Narração

*Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1973:19-20)*

Da forma como normalmente é abordada na escola, a narração corresponde a uma modalidade de texto por meio do qual "se conta uma história (real), uma estória (fictícia), uma piada, um conto, uma novela, etc." A narração trabalha os elementos na linha temporal: as personagens envolvidas no fato narrado estão espacialmente determinados e há uma transformação da situação inicial na qual se encontram.

O texto narrativo foi escolhido para este trabalho porque é uma das modalidades mais exploradas na escola. Normalmente, acredita-se que o texto narrativo seja o mais fácil e mais simples, uma vez que a natureza comunicativa do homem permite que se faça uso demasiado das estratégias comunicativas. Além disso, parece haver entre os professores uma crença de que o trabalho realizado com a narração seja razoável tanto em relação à leitura quanto em relação à produção. Enfim, o texto narrativo é um conteúdo desenvolvido praticamente em todas as séries do 1º e 2º graus.

O texto narrativo, assim, trabalha com uma sucessão de ações, que corresponde ao seu enredo. Do estado inicial até o estado final, o desenrolar de ações vai modificando a história, vai mexendo com as personagens, que podem desempenhar papéis mais - ou menos - relevantes na história. Às primeiras chamamos principais, distribuídas em protagonistas e antagonistas; às segundas chamamos secundárias ou coadjuvantes, ou seja, são colaboradoras das personagens principais.

As personagens são construções, estando sua constituição relacionada à verossimilhança e não à realidade. Como simulacro, as personagens são virtualmente potentes para desempenharem todas as ações próprias de um ser humano. Aliás, quanto mais elas adquirem essas competências, mais verossímeis acabam tornando-se. Como simulam as pessoas, as personagens podem ser multifacetadas,

ou complexas. É comum que se explorem na construção de personagens determinadas características marcantes, o que acaba fazendo com que se tornem tipos.

Toda narrativa vai tratar de um assunto básico, que está centrado no fato principal que desencadeia a narração. É a partir desse fato central que o enredo vai-se construir, é em torno dele que as ações serão arranjadas. Levando-se em conta o arranjo dado às ações, o enredo pode ser de dois tipos: linear, se as ações se dispõem na seqüência começo-meio-fim e não-linear, se a disposição das ações não segue essa seqüência (quando, por exemplo, se utiliza o recurso da volta ao passado, ou se começa a narração pelo final, fazendo a busca dos fatos do passado, como acontece nos romances policiais).

Em termos de construção de texto, o discurso pode ser elaborado de três formas: direto, indireto e indireto-livre. No discurso direto, o narrador dá voz às personagens para que elas falem - cria-se, dessa forma, a ilusão de que estão surgindo no texto as palavras das próprias personagens. Com o discurso indireto, o narrador mantém consigo a voz do texto, transporta por meio do seu ponto de vista as informações das personagens. Já no discurso indireto, há uma mistura entre os dois tipos de discurso, de modo que se torna difícil a distinção da voz que ali está falando.

É também relevante o papel do narrador na apresentação do texto. O narrador manifesta-se, basicamente, de três maneiras: ele pode manter-se como um observador, contando os fatos que viu ou ouviu - tem-se um texto em 3ª pessoa. O narrador pode ainda ser uma personagem da história que narra, estando dentro do próprio texto - tem-se um texto em 1ª pessoa. Enfim, o narrador pode narrar a história em 3ª pessoa, mas sabendo muito mais do que aquilo que viu ou ouviu. Neste caso ele

sabe o que se passa no interior das personagens, os seus sonhos, seus medos e suas fantasias - tem-se, então, um narrador onisciente.

A questão do narrador diz respeito às vozes que são mostradas no texto. Elas podem tanto estar explícitas como implícitas.

As vozes explícitas em um texto podem manifestar-se de três formas:

a) pela negação: numa negação sempre estão envolvidas duas vozes, uma afirmando e outra negando. Maingueneau, retomando Ducrot, observa que

... a enunciação da maior parte dos enunciados negativos é analisável como encenação de choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois 'enunciadores' diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição desse ponto de vista. (MAINGUENEAU, 1993:80)

b) pelo discurso direto: o discurso direto inscreve uma outra voz no discurso. Formalmente, há algumas marcas a caracterizá-lo:

- a fala da personagem é indicada por um verbo *discendi* (falar, dizer etc.);

- separa-se a fala da personagem da fala do narrador por meio de sinais de pontuação, como as aspas ou dois pontos e travessão;

- pronomes (pessoais e possessivos), tempos verbais e dêiticos vão instituir o discurso da personagem em oposição ao do narrador.

c) pelo discurso indireto: o discurso do outro vem inscrito nas palavras do narrador, ele torna-se porta-voz da mensagem. As marcas formais do discurso indireto são:

- a fala da personagem vem introduzida por um verbo de dizer, mas o seu discurso consubstancia-se nas palavras do narrador;

- a fala da personagem compõe as orações substantivas, separadas da fala do narrador pelos conectivos (que, se, onde, por que);

- a perspectiva enunciativa do eu-aqui-agora está ligada ao narrador.

As vozes implícitas no texto vêm inscritas no chamado discurso indireto livre, no qual há fluidez entre o que constitui a fala da personagem e a do narrador. Nesse caso, não há marcas formais a estabelecer a demarcação entre ambas.

O discurso indireto livre se localiza precisamente nos deslocamentos, nas discordâncias entre a voz do enunciatador que relata as alocações e a do indivíduo cujas alocações são relatadas. O enunciado não pode ser atribuído nem a um nem ao outro, e não é possível separar no enunciado as partes que dependem univocamente de um ou de outro. (MAINGUENEAU, 1993:98)

O tempo e o espaço de uma narrativa podem, ambos, ser abordados quer da perspectiva do real quer da perspectiva do imaginário. Na perspectiva do real, temos o tempo cronológico e o espaço real onde as ações se passariam. Já na perspectiva do imaginário, rompem-se os elos da realidade e passa-se a vislumbrar o psicológico, que desliga-se dos compromissos com a realidade na caracterização do mundo.

O espaço é uma ficção discursiva criada pelo narrador para possibilitar o movimento às personagens. Ele pode partir do ponto em que fala o narrador ou por outro instalado no texto. Assim como a personagem não tem contrato de realidade e sim de verossimilhança, o mesmo acontece com o espaço: ele não exige, necessariamente, veracidade geográfica.

O tempo num texto pode ser explorado de duas perspectivas de ordenação: em relação ao momento da fala e em relação a um marco temporal inscrito no texto. Em cada caso, tem-se um tempo básico a determinar a relação e, associados a ele, outros tempos (secundários), determinados pela perspectiva da ação.

O tempo, em relação ao momento da fala, pode indicar:

a) a concomitância (presente):

- no momento da fala:

Eu agora leio um texto de Rubem Fonseca.

Ele está escrevendo uma carta agora.

- em grande duração:

Durante os anos de escola, aprende-se muito.

- tempo tomado como eterno:

Dois e dois são quatro.

b) anterioridade (pretérito perfeito):

pela manhã, fui até a padaria.

c) posteridade (futuro):

Depois dessa aula, estudarei um pouco de Literatura.

Em relação a um marco temporal, no passado ou no futuro, as relações temporais podem indicar:

a) passado concomitante: pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Ontem, visitei a sua mãe. (Considera-se o limite da duração, o fato está acabado.).

Ontem, chovia muito. (Considera-se a duração do fato.).

b) passado anterior: pretérito mais-que-perfeito.

Ontem encontrei Mara e ela me disse que **encontrara** o Celso em Itapetininga na semana passada. (O fato de Mara encontrar Celso é anterior ao nosso encontro. O pretérito mais-que-perfeito corresponde ao "passado do passado". No português atual, essa forma está em desuso, sendo substituída freqüentemente ou pelo pretérito perfeito ou por uma forma composta. Assim, poderíamos ter para as formas acima: "...

disse que encontrou o Celso..." ou "...disse que tinha encontrado o Celso...").

c) passado posterior: futuro do pretérito.

Na terça-feira à tarde, Paulo foi avisado de que **chegariam** seus tios. (A ação expressa é posterior ao passado indicado em "foi avisado".).

d) futuro do presente.

Quando você vier, iremos até a escola.

e) futuro do presente composto.

Assim que você chegar, eu já terei comprado as passagens. (Trata-se de um acontecimento anterior a um marco temporal futuro.).

f) futuro do futuro.

Assim que ler o livro, resenhá-lo-ei. (Trata-se de um fato posterior a um outro já no futuro)

É comum que, dadas algumas situações específicas de comunicação, haja intencionalmente o uso de um tempo verbal por outro, obviamente com uma alteração do seu sentido. Corresponde às chamadas "metáforas temporais". É o que acontece, por exemplo, quando há dúvida da veracidade dos fatos. Nessa situação, é comum valer-se do futuro do pretérito em vez do futuro do presente:

O prefeito garantiria ao povo suas obras...

A estrutura narrativa comporta três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. No nível fundamental, estão as categorias semânticas essenciais da construção do texto. Estão aqui os níveis mais abstratos de produção, funcionamento e interpretação do discurso.

Quanto ao nível narrativo, lembremos, inicialmente, que o conceito de narração, como normalmente é abordado, corresponde a uma *transformação*. Tem-se um estado inicial que durante a narrativa sofrerá uma mudança e ter-se-á, então, um estado final. A estrutura narrativa, no que se refere à sintaxe, trabalha com dois tipos de enunciados básicos:

- os enunciados de estados: esses enunciados estabelecem uma relação de junção (manifestada numa conjunção ou disjunção) entre um sujeito e um objeto;
- os enunciados de fazer: esses enunciados mostram as transformações, sendo os responsáveis pela passagem de um enunciado a outro.

Observe-se que a noção de sujeito e objeto aqui correspondem a papéis narrativos, podendo num nível mais superficial ser representados por pessoas, coisas ou animais.

A seqüência canônica de uma narrativa completa corresponde a quatro fases:

- **Manipulação**: nessa fase, há a ação de um sujeito sobre outro, a fim de levá-lo a querer ou a dever fazer algo. A manipulação pode-se dar como uma *tentação*, quando

o manipulador propõe uma recompensa (objeto de valor positivo) ao manipulado. Quando o manipulador ameaça o manipulado, tem-se uma *intimidação*. Ocorre *sedução* se o manipulador se manifesta em relação ao manipulado de forma a enaltecer um juízo positivo sobre sua competência. Ao contrário da sedução, a *provocação* decorre de um juízo negativo da competência do manipulado.

- **Competência:** nessa fase, o sujeito responsável pela transformação principal da narrativa dota-se de um saber e/ou poder fazer.

- **Performance:** nessa fase é que se dá a transformação propriamente dita, ou seja, é aqui que ocorrerá a mudança de um estado a outro.

- **Sanção:** Nessa fase ocorre a constatação de que a performance foi realizada e o reconhecimento do sujeito que desencadeou a transformação. Pode acontecer de haver distribuição de prêmios e castigos nessa fase, como é freqüente em narrativas conservadoras, nas quais se louva o bem e se castiga o mal.

Embora assim analisadas, essas fases não ocorrem, necessariamente, nessa seqüência. As fases de uma narrativa são analisadas em termos das pressuposições lógicas que determinam, e não em razão de uma sucessão temporal. Assim, nas narrativas, podemos ter algumas situações que não aparecem sempre bem arranjadas, segundo o modelo canônico:

- pode acontecer de muitas fases ficarem ocultas. Nesses casos, elas deverão ser recuperadas através de relações de pressuposição;

- . pode acontecer de muitas narrativas não se realizarem completamente;
- . por razões singulares, as narrativas podem relatar uma fase, de preferência;
- . as narrativas realizadas não têm uma seqüência canônica única, mas um conjunto delas, que podem encaixar-se umas às outras ou sucederem-se. Observe-se que as seqüências não precisam aparecer em ordem lógica.

Como ocorre de numa narrativa haver a conjunção do sujeito com um objeto de valor, isso implica a disjunção de um outro sujeito com esse mesmo objeto. É por essa razão que se diz que "toda narrativa tem uma dimensão polêmica". Porém, isso não ocorre com os objetos do tipo saber, que podem ser partilhados entre muitos sujeitos.

No nível narrativo, a semântica ocupa-se dos valores inscritos nos objetos, que podem ser modais e de valor. Os objetos modais são aqueles necessários para a consecução da *performance* principal, como o querer, o dever, o saber e o poder fazer, sempre necessários para a obtenção de outro objeto; os objetos de valor são aqueles cujos sujeitos da narrativa vão estar em conjunção ou disjunção com eles na *performance* principal, sendo a obtenção deles o fim último de um sujeito.

Quando nos referimos ao valor do objeto no nível narrativo, temos de considerar que nem sempre ele é igual ao objeto concreto que se manifesta no nível mais superficial do percurso narrativo, ou seja, o sujeito quando entra em conjunção com um objeto é porque este possui um significado para ele, tem uma determinada importância, serve-lhe para atingir determinados fins. O objeto narrativo, então, pode-se manifestar das mais variadas maneiras.

Essas formas abstratas que ocorrem no nível narrativo, como acima mostradas, quando revestidas de termos que lhe atribuem concretude, constituem o nível discursivo da narrativa. Uma situação de conjunção com um objeto de valor pode ser representada, no nível discursivo, de muitas maneiras, como, por exemplo, a riqueza, que pode aparecer como roubo a um banco, herança, fruto do trabalho etc. Pode-se ver, portanto, que o nível narrativo constitui conteúdos narrativos invariantes, cujas variações serão produzidas no nível discursivo. Assim, analisar/produzir um texto narrativo é uma atividade que exige a investigação das mudanças de sentido das palavras e os mecanismos em que estão engendradas essas alterações.

Na história da Branca de Neve e na dos Três Porquinhos, a manipulação é feita de modo diferente. Na primeira, Branca de Neve é seduzida pela maçã; na segunda, os porquinhos são intimidados pelo lobo. No caso da primeira história, para que a madrasta de Branca de Neve entre em conjunção com o objeto de valor (neste caso, a beleza), é preciso que Branca de Neve morra. Para isso, a *performance* da madrasta inclui a sua transformação em uma velha senhora, vendedora de maçã, para poder aproximar-se de Branca de Neve e ofertar-lhe a maçã envenenada. É como vendedora de maçã que ela adquire *competência* para desempenhar seu papel. Como seus planos se frustram, ela entra em disjunção com o objeto de valor (não é a mulher mais bela do reino). Na fase da sanção, a madrasta má é castigada, enquanto Branca de Neve encontra seu príncipe, casa-se e vivem "felizes para sempre".

1.6 Dissertação

Enquanto um sistema dedutivo se apresenta como isolado de todo o contexto, uma argumentação é necessariamente situada. Para ser eficaz, esta exige um contacto entre sujeitos. É necessário que o orador (aquele que apresenta a argumentação oralmente ou por escrito) queira exercer mediante o seu discurso uma acção sobre o auditório, isto é, sobre o conjunto daqueles que se propõe influenciar. Por outro lado, é necessário que os auditores estejam dispostos a escutar, a sofrer a acção do orador, e isto a propósito de uma questão determinada.

Querer persuadir um auditor significa, antes de mais, reconhecer-lhe as capacidades e as qualidades de um ser com o qual a comunicação é possível e, em seguida, renunciar a dar-lhe ordens que exprimam uma simples relação de força, mas sim procurar ganhar a sua adesão intelectual. Não se pode persuadir um auditório senão tendo em conta as suas reacções, de modo a adaptar o seu discurso a estas reacções. O discurso argumentativo não é um monólogo onde não existe qualquer preocupação em relação aos outros. O que vaticina sem se preocupar com o seu auditório assemelha-se a um alienado, estranho ao mundo e à sociedade, a menos que seja o porta-voz de uma divindade ou de uma força sobrenatural. De facto, querer persuadir alguém é, à partida, não partir do princípio, que tudo o que se irá dizer aceite como a "palavra do Evangelho".

A argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão. Enquanto a demonstração é independente de qualquer sujeito, até mesmo do orador, uma vez que um cálculo pode ser efectuado por uma máquina, a argumentação por sua vez necessita que se estabeleça um contacto entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar. E isto é verdadeiro, mesmo no caso de uma deliberação íntima, de que não se pode compreender o desenvolvimento senão desdobrando a pessoa que delibera em orador e auditório; de outro modo, uma expressão tal como "não escutes o teu mau génio" seria incompreensível. (PERELMAN, 1987:235)

Enquanto a narração revela um texto em que, no nível mais superficial, os valores inscritos na estrutura profunda se revestem de figuras, o texto dissertativo marca-se por apresentar na sua estrutura de superfície a tematização. Assim, as funções da dissertação são a interpretação e análise dos conceitos.

Estruturalmente, costuma-se dividir o texto dissertativo em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Além disso, é corrente a orientação aos alunos de que o texto dissertativo deve primar pela clareza, lógica e coerência. A Introdução da dissertação tem a função de apresentar o assunto a ser desenvolvido, apresentando a "tese" a ser confirmada ou contestada. No Desenvolvimento apresentam-se os argumentos que vão sustentar a Conclusão favorável ou não à "tese" em questão. É esse, basicamente, o quadro da dissertação quanto ao seu ensino.

Em primeiro lugar, convém que se detalhe a função do texto dissertativo: pode-se dizer que ele quer "vender uma idéia", buscar a adesão do leitor a um determinado ponto de vista apresentado pelo locutor. Como se trata de uma estratégia de persuasão, perpetuou-se a idéia de clareza, lógica e coerência. É irrefutável que, pela intenção de buscar no outro a adesão a uma idéia, o texto deve primar pela unidade, uma vez que a dispersão das informações torna-o de difícil entendimento. As relações lógicas estabelecidas pelo texto dão-lhe consistência na apresentação dos argumentos, expondo os raciocínios em termos de causa-conseqüência.

O texto dissertativo tem sido apresentado aos alunos como um tipo de texto em que se pode desenvolver determinado ponto de vista de forma objetiva ou subjetiva. O texto objetivo corresponderia ao texto em que predomina a linguagem objetiva, em que a argumentação é lógica, calcada na realidade dos exemplos e na força dos fatos. Já o

texto subjetivo caracterizar-se-ia por uma visão particular, pessoal em que se traz para o discurso elementos de ordem psicológica, intuitivos e colhidos da experiência.

Além disso, o texto dissertativo pode ser unilateral ou bilateral. O primeiro apresenta a defesa de uma única posição em relação ao tema, traduzindo uma visão consensual do assunto. O segundo discorre sobre tema polêmico, surge da divisão de opiniões.

Dessa forma, tem-se a confusa idéia de que apenas o texto subjetivo e bilateral se presta à argumentação, como se o texto objetivo não apresentasse pontos de vista diferentes. Embora o tratamento dado pelo autor ao seu texto possa ser diferente, dependendo de suas intenções comunicativas, não podemos admitir a isenção de subjetividade nos textos.

Faz-se necessário, obviamente, especificar um pouco mais a noção de argumentação. Em geral, os professores acabam dizendo a seus alunos que eles não argumentam bem, ou que faltaram argumentos para comprovar uma idéia. Parece-nos, pela nossa experiência com alunos e professores, que muitos não têm uma noção exata do que seja um argumento.

A argumentação baseia-se no raciocínio, a fim de se encontrarem razões (os chamados "argumentos") que serão utilizados a favor de uma tese ou contra ela. A argumentação se dá sempre que alguém, no caso de um texto escrito o "autor", pretende influenciar outra(s) pessoa(s) (o seu leitor, ou os seus leitores), por meio de seu discurso. Esse embate, para se processar, precisa de uma disposição do leitor, que deve estar passível de sofrer a ação do autor.

sendo assim, a persuasão do autor sustentar-se-á, basicamente, através do diálogo, da discussão, renunciando à relação de força e buscando a adesão intelectual.

Aristóteles, através de sua retórica, busca recuperar o verossímil e a representação da verdade que emerge do senso comum, nascidos da ação e da prática do homem. Por isso, ele vai trabalhar com a língua ordinária, com as opiniões, que são relativas, tentando descobrir nelas o que há de persuasivo, pois considera a persuasão inerente ao homem.

Aristóteles chama a atenção para a maneira de agir com a linguagem na escolha dos argumentos, observando o que é que o dado tem de persuasivo, já que a seleção implica o ponto de vista do qual se explora o dado para obter-se a adesão. Tem-se, dessa forma, o construtor da argumentação como AGENTE e a persuasão como AÇÃO: o confronto se dá discursivamente, é mediado pela palavra, sendo a argumentação o substituto das forças.

O discurso pode apresentar dois tipos de provas: objetivas e subjetivas. As objetivas - ou lógicas - têm como fundamento, na Retórica, o raciocínio do entimema¹ e do exemplo. São constituídas pelo próprio discurso - o que ele demonstra ou parece demonstrar através do raciocínio. As provas subjetivas agem na interação subjetiva, estando ligadas ao caráter daquele que enuncia e/ou às paixões de quem é alvo do discurso. Assim, interessa o modo de organização do discurso para dizer alguma coisa, ou seja, a articulação entre os vários argumentos. Sendo todo discurso um ato de argumentação, temos que toda forma de raciocínio conduz a uma conclusão.

Para Aristóteles, uma sentença já é um entimema, pois existe aí um implícito a ser extraído pelo ouvinte. O entimema trabalha com o conhecimento do(s) ouvinte(s), faz

1- O entimema é uma forma de raciocínio silogístico, porém Incompleta. Fundamenta-se no verossímil e não no verdadeiro.

com que o locutor se adapte a eles, sabendo quais premissas deve excluir ou incluir na sua argumentação. Assim, o uso do entimema revela a visão da linguagem enquanto atividade tanto no pólo da produção quanto no da recepção.

Numa argumentação, a aceitação das idéias está ligada ao caráter do locutor, amparadas nos componentes psicológico e ideológico. O componente psicológico age em relação às premissas postas pelo locutor e aceitas pelo ouvinte. O locutor vai-se adequar ao ouvinte, construindo a imagem das motivações que o movem. Desse modo, é preciso ao locutor conhecer a psicologia dos espíritos a que se está dirigindo. Quanto ao componente ideológico, o locutor deve estar consciente de que o seu ouvinte é um cidadão que está engajado a uma determinada situação e isso o impulsionou até mesmo a estar ali, mesmo que seja para contrapor-se.

O locutor se constitui como tal na adequação e interação com seu ouvinte. O ouvinte também influencia o locutor - há uma relação intersubjetiva. O locutor se adequa ao auditório com a intenção de convencer/persuadir¹. Assim, a pessoa no discurso e a imagem do locutor são construídos pela competência deste para articular o discurso, ou seja, a imagem do locutor se revela no discurso em termos de ações verbais enquanto estratégias discursivas, que levam para o interior do discurso a sua competência.

Esses princípios, retirados de Aristóteles, permitem repensar a questão da argumentação quando se trabalham os textos. Vale destacar que a argumentação não está restrita aos textos dissertativos, uma vez que a argumentatividade está inscrita na linguagem.

1- Como observa KOCH (1987:20), "Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas (...), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímels e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal..."

A argumentação evidencia-se, então, como forma de persuadir e para isso o locutor do texto, na sua intenção persuasiva, passa a utilizar uma série de procedimentos argumentativos valendo-se de recursos de natureza lógica e lingüística.

Convém destacar algumas falhas de argumentação, elencadas por Platão & Fiorin (1995:201-217):

- palavras de sentido vago ou amplo induzem o locutor ao uso de noções confusas;
- palavras de abrangência muito vasta acarretam o emprego de noções de totalidade indeterminada;
- certos termos que têm um sentido muito restrito, se mal empregados, podem derivar o emprego de noções semiformalizadas;
- é comum inadequação pelo uso de exemplos, ilustrações ou modelos;

O padrão de linguagem utilizado também pode ser fator decisivo na argumentação. O nível de linguagem pode aumentar ou diminuir o poder de persuasão do discurso. Se assistimos a um filme em que personagens simples dialogam num vocabulário rebuscado, ou se pessoas da aristocracia aderem à linguagem chula, sem dúvida o filme será desautorizado de autenticidade por nós. A personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, não conseguiria o sucesso que tem se a linguagem utilizada fosse outra, pois romperia o contrato de verossimilhança com o mundo que representa. Assim, falar em poder de argumentação refere-se à força da linguagem em relação às condições de produção.

Quando se trata da norma culta, é comum esperar-se certo desempenho em relação às funções desempenhadas por determinada pessoa. Na época em que foi ministro do trabalho, Rogério Magri foi alvo de inúmeras críticas por causa do neologismo criado por ele para definir o plano do governo: "O plano é imexível". As críticas surgiram em razão de muitas pessoas não creditarem a Magri o domínio da variante culta, daí ele estar desautorizado a criar novas palavras.

É comum serem tomados erros de sintaxe, ortografia, morfologia e léxico como formas de desautorizar o texto/discurso. É essa a prática corrente nas aulas de português. Isso decorre do fato de esses erros estarem no plano mais visível, são mais fáceis de serem detectados e corrigidos, permitem uma intervenção mais direta. No entanto, esses campos não são trabalhados como possíveis recursos de expressão.

É por isso que a dissertação e, mais precisamente, a noção de argumentação precisa ser melhor delimitada para ser melhor explorada pelos usuários da língua nas diversas situações comunicativas a que se expõem. A argumentação, como se viu, vai desenvolver um ponto de vista para o qual seu autor pretende a adesão. Para atingir essa adesão, o autor vale-se de uma série de recursos de natureza lingüística e de estratégias de argumentação.

Os recursos lingüísticos ativados para tornar o discurso mais persuasivo estão relacionados à escolha dos argumentos que sustentarão o ponto de vista. Dentre eles, destacam-se:

a) Os argumentos de autoridade: consistem em trazer para o discurso citações alheias para colaborar com o ponto de vista defendido. Normalmente utilizam-se citações de

peças que têm reconhecimento em relação ao assunto tratado e que, em consequência disso, conferem veracidade ao ponto de vista adotado;

b) Argumentos baseados no consenso: esses argumentos são retirados de idéias que são aceitas como verdadeiras por determinado grupo social, dispensando, por isso, a demonstração, uma vez que qualquer argumento que contrariasse o ponto de vista consensual teria pouca força argumentativa;

c) Argumentos baseados em provas concretas: consistem numa série de dados que vão confirmar os fatos citados na argumentação. Normalmente são dados de fontes cuja idoneidade amparam sua adequação e fidedignidade;

d) Argumentos baseados no raciocínio lógico: trabalham as relações de causa/consequência entre as proposições constituintes dos enunciados. É comum haver problemas de argumentação quando se ferem os encadeamentos lógicos, o que acontece quando se foge ao tema em questão, quando se vai pelo caminho da tautologia ou quando uma causa apresentada não é suficiente para a consequência a ela atribuída;

e) Argumento da competência lingüística: o uso da linguagem adequada ao contexto e às intenções de persuasão fazem com que o ato de comunicação obtenha o sucesso. O êxito da comunicação, portanto, está diretamente ligado à capacidade de o autor atualizar os recursos lingüísticos mais eficazes para se fazer entender pelo seu interlocutor.

Os argumentos estão na base das estratégias argumentativas postas em jogo num ato

comunicativo. Essas estratégias vão levar em conta os elementos envolvidos nesse ato.¹

Uma das estratégias centra-se no emissor. Nesse caso, ele e somente ele está autorizado para o discurso que institui, aproveita a imagem que os interlocutores têm dele para concretizar sua argumentação. Da mesma forma, o autor também tem imagens de seus interlocutores. Em virtude dessa imagem, vai elaborar um discurso apontando pontos favoráveis àquele que pretende persuadir.

No caso de a atenção estar centrada no referente, usa-se como estratégia argumentativa a citação de dados extraídos da realidade, do conhecimento de mundo. Nesse caso, são comuns estatísticas, provas concretas, experimentos etc.

Quando se privilegia a construção do enunciado, o foco é a mensagem. Sem dúvida, o texto em que a concatenação de idéias concorre para uma boa articulação textual tem muito mais chance de atingir seus objetivos de persuadir, pois a própria construção depõe a seu favor.

A atenção ainda pode recair no próprio código, explorando as atualizações e virtualidades da língua; ou no canal, valorizando o meio utilizado para comunicar-se.

Normalmente, essas estratégias argumentativas não se apresentam isoladas. O que acontece é que, dadas as necessidades comunicativas, o autor pode privilegiar algumas dentre elas.

A pressuposição é também de grande importância quando se pensa em estratégias

1- A expressão "estratégia argumentativa" vem de PLATÃO & FIORIN (1996).

argumentativas, pois ela está na base de emprego dos enunciados. A pressuposição está relacionada às condições requeridas para que um enunciado atinja as suas metas, uma vez que o enunciado, enquanto objeto de um ato de comunicação, intenciona mudança de comportamento do destinatário.

Em virtude dessa relação que se dá entre locutor, destinatário e o enunciado propriamente dito, o pressuposto vai-se constituir a partir dos conhecimentos que o locutor presume em seu destinatário, e por meio do qual intenta conseguir sua função comunicativa. Dessa forma, a análise de um enunciado deve preencher determinadas condições de emprego para ser apto a ser usado apropriadamente. Essas condições de emprego abrangem o ilocucionário, que está explícito na materialidade do discurso, e o pressuposicional, que está implícito. O pressuposicional, portanto, exige que determinadas condições sejam satisfeitas para que o ato ilocucionário se realize. Essas condições, segundo Austin, são subjetivas, as condições de felicidade; e as objetivas, indispensáveis para a realização do ato.

Ducrot entende a pressuposição como um tipo de ato ilocucionário pelo qual se propõem regras para o discurso posterior. Ela é definida pela "lei do encadeamento": isso quer dizer que a pressuposição encadeia-se sobre aquilo que está posto no discurso. Esse encadeamento em que se estrutura a pressuposição faz com que o discurso indique ao destinatário o rumo que a argumentação pretende tomar e a que conclusões o locutor pretende chegar. Logo, a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados.

2 PADRÕES DE TEXTUALIDADE: COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

2.1 Coesão Textual

TECENDO A MANHÃ

1

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

NETO, João Cabral de. Poesias Completas. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986, p.19-20.

Para entendermos os atuais estudos sobre coesão e coerência textuais, é conveniente *um* panorama da história desses estudos.¹

Os estudos de aspectos relativos aos padrões de textualidade marcam-se com o surgimento da Linguística Textual, na década de 60. Até então, os estudos lingüísticos estavam restritos ao nível da frase, da descrição de seus diversos aspectos (sintático, semântico, fonológico e morfológico). Podem-se desdobrar em três momentos os estudos do texto.

Num primeiro momento, a preocupação estava na descrição dos fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre os enunciados. Tratava-se de uma análise transfrástica, visando às regularidades que ultrapassam os limites do enunciado. Ainda não se estabeleciam critérios de diferenciação para a coesão e a coerência textuais.

A partir da década de 70, começam a surgir interesses pela elaboração das "gramáticas de textos", influenciadas, principalmente, por estudiosos ligados à gramática gerativa. Essas "gramáticas de textos" visavam a apresentar os princípios constitutivos do texto numa língua, a partir da análise de fenômenos lingüísticos cuja explicação não se poderia fazer pelas gramáticas de frase. Além dos princípios de constituição do texto, essas gramáticas buscavam as condições de manifestação da textualidade, bem como a delimitação e a diferenciação entre as diversas espécies de texto.

Já na década de 80, surgem várias Teorias do Texto que, embora tenham pressupostos básicos comuns, apresentam enfoques diferenciados. As teorias do texto dão a ele um tratamento no contexto pragmático. Por isso, a abordagem do texto passa

¹- Quadro elaborado a partir de, principalmente, LOBATO (1986), KOCH (1987, 1992), KOCH & FÁVERO (1988), FÁVERO (1991), VAN DIJK (1992), MAINGUENEAU (1993) e BRANDÃO (1993).

a estender-se dele ao seu contexto, ou seja, as condições externas de produção e recepção.

Nesses estudos, a Pragmática passou a ocupar um papel relevante na abordagem lingüística, embora com posicionamentos diversos. Para Dressler, ela constitui um componente acrescentado *a posteriori* a um modelo de gramática textual. Sua função, para ele, é apenas apresentar a situação comunicativa em que se introduz o texto. Já para Schmidt, incluir a pragmática nos estudos lingüísticos representa uma evolução para uma Teoria Pragmática do Texto, abarcando os pressupostos psicológicos e sociológicos de um ato de comunicação. Petöfi considera que sintaxe, semântica e pragmática são inseparáveis, estabelecendo relação entre o texto e suas interpretações com o mundo que representa. Halliday determinou três macrofunções: ideacional, baseada nos elementos cognitivos e referenciais; a interpessoal, baseada na relação estabelecida entre os interlocutores; e a textual, que permite a estruturação dos textos em consonância com o contexto de produção. Para Ducrot, os elementos constitutivos do texto (morfemas e sintagmas) são responsáveis pela formação de um sentido discursivo global. Todas as posturas acerca da Pragmática do texto assinalam a preocupação com a determinação da função de um texto no contexto extralingüístico de sua produção.

Dentre as vertentes das Teorias do Texto, convém destacar:

- Os estudos de Beaugrande e Dressler: esses autores preocupam-se com os padrões de textualidade que, para eles, podem estar centrados no texto ou nos usuários. Os primeiros correspondem aos fenômenos de coerência e coesão; os segundos abrangem informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e

aceitabilidade. Os autores enfatizam a coerência e o processamento cognitivo do texto, destacando a importância do conhecimento que se constrói por meio da vivência e que é condicionado socioculturalmente. A coesão corresponde à articulação dos elementos da superfície textual, que lhes determina dependência de ordem gramatical. Já a coerência corresponde à articulação dos elementos do universo textual, especificamente os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície.

- Os estudos da linha americana de Análise do Discurso: a análise centra-se na questão da construção do texto, enquanto seqüência de frases, aliada ao processamento cognitivo do texto. Esses estudos recebem influência da Psicologia da Cognição e da Inteligência Artificial, daí a ênfase nos mecanismos e modelos cognitivos envolvidos nos processos de produção e compreensão de texto.

- Os estudos de Weinrich: sua contribuição deve-se ao tratamento textual dado às categorias gramaticais (como os artigos, os verbos etc.) na busca da construção de uma macrossintaxe do discurso. Para ele, os elementos lingüísticos são condicionados reciprocamente e, dessa forma, constituem o contexto.

- Os estudos de Van Dijk: centram-se nas macroestruturas textuais e superestruturas (ou esquemas) textuais. Sua linha de pesquisa busca analisar a questão da tipologia de textos.

- Os estudos de Petöfi: buscam a elaboração de uma teoria semiótica dos textos verbais. O interesse na questão da compreensão e produção de textos deriva da relação entre a estrutura de um texto e a interpretação extensional, ou seja, aquela em termos de mundo possível. Implica, portanto, elementos externos ao texto (contextuais)

internos ao texto (co-textuais).

. Os estudos de Halliday e Hasan: o processamento do texto se dá pela interdependência dos elementos que o constituem. O texto, para eles, é definido pelas relações de sentido estabelecidas no seu interior. A textualidade depende, portanto, de determinados fatores que são responsáveis pela coesão textual.

. Os estudos de Marcushi: para ele, os fatores de coesão são responsáveis pela estrutura da seqüência superficial do texto. Os mecanismos de coesão permitem que se estabeleçam, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido.

Quando nos deparamos com os termos "coesão" e "coerência", via de regra, julgamo-los como dois fenômenos distintos. Embora se possa estabelecer diferença entre eles, vemos que ambos são duas faces de um mesmo fenômeno: a coesão, ligada à relação em nível de superfície textual entre diversos elementos lingüísticos; a coerência, ligada ao sentido originário das relações estabelecidas no nível da superfície. Como prudentemente observa Guimarães

O exposto autoriza-nos a seguinte conclusão: ainda que distinguíveis (a coesão diz respeito aos modos de interconexão dos componentes textuais; a coerência refere-se aos modos como os elementos subjacentes à superfície textual tecem a rede do sentido), trata-se de dois aspectos de um mesmo fenômeno - a coesão funcionando como efeito da coerência, ambas cúmplices no processamento da articulação do texto. (ELISA GUIMARÃES, 1990:42)

Ao analisarmos a Coesão Textual, estamos nos referindo, sobretudo, aos elementos textuais responsáveis pelo encadeamento/estruturação dos enunciados. Tais

elementos respondem pela estruturação do texto e dão a sua orientação discursiva. Todo texto é uma seqüência de informações: do início até o fim, há um percurso acumulativo delas. Às informações já conhecidas, outras novas vão sendo acrescentadas e estas, depois de conhecidas, terão a si outras novas acrescentadas e, assim, sucessivamente. A construção do texto flui como um ir-e-vir de informações, uma troca constante entre o dado e o novo. Como observa Van Dijk

... em cada ponto do discurso deve haver, pelo menos, uma nova informação (nós não podemos repetir uma seqüência seguidamente), e que esta nova informação deve estar apropriadamente ligada à informação antiga, a qual pode ser textual (introduzida antes, no mesmo discurso) ou contextual (derivável do conhecimento do ouvinte sobre o contexto comunicativo e sobre o mundo em geral. (VAN DIJK, 1992:48)

Durante esse movimento característico do texto, um feixe de relações vai-se estabelecendo entre as informações, visto que elas exercem uma função comunicativa e, por isso mesmo, devem estabelecer o seu sentido por meio de mecanismos lingüísticos dos mais variados tipos, implicados nos três níveis fundamentais de abordagem do texto:

- 1) o nível da semântica, cuja preocupação está centrada na constituição de significação de um texto;
- 2) o nível da pragmática, cuja preocupação está centrada na verificação da função de um texto no contexto extralingüístico;
- 3) e o nível da sintaxe, cuja preocupação está centrada na expressão da significação de um texto por meio de sua articulação sintática com aquilo que está à sua volta.

Esse terceiro nível, que por hora é o que nos interessa basicamente, corresponde ao chamado *nível de manifestação*: "*não há conteúdo lingüístico sem expressão lingüística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc.*". Já o sentido do texto "*...decorre de uma articulação dos elementos que o formam: que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso.*"¹

Ao nos referirmos à construção do texto, falamos em um fenômeno amparado num jogo dúbio na sua constituição: de um lado, o seu sentido; de outro, a sua articulação lingüística. Esta é que sustenta o estabelecimento do sentido, pois, ao buscar as formas da articulação dos elementos de um texto, temos a preocupação de buscar apreender a sua significação.

Essa rede de relações constitui a textura do texto, isto é, a condição de textualidade que confere aceitabilidade ao texto, que garante o seu status como tal. Essas relações implicadas sintaticamente vão responder pelo estabelecimento de sentido entre os enunciados. É por essa razão que a estruturação textual permeia os três níveis acima citados.

Assim, a noção de Coesão Textual corresponde a essa relação entre os enunciados, já que entre eles existem informações interdependentes, ou seja, a interpretação semântica de um componente de um enunciado está em dependência de outro componente, de outro enunciado. É na linearidade do texto, no seu ir-e-vir que se vai constituindo essa dependência, e buscar o sentido do texto requer, principalmente, a recuperação dessas relações de dependência entre os enunciados.

1- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1990, p.31.

... as expressões da estrutura de superfície, isto é, as estruturas morfofonológica, sintática e lexical das respectivas sentenças devem apropriadamente indicar essa coerência, por exemplo, ordem de palavras e ordem de sentenças, uso de conectivos, advérbios sentenciiais, tempos verbais, ou pronomes; tais meios costumam ser subsumidos sob o conceito de "coesão" (estrutura de superfície). (VAN DIJK, 1992:42)

Fávero¹ define/resume Coesão como "as concatenações frásicas lineares", antes analisando que "a coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma seqüência." A ligação entre as palavras ocorre com diferenças graduais: a palavra na oração, a oração no período, o período no parágrafo, o parágrafo no texto. Buscar as relações é, antes de tudo, visualizar o percurso de produção textual e estabelecer a complexidade da relação nesse percurso. Dessa forma, os mecanismos de ajustes das palavras na oração correspondem ao primeiro momento de análise; as relações interfrásicas são o segundo passo; as relações interparágrafos constituem o terceiro momento. Enfim, a totalidade de sentido de um texto se depreende da orientação discursiva gerada por esse trajeto.

Sobre esse percurso, Van Dijk² observa que "há uma realimentação contínua entre unidades menos complexas e unidades mais complexas. A compreensão de uma palavra em uma oração dependerá de sua estrutura funcional enquanto um todo, tanto no nível sintático quanto no nível semântico." Vemos, então, que a construção do texto amarra dois níveis indissociáveis: o sintático e o semântico. Se houver um rompimento formal entre ambos, sem dúvida haverá um desvio de significação, dada a dependência entre eles.

1- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo, Ática, 1991, p.13.

2- VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1992, p.22.

Os elementos da superfície lingüística vão, portanto, gerar a significação do texto e, sobretudo, marcá-lo argumentativamente. Para Ducrot, a argumentatividade é uma marca do texto e, por isso mesmo, os índices de coesão são responsáveis por orientar o leitor na descodificação do texto. Equivale a dizer: o leitor encontra pistas no texto que vão revelar-lhe qual seja a orientação argumentativa, os valores assumidos ou rebatidos pelo locutor na produção do seu discurso.

Analisar as relações coesivas implica, primeiramente, buscar o posicionamento de um locutor no discurso, por meio de estratégias lingüístico-pragmáticas específicas para determinada situação de comunicação. Assim, não são equivalentes os enunciados (1) e (2), embora sejam os mesmos elementos na sua materialidade lingüística:

(1) Ele é um bom político, mas rouba.

(2) Ele rouba, mas é um bom político.

Os enunciados não têm a mesma orientação argumentativa. Em (1) o primeiro argumento ("ser bom político") é rebatido pelo segundo ("rouba"), ou seja, dentro do quadro de valores do locutor, o político não tem méritos suficientes para justificar o "roubar"; é o contrário do caso (2), em que o locutor se identifica com o fato de "ser um bom político", o que faz com que "roubar" não importe para a imagem que ele tem do político. Essa orientação argumentativa é amplamente recorrente nos meios de comunicação. Em agosto de 1993, o Brasil jogou contra a Venezuela. O resultado placar final dava vitória ao Brasil por 5x1. Na *Folha de São Paulo*, de 02 de agosto, a respeito desse jogo, havia a seguinte manchete: "**Brasil faz 5 a 1, mas continua a jogar mal**", o que mostra que o resultado, mesmo sendo bom (quantitativamente falando) não correspondeu às expectativas qualitativas. Veja-se que ao lado de "5 a 1"

tem-se "jogar mal", articulado ao primeiro enunciado por "mas". Na seção "Esportes", a orientação argumentativa é a mesma da manchete: **"Seleção goleia a Venezuela e deixa Parreira 'tranquilo'"** seguida de **"Apesar da vitória brasileira por 5 a 1, o técnico ainda pode perder cargo"**. Como se vê, há uma série de recursos que vão consolidar a questão do mal desempenho da seleção brasileira. Se o técnico pudesse realmente estar tranqüilo, o jornal não iria destacar o adjetivo, como o fez utilizando as aspas. O objetivo foi destacar que o bom resultado (quantitativo) poderia ser favorável à permanência de Parreira frente à seleção (lembramos que essa questão, na época, foi muito discutida). A recorrência à relação de oposição em "apesar de" reforça essa idéia, auxiliada pelo operador argumentativo "ainda" e pelo verbo modal "pode".

Mira Mateus, definindo o conjunto de propriedades que um texto deva possuir para ser definido como tal diz que

De entre as propriedades que a textualidade inclui destaca-se a CONECTIVIDADE. Trata-se de uma propriedade relacional, que definimos nos seguintes termos:

(1) CONECTIVIDADE = df Existe conectividade entre uma ocorrência textual A e uma ocorrência textual B se a interpretação de A e B forem semanticamente interdependentes. (MIRA MATEUS, 1983:186)

Se a interpretação de um termo depende de outro, o que se considera para essa análise é a seqüenciação entre os elementos dispostos na superfície textual. Assim, os processos de seqüenciação vão determinar tipos de dependência semântica entre esses elementos. A Coesão Textual, portanto, deve ser considerada pelo seu caráter semântico, uma vez que ela é um recurso que, indubitavelmente, vai permitir o cálculo do sentido dos textos. Colabora com essa consideração o seguinte ponto de vista:

... essas formas lingüísticas (...) são capazes de orientar a significação objectiva virtual do signo, fazendo-o abandonar a sua indeterminação ou indiferenciação significativa e dirigindo-o para a realidade concretamente significada, transformando em actual a significação virtual (...) Tais formas lingüísticas que possuem a capacidade de actualizar os signos, transformando-os em instrumentos activos de significação, realizam pois a função articuladora. (MIRA MATEUS, 1983:209)

Os estudos de Halliday & Hasan têm, sem dúvida, servido como ponto de partida para os estudos de Lingüística Textual. Eles concebem o texto como uma unidade semântica. Os elementos coesivos vão permitir a tessitura textual, tendo, nesse processo, função discursiva. De sua teoria, convém destacarmos os mecanismos de Coesão Textual: referência, substituição, elipse, coesão lexical e conjunção.

Segundo os autores, ocorre referência se houver identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto. Há referência, portanto, quando os itens da língua remetem a outros itens do discurso, que são necessários à sua interpretação. Quando a referência de um elemento faz remissão a outro da situação de comunicação, estando o referente fora do contexto, tem-se uma referência exofórica; estando o referente expresso no próprio texto, tem-se a referência endofórica. A referência endofórica compreende dois tipos, em relação ao termo referido: se um item recupera um anteriormente expresso, ocorre uma anáfora; se o item antecipa outro, ocorre uma catáfora.

Os fenômenos lingüísticos abrangidos pela referência podem ser de três tipos:

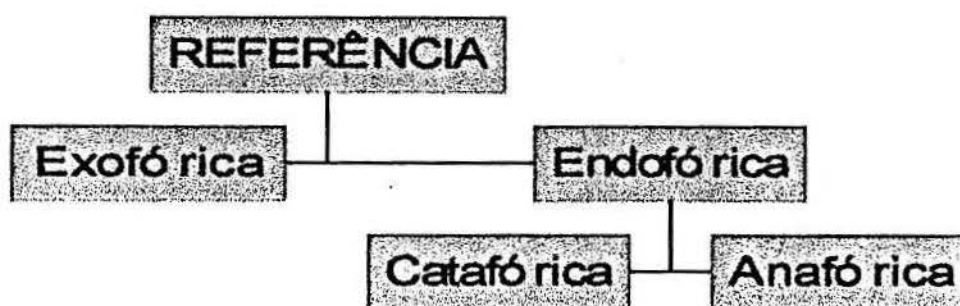
- referência pessoal: expressa por meio de pronomes pessoais e demonstrativos;
- referência demonstrativa: expressa por meio de pronomes demonstrativos e

advérbios de lugar;

. referência comparativa: expressa por meio de identidades e similaridades.

temos, pois, o seguinte quadro de coesão referencial:

COESÃO REFERENCIAL



A substituição se dá quando se usa (coloca) um item no lugar de outro numa seqüência textual. Estabelece-se, portanto, como uma relação interna do texto. A substituição pode ser nominal, verbal e frasal.

A coesão que se estabelece por conjunção diz respeito às relações significativas ocorrentes entre elementos ou orações do texto. Essas relações são marcadas por marcadores formais que correlacionam os segmentos. Podem ser aditiva, adversativa, causal, temporal continuativa.

A coesão lexical abrange dois mecanismos: o primeiro é a reiteração, podendo ocorrer por repetição do mesmo item lexical, uso de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos. O segundo mecanismo é a colocação, por meio da qual um enunciado é

constituído por meio da utilização de itens lexicais que abrangem um mesmo campo de significação. Portanto, a coesão lexical é verificada se há alguma relação semântica entre os dois nomes que ela relaciona.

Halliday & Hasan também consideram como fator de coesão a Elipse. Ela corresponde à omissão de um elemento do discurso que pode ser facilmente recuperado por meio do contexto. A Elipse pode ser de natureza nominal, verbal e frasal.

Alguns autores, como Koch (1992) e Fávero (1991) fazem determinadas restrições em relação à teoria proposta por Halliday e Hasan. Observam que, para esses autores, há uma certa fluidez no que diz respeito aos limites da referência e da substituição. Muitos autores consideram que qualquer retomada de referentes textuais se faça por meio de substituição, o que poria em xeque a distinção entre os dois fenômenos. Há autores, ainda, para os quais as relações estabelecidas pela referência trazem instruções auxiliares no estabelecimento do sentido que se constrói através delas, dirigindo, de certa forma, o leitor para uma determinada interpretação.

Em relação à elipse, a objeção que se faz é o fato de os autores terem-na tratado à parte de fenômenos como o da substituição. Uma vez que a elipse consiste no emprego de um espaço vazio para substituir um termo precedente, parece não fazer sentido que seja tratada como um caso fora da coesão por substituição.

Sobre a coesão lexical proposta pelos autores, há que se destacar que o emprego de nomes genéricos, hiperônimos e hipônimos constitui estratégia que pode abranger a referência ou a recorrência, sendo, portanto, desnecessário colocar a coesão lexical como um caso à parte.

para Koch, há dois grandes processos de Coesão Textual, a saber, Coesão Referencial e Coesão Seqüencial, sendo que esta se subdivide em Parafrástica e Frástica.

segundo a autora, a Coesão Referencial é

aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. (KOCH, 1992:30)

A referência pode ser a um termo anterior ou posterior, representando a anáfora ou catáfora, respectivamente. Os elementos de referências, a que Koch denomina formas remissivas¹, podem ser de duas naturezas: as formas remissivas não-referenciais e as formas remissivas referenciais.

As formas remissivas não-referenciais podem subdividir-se em "presas" e "livres". As formas presas são as que desempenham **função artigo**, ou seja, aquelas que antecedem ao nome e seus modificadores. Correspondem às classes gramaticais dos artigos e pronomes. As formas livres são as que desempenham propriamente a função pronominal, abrangendo os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os pronomes substantivos em geral e os advérbios "pronominais".

As formas remissivas referenciais desempenham duas funções na articulação do texto. Em primeiro lugar, elas amarram os elementos dispersos em diferentes partes do enunciado, estabelecendo várias instruções de conexão entre elas. Em segundo lugar, as formas remissivas alimentam o texto no que diz respeito às indicações no nível da referência. A coesão referencial ocorre sempre que um item da língua estabelece com

¹- A autora usa a terminologia de KALLMEYER, MEYER-HERMANN e outros, de *Lektüre-kolleg zur Textlinguistik. vol. II: Reader, Frankfurt, Athenäum, 1974.*

outro uma relação de referência. Ela pode concretizar-se por meio da substituição de pró-formas pronominais, verbais, adverbiais e numerais. A referência pode acontecer, ainda, por meio da reiteração, que consiste na repetição de expressões no texto, como sinônimos, hiperônimos, hipônimos, expressões nominais definidas, nomes genéricos ou a repetição do mesmo item lexical. Outro caso apresentado é o da Elipse, assim como a propõe Halliday & Hasan.

A Coesão Seqüencial, que pode ser Parafrástica ou Frástica,

... diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (...) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 1992:49)

A Coesão Seqüencial Parafrástica marca a recorrência utilizando vários expedientes lingüísticos, dentre os quais:

- a recorrência de termos, com a reiteração do mesmo item lexical;
- a recorrência de estruturas, com a utilização das mesmas estruturas sintáticas que se preenchem com itens lexicais diferentes;
- a recorrência de conteúdo semântico, por meio da paráfrase, que apresenta um conteúdo semântico em formas estruturais diferentes;
- a recorrência de recursos fonológicos, segmentais ou supra-segmentais, com a existência de uma invariante como o metro, ritmo, rima etc.;

a recorrência de tempo e aspecto verbal, de acordo com a constituição do sistema temporal em relação à atitude comunicativa (narrar/comentar).

Os recursos de Coesão Frástica são aqueles que dão garantia de manutenção do tema, estabelecendo relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto e a articulação das seqüências temporais.

A manutenção e a progressão temática são dois tipos de coesão frástica. A manutenção temática decorre do uso de elementos que pertencem a um mesmo campo lexical. A progressão temática diz respeito à organização e hierarquização desses elementos e suas unidades semânticas.

A coesão seqüencial temporal diz respeito ao uso de mecanismos para indicar num discurso o tempo do "mundo real", através da ordenação linear dos elementos, de expressões que assinalam a ordenação ou continuação das seqüências temporais, partículas temporais e correlação dos tempos verbais. A seqüenciação por conexão diz respeito às relações semânticas e/ou pragmáticas estabelecidas em um discurso pelo emprego de operadores, tanto os do tipo lógico, como os discursivos, que vão determinando o encadeamento entre as seqüências do enunciado. São responsáveis também pela conexão entre segmentos de um enunciado as pausas. Os operadores do discurso, além de estabelecerem os elos entre as várias partes do discurso, vão indicando a sua orientação argumentativa, estabelecendo o sentido das informações.

As relações lógico-semânticas são determinadas pelo emprego dos conectores do tipo lógico, ou seja, os conectores assemelhados aos operadores lógicos propriamente ditos. Podem indicar relação de condicionalidade, causalidade, mediação, disjunção,

temporalidade, conformidade, modo.

As relações discursivas são determinadas por conectores que vão unindo enunciados distintos, ou seja, é possível relacionar enunciados oriundos de diferentes atos de fala. Esses conectores, além de introduzir os enunciados, são responsáveis também pela sua orientação argumentativa. Dentre eles, convém destacar a conjunção, contrajunção, explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização e extensão, especificação e exemplificação, contraste, correção e redefinição.

DELIMITAÇÕES À ANÁLISE DA COESÃO

A partir do que se expôs, vamos propor uma linha de análise para os textos que compõem nosso *corpus* de trabalho. Como se salientou no item anterior, entendemos que os fatores de coesão e coerência textuais estão intimamente implicados, de sorte que não se pode prescindir de um ou de outro na construção de um texto. Considerando a função comunicativa de um texto, a intencionalidade de seu produtor em atingir seu destinatário e a influência do destinatário sobre o produtor na elaboração de seu discurso, temos nesse sentido a coerência, ligada à continuidade de sentido do texto. Como o ato de comunicação verbal precisa materializar-se por meio da língua, temos as estratégias lingüísticas e discursivas a partir de mecanismos e, nesse caso, estamos delineando os fatores de coesão textual.

A coesão textual recobre grandes grupos do sistema lingüístico. A substituição e a reiteração dizem respeito aos elementos de natureza lexical e gramatical, que vão estabelecendo redes de relação no percurso de construção do texto. Num outro grupo

tem-se a recorrência de estruturas e de conteúdo. As relações entre as partes do texto podem também ser estabelecidas por meio de marcadores temporais e por elementos de conexão estabelecidos por meio de operadores lógicos e discursivos.

A referência pode manifestar-se por meio da utilização de elementos de natureza lexical e gramatical. Para Mira Mateus

Uma das condições a que um texto deve obedecer para constituir uma unidade semântica é a de assinalar, através da utilização de formas lingüísticas apropriadas, que os objectos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico perceptível pelo LOC e/ou pelo ALOC, existem como objectos únicos na memória do LOC e/ou do ALOC.

Chamamos a esta condição de COESÃO REFERENCIAL (...)

Existe referência sempre que, numa situação concreta de comunicação, um dado objecto é levado ao conhecimento do ALOC, pela primeira vez nessa situação, através de uma dada instrução lingüística formulada pelo LOC. A forma dessa instrução varia em função do conhecimento que o LOC tem - e pressupõe que o ALOC tenha - do referido objecto. (MIRA MATEUS, 1983:199)

A referência por repetição de itens é um mecanismo de correferência que normalmente não causa problemas maiores para o cálculo de seu sentido. O que se processa é que o leitor ativa os seus conhecimentos para retirar do contexto ou do co-texto a referência do termo utilizado. Ela, portanto, é um auxiliar por colaborar com a clareza para a interpretação de um enunciado. A elipse, por sua vez, impele o leitor a buscar os elementos em enunciados que os precedem, calculando a compatibilidade com a predicação do enunciado. O problema que muitas vezes pode ocorrer é a de um verbo poder ter, potencialmente, dois elementos referindo-se a ele, o que acaba prejudicando

o cálculo de relação da elipse.

Na substituição, temos:

- a substituição pronominal:

Marta veio ao encontro. **Ela** parecia nervosa.

- a substituição verbal:

Paula pulou do carro. Não devia **fazer** aquilo.

- a substituição adverbial:

Fomos até Tatuí. **Lá** encontramos o Acassil e a Paulinha.

- a substituição numeral:

Érica e o noivo viajaram. Os **dois** foram para Blumenau.

A substituição constitui uma relação interna do texto por meio da qual se fornecem instruções sobre a conexão estabelecida entre os elementos da superfície textual. Há que se considerar aqui que, em muitos casos de substituição, é possível que mais de um grupo nominal esteja em condição de preencher a referência. É importante, então, a imagem que é feita do leitor em relação à sua capacidade de interpretação das

referências desencadeadas no texto. São importantes também as relações lógicas (coerentes) entre os elementos de uma substituição. Nesse caso, uma seqüência como "O professor estava bravo com o aluno. *Ele* não admitia bagunça" sinaliza o texto no sentido de se adotar como referência de "ele" o termo "professor", uma vez que a situação apresentada e a hierarquia escolar conhecida nos determinam esta interpretação. A dupla interpretação da referência pode ser muito bem aproveitada em certos casos como em um texto publicitário que circulou na cidade de São Paulo: "*Motoqueiro, o capacete é sua segurança: ponha **isso** na cabeça*". A ambigüidade da referência do pronome "isso" determina exatamente as duas interpretações intencionadas pela publicidade: 1) pretendia-se que o motoqueiro usasse o capacete. Nesse caso, o pronome retoma "capacete"; 2) ao mesmo tempo, pretendia-se que o motoqueiro se conscientizasse da importância da utilização de tal apetrecho. Nesse caso, o pronome recobre toda a oração "o capacete é sua segurança". Como as informações se imbricam, buscou-se na dupla referência uma forma de condensá-las.

Os elementos de substituição podem tanto operar para trás ou para frente, ou seja, retomar um elemento que já apareceu na superfície lingüística ou então antecipar um elemento que aparecerá posteriormente. Os termos que retomam um outro são anafóricos; os que antecipam são os catafóricos. No caso dos pronomes pessoais, consideram-se os de terceira pessoa como pró-formas (substitutos de formas nominais); os de primeira e segunda pessoa são considerados dêiticos, pois referem-se a elementos da enunciação, os interlocutores.

No caso da substituição por meio de pró-formas verbais, convém destacar que, no português, ela é feita com o verbo "fazer", acompanhado de formas pronominais (isto, o mesmo, o etc.) e, em bem menos casos, com o verbo "ser".

. a elipse:

A elipse é um mecanismo de coesão textual bastante recorrente. Quando utilizado, o leitor deve procurar nos enunciados anteriores o elemento de referência elíptico, observando sempre a compatibilidade com a predicação tomada para análise. Assim como nos casos de substituição por pró-formas, no caso da elipse também pode acontecer de mais de um grupo nominal poder preencher o "espaço-zero". Prevalece, nesse caso, a coerência das relações. Porém, há casos em que a elipse leva o leitor a uma interpretação completamente contrária ao pretendido, ou então absurda. Cite-se o exemplo:

A oncocercose é uma doença típica de comunidades primitivas. Não foi desenvolvido ainda nenhum medicamento ou tratamento que possibilite o restabelecimento da visão. Após ser picado pelo mosquito, o parasita (agente da doença) cai na circulação sanguínea e passa a provocar irritações oculares até a perda total da visão. (Folha de S.Paulo, 02/11/90)

Da forma como está redigido, o trecho admite interpretar que o parasita é picado pelo mosquito. Isso acontece porque o sujeito, no caso "o homem", estando oculto e pela posição da locução verbal, cria uma falsa impressão de que o termo elíptico seja "o parasita". O conhecimento de mundo faz com que se retome a interpretação, não creditando a "parasita" a referência verbal.

Os casos de reiteração incluem:

- a repetição (parcial ou não) do mesmo item lexical:

Quando se usa o recurso da repetição do mesmo item lexical, há, além da preocupação com a progressão das informações, novas instruções de sentido que vão se estabelecendo com a reiteração do termo. No texto infantil, é comum o recurso da repetição; porém, isso não permite que se atualizem outras estratégias de lexicalização ou substituição.

No texto a seguir, é possível compreender como a repetição é fundamental para a sua construção, sobretudo por ser um expediente que permite o jogo de duplo sentido.

O BANCO

O presidente estava descansando na fazenda de um amigo quando um caipira, sem saber de quem se tratava, incentivado por amigos que desejavam pregar-lhe uma peça, aproximou-se, depois que lhe disseram apenas o seu nome.

CAIPIRA (com um banco de jardim embaixo do braço) - *Boa tarde, o senhor é que é o seu Fernando?*

SEU FERNANDO - *Pois não?*

CAIPIRA - *Muito prazer, seu Fernando. Desculpe eu incomodar o senhor, mas eu estou com um problema e me disseram que o senhor podia resolver.*

SEU FERNANDO - *E qual é o problema?*

CAIPIRA (mostrando o banco) - *O senhor está vendo este banco aqui?*

SEU FERNANDO - *Sim.*

CAIPIRA - *Tá quebrado.*

SEU FERNANDO - *Quem quebrou?*

CAIPIRA - *Eles.*

SEU FERNANDO - *Eles quem?*

CAIPIRA - *Eles, seu Fernando.*

SEU FERNANDO - *Está quebrado como?*

CAIPIRA - *Olha só que maldade. Bem no meio. Fizeram um rombo no banco.*

SEU FERNANDO - *E por que é que o senhor acha que eu posso consertar esse banco?*

CAIPIRA - *Porque o pessoal aí me garantiu que banco quebrado era com o senhor mesmo.*

SEU FERNANDO - *Comigo não. O senhor está é sacando.*

CAIPIRA - *Não, senhor. Eu não saquei.*

SEU FERNANDO - *Eu acho que fizeram uma brincadeira com o senhor.*

CAIPIRA - *E eu acho que o senhor está com má vontade.*

SEU FERNANDO - *Garanto ao senhor que não.*

CAIPIRA - *Seu Fernando, por favor! Veja como deixaram o banco. Além do rombo, tiraram os fundos do banco na sexta-feira. Quando eu cheguei, na segunda, estava nesse estado.*

SEU FERNANDO - *Que estado?*

CAIPIRA - *No estado dele.*

SEU FERNANDO - *Dele quem?*

CAIPIRA - *O senhor sabe, dele.*

SEU FERNANDO - *Eu lamento.*

CAIPIRA - *Se o senhor lamenta, imagina eu. Como está, ninguém vai comprar esse banco.*

SEU FERNANDO - *Tente vender o banco assim mesmo.*

CAIPIRA - *Assim?*

SEU FERNANDO - *É. Venda o banco no estado.*

CAIPIRA - *Não posso, seu Fernando. Desse jeito, ninguém vai querer comprar. E olha que era um banco muito bem-cuidado. Só eu é que usava. Era um banco privado.*

SEU FERNANDO - *Paciência, meu amigo. Eu não tenho nada com isso.*

CAIPIRA - *Tá bom. Se o senhor não quer mesmo ajudar... É uma pena. Pra ficar desse jeito, eu preferia até que roubassem o banco.*

SEU FERNANDO - *Veja as coisas pelo lado otimista. Antes, o senhor tinha de cuidar, lavar, limpar.*

CAIPIRA - *Limpar eles já limpavam.*

SEU FERNANDO - *Agora o senhor não vai mais ter de gastar dinheiro.*

CAIPIRA - *Seu Fernando, eu nunca gastei um tostão com esse banco.*

SEU FERNANDO - *Não?*

CAIPIRA - *Não. Era um banco econômico.*

(Jô Soares. Veja, 30/08/95, p.21)

Como se pode perceber, o texto joga com dois sentidos da palavra "banco", para obter seu efeito de humor. Numa primeira acepção, da simplicidade associada ao caipira, "banco" vem como um objeto usado para sentar-se; numa segunda acepção, o "banco" vem como instituição financeira. O jogo entre esses dois sentidos vem criticar o sistema bancário brasileiro, vítima de quebras que deixaram milhares de pessoas com

seu dinheiro bloqueado. O engraçado surge, então, pelo jogo entre esses "dois bancos", os quais vão tendo uma série de atributos ao longo do texto:

· "Tá quebrado"

· "Fizeram um rombo"

· " banco quebrado era com o senhor mesmo"

· "tiraram os fundos do banco"

· "Como está, ninguém vai comprar esse banco"

· "Era um banco privado"

· "eu preferia até que roubassem o banco"

· "Limpar eles já limparam"

· "Era um banco econômico"

Note-se que todas essas informações acerca do banco também se abrem para o duplo sentido, permitindo as duas leituras. Dessa forma, dizer que "o banco está quebrado" sugere 1) que o objeto quebrou, na perspectiva da suposta simplicidade do caipira; 2) que a instituição financeira está falindo, na crítica que se faz ao sistema. Isso acontece com todos os atributos elencados.

.o sinônimo ou quase sinônimo:

As formas sinonímicas não representam, com efeito, uma simetria. Quando se usam expressões substituindo outras, há sempre um matiz a diferenciá-las, ajustando a expressão ao novo contexto de emprego, atendendo condições específicas de registro. Só o fato de termos duas ou mais palavras usadas como sinônimas já indica a necessidade de termos específicos para as situações comunicativas, mostrando, assim, que não há sinonímia perfeita.

A chuva salvou o GP Brasil. Vinte minutos de toró, mais uma brilhante corrida de Ayrton Senna, transformaram um passeio de Alain Prost num pesadelo molhado. (...) Na 30ª passagem, debaixo de um belo aguaceiro, não parou... (Folha de São Paulo, 5-1, 29/03/93)

Como se pode perceber, a palavra "chuva" é retomada duas vezes no fragmento, mas não se poderia dizer que "toró" e "aguaceiro" sejam seus substitutos perfeitos. Embora todos se relacionem por traços semânticos comuns, os termos que retomam "chuva" têm a função de acrescentar ao seu sentido básico traços de intensificação, não se tratando de uma simples chuva e sim de uma chuva muito forte, que acabou atrapalhando o desempenho de Alain Prost. O segundo sinônimo, inclusive, vem reforçado pelo adjetivo "belo" que, em Português, em condições específicas, pode intensificar um substantivo.

- o hiperônimo e o hipônimo:

os elementos da superfície lingüística podem estabelecer relações de inclusão dos tipos todo-parte e classe-elemento. Nesse caso, temos a chamada relação hiperonímica (palavras mais abrangentes sendo retomadas por outras mais específicas).

A relação pode, ainda, basear-se no sentido contrário, ou seja, da parte para o todo, ou do elemento para a classe. Temos, então, a relação hiponímica. Ilustram essas relações os exemplos a seguir, que destacam duas possibilidades de articular os elementos: do mais geral para o particular ou vice-versa:

- Marta comprou um **carro**. É um **Golf** lindo.

- Marta comprou um **Golf**. O **carro** é lindo.

- **as expressões nominais definidas:**

Como observa Van Dijk,

os grupos nominais definidos não podem receber um traço sintático [+DET], que deverá gerar o artigo definido, a não ser em casos em que as condições muito estritas sejam satisfeitas pelas regras precedentes. A regra (pragmática) geral é que o referente denotado pelo substantivo deve ser conhecido pelo ouvinte." (VAN DIJK, 1992:207)

É comum, por exemplo, nas narrativas, que os elementos sejam introduzidos por meio de artigos ou palavras indefinidas e só depois de eles constituírem conhecimento do leitor é que passam a ser referidos por meio de expressões definidas. É o que faz Millôr:¹

Em certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado. O galo, porém, fez questão de frisar que sempre vivera bem, tivera

¹- "A galinha reivindicativa". In: FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas*. 12ª ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1991, p.22.

muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, esperava calmamente o fim de seus dias.

— Ainda bem que você está satisfeito - disse a galinha.

Como se pode ver, as informações novas, desconhecidas do leitor, chegam de forma indefinida, como é o caso de "um galo", "uma galinha" e "um quintal". Já no conhecimento do leitor, essas expressões vêm retomadas de forma definida: "O galo, porém...", "...disse a galinha."

Pode acontecer, porém, que, havendo os elementos sido definidos pelo título do texto ou sendo de um conhecimento geral e partilhado, eles já venham definidos no início da história, como acontece em outro texto de Millôr, "O lobo e o cordeiro":¹

Estava o cordeirinho bebendo água, quando viu refletida no rio a sombra do lobo.

As retomadas por meio de expressões nominais definidas servem, além da função de seqüenciação linear do texto, para determinar a relação do locutor com as informações e com a idéia que tem de seu(s) interlocutor(es), justamente por se tratar de um caso de coesão baseado no conhecimento de mundo. Pode-se dizer que a coesão por expressões nominais definidas está determinada por condições sociopragmáticas da enunciação.

A chuva salvou o GP Brasil. Vinte minutos de toró, mais uma brilhante corrida de Ayrton Senna, transformaram um passeio de Alain Prost num pesadelo molhado. O francês da Williams foi derrotado pela água. (...) Para ganhar a corrida de Interlagos, Senna contou com sorte, perícia tática e, sobretudo, uma burrada sem tamanho de Alain Prost. O nanico, que largou na pole, fazia uma prova sem sustos, liderava com tranqüilidade e

¹- *Id.*, *ibid.*, p.20.

só perderia se um raio caísse em sua cabeça. Aconteceu quase isso. Na 30ª passagem, debaixo de um belo aguaceiro, não parou para colocar pneus "biscoito" e no fim da Reta dos Boxes perdeu o controle de seu carro, batendo no Minardi de Cristian Fittipaldi. (Folha de São Paulo, 5-1, 29/03/93)

As expressões definidas correspondem a conhecimento que, supõe-se, são dominados pelo leitor. Há uma exploração de termos ligados à Fórmula 1, cujo conhecimento prévio é fator decisivo para a compreensão global do texto. Pode-se notar, ademais, que a argumentação no texto é favorável a Ayrton Senna e desfavorável a Alain Prost.

Dentre as expressões definidas, encontram-se: "O francês da Williams", "o nanico", "a Williams" (em "da Williams"), "a Reta dos Boxes", "o Minardi".

A referência a Alain Prost como "nanico" é pejorativa, depreciando-o, sendo reforçada por "uma burrada sem tamanho de Alain Prost". Senna é referido de forma positiva, como em "uma brilhante corrida de Ayrton Senna".

- os nomes genéricos:

Uma das propriedades básicas de um texto reside na sua capacidade de comunicar utilizando as palavras adequadas à situação. Muitas palavras, como os pronomes indefinidos (tudo, nada, ninguém, todos etc.), ou as palavras de sentido genérico (coisa, gente, pessoa, negócio etc.) normalmente tiram a especificidade da informação, ou seja, elas informam menos do que deveriam, acarretando, assim, imprecisão na informação. Esse é um problema que compromete o texto, tirando-lhe a força de argumentação e de abordagem do tema. Representa, ainda, deficiência no manuseio da língua e pobreza vocabular. Porém, muitos autores valem-se dessa imprecisão para

criar efeitos surpreendentes acerca do uso desse tipo de palavras, como é o caso de Luiz Fernando Veríssimo, que trabalha no texto a seguir com a palavra coisa, uma das que, no nosso cotidiano, é responsável por tapar vagas de muitas outras, esquecidas, esquisitas, ou não dominadas.

E as coisas? Como vão as coisas? As coisas estão malparadas. Que coisa? Coisa, seu...

- Como vai a coisa, tchê?

O que quer dizer, exatamente, a Coisa? Não é a vida em geral. A coisa é ao mesmo tempo mais específica e mais abrangente do que a Vida. Experimente trocar uma expressão pela outra. Em vez de "Como é que te trata a Vida?", o que é comum, diga "Como é que te trata a Coisa?" Não dá, a Coisa tem um mistério que a Vida não tem. A Vida é a pulsação que te traz de pé, são as suas funções hepáticas, as intempéries, os parentes, as tuas contas por pagar, aquele possível emprego em São Paulo, o câncer, o fundo dos teus bolsos e quem sabe um cineminha. A Vida é tudo que tu tocas e que te toca. Já a Coisa é outra coisa.¹

Em todos os casos destacados, convém lembrar que a coesão ampara-se, e muito, nos recursos da **SELEÇÃO LEXICAL**. Ela constitui, portanto, fator decisivo na constituição do texto, na determinação de sua coerência interna e externa, na argumentatividade e intencionalidade do discurso. A seguir, destacam-se dois trechos de texto em que a seleção lexical é explorada de maneira a jogar com informações que extrapolam o limite do texto e, ao mesmo tempo circunscritas nele, desencadeiam o efeito de humor:

REPÚBLICA DO ARCO-ÍRIS

O que certas pessoas não entendem, ao observar o episódio da pasta cor-de-rosa, é que o nosso extraordinário e alegre país sempre foi multicolorido, caracterizado por uma múltipla

¹- "A Coisa". In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. 11ª ed. Porto Alegre, L&PM, 1996, p.27.

presença de cores de vários matizes, desde os tons vibrantes da bandeira até as misturas mais exóticas e maravilhosas como o vermelho-e-preto da camisa do Flamengo, o tricolor do Fluminense, o preto-e-branco do Corinthians e o bellissimo verde-e-rosa da Mangueira.

A História registra os lenços vermelhos dos maragatos, passa por um presidente que diz ter "aquilo" roxo e chega até os caras-pintadas de verde-amarelo. Não surpreende, então, que o pivô dessa nova crise seja uma pasta cor-de-rosa. Ironicamente, houve tempo em que pasta rosa era um produto de limpeza. (Jô Soares, Veja, 20/12/95, p.23)

Outro grupo abrange a recorrência, quer ela seja de termos, quer ela seja de estruturas sintáticas, quer ela seja de conteúdo. A partir disso, podemos estabelecer como formas de coesão por recorrência:

- a recorrência de termos:

A coesão estabelecida pela recorrência de termos visa a enfatizar determinado aspecto do texto, além de permitir a sua progressão. Quando há recorrência de um termo, ele reaparece no texto com algum matiz que lhe altera o sentido primeiro.

COMIDA'

Bebida é água

Comida é pasto.

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida,

A gente quer comida, diversão e arte.

A gente não quer só comida,

A gente quer saída para qualquer parte.

A gente não quer só comida,

A gente quer bebida, diversão, balé.

A gente não quer só comida,

A gente quer a vida como a vida quer.

1- ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo & BRITO, Sérgio. "Comida". In: Marisa Monte. LP EMI 064 7917 611, 1989, L.1, f.1.

*Bebida é água.
 Comida é pasto.
 Você tem sede de quê?
 Você tem fome de quê?
 A gente não quer só comer,
 A gente quer comer e fazer amor.
 A gente não quer só comer,
 A gente quer prazer pra aliviar a dor.
 A gente não quer só dinheiro,
 A gente quer dinheiro e felicidade.
 A gente não quer só dinheiro,
 A gente quer inteiro e não pela metade.*

Como se pode notar, a recorrência de termos (e de estruturas sintáticas) é responsável por caracterizar os textos. Na música, a recorrência intensifica a necessidade de comida, sendo associada a outras necessidades do ser humano.

- o paralelismo:

O paralelismo sintático é determinado pelo uso de estruturas sintáticas idênticas, mas preenchidas com diferentes elementos lexicais, como se pode perceber em "Comida" e nos exemplos a seguir:¹

*Amor é fogo que arde sem se ver;
 É ferida que dói e não se sente;
 É um contentamento descontente;
 É dor que desatina sem doer;*

*É um não querer mais que bem querer;
 É solitário andar por entre a gente;
 É nunca contentar-se de contente;
 É cuidar que se ganha em se perder;*

*É querer estar preso por vontade;
 É servir a quem vence, o vencedor;
 É ter com quem nos mata lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor
 Nos corações humanos amizade,
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor?*

¹- CAMÕES, Luis Vaz de. In: NICOLA, José de. *Língua, Literatura & Redação*. São Paulo, Scipione, 1993, p.168.

• a paráfrase:

A paráfrase determina um uso diverso para um mesmo conteúdo semântico, tratando-se de uma reformulação do texto original. A paráfrase, ao reorganizar um conteúdo semântico, opera com a articulação das informações conhecidas com as novas.

CANÇÃO DO EXÍLIO¹

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.*

*Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras;
Onde canta o Sabiá.*

*Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

¹- "Canção do Exílio". In: BANDEIRA, Manuel. Gonçalves Dias: Poesia. Rio de Janeiro, Agir, 1976, p.11-2.

JOGOS FLORAIS'**I**

**Minha terra tem palmeiras
onde canta o tico-tico
Enquanto isso o sabiá
vive comendo o meu fubá**

**Ficou moderno o Brasil
Ficou moderno o milagre:
a água já não vira vinho,
vira direto vinagre.**

JOGOS FLORAIS**II**

**Minha terra tem Palmares
memória cala-te já.
Peço licença poética
Belém capital Pará**

**Bem, meus prezados senhores
dado o avançado da hora
errata e efeitos do vinho
o poeta sai de fininho.**

**(será mesmo com dois esses
que se escreve paçarinho?)**

É interessante notar que, na paráfrase que faz do texto original, o autor reorganiza também os conteúdos. Em "Jogos Florais I", mistura versos da "Canção do Exílio" com versos de "Tico-tico no fubá", de Zequinha de Abreu. Quando se refere ao vinho que vira milagre, alude à política de Delfim Neto, ministro na ditadura, e ao milagre brasileiro: "fazer o bolo crescer, para dividir". Em "Jogos Florais II", o poema é aberto com referência a Oswald de Andrade ("Minha terra tem Palmares"). Na passagem em que questiona a grafia de "paçarinho", refere-se a Jarbas Passarinho, ministro da educação nos anos de repressão.

Como recurso mais imediato no texto, sem preocupações estéticas e literárias, encontram-se muitas paráfrases com expressões explicativas, corretivas e de

1- "Jogos Florais I" e "Jogos Florais II", CACASO. In: CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Poesia Marginal dos Anos 70*. São Paulo, Scipione, 1995, p.51.

redefinição, normalmente introduzidas por: ou seja, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou melhor etc.

- os recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais:

Nesse caso, tem-se o uso de vogais e consoantes reforçando a estrutura do texto, dando-lhe expressividade. Esses recursos caracterizam os textos (no Simbolismo, por exemplo, a sonoridade foi muito valorizada), associados ao ritmo e entonação.

RÔMULO REMA'

Rômulo rema no rio.

*A romã dorme no ramo,
a romã rubra. (E o céu.)*

*O remo abre o rio.
O rio murmura.*

*A romã rubra dorme
cheia de rubis. (E o céu)*

Rômulo rema no rio.

*Abre-se a romã.
Abre-se a manhã.*

Rolam rubis rubros do céu.

*No rio,
Rômulo rema.*

A coesão seqüencial pode-se manifestar por meio da coesão temporal ou da coesão por conexão.

segundo Van Dijk,

As ações, estados, processos, acontecimentos denotados por verbos devem entrar em séries coerentes, conforme uma lógica dedutiva e indutiva: causa, conseqüência etc. Ao mesmo tempo, esses grupos deverão obedecer a uma lógica temporal do discurso, representada, na superfície, por advérbios e tempos gramaticais. Esses tempos são especificados, por um lado, com relação ao índice temporal pragmático, isto é, com relação ao tempo da enunciação, e, por outro lado, com relação aos tempos denotados pela estrutura semântica. É óbvio que tais "tempos semânticos" mudam no decorrer do desenvolvimento serial do texto. (VAN DIJK, 1977:207-8)

A coesão temporal pode dar-se:

- por ordenação linear dos elementos:

Levantei, tomei banho, tomei café e fui trabalhar.

- por expressões indicativas:

Primeiro fiz a prova, **em seguida** entreguei o trabalho ao professor.

- por partículas temporais:

Agora vou ligar para Valdeni. **Amanhã** falo com Rita.

- pela correlação dos tempos verbais:

Se ele **tivesse** dinheiro, **compraria** um Palio zerinho.

O sistema temporal, na proposta de Weinrich, pode ser analisado em três dimensões: em relação à atitude comunicativa, em relação à perspectiva comunicativa e em relação ao relevo.

A atitude comunicativa determina o modo como o falante apresenta o conteúdo da comunicação lingüística e a forma como o leitor entende esse conteúdo. Isso quer dizer que o produtor de um texto pode apresentar o seu discurso na forma de um relato ou na forma de um comentário. No primeiro caso, predominam formas verbais do passado (pretérito perfeito ou imperfeito); no caso do comentário, predominam formas verbais do presente. Essa bipartição corresponde ao conceito de Benveniste entre história e discurso.

O discurso do relato corresponde ao "mundo narrado", nos quais, numa atitude de "relaxamento" em relação à atitude comunicativa, em virtude do distanciamento dos eventos, narram-se os fatos. As narrativas podem englobar textos literários ou não-literários. Quando o produtor de um texto opta pelo mundo narrado, automaticamente converte-se em "narrador" e seu interlocutor, conseqüentemente, em ouvinte. Muda-se, sobretudo, a perspectiva enunciativa, uma vez que os fatos relatados não dizem respeito ao "agora" da enunciação, sendo, porém, tomados a partir dessa perspectiva.

O discurso do comentário corresponde ao "mundo comentado", no qual as situações comunicativas, que não são apenas relatos, apresentam-se de forma mais comprometida e engajada, numa atitude mais tensa. Quando se opta pelo discurso comentado, o produtor assinala ao seu destinatário que as informações que lhe transmitem esperam uma resposta ou um comportamento determinado, uma vez que o

afeta diretamente.

Essas duas atitudes comunicativas determinam duas perspectivas, a saber, a perspectiva do ponto de partida das informações do texto e a forma como os tempos se referem a elas. Fala-se, assim, em tempos sem perspectiva (grau zero) e tempos com perspectiva (prospecção e retrospecção). A atitude comunicativa determina, ainda, o relevo (plano) que se manifesta no sistema lingüístico. Tem-se, então:

* Mundo narrado - tempos do grau zero: Pretérito Perfeito Simples ou Pretérito

Imperfeito

tempos de segundo plano: Pretérito mais que perfeito, futuro do pretérito e locuções verbais.

* Mundo comentado - tempo do grau zero: Presente

tempos de segundo plano: Pretérito Perfeito Composto, Futuro do Presente Simples e Composto e locuções verbais.

É comum o emprego de verbos do mundo narrado no mundo comentado e vice-versa. Isso constitui o que se chamam METÁFORAS TEMPORAIS, que podem ter várias intenções num texto. Vêem-se, com freqüência, nos meios de comunicação, empregos de verbos no futuro do pretérito ("Presidente apoiaria ministro se..."). Tem-se, assim, uma limitação, um afastamento e descomprometimento com a informação veiculada.

Mira Mateus considera que há quatro tipos de conjunção estabelecendo relação entre partes do enunciado. São eles a conjunção, a disjunção, a contração e a subordinação. Esses tipos constituem o que considera como coesão interfrástica:

A coesão interfrástica (ou junção) designa os processos de seqüencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual. Os elementos lingüísticos que assinalam e exprimem a junção são os conectores frásicos e as pausas. (MIRA MATEUS, 1983:191)

A junção aditiva (ou conjunção) articula segmentos do texto para os quais há compatibilidade dos conteúdos proposicionais. Além disso, em muitos casos, deve haver uma ordenação linear dos elementos para que se estabeleça o sentido. Por isso, é coerente dizer "Abri o pacote e comi os biscoitos", o mesmo não podendo ocorrer com "Comi os biscoitos e abri o pacote".

A junção alternativa (ou disjunção) articula segmentos do texto cujos conteúdos proposicionais são alternativos. Nesses enunciados normalmente as alternativas são excludentes. Em "Cale-se ou ponho a senhorita para fora da sala", percebe-se essa exclusão, o que se denomina de disjunção exclusiva. Há casos, porém, em que a disjunção pode ser inclusiva, dependendo da interpretação que é feita pelo leitor. Imagine um pai que pergunte ao filho se ele, no dia da criança, quer ganhar um vídeo-game ou uma bicicleta. O filho pode responder "- Os dois!", interpretando que ele pode optar pelo vídeo-game, pela bicicleta, ou por ambos.

A junção contrastiva (ou contrajunção) articula seqüências do enunciado entre as quais há uma relação de oposição, de contraste. No português, a contrajunção pode manifestar-se nas orações que a gramática tradicional chama de orações adversativas (introduzidas pelos conectivos mas, porém, todavia, no entanto etc.) e nas orações chamadas concessivas (introduzidas por embora, apesar de, conquanto etc.). O uso de uma ou de outra é regulado por intenções comunicativas quanto ao conteúdo proposicional a ser veiculado. O grupo das adversativas apresenta uma quebra na

expectativa do leitor, desviando o rumo do discurso para uma outra conclusão. Dizer "Ele rouba muito, mas trabalha" apresenta um argumento que desvincula a informação de uma conclusão negativa a respeito da pessoa que rouba. Optando-se pelas orações concessivas, tem-se uma orientação inversa, uma vez que ela já antecipa e prepara o leitor para a conclusão pretendida. Assim, quando se diz "Embora ele roube...", já se está estabelecendo uma delimitação para a conclusão de que o fato de roubar não é o mais relevante para a argumentação em questão. Retomemos a questão, tomando como exemplos os períodos abaixo:

(1) Ela é feia, mas é rica.
 (= Embora ela seja feia, é rica.)

(2) Ela é rica, mais é feia.
 (= Embora ela seja rica, é feia.)

Embora muito parecidos, os dois períodos, quanto ao conteúdo proposicional, são opostos. Lembremos que, num período composto com oração adversativa, prevalece o argumento mais importante na oração em que está inserida a conjunção, dando-se o contrário no caso das concessivas. Dessa forma, em (1), o que se quer destacar, positivamente, é a riqueza da mulher; em (2), a sua feiúra. Essas estratégias de estruturação textual refletem a intencionalidade do discurso. Logo, (1) e (2) são argumentos para se desenvolverem outros argumentos, como:

(1a) Ela é feia, mas é rica. Portanto, vale a pena casar com ela e usufruir de seus bens.

(1b) Ela é rica, mas é feia. Portanto, nem todo dinheiro do mundo é suficiente para compensar o sacrifício (de casar).

Nas aulas de português, normalmente o que se faz são atividades de reconhecimento

do tipo de conjunção e, a partir disso, a classificação das orações que compõem o período. É fundamental que se mostre a importância das conjunções na estruturação dos textos, uma vez que elas são responsáveis pela orientação argumentativa do discurso e que vão, por isso mesmo, consubstanciar, lingüisticamente, o percurso do raciocínio. Consideremos os períodos:

(1) Ora Maria estuda História, ora ela ouve música.

(2) Ou você estuda História, ou você ouve música.

(3) Se você for estudar História, não ouvirá música.

(4) Se você for ouvir música, não estudará História.

Como se vê, a alternância só ocorre no caso de (1), pois é possível que a pessoa, no caso Maria, faça as duas coisas: estudar e ouvir música. Já em (2), (3) e (4), não existe a possibilidade de as duas coisas se realizarem, porque existe aí uma exclusão explícita, marcada tanto pela conjunção "ou" como pela conjunção "se". Por isso, parece-nos importante mostrar que nem sempre a terminologia determinada pela gramática é a mais adequada para o tipo de relação que se estabelece entre os enunciados. Além disso, há que se mostrar as estreitas relações entre os diferentes tipos de enunciados: a opção, como em (2), é nítida em (3) e (4), que são períodos cujas orações classificam-se como "condicionais". E isso é mais que lógico: em toda opção, há uma condição básica que vai determiná-la. Por fim, é importante salientar que "ou" nem sempre expressa exclusão. Em latim, havia dois operadores de conexão do discurso para expressar a disjunção: o *vel*, que corresponde ao "ou inclusivo", e o *aut*, correspondendo ao "ou exclusivo". Para o português, chegou apenas uma forma "ou", mas que pode ser utilizada com os dois conteúdos semânticos descritos. Em alguns casos, é comum encontrar-se a expressão "e/ou", para que o "ou" não seja

interpretado como exclusivo.

A junção por subordinação compreende enunciados entre os quais se pode dizer haver uma dependência semântica, o que constitui relação de causa e efeito, sempre havendo uma condição a determinar o "estado de coisas" implicadas pelo enunciado. Essa condicionalidade pode ser factual (real), não factual (ou hipotética) e contrafactual (ou irreal). A condicionalidade factual trata de conteúdos proposicionais cuja verificação pode ser atestada pelo mundo real. A condicionalidade não factual trata de conteúdos proposicionais cuja verificação não se pode dar, quer por não ser acessível no momento, quer por consistir num fato de localização futura. Já a condicionalidade contrafactual vai basear-se em conteúdos proposicionais que não estão inscritos no mundo real, sendo possíveis, portanto, apenas em um mundo "alternativo".

- por meio de operadores do tipo lógico: são aqueles que estabelecem, como se viu, as relações lógicas entre os enunciados e para os quais se podem buscar os valores de verdade ou falsidade. Eles compreendem tanto as relações de coordenação (conjunção, disjunção etc.) como as relações de subordinação (causalidade, condicionalidade etc.). Como bem observa Koch, a respeito das frases que compõem um enunciado

Trata-se, no caso, de um único enunciado, resultante de um só ato de linguagem, visto que nenhuma das proposições é objeto de um ato de enunciação compreensível independente do outro. (KOCH, 1987:131)

- por meio de operadores do discurso: os operadores do discurso vão determinar o

modo como se configuram as informações e as relações argumentativas que elas vão constituindo conforme o texto progride. Essas relações estão ligadas às condições de subjetividade da enunciação.

Como a argumentatividade está inscrita na própria linguagem, os operadores argumentativos são os responsáveis por indicar a orientação argumentativa dos enunciados. Os operadores constituem um grupo de palavras que a gramática tradicional deixou em segundo plano, provavelmente por seu emprego diferenciado, exigindo do leitor o cálculo de sentido no texto. São importantes marcas lingüísticas da enunciação, compreendendo os elementos relacionais da gramática tradicional, os conectivos, e as palavras denotativas, as quais a gramática não pode incluir em nenhuma das dez classes gramaticais.

- As modalidades do discurso

Os estudos sobre a modalidade são derivados da lógica. Para os gregos, havia categorias gramaticais secundárias associadas às partes do discurso e que lhe indicavam o "modo". Na gramática latina, o "modo verbal" foi definido como uma categoria formal semântica, expressando as inclinações e intenções do falante.

Em lingüística, especificamente, as modalidades correspondem ao ponto de vista do locutor em relação à situação comunicativa, estando, portanto, ligada às relações do locutor com os valores transmitidos por seu discurso. Sendo a linguagem um ato, todo enunciado se marcará por um "modo de ação" e de interação, responsável pela persuasão. Por isso, as modalidades são tidas como parte da atividade ilocucionária, reveladoras da atitude do falante em relação ao enunciado que produz.

dessa maneira, pode-se dizer que todo ato comunicativo compõe-se de um conteúdo proposicional e de uma atitude subjetiva do falante, imprimida em seu discurso. Os atos de comunicação, então, vêm "marcados" nas expressões modais, que servem como orientação para a direção de argumentação do discurso. As investigações acerca das diversas formas de lexicalização muito contribuíram para o estudo das modalidades, mas, apesar dessa contribuição, ainda há muito o que se fazer nesse campo, pois ele carece de uma tipologia que dê conta das modalidades. Essas marcas modais podem vir lexicalizadas em um discurso de várias formas:

- performativos explícitos:

Eu **exijo** que você saia desta sala!

- auxiliares modais:

Se você não **pode** com o inimigo, **deve** juntar-se a ele.

- predicados cristalizados:

É lógico que ele virá.

- advérbios modalizadores:

Infelizmente não poderei viajar com você.

- formas verbais perifrásticas:

O seu pai **pode ajudar** você nos exercícios.

. modos e tempos verbais:

O partido **tentaria** impedir a votação da emenda.

. verbos de atitude proposicional:

Eu **acredito** que o caso será solucionado.

- entonação: a entonação restringe-se à modalidade oral, já que é na interação verbal que se saberá tratar-se de um pedido ou de uma ordem, por exemplo.

- operadores argumentativos:

Flávia veio **mesmo** para São Paulo.

TEXTO PARA ANÁLISE

A seguir, exploramos os recursos de coesão em um texto, aliando a essa abordagem os contextos envolvidos para sua produção. A análise não pretende exaurir todas as suas possibilidades, e sim assinalar alguns caminhos na depreensão dos recursos de estruturação textual.

JOELHOS E PANTURILHAS'

RIO DE JANEIRO - Duas personalidades em foco neste momento sugerem o debate em torno do direito à intimidade. Zélia Cardoso de Mello e William Kennedy Smith, por motivos diferentes, estão de portas e janelas abertas à curiosidade pública. A ministra (ela ainda merece o título) cometeu a conhecida temeridade de dizer na televisão que estava apaixonada. Desencadeou ali a tempestade. Eu gelei, na hora que ouvi.

O jovem Kennedy está metido numa trapalhada medonha, segundo um pífio roteiro escrito por um autor de última categoria. A imprensa americana não tem conversa. Cai em cima, cruel. É prato para saciar qualquer abutre. Ou até a águia americana, que também é ave de rapina. Mas o que pergunto é se seria assim mesmo, se o nome do rapaz fosse apenas William Smith. O estigma está no Kennedy. Dois mortos e um senador chamuscado.

Smith lembra o nosso Silva. Silva, como diz Rubem Braga, não é uma família ilustre. Não tem avós na história. Quando o Brasil foi colonizado, os Silva eram os degregados. Depois foram índios. Depois, negros. Depois, imigrantes. Os Silva não têm a mínima importância. Trabalham, andam pelas ruas e morrem. Saem da vala comum da vida para a cova rasa da morte. Não podem ser considerados uma boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva. Ou Smith.

Paixão é como acidente. Não se programa. Acontece. O desastre de Zélia tem agravantes conhecidos. E ela mesma acendeu o estopim. Até onde é lícito invadir a vida particular de uma moça bonita? Sucede que a moça era ministra. Poderosa, sob as luzes da ribalta, em pleno proscênio. Uma figura pública, portanto. Se ela abriu a cortina, todo mundo foi espiar. Nem precisava ver. Era só sair falando.

Só por ser quem é, a Zélia já chamava a atenção, aqui e lá fora. O repórter inglês foi entrevistá-la sobre economia. Britânico embora, não resistiu e falou de seus "impeccable kness". Os joelhos impecáveis (o pior, ou o melhor, é que são mesmo) subiram à manchete e correram mundo. Quero ver se alguém vai mencionar os "impeccable calfs" do Marcílio. São as suas panturrilhas, de fato, também impecáveis. Eram pelo menos assim, como se vê no seu retratinho de criança.

(Otto Lara Resende, Folha de São Paulo, 11/05/91, p.6)

ANÁLISE DO TEXTO

1. COESÃO REFERENCIAL

1.1 Por substituição

1.1.1 Anáfora:

- "A ministra" - "ela" (pró-forma pronominal)

- "na televisão" - "ali" (pró-forma adverbial)

- "me pergunto" (pró-forma pronominal)

- "o desastre de Zélia" - "ela" (pró-forma pronominal)

- "começou ali" (pró-forma adverbial)

- "foi entrevistá-la" (pró-forma pronominal)

- "aqui e lá fora" (pró-forma adverbial)

- "falou de seus" (pró-forma pronominal)

- "suas panturrilhas" (pró-forma pronominal)

- "Eram pelo menos assim" (pró-forma pronominal)

."seu retratinho" (pró-forma pronominal)

1.2 Elipse:

."que estava apaixonada"

."na hora que ouvi"

."Cai em cima"

- "É prato pra saciar"

- "Não tem avós na história"

- "Depois foram índios. Depois, negros. Depois, imigrantes."

- "Trabalham, andam pelas ruas e morrem. Saem..."

- "Não se programa. Acontece"

- "Não resistiu"

- "e correram mundo"

- "Eram pelo menos assim"

1.2 Por reiteração

1.2.1 Repetição do mesmo item lexical

· "William Kennedy Smith" - "o jovem Kennedy" - "William Smith"

· "O nosso Silva" - "Silva" - "os Silva"

· "moça bonita" - "a moça"

1.2.2 Sinonímia/ Termos usados como sinônimos ou equivalentes

- "Zélia Cardoso de Mello" - "a ministra" - "uma figura pública" - "por ser quem é"

- "a tempestade" - "a conhecida temeridade" - "o desastre"

- "o jovem Kennedy" - "o rapaz"

- "vala comum" - "cova rasa"

- "o repórter inglês" - "britânico"

1.2.3. Hiponímia

- "a ministra" - "o título"

1.2.4 Hiperonímia

- "Duas personalidades" - "Zélia Cardoso de Mello e William Kennedy Smith"

- "Ave de rapina" - "abutre e águia americana"

- "Kennedy" - "dois mortos e um senador"

2. COESÃO RECORRENCIAL

2.1 Paralelismo

- "Depois foram índios. Depois, negros. Depois, imigrantes"

- "impeccable knees", "impeccable calfs"

3. COESÃO SEQÜENCIAL

3.1 Temporal

3.1.1 Ordenação Linear dos Elementos:

- "Os Silvas eram os degregados. Depois foram índios. Depois, negros. Depois, imigrantes"

- "Trabalham, andam pelas ruas e morrem"

."Saem da vala comum da vida para a cova rasa da morte"

."Ela mesma acendeu o estopim. Começou ali mesmo o tiroteio"

."Subiram à manchete e correram mundo"

3.1.2 Partículas Temporais:

-"neste momento"

-"na hora"

-"depois"

3.1.3 Correlação dos Tempos Verbais:

- "Quando o Brasil foi colonizado (...) Trabalham, andam..." (subentende-se aqui o "hoje")

- "... se seria assim mesmo, se o nome do rapaz fosse..."

3.2 Por Conexão

3.2.1 Complementação:

- "... cometeu a temeridade de dizer na televisão QUE ESTAVA APAIXONADA."

3.2.2 Pausa:

."A imprensa americana não tem conversa. Cai em cima, cruel."

3.2.3 Disjunção Inclusiva:

."Ou até a águia americana"

3.2.4 Contrajunção:

."Mas o que me pergunto"

- "Britânico embora"

3.2.5 Condicionalidade :

- "... se o nome do rapaz fosse apenas William Smith..."

3.2.6 Conjunção:

- "Trabalham, andam pelas ruas e morrem."

- "... e correram mundo"

3.2.7 Disjunção exclusiva:

."Ou Smith"

3.2.8 Conclusão:

."Uma figura pública, portanto"

4. CONTEXTO

No contexto existencial, temos os dois nomes - Zélia e William - que indicam dois seres existentes no mundo, com dois papéis diferentes. Eles desencadearam dois acontecimentos que abriram suas vidas à curiosidade pública: Zélia declarou-se apaixonada publicamente; William foi acusado de abuso sexual.

No contexto situacional, que é mais amplo e fluido, temos os elementos como papéis, ou seja, os lugares que ocupam institucionalmente. Zélia tem o papel de ministra e William pertence a uma ilustre família.

Na estrutura superficial do texto, temos a designação catafórica. Trata-se de duas personalidades (hiperônimo): Zélia e William. Podemos observar o percurso da referência para cada uma dessas personalidades:

a) Zélia Cardoso de Melo = cidadã

a ministra = papel institucional

ela = vazio/ semipleno

(0) desencadeou = eclipse

o percurso vai do papel institucional para o vazio.

o) William Kennedy Smith = cidadão

o jovem Kennedy = papel institucional (refere-se à família Kennedy, em particular)

o rapaz = não é público

William Smith = apaga-se o "Kennedy", que é o elemento trágico do nome

O percurso, aqui também, tende do institucional para o vazio.

No terceiro parágrafo inscreve-se a intertextualidade, com a referência à crônica "A família Silva", de Rubem Braga. Com "Smith lembra o nosso Silva" temos, na perspectiva de Halliday, a chamada referência comparativa que, nesse caso, estabelece-se através de estruturas paralelísticas e elipses que remetem para a idéia de vazio.

Outra referência comparativa se estabelece entre "paixão" e "acidente". No quarto parágrafo, a reiteração segue o percurso que vai de "cidadã comum" a "figura pública":

Zélia (figura qualquer)

#1a

noça bonita

noça

ministra (poderosa = figura institucional)

No contexto acional, é ela que desencadeia a "tempestade". Nota-se o trabalho feito com as palavras do mesmo campo lexical: tempestade, acidente, desastre, estopim, tiroteio, invasão. Ainda nesse parágrafo, a comparação entre o desastre da ministra e a tragédia clássica (nesta, o destino/acaso atingia sempre uma figura importante: "... sob as luzes da ribalta, em pleno proscênio").

Há, no último parágrafo, a remissão por sinônimos a dois termos não correspondentes: inglês e britânico. Aquele diz respeito à nacionalidade; este, ao comportamento. Disso se conclui que até um inglês, caracterizado pela britanicidade, é tocado pelos joelhos da moça.

Analisando a posição do locutor, vemo-lo manifestado em primeira pessoa no primeiro parágrafo através de um verbo carregado de subjetividade: "gelei". Quando diz que Zélia "ainda" merece o título, deixa claro sua posição favorável a ela.

No segundo parágrafo, podemos perceber que o locutor é contrário ao artigo que diz estar William numa situação difícil. O uso de termos para depreciar quer o artigo, quer o autor, mostra bem a posição favorável do locutor em relação a William.

Para salientar o vazio a que remete o nome Silva, há uma meticulosa seleção lexical que orienta argumentativamente a depreciação, sendo que, no caso de referência à

história do país, o silva está sempre associado ao elemento marginal da sociedade. Além da seleção vocabular, as negações também reforçam o vazio: "Não é uma família ilustre", "Não tem avós na história", "Não têm a mínima importância".

No quinto parágrafo, o período "Só por ser quem é, a Zélia já chamava a atenção" é orientado para a argumentação do locutor de forma favorável à Zélia, o que vem reforçado por "ou melhor" e pela forma duvidosa que o locutor coloca em relação às panturrilhas de Marcílio: "Quero ver se...".

5. VISÃO ARGUMENTATIVA DO TEXTO

5.1 Tempos Verbais (na perspectiva de Weinrich):

Há duas orientações distintas em relação ao emprego dos tempos verbais:

- a primeira manifesta-se nos tempos do mundo comentado, mostrando maior engajamento do locutor: sugerem, estão, tem, cai, pergunto etc.;
- a segunda manifesta-se nos tempos do mundo relatado: cometeu, estava, desencadeou etc. O mundo relatado serve de suporte à argumentação.

5.2 Advérbios e Expressões Atitudinais (expressões que, na superfície lingüística, operam argumentativamente de modo a exprimir a atitude do locutor perante o fato contido no enunciado):

- "Ela AINDA merece o título"

...o pior, ou O MELHOR, é que são mesmo"

...São as suas panturrilhas, DE FATO, também impecáveis"

5.3 Índices de Avaliação, Indicadores Ilocucionários e Modais:

... Modalização através da seleção lexical, no segundo parágrafo: "... segundo um pífio roteiro, escrito por um autor de última categoria..."

- "Cai em cima, cruel"

- "Mas o que me pergunto"

- "Os Silva não têm a menor importância"

- "Só por ser quem é"

- "Não podem ser considerados uma boa família"

5.4 Operadores Argumentativos:

- "SEGUNDO um pífio roteiro": indicador de polifonia, marca o argumento do ponto de vista de outro locutor, sendo que o locutor do discurso não assume nem se responsabiliza por esse ponto de vista. Pelo contrário, a seleção vocabular é pejorativa e argumenta em direção contrária a L2.

- "é prato pra saciar qualquer abutre. OU até a águia americana": operador de disjunção inclusiva, reforçado por ATÉ, que aponta para o argumento mais forte numa escala argumentativa.

- "MAS o que me pergunto": o operador indica oposição, o locutor se mostra contrário aos fatos apresentados.

- "... se seria assim mesmo SE o nome do rapaz fosse": trata-se de uma condicionalidade irreal, já que o nome do rapaz não é William Smith apenas.

- "...COMO diz Rubem Braga": marcador de polifonia, atribui através de comparação o ponto de vista a outro locutor.

- "ATÉ as mulheres que não são de família...": como já se viu, o operador "até" aponta para o argumento mais forte que visa a colaborar com uma determinada conclusão. Assim, o locutor, pretendendo confirmar que Silva não é uma família ilustre e querendo dirigir sua argumentação de modo a depreciar o Silva, seleciona o argumento "mulher que não é de família" para reiterar sua posição. Observe-se que esse termo, "não ser de família", representa na nossa cultura a designação às mulheres cuja conduta moral é condenável, ou seja, aquelas que têm a reputação maculada.

- "OU Smith": temos uma disjunção exclusiva, baseada numa referência comparativa, na qual os valores atribuídos à família Silva podem perfeitamente ser atribuídos à Smith.

- "Paixão é COMO acidente": operador comparativo, que estabelece relação de

equivalência.

- "E ela mesma acendeu o estopim": além de estabelecer a conjunção, o operador "e" ainda encerra valor causal.

- "SE ela abriu a cortina": na realidade, o operador está ligado à causalidade - todo mundo foi espiar porque Zélia abriu a cortina.

- "Britânico EMBORA": valor concessivo.

- "Não resistiu E falou": além da conjunção, estabelece também a relação causa-efeito.

- "o pior, ou O MELHOR": a expressão funciona de modo a ajustar e a precisar o sentido do argumento.

- "COMO se vê": o operador atua sobre a enunciação; trata-se de uma comprovação.

No texto, fica clara a posição favorável do locutor em relação a Zélia e William, mas esses fatos devem ser entendidos como base para uma argumentação mais ampla em torno da privacidade, principalmente daqueles que têm uma vida pública. O questionamento sobre o direito à privacidade já se esboça no primeiro parágrafo e se reforça com "Até onde é lícito...". Assim, a argumentação dirige-se à crítica aos meios de comunicação pelo abuso que cometem ao explorarem desmesuradamente a intimidade dos indivíduos.

2.2 Coerência Textual

Curso Madame Natasha de piano e português

Madame Natasha tem horror a piano. Ela socorre os intoxicados do verbo. Como não cobra pelo que faz, descansa enquanto a freguesia escasseia. Voltou ao trabalho para oferecer uma de suas bolsas de estudo ao professor Ítalo Moriconi, que dá aulas de literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo seguinte trecho num artigo sobre o livro *Lira e Antilira*, de Luís Costa Lima:

"Em cada livro os núcleos de problematicidade formam uma espécie de infra-estrutura indecível fazendo contraponto ao esforço dominante que é sempre o de construir um eixo matricial, valorativo e conceitual, capaz de funcionar como centro orientador das análises e das linhas de argumentação encaminhadas."

Madame acha que o professor Moriconi não quis dizer alguma coisa. O que, ela não sabe. (Élio Gaspari, *O ESP*, 03/09/95, p. A-19)

produzir um texto é agir sobre o outro através da linguagem. É por isso que a coerência de um texto está ligada a um conhecimento prévio e recíproco entre os interlocutores. Desse modo, podemos perceber que o estabelecimento de sentido, ou a coerência textual, depende das informações que o destinatário domina para a descodificação de um texto. É evidente que o locutor circunscreve várias informações em seu texto: são os referentes co-textuais, que permeiam a vizinhança, sinalizando o que está à volta para o estabelecimento de relações de sentido.

Quando estamos nos referindo à coerência do texto, estamos querendo nele buscar sentido, ou seja, aquilo que consideramos como um texto tem de nos significar alguma coisa dentro da nossa experiência. Como reforça Van Dijk

... o ato de compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações externas e cognitivas. (VAN DIJK, 1992:15)

Quando se estabelece relação com um texto, quando se vai à busca de seu sentido, opera-se uma relação pautada na questão da legibilidade, aqui não mais com o sentido de pura descodificação do material lingüístico que dá consistência ao texto, mas sim com o sentido do que antes chamou de leitura funcional, ou seja, a capacidade de o indivíduo ler, estabelecer relações de significação e, sobretudo, de interagir com o texto. A legibilidade é a característica que vai dar suporte ao texto para que ele garanta o seu status enquanto tal.

Dessa forma, estamos estabelecendo que a questão da legibilidade e, em decorrência disso, o estabelecimento da coerência está diretamente ligada à relação constituída entre o usuário e o texto. É por isso que se diz que o texto só faz sentido dentro de

situações específicas de uso, observadas as relações que se estabelecem entre ele e seus intermediadores (emissor-receptor). A questão da descodificação de uma mensagem passa a ser, ou constitui, uma relação exclusivamente pessoal: o que uma pessoa lê e infere de um texto não é exatamente o que outra lê, já que o sentido decorre da interação do leitor com o texto. A legibilidade do texto constitui-se, portanto, numa questão de graus, relacionada à maneira como cada um aborda o texto que lê.

A significância do discurso depende também do que pressupomos ser a normalidade dos fatos, episódios, ou situação descrita. Em outras palavras, entender o mundo. (VAN DIJK, 1992:45)

A coerência deve ser sempre definida em termos de proposições completas e de fatos por elas denotados, e que é relativa ao conhecimento do mundo que o falante e o ouvinte têm. (VAN DIJK, 1992:47)

Se pensarmos aqui nas Máximas Conversacionais de Grice, bem podemos fazer uma ponte com a questão da Coerência. Para ele, a comunicação humana é regida pelo princípio básico da Cooperação. Isso equivale a dizer que quando duas pessoas se propõem dialogar, estabelecer contato, elas irão, obviamente, cooperar para que o ato de comunicação seja o mais eficiente possível. Decorrentes do princípio básico da Cooperação, Grice aponta quatro máximas: da Quantidade, da Qualidade, da Relevância e do Modo.

A Máxima da Quantidade refere-se, como o próprio nome já diz, à quantidade de informação de um ato de comunicação, devendo aquele que se comunica não exceder nem escassear as informações, ou seja, nem ser prolixo, pecando pelo excesso, nem ser lacônico, pecando pela falta de dados no ato comunicativo. Assim, num ato de comunicação, a informação flui do dado para o novo, uma vez que não pode haver

comunicação baseada apenas nas informações já conhecidas.

A Máxima da Qualidade diz respeito às evidências sobre aquilo de que se fala. Se não há domínio sobre o assunto a ser tratado, se não há como comprovar determinadas idéias, elas não devem ser postas em jogo, já que não são plausíveis de comprovação de seu valor de verdade.

Aquilo que é mais importante num ato de comunicação está na Máxima da Relevância, resumida pela idéia de "diga apenas o que é relevante", evitando informações não pertinentes à comunicação naquele dado momento. Os que violam essa máxima acabam desviando-se do tema principal sobre o qual se discorre, deixando-o num plano secundário ou até mesmo sem tratamento comunicativo.

Enfim, evitando a obscuridade, a prolixidade ou a laconidade, primando pela clareza e concisão da mensagem, ter-se-á o que se propõe na Máxima do Modo. O modo como se diz será responsável pela clareza do enunciado. É lógico que, em situações específicas, o locutor poderá ocultar informações, deixando seu discurso obscuro ou ambíguo, com a intenção de confundir seu interlocutor.

Por essas Máximas de Grice, podemos começar a trabalhar a questão do sentido no texto, postulando que ele, o sentido, estabelece-se por essa relação entre os usuários da língua. Ao se comunicarem, os indivíduos o estarão fazendo por reais e pessoais necessidades, de modo que selecionarão os conteúdos em relação a esses propósitos. Ora, a partir das Máximas podemos ver o jogo que se estabelece entre os interlocutores, e como vai se constituir o sentido a partir disso. O jogo da comunicação está nos interesses dos interlocutores, na intencionalidade com que se propõem

estabelecer contato. Trata-se, pois, de uma relação contratual.

É por isso que a noção de coerência precisa ser circunscrita em dois grandes níveis: o primeiro corresponde ao nível das experiências pessoais, da relação que o falante instaura entre si e o texto a partir de suas experiências e da sua visão de mundo; o segundo nível diz respeito às relações que se estabelecem entre os interlocutores, a imagem que tem um do outro, as necessidades que desencadearam a comunicação, as formas de influência entre eles.

A coerência pode ser vista também em termos da *competência textual* dos usuários da língua. A *competência textual* vista não somente como a capacidade de analisar e interpretar os atos comunicativos, mas também como a capacidade de produzir enunciados coerentes, que se prestem aos propósitos de comunicação. O receptor somente descodificará/entenderá coerentemente um enunciado quanto maior for a sua competência para tal, e tanto mais quanto for a competência do emissor na elaboração de seu discurso prevendo os conhecimentos de seu interlocutor.

Podemos ver que estabelecer sentido num texto é uma operação que depende de certos fatores lingüísticos. Os componentes do universo textual, aqui em termos de conceitos e relações estabelecidas, estão ligados entre si e constituem uma configuração determinante da interpretação, quer em nível menos complexo, quer em nível mais complexo. Isso quer dizer que a interpretação de um elemento depende de outro.

O conhecimento prévio de mundo e do tipo de mundo em que está circunscrito o texto são dados importantes para a constituição do próprio texto e da sua coerência. Esse

conhecimento, tanto da parte do emissor quanto da parte do receptor determinam o estabelecimento de uma boa parte do sentido. É por isso que se diz que, se for muito alta a taxa de informações novas, o texto vai ser incoerente para o receptor, porque não haverá domínio das informações ali presentes.

A interpretação depende de vários tipos de informação, como a textual, a contextual e a cognitiva. As informações textuais são de dois tipos: aquelas já conhecidas aliadas às novas - as antigas funcionam como suporte das informações novas e garantem a estas a interpretabilidade. As informações contextuais referem-se à situação de comunicação - exteriores ao texto -, envolvendo os interlocutores, o grau de formalidade, as implicações pessoais e sociais etc. Enfim, as relações cognitivas dizem respeito aos processos mentais daqueles envolvidos numa comunicação: em cada situação comunicativa, há a ativação de conhecimentos, os usuários têm as representações mentais das mais variadas experiências e valer-se-ão delas para buscar a interpretação de novas informações.

Querer estabelecer sentido em um texto é também buscar a sua relação com outros textos, ou seja, o sentido de um texto depende do conhecimento que os usuários da língua têm de outros textos. Podemos dizer que nossa competência textual será maior quanto maior for nosso domínio de outros textos, pois mais relações poderemos processar na busca de estabelecer sentido e procurar compreender os enunciados. Assim vista, a coerência pode ser entendida como a possibilidade que temos de estabelecer sentido com outros textos. O princípio da interpretabilidade liga-se diretamente à inteligibilidade do texto numa dada situação comunicativa.

Buscar a coerência do texto implica identificar as várias relações que o texto

estabelece. Uma primeira é a relação entre os conteúdos abordados pelo texto. Temos, então, a relação semântica. Outra é a relação pragmática, ligada aos atos de fala, referindo-se às ações que realizamos num ato de fala, é a relação que se estabelece entre os interlocutores, ligada às imagens recíprocas e ao tipo de relações interpessoais. Aliada a essas relações, temos um conjunto de fatores sócio culturais bastante diversificados que vão interferir no ato de comunicação. Todos esses elementos representam a continuidade de sentido, caracterizam as relações conceituais dos indivíduos.

Dessa forma, só podemos entender que um texto pode ser considerado bem formado se for possível, dentro desse quadro de múltiplas relações, recuperar-lhe o sentido. E a referência a um *texto bem formado* restringe-se à possibilidade de ele ser coerente, significar para os seus interlocutores nessas situações específicas de comunicação.

Quando se busca o sentido do texto, há a possibilidade de se verificar, em nível de superfície lingüística, a presença de elementos lingüísticos que vão dar pistas, orientar a leitura/compreensão do enunciado. Essas pistas correspondem aos chamados *elementos de coesão textual*, que vão, de certa forma, indicar alguns possíveis caminhos para que o enunciado seja decodificado. Existe uma grande diferença entre esses recursos lingüísticos manifestados no texto: eles podem variar muito, em termos de frequência, de um texto a outro, bem como podem ser de diferentes tipos em diferentes tipos de textos.

Entender um texto depende também, conforme já se salientou anteriormente, da necessidade do domínio de uma gama de conhecimentos que são exteriores ao próprio texto, como o conhecimento de mundo, o conhecimento recíproco dos

interlocutores, o conhecimento da situação em que se dá o ato comunicativo e das normas sociais que o regulam. Todos esses elementos suprem o ato de comunicação para que o sentido se estabeleça. É por essa razão que o sentido do texto corresponde a um *processo total*, implicado com intenções até extralingüísticas. Esses feixes de relações, de ordem lingüística e extralingüística, determinam o texto como um TODO, cujas implicações entre as unidades menores (em nível microtextual) vão determinar o seu sentido (em nível macrotextual). Assim, quando se fala em coerência, estamos falamos na capacidade de um texto ser visto enquanto tal, ou seja, a coerência é um dos fatores importantes a determinar a *textualidade*.

Para um receptor, se não há continuidade de sentido entre as informações, o texto ser-lhe-á incoerente. Isso pode acontecer porque entre o conhecimento ativado por ele e as informações transmitidas pelo texto pode haver uma discrepância muito grande, ou então, se há uma inadequação entre os conhecimentos expressos no texto e o seu universo cognitivo. Portanto, sem dúvida nenhuma, podemos afirmar que um texto é coerente ou não apenas em relação aos usuários, ou seja, a coerência ou incoerência de um texto vai depender da relação dos usuários, que estão em relação direta com as informações ali transmitidas. O texto é incoerente numa determinada situação comunicativa.

Se o texto pode ser incoerente em determinadas situações de comunicação, é preciso que se esmiucem as condições específicas dessa incoerência. Lembremos que um texto pode ser incoerente para uma pessoa e não o ser para outra, por isso a coerência não pode ser vista de modo linear, ao contrário, ela se determina em situações específicas.

A coerência deve ser entendida como um fator que se estabelece no próprio processo de comunicação. É aí que ela se inscreve, que se constitui. A coerência não é um dado prévio, anterior à construção do texto. Ela é simultânea à sua consecução, em estreita relação às intenções e conhecimentos dos usuários e participantes de um ato comunicativo.

Embora para alguns autores a coesão textual não seja condição necessária nem suficiente para que a coerência se estabeleça, ela é, em grande parte, responsável pela compreensão de um enunciado. O princípio das relações coesivas está determinado pelo fato de a interpretação de um elemento estar na dependência de outro elemento anterior (ou de outros elementos anteriores). É por isso que se entende o discurso como uma sucessão de informações. A cada ponto do discurso, uma nova informação vai surgindo e ligando-se à anterior, vão-se estabelecendo relações entre essas informações, que vão facilitar o reconhecimento da mensagem.

Dessa forma, pode-se perceber que a coesão e a coerência são características de um mesmo fenômeno linguístico, a saber, a construção de um texto, só que a primeira está ligada à estrutura microtextual, enquanto a segunda, à estrutura macrotextual. Isso significa dizer que a coesão corresponde às ocorrências entre as unidades menores que compõem o discurso, estabelecendo relação entre as partes; já a coerência é fruto de uma operação que, embora envolva todas as partes do texto, vai buscar a sua inteligibilidade no todo.

O universo textual constitui um engendramento de conceitos e relações que, unidos, determinam a configuração de um discurso. Nesse complexo de relações, constitui-se a coerência, como forma de "entendimento" do discurso, por meio dos conhecimentos

ativados na comunicação. Se, num ato de comunicação, os conhecimentos ativados pelo receptor para a compreensão da mensagem constituem uma continuidade de sentido, podemos dizer que o texto lido será coerente. Em relação aos conhecimentos ativados, há como fator fundamental que o determina o contexto do discurso. Há um conjunto de condições externas ao texto que vão cooperar na compreensão, e essas condições dizem respeito tanto à produção quanto à recepção do texto, já que a interpretação está circunscrita no fluxo intersubjetivo da interlocução.

Compreendendo o sentido como uma rede de relações estabelecidas e partindo do ponto de vista de que a comunicação é *contratual*, não se pode esquecer de que a coerência de um texto está ligada principalmente à sua intencionalidade, já que o acordo de comunicação pressupõe necessidades individuais que deverão ser saciadas. Assim, é possível dizer que a compreensão de um enunciado corresponde ao processamento e à interpretação de informações exteriores a ele em consonância com a ativação e o uso de informações internas e cognitivas por parte do receptor. Nesse processo, há uma realimentação contínua de informações, que vão das mais simples às mais complexas.

O conhecimento ativado pelo receptor tem uma função estratégica no ato de interação comunicativa, porque a interlocução vai depender dos objetivos específicos dos interlocutores, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto. Ao mesmo tempo em que é responsável pela compreensão, o conhecimento também responde pela atitude tomada tanto pelo emissor quanto pelo receptor como mediadores de informações que lhes podem ser mais ou menos comuns.

Em razão dos conhecimentos partilhados ou não-partilhados, a coerência estilística

passa a ter papel de grande relevância na interlocução, já que ela expressa a situação pessoal ou social envolvida no discurso. Por isso, o uso dos marcadores estilísticos pode servir para inferir as diversas propriedades do locutor ou do contexto social. Aqui também se pode dizer que o uso dos marcadores estilísticos tem função estratégica, uma vez que vai permitir que a relação entre os interlocutores seja manifestada em nível de discurso, pelo emprego de recursos lingüísticos específicos que o caracterizem.

Entender um discurso é, portanto, uma operação que corresponde à compreensão do mundo, entender um discurso está em relação direta com a forma como dominamos os conhecimentos do mundo, com os valores que nos são representativos a partir dessa visão, os valores que selecionamos como relevantes e os quais defendemos por nos serem comuns. Enfim, entender um discurso é uma operação que está circunscrita nos parâmetros daquilo que julgamos ser a normalidade dos fatos. Por isso, qualquer discurso que fuja a esses parâmetros parecer-nos-á estranho, julgá-lo-emos incoerente.

A coerência é relativa ao conhecimento de mundo, tanto do conhecimento do falante quanto do ouvinte, ou seja, ela depende tanto dos conhecimentos prévios dominados pelos interlocutores quanto dos conhecimentos partilhados entre ambos.

O estabelecimento de sentido de um texto é determinado por alguns fatores. Koch elenca como fatores determinantes da coerência:

1. Elementos Lingüísticos: os elementos lingüísticos são as chamadas pistas, que se manifestam na superfície do discurso, responsáveis por marcá-lo para que seja lido de

acordo com intenções específicas do locutor. Eles constituem o chamado contexto lingüístico do discurso. Por essa razão, dizemos que as marcas de superfície vão ser responsáveis pela orientação argumentativa do texto. Além disso, essas pistas respondem pela ativação dos conhecimentos por parte do receptor da mensagem fazendo-o estabelecer inferências sobre aquilo que lê. As pistas, ou marcas lingüísticas, correspondem aos elementos de coesão textual, já abordados anteriormente.

2. Conhecimento de Mundo: entender um texto é uma operação que está diretamente ligada aos conhecimentos das experiências vividas. Tanto mais fácil será decodificar um texto quanto mais informações ali contidas forem do nosso domínio. Por isso, em determinadas situações um texto pode parecer-nos muito pouco coerente, pois contém uma quantidade excessiva de informações das quais não temos conhecimento; posteriormente, esse mesmo texto poder-nos-á aparecer pleno de significado, pois detemos maior quantidade de dados de que ele trata. Lúcia Fulgêncio observa que a quantidade excessiva de informações novas pode ser um empecilho para o entendimento do texto. Como observam Fulgêncio e Liberato

Essa dependência exagerada da IV (informação visual) pode dificultar a leitura e até mesmo a torná-la impossível pela simples razão de que a quantidade de IV de que dispomos a cada momento é limitada. (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992:19)

3. Conhecimento Partilhado: quando se vai estabelecer um ato de comunicação é muito importante que o conhecimento tenha uma parcela comum entre os interlocutores, para que o ato seja coroado de sucesso. Isso equivale a dizer que, ao elaborar o seu discurso, o locutor deve ter o cuidado de selecionar informações que estejam constituídas no conhecimento de ambos. Colabora com esse ponto de vista a

noção aristotélica de conhecimento de público: para ele há uma imagem recíproca entre os participantes de uma comunicação, de forma que, ao elaborar seu discurso, o locutor (orador) vai procurar no seu receptor (auditório) as características comuns, que poderão ser utilizadas com maior eficácia a fim de que a persuasão seja mais eficiente.

É possível que um leitor não consiga ler um texto que, embora escrito numa língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações.

(...)

Podemos afirmar que a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. (FULGÊNCIO E LIBERATO, 1992:14)

4. Inferências: como se viu no item "1", o texto pode ser marcado lingüisticamente e a partir dessas marcas teremos uma caracterização da orientação argumentativa do texto. Assim, por meio delas, trabalha-se o sentido daquilo que está expresso lingüisticamente. Há, porém, uma grande quantidade de informações que não são marcadas dessa forma, que não são expressas concretamente, mas que podem (e devem) ser inferidas. A inferência dá-se numa relação não explícita entre dois elementos. Fulgêncio e Liberato, sobre a questão da inferência, entendem que

É como se o leitor estivesse, a todo tempo, lendo nas entrelinhas. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem.

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento de mundo. (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992:28)

5. **Fatores de Contextualização:** esses fatores são responsáveis pela "ancoragem" do texto em determinada situação comunicativa. Podemos citar entre eles:

- os *contextualizadores*: data, local, assinatura, timbres, elementos gráficos (disposição da informação na página, ilustrações, fotos, localização de uma informação [por exemplo, em que seção aparece a notícia num jornal ou numa revista]);

- os *perspectivos* e os *prospectivos*: são responsáveis por avançar expectativas sobre o conteúdo e/ou a forma do texto, como o título, o autor, o início do texto. Se a leitura é a busca de compreensão para a solução de um problema, buscar a solução de um problema é buscar a coerência de um texto.

6. **Situacionalidade:** pode se dar em dois sentidos, a saber, da situação para o texto e do texto para a situação:

- *da situação para o texto*: a situação de comunicação pode interferir na produção e/ou na recepção do texto por causa de fatores como o grau de formalidade entre os interlocutores, a diversidade dialetal envolvida (ou variedades), o tratamento que se dá ao assunto etc.;

- *do texto para a situação*: o mundo textual como se sabe não corresponde ao mundo real, é nada mais que uma recriação deste mundo, com fins intencionais específicos, diretamente ligados aos propósitos e crenças envolvidos entre os interlocutores. Dessa forma, o texto escrito, enquanto recriação do mundo real, corresponde à maneira como o mundo é visto pelo produtor.

7. **Informatividade:** a questão da informatividade está ligada à expectativa que se tem

em relação à informação contida no texto. Conforme se viu, quanto mais previsível for uma informação em um texto, mais fácil será a sua descodificação. Porém, o texto não pode valer-se apenas das informações conhecidas, há que se transmitir nova informação para que a leitura seja mais interessante, pois o texto de "leitura fácil" torna-se desinteressante. Assim, o texto deve trabalhar com uma quantidade de informações que é previsível por parte do receptor, mas acrescido de novos dados.

8. Focalização: se usuários têm um conhecimento partilhado, quando a comunicação entre eles se estabelece é normal que sejam selecionadas informações comuns a ambos. Desse modo, dizemos que haverá uma *focalização* em relação à informação, ou seja, haverá a concentração dos usuários em apenas uma parte do seu conhecimento.

A função tópica pode ser atribuída à informação semântica "antiga" em vários sentidos, isto é, já introduzida pelo texto ou já conhecida pelo ouvinte (também a partir do contexto), e por conseguinte, de alguma forma, dada ou pressuposta. A informação antiga é selecionada e colocada em primeiro plano, como um ponto de apoio para a nova informação da sentença. (VAN DIJK, 1992:48)

Sendo o tópico o ponto de partida cognitivo, isto é, a entidade que o falante tem em mente e sobre a qual dirá alguma coisa, ele deve coincidir com o ponto de partida comunicativo. (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1992:39)

9. Intertextualidade: muito daquilo que se lê está em diálogo constante com outros textos. Podemos dizer que os textos *dialogam entre si*. Por essa razão abordar um texto, buscando sua significação, é uma atividade que corresponde à busca de outros textos, o sentido de um se estabelece na sua relação com outros. A intertextualidade pode se dar de duas maneiras:

na forma: quando se repetem, de outros textos, expressões, enunciados, trechos, estilo etc.;

no conteúdo: é uma forma constante de intertextualidade, já que os temas são sempre reaproveitados, quer para uma abordagem do mesmo ponto de vista, quer para uma abordagem divergente. Dizemos, então, que ocorre um diálogo entre os enunciados.

10. Intencionalidade: se todo texto é, em essência, argumentativo, temos de buscar neles a maneira como os emissores os usam para atingir suas intenções de persuasão ou convencimento. A intencionalidade pode ser em parte delimitada pelos elementos lingüísticos e em parte pelas inferências.

11. Aceitabilidade: partindo do Princípio Cooperativo de Grice, para que o ato de comunicação se consecute, é necessário que os interlocutores cooperem, dêem sua contribuição no processo, estejam dispostos a estabelecer contato. Por isso, o que norteia a comunicação é o pressuposto básico de que, ao iniciá-la, ambos os usuários aceitem o ato.

12. Consistência: a noção de consistência diz respeito à relação estabelecida entre os enunciados, que não devem ser contraditórios entre si, ou seja, um enunciado deve ser consistente.

2.3 COESÃO & COERÊNCIA TEXTUAIS - IMPLICAÇÕES ENTRE AMBAS

É uma idéia bastante corrente, entre os estudiosos do texto, que a coesão e a coerência textuais são fenômenos lingüísticos implicados, porém distintos. Consideram que a coesão não é condição nem necessária nem suficiente para a constituição do sentido de um texto.

Sobre essa relação entre coesão e coerência, temos em Koch e Travaglia

... como observa Charolles 1989, os elementos lingüísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto...

Como a coesão não é necessária, há muitas seqüências lingüísticas com poucos ou nenhum elemento coesivo, mas que constituem um texto porque são coerentes e por isso têm o que se chama de textualidade.

Como a coesão não é suficiente, há seqüências lingüísticas coesas, para as quais o receptor não pode ou dificilmente consegue estabelecer um sentido global que a faça coerente. (KOCH & TRAVAGLIA, 1992:43)

Para exemplificar textos sem coesão, mas coerentes, os autores usam o texto "O show":

O Show

O cartaz
O desejo

O pai
O dinheiro
O ingresso

**O dia
A preparação
A ida**

**O estádio
A multidão
A expectativa**

**A música
A vibração
A participação
O fim
A volta
O vazio**

(KOCH & TRAVAGLIA, 1992:12)

Exemplificando textos coesos, mas incoerentes, eles utiliza um texto extraído de Marcushi (1983:31):

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade o espaço é curvo. A geometria Rimaniana dá conta desse fenômeno. (KOCH & TRAVAGLIA, 1992:15).

Fávero segue praticamente a posição de Koch e Travaglia, destacando que coesão e coerência textuais constituem fenômenos distintos, citando como parâmetros dessa distinção

poder haver um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condição de formar um texto (a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um texto).

poder haver textos destituídos de coesão mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência. (FÁVERO, 1991:11).

Os exemplos citados por Fávero para essas duas situações apresentadas são, respectivamente:

1) Maria está na cozinha. A cozinha tem as paredes com azulejos.

Os azulejos são brancos. Também o leite é branco.

2) Luiz Paulo estuda na Cultura Inglesa.

Fernanda vai todas as tardes ao laboratório de física do colégio.

Mariana fez 75 pontos na FUVEST.

Todos os meus filhos são estudiosos. (FÁVERO, 1991:11)

Algumas considerações a respeito da relação entre coesão e coerência precisam ser retomadas e repensadas. Em primeiro lugar, acreditamos que a noção de coesão precisa ser melhor precisada, para que possamos discorrer sobre sua relação com a coerência. Se a coesão pode estar tanto no nível das microestruturas, quanto no nível das macroestruturas, parece ser difícil encontrar textos destituídos de coesão. Consideramos como fatores de coesão a referência, a seqüenciação e, inclusive, a linearidade dos elementos em um texto, uma vez que a disposição dos elementos vai determinar o estabelecimento de sentido. É o caso do texto "O Show" apresentado por Koch e Travaglia: pode não haver determinados tipos de elementos de coesão que liguem os seus segmentos. Porém, na construção do texto, o autor atualiza recursos para estabelecer seu texto. Trata-se da seleção lexical e da disposição linear das palavras. Assim, a seqüência "o desejo - a ida - a participação - a volta - o vazio" constroem o sentido do texto. Se houvesse qualquer alteração na disposição desses elementos, haveria, sem dúvida, o comprometimento de sentido. Como bem analisa Van Dijk

... um discurso não é apenas um conjunto de sentenças, mas uma seqüência ordenada, com condicionamentos convencionais sobre as ordenações possíveis, desde que seja significativa e represente certas estruturas de fato, por exemplo, episódios. (VAN DIJK, 1992:42)

O mesmo podemos dizer do segundo exemplo apresentado por Fávero. Não há

elementos de coesão entre partes do enunciado. Apesar disso, a coesão se estabelece por meio da seleção lexical e pela retomada que "Todos os meus filhos" faz de Luiz paulo, Fernanda e Mariana. Essa expressão constitui uma forma superordenada em relação às três que a precedem. A seleção lexical inscreve-se no campo escolar: estuda, Cultura Inglesa, laboratório de física do colégio, Fuvest e estudiosos. Poder-se-ia imaginar o texto como uma resposta a "O que você tem a/ pode falar de seus filhos?".

Os exemplos utilizados para referirem-se a textos coesos, mas sem coerência merecem atenção especial. Os autores concordam com que pode haver seqüências coesas e incoerentes, mas os exemplos que apresentam contrariam a noção de texto que defendemos. Koch diz que há, nesses casos, dificuldade para o leitor estabelecer o sentido do texto. Se consideramos o texto como uma unidade global de sentido, não há como conceber unidades globais sem sentido. Decorre, então, que os "textos" apresentados não o são na realidade, não passando de meros aglomerados de frases, cuja intenção básica, a de comunicar, não se realiza.

Pelo que se apresentou, é possível entender que os fenômenos de coesão e coerência textuais têm áreas de imbricação em que os limites entre ambos fica praticamente impossível de se estabelecer. Se a interpretação das relações coesivas exigem do leitor cálculos para a busca do sentido dessas relações e se isso também acontece quando buscamos a coerência de um texto, surge uma área de forte intersecção entre coesão e coerência.

A anáfora é um caso em que essa intersecção se delinea. Ao se reconstruir os referentes e antecedentes dos anafóricos, é preciso haver o conhecimento partilhado

intermediando a relação entre o leitor e o texto. Somente por meio da contextualização das informações é que um leitor pode buscar a relação entre os referentes textuais e calcular o sentido do enunciado.

A remissão pode orientar o leitor quanto à intencionalidade do discurso, por meio dos elementos lingüísticos que vão indicar valores, crenças e convicções daquele que produz o texto. A consecução de um texto, além disso, demonstra a maneira do locutor de ver o mundo.

Concorrem para denotar a intencionalidade do discurso e o conhecimento partilhado as expressões definidas, construindo o texto do ponto de vista das propriedades que caracterizam o referente. Essas propriedades atualizadas no texto vão sempre ressaltar o interesse que o produtor do texto tem em destacá-las, chamando, dessa forma, a atenção do leitor para o seu modo de entender o referente.

A intencionalidade do discurso se concretiza ainda por meio da seleção dos campos lexicais, responsáveis por fornecer indicações de sentido e de propósito do texto, que irão dirigir o leitor na reconstrução do texto.

Apresenta também intersecção entre coerência e coesão a ambigüidade referencial, que exige do leitor o cálculo do sentido por meio da identificação do referente adequado à intenção do discurso.

Por fim, tem-se o encadeamento por justaposição, no qual cabe ao leitor fazer a reconstrução do sentido, uma vez que não há indicadores explícitos das relações de sentido em nível de superfície de texto. Os conhecimentos lingüísticos e de mundo é que vão permitir ao leitor suprir a falta dos elementos.

que vão permitir ao leitor suprir a falta dos elementos.

PARTE II

"CORPUS": CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE

1 Constituição do Corpus

A Lei Federal 5692/71 estabelece que o ensino de 1º grau, cujo objetivo é a formação da criança e do pré-adolescente, deve ter a duração de oito anos letivos; para o 2º grau, que visa à formação integral do adolescente, fixa o período de, pelo menos, três séries. Com base nessa divisão do Conselho Federal de Educação, trabalhamos o material de nossa pesquisa com as séries terminais de cada grau, a saber, a 8ª série do 1º grau e a 3ª série do 2º grau, de cursos regulares de escola da rede pública do Estado de São Paulo.

O 1º e o 2º graus não se equivalem em termos numéricos quanto à duração dos cursos, mas essa não é uma preocupação para este trabalho, se bem que se poderiam levantar questões sobre os conteúdos abordados nos diferentes graus e sua relação com o tempo em que são trabalhados e, até mesmo, uma proposta de redefinição de conteúdos levando-se em conta o aspecto temporal. Todavia, o que se propõe agora, é uma caracterização da produção textual dos alunos dessas séries.

Sem levarmos em consideração os problemas conjunturais do sistema educacional brasileiro, lembremos que, com o 1º e o 2º graus, um aluno, se não for reprovado em nenhuma série, passará cerca de onze anos na escola. Nesse período, não deixará de ter aulas de Português, já que a matéria consta como obrigatória em todas as séries. Apesar disso, concluído o 2º grau, sente-se que a maioria dos alunos não tem condições de dominar as estratégias lingüísticas e discursivas a fim de saciar, satisfatoriamente, as situações comunicativas a que se expõem. Esse quadro tem sido bastante aproveitado para as pesquisas na área, sobretudo sobre as redações de vestibular.

É por essa razão que demos início a esta pesquisa. Em primeiro lugar, com o intuito de verificar os tipos de problemas enfrentados por alunos das respectivas séries - o que se verifica em uma ou outra, ou em ambas. Em segundo lugar, verificar como os elementos de cada série manejam os recursos lingüísticos para produzir textos dissertativos e narrativos. Neste caso, a intenção clara foi verificar como esses dois tipos de textos, em muitos casos explorados de modo tão contrário pelos professores de português, são construídos. Tanto contrastando 8^a com 3^a, quanto opondo narração e dissertação, estamos abordando a produção de texto do ponto de vista da coesão, associando-a aos aspectos concernentes à coerência, pois, dada a sua estreita relação com os elementos de superfície lingüística, não podem ser deixadas de lado as questões de sentido.

O fato de restringirmos o trabalho a apenas dois tipos de textos não quer dizer que se devam deixar de lado os outros tipos. Trata-se de uma escolha que se calca na prática escolar. Em geral, o texto é trabalhado tradicionalmente a partir de três tipos: descrição, narração e dissertação. Pouco se exploram as outras manifestações. Estudos mais recentes, na linha sócioconstrutivista, vêm mostrar a necessidade de serem explorados todos os tipos de textos, pois o universo textual das crianças e dos jovens é muito mais rico do que as limitações impostas pelas três modalidades tradicionais.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolveu-se com duas variáveis básicas. A primeira delas é a escolaridade, fundamentada na divisão estabelecida pela lei 5672/71 do CFE; a segunda refere-se à modalidade textual.

No caso da escolaridade, trabalhamos com a produção de textos de alunos da 8^a série

do 1º grau e de alunos da 3ª série do 2º grau. Esse material foi recolhido na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Dr. José Neyde César Lessa", no município de Itapevi, na região oeste da Grande São Paulo, durante o período letivo do primeiro semestre de 1994 (Anteriormente, em 1993, tentamos fazer a recolha do material, mas por causa da greve dos professores, nosso trabalho foi paralisado). As redações foram feitas por alunos do curso regular, período diurno (manhã), trabalhadas como atividade pelo próprio professor da série, dentro de sua proposta pedagógica, sem nenhuma alusão ao fato de que, posteriormente, elas seriam selecionadas para uma pesquisa.

Os textos podem manifestar-se, segundo as necessidades comunicativas dos indivíduos que interagem no processo de comunicação, de diferentes "modos", o que vai fazer com que haja diferentes tipos de texto. Ao contar um episódio ocorrido no dia anterior, uma pessoa, sem dúvida, vai-se valer de um *modo narrativo*, já que construirá seu texto numa perspectiva espaço-temporal, envolvendo personagens (no caso, verídicos) com os quais sucedeu um fato. Se essa mesma pessoa resolver, por exemplo, solicitar à prefeitura da cidade que seja construída uma praça em seu bairro, o seu texto vai ser de um *modo dissertativo*, pois argumentará a fim de influenciar o receptor de que seu ponto de vista merece ser considerado. Assim, dizer modalidade textual implica, ao mesmo tempo, a postura pragmática de quem se expõe numa situação comunicativa e a determinação formal de determinado tipo de texto. Em outras palavras, a intenção comunicativa é que vai determinar que estruturas textuais serão postas em uso pelo falante/escritor numa situação comunicativa específica.

Para a 8ª série foi proposto o tema de narração "*Você encontrou um cientista que o(a) convidou para viajar em uma máquina do tempo. A máquina podia viajar para o passado e para o futuro. Você pensou, pensou ... e aceitou o convite. O que*

aconteceu?". Para dissertação, propôs-se *"O problema do menor é o maior"*. Com a narração, objetivamos avaliar, sobretudo, as relações temporais, a seqüenciação, a relação entre as personagens (veja-se que se trata de um narrador-personagem); com a dissertação buscou-se um tema bastante atual, para os quais o cotidiano é farto em exemplos e provas para uma argumentação.

A 3ª série teve como tema de narração *"Com licença, esse caso eu preciso contar..."*, e de dissertação a frase de Drummond *"Já não há mãos dadas no mundo."* Com o primeiro, visávamos a observar a estruturação de uma narração no modelo básico: apresentação, complicação, clímax e desfecho, num texto em primeira pessoa. A dissertação envolvia a questão atual de desencontros entre os grupos sociais, quer em termos mais restritos, quer em termos mais amplos.

A utilização dos chamados textos narrativo e dissertativo deveu-se ao fato de serem esses tipos de textos os mais trabalhados nas escolas, como nos provam os livros didáticos e os principais manuais de redação, bem como o farto material de cursos pré-vestibulares. Apesar de encontrarmos trabalhos com textos descritivos, a finalidade de seu estudo é como forma auxiliar, sobretudo, de textos narrativos, mormente na caracterização de personagens e ambientes e cenários. Além disso, se pensarmos que a escola visa ao ingresso do aluno na universidade, podemos concluir, baseados nos vestibulares, que esta exige do aluno, principalmente, o domínio do texto dissertativo. Algumas universidades ainda abrem espaço para as diversas modalidades textuais: a UNICAMP, por exemplo, propõe em seu vestibular um texto narrativo, um texto dissertativo, ou uma carta. Por isso, devido às exigências de escola e universidade, resolvemos analisar os textos que elas cobram dos alunos.

Quanto à modalidade textual, foram selecionadas seis redações por série para textos narrativos e seis para textos dissertativos. Os informantes são os mesmos para cada tipo de texto. Dentre os 85 alunos da 8ª série e 32 da 3ª, temos 12 redações para cada grupo. Os critérios utilizados para a seleção dos informantes foram:

- *a vida escolar*: selecionamos textos de alunos que não foram reprovados em nenhuma série, pois o fato de um aluno fazer determinada série mais de uma vez o colocaria, "em tese", em vantagem em relação aos demais;

- *a vida escolar no que diz respeito à permanência na escola*: selecionamos alunos que não interromperam seus estudos e que não se transferiram de outra escola, pois caso o tivessem feito, poderiam ter sido expostos a outros conteúdos e a outras métodos, por vezes muito diversos da escola em que o material foi recolhido, o que poderia alterar os resultados do trabalho;

- *a permanência na cidade*: selecionamos apenas os que moram na cidade desde que nasceram, filhos de pais nascidos no Estado de São Paulo. Essa restrição foi feita porque Itapevi é uma cidade marcadamente heterogênea quanto à origem de seus habitantes, como acontece com a maioria dos municípios da região metropolitana.

Consultamos o Plano Diretor da escola, a fim de que fossem verificados os conteúdos trabalhados e a abordagem lingüística adotada pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Esses dados são literalmente transcritos a seguir:

1) Para a 8ª série: sobre textos descritivos e narrativos propõe-se:

"O aluno deverá adequar a linguagem e o conteúdo à situação de uso."

"... manter a coerência do texto através da continuidade do assunto e do tema."

"... revelar domínio das regras gramaticais da língua culta, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação."

"... compor diferentes tipos de textos, atentando para seus elementos estruturais."

Sobre o texto dissertativo, observa:

"... o tema ou temas envolvidos na dissertação."

"... objetivos do autor na argumentação."

"... argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e o peso relativo desses argumentos."

Sobre os objetivos da produção de texto, o Plano diz: "Espera-se que o aluno observe e ponha em prática a correta acentuação e entonação dos fonemas, predominando a sílaba tônica, assim como pronunciar bem as palavras (prosódia e ortoépia). O aluno deverá pontuar e acentuar corretamente, deverá observar e pôr em prática a derivação prefixal, sufixal e parassintética, assim como determinar os radicais das palavras; o aluno deverá identificar e reconhecer num texto, numa frase ou numa oração, os substantivos, adjetivos e artigos, bem como classificá-los."

Como último item, vem a chamada "redação técnica": requerimento, ofício e carta.

2) Para a 3ª série: sobre a produção de textos:

"Produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos a partir da leitura de textos diversos. A função do texto, as diferentes interpretações dos textos, a interpretação que se sustenta no próprio texto, as diferentes maneiras de construir outros textos com mudança do ponto de vista ou de perspectivas sobre os textos; os procedimentos de persuasão utilizados em textos publicitários, jornalísticos e políticos; os recursos lingüísticos expressivos utilizados e sua adequação à situação de uso, a variação lingüística (geográfica/social), os diferentes registros e as variações estilísticas, (...) transcrição de diálogos, formas de introdução do discurso alheio, entonação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação, separação dos parágrafos, recursos gráficos e visuais, ortografia e acentuação e sua relação com tonicidade e timbre."

Não é nossa intenção avaliar o conteúdo programático da escola, porém julgamos necessário tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, ao se ler o conteúdo da 8ª série, fica claro que as noções aí são um tanto confusas, sobretudo porque o Plano não aborda a maneira como se irão dotar os alunos dos recursos lingüísticos para produzir os diferentes tipos de textos, nem como os alunos irão adequar a linguagem e o conteúdo à situação de uso. Além disso, no item "Produção de texto", os aspectos abordados são puramente gramaticais, mantendo assim o modelo tradicional das aulas de português, baseado em exercícios de natureza gramatical.

Já na 3ª série, tem-se uma abordagem notadamente diferente, privilegiando as mais

diversas produções de texto e os diversos mecanismos lingüísticos responsáveis pela sua estruturação, bem como a recorrência à contextualização, variação e intencionalidade. Isso mostra como ainda não existe para as aulas de português um enfoque unívoco, que aborde a língua como meio de interação social, como forma de expressão de uma cultura. Mais ainda, revela a necessidade de uma Política da Educação, que venha sanar as limitações profissionais de grande parte dos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa. Ora, se pensamos no ensino de português como uma forma de capacitação lingüística, é necessário que se subsidie a escola, em particular seu corpo docente, para que esse propósito seja alcançado.

2 Análise do *Corpus*

2.1 Considerações Gerais

A análise do *corpus* basear-se-á, primeiramente, nos resultados obtidos a partir do levantamento quantitativo dos dados, incluindo dois tipos de relações, a saber, as relações entre os tipos de textos explorados (narrativo e dissertativo) e as relações entre as séries nas quais esses textos são trabalhados.

O trabalho estatístico parte de uma análise descritiva, feita a partir dos dados coletados no *corpus*. Com ela, não há teste nem comparação, trabalha-se com o que os dados mostram. Por isso, trata-se apenas de um resumo estatístico para melhor visualização dos elementos que serão explorados no trabalho.

A análise inferencial, por sua vez, é feita por meio do "**Software S-Plus**". O objetivo, nesse caso, é comparar a média dos dois grupos (no caso, os de 8ª e 3ª série), para se verificar se eles são iguais ou diferentes em relação à característica observada (no caso, os elementos de coesão textual). Quando não é possível a análise direta através do **S-Plus**, procede-se a uma análise através da **Transformação Raiz Quadrada** para estabilizar a variância dos grupos e obter, assim, uma hipótese em relação à característica observada.

Para os elementos lingüísticos abordados, estabelecemos três critérios de ocorrência:

a) *correto*: quando o elemento de coesão é usado "com sucesso" na construção do texto. Em "A mulher caiu, mas não se machucou", tanto a elipse de "mulher" como a

adversidade expressa pelo relator "mas" na 2ª oração são recursos bem utilizados na estruturação do período;

b) *indevido*: quando o elemento é usado, mas poderia ser evitado (ocorre, normalmente, nas repetições). Na realidade, o seu uso não constitui um erro do ponto de vista lingüístico. A restrição, nesse caso, seria mais estilística. É o que ocorre com a repetição de determinadas conjunções ou de nomes, como em:

"Ele chegou e sentou. E dali a pouco foi à cozinha e pegou um refrigerante e bebeu tudo.";

"Marta saiu cedo. Marta nunca se atrasava."

A repetição, como se viu, pode ter função coesiva. Em muitos casos, no entanto, pode revelar dificuldade do aluno em manejar os recursos lingüísticos ou, até mesmo, restrição vocabular;

c) *incorreto*: quando o uso do elemento lingüístico não é feito "com sucesso" (ou, como normalmente se diz, houve erro), infringindo a estruturação textual, como se pode constatar em enunciados como:

"O pai do menino, que quebrou o braço, trabalha neste setor." (Quem quebrou o braço?);

"Ele é um bom aluno, mas só tira nota alta." (Não há relação de adversidade entre os dois argumentos);

"A disparidade da liberdade jamais será entendida." (O que se quis dizer? É uma noção confusa.);

"Todo político é ladrão." (A generalização torna o argumento fraco, pois deixa-o vulnerável à contra-argumentação.);

"Os pais buscaram os filhos na escola. Eles foram sozinhos até lá." (A quem "eles" se refere?).

Dentre esses itens, pudemos perceber que a análise ficou amparada, basicamente, no par "correto-incorreto". Os usos indevidos apareceram nos casos de coesão por substituição e por conexão.

Algumas ressalvas não podem deixar de ser feitas. Os informantes de 8ª e 3ª série foram abordados sincronicamente, ou seja, tem-se um grupo de alunos de 8ª e outro de 3ª que não representam os mesmos informantes. Sem dúvida, um trabalho diacrônico é de interesse para questões dessa natureza, mas por uma série de restrições essa abordagem não foi viável para a consecução desta pesquisa. Por essa razão, falar em "progresso" ou "retrocesso" em relação ao uso de mecanismos lingüísticos será, sem dúvida, uma suposição ao trabalho que a escola deveria desenvolver para capacitar seus alunos. As ressalvas estendem-se, ainda, aos textos, uma vez que apenas duas categorias foram trabalhadas e as propostas de redação para as séries foram diferentes. Embora o universo de produções textuais que compõe a análise seja pequeno, poder-se-á perceber que muitos problemas encontrados fazem parte de muitas reflexões acerca da produção textual dos jovens, reforçando a preocupação com o ensino de língua materna.

Os dados relativos a essa análise encontram-se dentre os anexos.

2.2 Por que a divisão da Coesão Textual em 5 grupos?

Analisando os dados do *corpus*, pudemos perceber que havia grandes áreas relativas à produção textual nas quais os alunos-escritores acabavam encontrando certa dificuldade na hora de elaborar seus textos. Parece que são grandes nós oriundos de um ensino deficiente ou de uma dificuldade (por razões várias) de manusear o próprio texto. Dessa forma, a partir das sinalizações dos dados do *corpus* e das leituras acerca dos aspectos de produção de texto, particularmente no que diz respeito à coesão textual, julgamos oportuno segmentar a questão em cinco grandes grupos: a coesão por substituição, a coesão por reiteração, a coesão por recorrência, a coesão temporal e a coesão por conexão.

Esses cinco grupos, logicamente, dividem-se em subgrupos. Porém, em razão de um *corpus* pequeno (se pensado em relação à análise dos subgrupos), a análise quantitativa foi elaborada a partir dos dados dos subgrupos reunidos para caracterizar **o grupo**. Por uma questão de necessidade de elucidar critérios e deixar mais transparentes algumas análises, os valores dos subgrupos serão, em alguns casos, citados. Porém, essas análises não têm um tratamento estatístico. Estarão mais voltadas ao confronto qualitativo dos recursos lingüísticos.

Todos os cinco grupos de coesão tratados são, dentro de suas especificidades, responsáveis pela articulação textual. São todas manifestações explícitas na superfície do texto, estabelecendo, entre segmentos pequenos ou grandes, relações textuais que visam à estruturação de uma mensagem, de um ato de comunicação, por isso, dotadas

de sentido e contextualizadas histórico-socialmente.

Exporemos os critérios utilizados para a segmentação, lembrando que outros modelos existem e que, para as intenções deste trabalho, os grupos, assim delimitados, mostraram-se suficientes.

A Coesão por Substituição incluía a referência por palavras com **função-pronominal**, tanto anáforas quanto catáforas. Incluem-se nesse grupo os pronomes, os advérbios, os numerais e os verbos. Como se verá nas análises, adiante, somente as duas primeiras formas ocorreram. As palavras com **função-artigo** também estão nesse grupo, sendo que o emprego de **artigo** tratamos mais atentamente no item **expressões nominais definidas**, justamente pelas inadequações textuais que se desencadearam pelo uso de artigo definido no lugar de artigo indefinido. Enfim, a Coesão por Substituição pareceu-nos um grupo em que a chave da construção textual estava marcada por **relações léxico-gramaticais**.

No segundo grupo, temos a Coesão por Reiteração, subdividida em seis casos: repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos. O que têm esses elementos em comum? Todos eles estão ligados à **questão do léxico**, do vocabulário, do repertório lingüístico de um indivíduo. São expedientes lingüísticos que põem à disposição do falante uma série de **recursos lexicais** para que ele teça a sua mensagem, exteriorize da melhor forma suas idéias, apropriando-as à situação comunicativa, ao seu interlocutor e às suas próprias necessidades. Além disso, são recursos que permitem ao falante transitar pelos níveis de significação, penetrar nos domínios da conotação da linguagem. Grandes mestres da literatura abusam da riqueza lexical (e de sentido) da nossa

língua, proporcionando-nos verdadeiras obras de arte. Assim fizeram Drummond, Érico Veríssimo, Camões, Cecília Meireles entre tantos; e assim fazem Jô Soares, Luiz Fernando Veríssimo, Rachel de Queiroz, Marina Colasanti entre outros tantos. Encontrando uma palavra insistentemente repetida no texto, perguntamo-nos: "Aonde o autor quer chegar? O que estou entendendo disso?". É um recurso que leva ao questionamento, que nos faz ir à busca da intencionalidade e do que ficou implícito. Quando pensamos num sinônimo, mesmo conscientes da não-identidade total de significação entre duas palavras ou expressões, sentimos, muitas vezes, como é difícil a substituição, sentimos que é necessária a palavra exata. Quantas vezes, pessoas tentam consertar uma gafe por uma palavra ou frase e acabam complicando-se por causa da escolha de sinônimos que mais prejudicam do que auxiliam. Os hiperônimos e hipônimos, representantes de relações todo-parte/classe-elemento, requerem do falante cálculos de sentido precisos para que as relações estabeleçam-se devidamente. As expressões nominais definidas requerem atenção especial. Usar uma expressão definida supõe que o interlocutor domine o referente da comunicação. Os nomes genéricos são "facas de dois gumes": assim como a repetição, a presença de uma quantidade excessiva de nomes genéricos pode indicar alguma intenção do escritor. Algumas vezes, é lógico, o uso de nomes genéricos podem indicar restrição vocabular, ou mesmo, um "atalho" comunicativo, pois muitos desses nomes são **palavras-coringa**, ou seja, servem em qualquer situação. É o caso da palavra **coisa**: "Senti uma coisa estranha", "Não diga uma coisa dessas", "Estou com vontade de comer uma coisa gostosa", "Tinha alguma coisa dentro armário", "Aquela coisa ali é sua", "Tem coisa que não é para criança".

A Coesão Recorrencial está relacionada à estruturação do texto quanto a recursos que amarrem, sobretudo, aspectos de ordem sintático-semântica ou de motivação estética.

A recorrência de termos tem, como função básica, a progressão do discurso: não se trata apenas da repetição do item, mas de recorrer a ela com o objetivo de, a cada retomada, acrescentar-lhe um atributo, conectando as informações novas às anteriores. No caso do paralelismo, temos as mesmas estruturas sintáticas revestidas de novos conteúdos. O poema de Camões ("Amor é fogo...") é um bom exemplo do recurso ao paralelismo. Já com a paráfrase, a relação é diferente: tem-se um mesmo conteúdo recontado de forma diferente. A paráfrase é a base da intertextualidade. Há casos de textos que são recontados alterando-se os objetivos da obra original. Nesse caso, os textos originais são parodiados, como bem o fazem, por exemplo, Jô Soares e Millôr Fernandes. Correntemente, sem grandes preocupações literárias, a paráfrase se dá, em geral, quando se retoma uma expressão para que ela seja melhor explicada. Então, há uma série de expressões que vão colaborar nesse trabalho de **re-dizer**: ou seja, isto é, em outras palavras, em outros termos, melhor dizendo, quer dizer, para ser mais preciso (claro) etc. A Coesão Recorrencial pode-se estabelecer, ainda, por meio de recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais, tais como o ritmo, a entoação, a motivação sonora. Esses são aspectos que dominam, sobretudo, as produções em que há a preocupação estética com a forma, freqüente nos textos poéticos, publicitários, infantis etc.

A Coesão Temporal abrange, neste trabalho, dois subgrupos básicos: a ordenação linear e as partículas temporais. A ordenação linear é fundamental, por exemplo, nos textos narrativos e em receitas. Sem dúvida, uma narrativa pode começar pelo final ou pelo meio da história, mas, ao final do texto, deve ser possível a reconstrução linear dos fatos numa perspectiva temporal. No caso da receita, a ordem é mais rigorosa. Sobre os textos dissertativos, tivemos, inicialmente, uma inquietação: "Como analisar a questão da ordenação linear no texto dissertativo, uma vez que o emprego dos verbos,

nesse tipo de texto, é bastante diverso do de uma narrativa?". Partimos, então, para o princípio da ordenação lógica: dizer "Ele dormiu, porque estava cansado" é uma ordenação coerente, ao passo que dizer "Ele estava cansado, porque dormiu" não o é. A relação entre os enunciados não pode ser invertida, há uma seqüenciação responsável pela estruturação do texto e do seu sentido. A partir daí, passamos a usar como critério para os textos dissertativos a correlação dos tempos verbais. Reforçamos nossa questão dos verbos com Weinrich: tempos do mundo narrado e do mundo comentado, relevo e metáforas temporais. Quanto às partículas temporais, consideramos como tais todas as palavras e expressões que denotassem tempo: amanhã, hoje, antes, depois, no dia seguinte, às vezes etc.

A Coesão por Conexão foi um dos casos em que mais havia subgrupos. Diferencia-se dos casos anteriores de coesão por estabelecer relações lógicas e discursivas por meio de grupos específicos de palavras. Trabalhamos apenas com aqueles que, efetivamente, estiveram presentes nos textos. No caso da conjunção, o que se pôde perceber é que foi um dos relatores que mais apresentou índices de usos indevidos. Isso se deve, possivelmente, à interferência da fala, uma vez que o "e", na linguagem falada, é um continuador do discurso com alta freqüência. Além disso, ele parece ser um **relator-coringa**, podendo estabelecer várias relações, não somente a de adicionar um enunciado ao outro. A contrajunção, bastante presente nos textos, parece ter também a função de continuador do discurso, por meio da conjunção **mas**, o que também se deve à interferência de fala. Nesses casos, a palavra se esvazia de sentido, servindo apenas para abrir ou dar continuidade ao discurso. Pôde-se sentir que a causalidade, apesar de aparecer nos dois tipos de texto nas duas séries, teve uma freqüência não muito alta nos textos dissertativos. Questionamos, então, esses dados, principalmente pelo fato de o texto dissertativo explorar muito a relação

causa-conseqüência. Consideramos que outras relações textuais, muito ligadas à causalidade, cooperaram na articulação dos textos, a saber: a mediação, a explicação/justificativa, a condicionalidade, a conclusão e a restrição/delimitação. São relações muito próximas e, como se pode ver pela freqüência, apoiaram as relações de causalidade em diversos textos. A disjunção, com freqüência considerável, só se fez presente na 8ª série.

2.3 Confrontando Dados

2.3.1 8ª série - Narração e Dissertação

a) Coesão por Substituição:

A substituição pronominal é a que predomina tanto no texto narrativo quanto no dissertativo. Já a substituição por pró-formas adverbiais ocorreram apenas no texto narrativo. Não se constataram pró-formas numerais e verbais. Os casos de elipse ocorrem principalmente com a 1ª pessoa do singular ou plural.

Em termos quantitativos, o uso de elementos pronominais cai sensivelmente nos textos dissertativos: cerca de um terço em relação aos narrativos. Apesar de menor uso na dissertação, a incidência de erros neste tipo de texto é bem maior. Nota-se, no texto narrativo, uma quantidade alta de pronomes que não seriam necessários virem explicitados, situações em que a elipse poderia, satisfatoriamente, dar conta das relações co-textuais.

b) Coesão por Reiteração:

A reiteração do mesmo item lexical tem, no texto narrativo, uma freqüência muito alta, comparando-o ao texto dissertativo. Encontram-se muitos casos de repetição indevida da palavra na narração, que poderiam ser evitados, também, pela elipse. Na dissertação, encontram-se casos em que a repetição gerou problema de construção textual, originando erros. Na maioria dos casos, pôde-se perceber que a repetição não é manuseada como um expediente que provê o aluno para articular melhor seu texto. Normalmente, ela parece revelar desconhecimento de outros lexemas possíveis para preencher o espaço no texto, deixando, portanto, de se constituir um mecanismo útil de produção textual para a maioria dos alunos.

A reiteração por sinônimos é mais significativa nos textos narrativos. Hiperônimos e hipônimos inexistem nos textos dissertativos. Na narração, os hiperônimos são mais representativos.

As expressões nominais definidas, quando em referência a nomes próprios ou a elementos caracterizados pelo sema [+ animado] não geram problemas. Contudo, quando utilizadas para referir-se a elementos [- animado] comumente são mal manejadas, como se poderá constatar na análise dos exemplos.

O uso de nomes genéricos, ao lado da repetição, são a chave da coesão por reiteração. Tanto na narração quanto na dissertação apresentam índices significativos. Como os nomes genéricos envolvem palavras marcadas pela vaguidão de sentido, podemos levantar a hipótese, auxiliados pelos dados da repetição, de que os alunos têm uma diversidade vocabular restrita que os impede de expor mais adequadamente

suas idéias, valendo-se da repetição e da generalização para "preencher espaços" no seu texto.

c) Coesão por Recorrência:

O uso de recursos coesivos por meio de recorrência de termos é baixíssimo, em ambos os tipos de texto. Em virtude disso, não houve dados suficientes para se propor uma análise.

d) Coesão Temporal:

A coesão temporal foi abordada a partir da ordenação linear dos elementos (não só os verbos) e do uso das partículas temporais. A ordenação linear, no caso dos textos dissertativos, considerou, sobretudo, as relações lógicas entre os segmentos. Apesar de a ordenação linear ser mais freqüente nos textos narrativos, a quantidade de erros foi semelhante nos dois tipos de texto. As partículas temporais aparecem mais no texto narrativo (além do dobro do que se encontra no texto dissertativo).

e) Coesão por Conexão:

No texto narrativo, os casos de conexão mais expressivos são a Conjunção, a Causalidade, a Mediação, a Contrajunção e a Explicação/Justificativa. Dentre esses, apenas a Conjunção apresenta uso desnecessário de relatores. Usos incorretos verificam-se na Conjunção, na Contrajunção e na Explicação/Justificativa. Pôde-se perceber que, no texto dissertativo, há quase a mesma freqüência de conectores do que no narrativo, com as seguintes ressalvas: o uso dos relatores de Conjunção é

extremamente inferior (cerca de um quinto do uso que se faz na narração); usam-se mais a disjunção e a condicionalidade; as relações de causalidade são menos freqüentes, enquanto é maior o emprego dos relatores de mediação. Apesar de se ter menor quantidade de relatores de contrajunção na dissertação, os índices de erro são equivalentes em ambos os tipos de textos. Não se verificaram elementos indicadores de conclusão nos textos.

2.3.2 3ª série - Narração e Dissertação

a) Coesão por Substituição:

Assim como na 8ª série, predomina nos textos de 3ª série a substituição por pró-formas pronominais. As adverbiais são pouquíssimas, limitando-se aos textos narrativos. Substituição por numerais e verbos inexistem nesses textos. A elipse ocorre, sobretudo, na referência à 1ª pessoa do singular ou plural.

O interessante na substituição é a disparidade de seu emprego nos dois tipos de texto. Enquanto ela é recorrente no texto narrativo, com um uso indevido razoável (um quinto aproximadamente) e apenas uma forma incorreta, no texto dissertativo ela é um expediente quase inexpressivo. Em relação ao total da narração, seu uso na dissertação representa menos de 10%. Apesar disso, a freqüência de erros é igual.

b) Coesão por Reiteração:

Dentre os seis casos de reiteração, merecem atenção a repetição do mesmo item lexical e o uso de nomes genéricos.

O uso de sinônimos é mais expressivo nos textos narrativos, registrando-se apenas dois casos nos dissertativos. Os hiperônimos aparecem em ambos os tipos de texto, em maior quantidade nos narrativos. Os hipônimos aparecem só nos narrativos. As expressões nominais definidas não forneceram dados suficientes para análise.

A repetição do mesmo item lexical é bastante alta nos textos narrativos, sendo que, em cerca de 25% dos casos, ela poderia ser evitada, optando-se pela elipse ou outro recurso lingüístico. Nos textos dissertativos, a repetição aparece bem menos. Sua freqüência, em relação aos narrativos, é cerca de 75% menor. O que acontece, porém, é que, nos textos dissertativos, o uso incorreto é maior do que o correto. Em outras palavras, enquanto as formas incorretas inexistem na narração, cuja freqüência da repetição é bem maior, elas marcam-se na dissertação, suplantando a freqüência das formas corretas. Já que estamos trabalhando com os mesmos informantes, podemos levantar a hipótese de que esse recurso largamente usado na narração não lhes foi explorado para o trabalho com a dissertação.

Os nomes genéricos têm, também, largo emprego nos textos narrativos e dissertativos. Naqueles, eles só são empregados corretamente; nestes, há emprego correto e incorreto (bastante significativo). As formas genéricas são mais freqüentes na dissertação. Valem aqui as observações acerca da restrição vocabular, registradas para os casos de 8ª série.

c) Coesão por Recorrência:

A escassez de dados não permitiu uma análise pormenorizada.

d) Coesão Temporal:

Sobre os critérios para a análise da coesão temporal, valem aqui os que foram estabelecidos na 8ª série.

A ordenação linear mostrou-se mais freqüente nos textos narrativos. Contudo, os dissertativos registraram mais erros.

O uso de partículas temporais predomina na narração. O total de partículas na dissertação corresponde a cerca de um sexto do total da narração. Mesmo assim, a quantidade de erros é igual, apesar de ser baixa.

e) Coesão por Conexão:

O uso de relatores tem distribuição bastante diversa nos dois tipos de textos. Na dissertação, corresponde a menos de 50% do total utilizado na narração.

Na narração, destacam-se a conjunção (emprego mais expressivo quantitativamente, tanto em formas corretas como em indevidas; não se registraram formas incorretas), a mediação, a restrição/delimitação, a contração e a explicação/justificativa.

Na dissertação, os dois mecanismos mais recorrentes foram a causalidade e a restrição/delimitação. Com menor freqüência, aparecem a condicionalidade e a explicação/justificativa. Houve três casos de indicadores de conclusão.

2.3.3 8ª e 3ª - Narração

a) Coesão por Substituição:

Conforme dados das análises anteriores, a coesão por substituição ocorre, predominantemente, por meio de pró-formas pronominais. As pró-formas adverbiais têm uso bastante reduzido. Já as pró-formas numerais e verbais não ocorreram nesses textos.

Comparando os números, percebe-se que os alunos de 8ª série usam mais a substituição. Daí, estarem mais sujeitos aos erros, que se reduzem sensivelmente na 3ª série. Todavia, os empregos indevidos têm expressividade tanto nos textos de 8ª quanto nos de 3ª. No caso de substituição por pró-formas adverbiais, também há redução de uso na 3ª série. Não se registram, porém, uso indevido ou incorreto.

b) Coesão por Reiteração:

Dos seis casos de coesão por reiteração, dois deles apresentam dados mais expressivos. Trata-se da repetição do mesmo item lexical e dos nomes genéricos. Dos outros casos, destacam-se os sinônimos e os hiperônimos, mais freqüentes nos textos de 8ª série. O hipônimo tem uso reduzido. Esses três casos apresentaram-se nos textos apenas de forma correta. O caso de expressões nominais definidas aparecem, de forma mais significativa, nos textos de 8ª série.

Sobre a repetição do mesmo item lexical, tanto os textos de 8ª quanto os de 3ª apresentam grande quantidade de palavras que se repetem. O recurso à repetição é

maior na 8ª série, propensos os alunos, portanto, à maior incidência de erros, que correspondem ao dobro do que se verificou nos textos de 3ª série. A quantidade de uso incorreto, em ambas as séries, é bastante expressiva.

Em relação ao emprego de nomes genéricos, ambas as séries têm uso representativo desses elementos. Só foi verificado uso indevido nos textos de 8ª. Tanto os de 8ª quanto os de 3ª mostraram-se isentos de formas incorretas.

c) Coesão por Recorrência:

Os dados sobre os elementos de recorrência foram insuficientes para que se fizesse uma análise mais pormenorizada.

d) Coesão Temporal:

A ordenação linear dos elementos, quanto ao uso correto, tem praticamente a mesma frequência nas duas séries (a 8ª usou um pouco mais). Em relação aos erros cometidos na ordenação, os alunos de 3ª série apresentam um terço a menos.

O uso de partículas temporais é, também, praticamente o mesmo em ambos os grupos. Ressalte-se que, quanto ao uso, os alunos da 8ª série incorreram duas vezes mais no indevido e uma vez mais no incorreto.

e) Coesão por Conexão:

A conexão, embora abranja vários casos, intensifica-se em seis tipos: conjunção,

causalidade, mediação, restrição/delimitação, contrajunção e explicação/justificativa.

A conjunção é mais utilizada pelos alunos de 8ª série. Os de 3ª usam cerca de 10% menos. A maior incidência fica nos casos de uso correto. Quanto ao uso indevido, os valores são muitíssimo próximos. Só se encontram erros nos textos de 8ª (duas ocorrências).

A causalidade aparece em ambas as séries, somente nas formas corretas. O uso na 8ª é 80% maior do que na 3ª.

A mediação também aparece em ambas as séries somente com uso correto das formas, sendo mais freqüente nos textos de 8ª.

Restrição/Delimitação aparece em ambas as séries, mais na 3ª, somente com uso correto.

A contrajunção tem emprego maior na 8ª série, na qual se verificaram erros. O emprego correto é idêntico em ambas as séries.

Também são próximos os valores para explicação/justificativa, com maior freqüência na 3ª série. Somente na 8ª verificou-se erro.

2.3.4 8ª e 3ª - Dissertação

a) Coesão por Substituição:

No texto dissertativo, a substituição ocorreu apenas por meio de pró-formas pronominais. Pró-formas adverbiais, numerais e verbais não constaram em nenhum texto.

A substituição predomina nos textos de 8ª série. Esse recurso, na 3ª série, tem uso cerca de seis vezes menor. A maior frequência na 8ª série acarretou vulnerabilidade ao erro: onze vezes mais que na 3ª.

b) Coesão por Reiteração:

Dos casos de coesão por reiteração, são significativos os valores expressos pelo emprego da repetição do mesmo item lexical e dos nomes genéricos. Sinônimos, pouquíssimos, ocorrem com uso correto em ambas as séries. Registram-se dois casos de hiperônimos corretos na 3ª série. Não houve ocorrência de hipônimos. Não há casos de expressões nominais definidas que convenham ser analisadas.

A repetição tem emprego pouca coisa superior na 8ª série. Em relação ao emprego de formas corretas, a 8ª série mostra-se expressivamente superior no manuseio desse recurso. Isso se confirma quando se analisam os dados sobre os erros cometidos: enquanto nos textos de 8ª foram encontrados cinco, nos de 3ª série esse número sobe para doze.

O emprego de nomes genéricos é também representativo nos textos de ambas as séries, sendo maior a sua frequência nos textos de 3ª série, que também apresentaram a maior frequência de erros. Nos textos de 8ª série, não houve nenhum erro nesse item.

c) Coesão por Recorrência:

Os elementos de coesão recorrencial tiveram uso muitíssimo restrito. Por essa razão, não foi possível uma análise quantitativa dos dados.

d) Coesão Temporal:

Neste item, os textos de 3ª série usaram mais o recurso de ordenação linear. Em ambas as séries, os valores são significativos. Quanto às formas incorretas, os valores foram um pouco maiores nos textos de 8ª série.

O uso de partículas temporais predominou nos textos de 8ª série: o dobro do que se encontrou nos textos de 3ª. A frequência de formas erradas foi idêntica em ambas as séries.

e) Coesão por Conexão:

Os elementos de conexão são bem menos usados nos textos de 3ª série (mais de 50% comparado ao total utilizado pela 8ª série).

A conjunção é expressiva nos textos de 8ª série. Apresenta-se, na maioria dos casos,

) com emprego correto. Encontram-se casos de uso indevido. Não há uso incorreto. Nos textos de 3ª, encontram-se apenas 5 casos de formas corretas.

A disjunção apareceu somente nos textos de 8ª, com apenas um uso incorreto.

O uso de relatores de condicionalidade é idêntico nos dois grupos. Não se verificam usos indevidos ou incorretos.

A causalidade aparece nos dois grupos, de forma correta, sendo mais freqüente nos textos de 3ª.

A mediação é intensa nos textos de 8ª série; nos de 3ª, corresponde a um quinto do total do outro grupo. Não se constatam formas indevidas ou incorretas.

Restrição/delimitação tem uso correto praticamente igual nos dois grupos.

A contração predomina na 8ª série. Como os alunos usam-na mais, há também mais erros nesse grupo. Na 3ª série, encontram-se apenas duas ocorrências: uma correta e uma incorreta.

Explicação/justificativa tem maior representatividade na 8ª série. Na 3ª, corresponde a 30% do total de emprego da 8ª, na qual só houve um erro.

Verificam-se três casos de palavras indicadoras de conclusão nos textos de 3ª série.

2.3.5 8ª e 3ª - Narração e Dissertação

a) Coesão por Substituição:

Predominam as pró-formas pronominais. Observando-se as frequências, percebe-se nitidamente uma redução significativa no uso de elementos de substituição na 3ª série, nos três tipos de abordagem: correto, indevido, incorreto. Poder-se-ia pensar num refinamento do uso dos mecanismos de substituição, mas somente uma análise da natureza da utilização dos recursos e da tipologia dos erros será capaz de confirmar ou refutar tal hipótese.

As pró-formas adverbiais têm emprego limitado. Não há ocorrências de outros casos de substituição.

b) Coesão por Reiteração:

Os elementos de reiteração englobam dois casos bastante expressivos: os de repetição do mesmo item lexical e de uso de nomes genéricos. Em ambas as séries e em ambos os tipos de textos, os valores são bem próximos.

Os sinônimos são mais expressivos na narração, tendo uso muito reduzido na dissertação. O mesmo se pode dizer dos hiperônimos. Os hipônimos só aparecem, reduzidamente, nos textos narrativos. Expressões nominais dignas de nota também só aparecem nesses textos.

c) Coesão por Recorrência:

Os elementos de coesão recorrencial consistem em recursos de raro emprego, razão pela qual não se pôde processar a análise estatística desses elementos.

d) Coesão Temporal:

Dada a organização textual, a ordenação linear predomina nesse tipo de coesão, com amplo emprego nos textos (lembramos que o texto se constrói pela sucessão de informação, daí ser a ordenação tão predominante na sua estruturação como fator de coesão). Os valores de emprego e erros são bem próximos.

O uso de partículas temporais é notadamente maior nos textos narrativos, em ambas as séries.

e) Coesão por Conexão:

Predomina nos textos narrativos. Na 8ª série, tem valores semelhantes nos dois tipos de texto. A redução do uso de relatores nos textos dissertativos poderia supor um refinamento no manuseio desse recurso. Mas, cabem aqui as colocações feitas no item 5.1.

A conjunção predomina nos dois tipos de textos nas duas séries, salvo nos dissertativos de 3ª. É interessante notar que a disjunção só aparece em textos de 8ª série. A condicionalidade marcou-se mais nos textos dissertativos. A causalidade aparece em ambos os textos e séries. A mediação só se reduz no texto dissertativo de

3ª série, como acontece com a conjunção. Restrição/delimitação e explicação/justificativa têm uso equivalente em ambos os textos e séries. A contrajunção reduz-se sensivelmente nos textos dissertativos de 3ª série. Nas demais situações, sua distribuição é regular. Em todos os textos, só foram encontrados três relatores de conclusão, em textos dissertativos de 3ª série.

2.4 O que dizem os dados da análise estatística?

Interpretando os resultados

Os resultados obtidos pelas análises através do **S-Plus** e das **Transformações de Raiz Quadrada** dar-nos-ão **hipóteses**, o que é comum, estatisticamente falando. Para essas hipóteses, haverá como possíveis resultados:

- "*a rejeição da hipótese de que as duas médias sejam iguais*": nesse caso, os dois grupos analisados são estatisticamente diferentes em relação à característica observada. No caso do nosso trabalho, acerca do uso de mecanismos de coesão, isso equivalerá a dizer que os dois grupos fazem uso diferente do recurso de coesão analisado;

- "*a não-rejeição da hipótese de que as duas médias sejam iguais*": nesse caso, os dois grupos analisados são estatisticamente iguais em relação à característica. Para o nosso trabalho, isso quererá dizer que os dois grupos fazem mesmo uso do recurso de coesão analisado;

- pode acontecer, porém, que, por falta de dados suficientes ou por impossibilidade de estabilizar uma **Transformação de Raiz Quadrada**, torne-se impossível a análise de

determinado item.

2.4.1 Narração

Textos Narrativos

	Coesão por Substituição	Coesão por Reiteração	Coesão por Recorrência	Coesão Temporal	Coesão por Conexão
Uso correto	hipótese não rejeitada	hipótese rejeitada	hipótese não rejeitada	hipótese não rejeitada	falta de dados
Uso indevido	hipótese não rejeitada	falta de dados	falta de dados	falta de dados	hipótese não rejeitada
Uso incorreto	hipótese não rejeitada	hipótese não rejeitada	falta de dados	hipótese não rejeitada	falta de dados

a) Coesão por Substituição:

A análise estatística não rejeitou nenhuma hipótese quanto ao uso dos elementos de coesão por substituição em ambas as séries. Isso equivale a dizer que, embora os alunos da 3ª estejam "adiantados" em escolaridade, o uso que fazem da coesão por substituição é similar ao dos alunos de 8ª série. Na 3ª série, reduz-se o uso de elementos de substituição, o que, em muitos casos, pode ser problemático, pois o aluno pode optar por outras estratégias que podem trazer prejuízos na elaboração de um texto, como a repetição. Em outras palavras, o resultado da comparação indica que, em relação ao uso de elementos de substituição, a escolaridade não pode ser vista como modificadora desse uso.

b) Coesão por Reiteração:

Quanto ao uso correto da coesão por reiteração, os dados levam a concluir que ambos os grupos fazem uso diferenciado desse tipo. Como não se verificaram usos indevidos nesse item, não se estabeleceram comparações. Quanto ao uso incorreto, os resultados indicam que os grupos têm, estatisticamente, o mesmo desempenho. Isso implica que, neste caso, a escolaridade é um fator que não está tendo influência no que diz respeito à solução de problemas no uso de elementos de reiteração textual.

c) Coesão por Recorrência:

Como já se salientou, o uso de elementos de recorrência é muito escasso, o que impossibilitou comparação de dados nos usos "indevido" e "incorreto". Quanto ao uso "correto", os resultados indicam que os dois grupos têm o mesmo desempenho quanto ao emprego de elementos de coesão por recorrência.

d) Coesão Temporal:

Os resultados levam à conclusão de que ambos os grupos fazem o mesmo uso da coesão temporal, salvo no item "indevido". Aqui, também, a escolaridade não pode ser variável de alteração no uso de mecanismo de coesão textual.

e) Coesão por Conexão:

A impossibilidade de estabilizar a variância no uso correto e a falta de dados no uso incorreto acabaram fragmentando a análise da conexão. Resta o grupo do uso

indevido, cujos resultados apontam para uma similaridade de uso entre os dois grupos.

2.4.2 Dissertação

Textos Dissertativos

	Coesão por Substituição	Coesão por Reiteração	Coesão por Recorrência	Coesão Temporal	Coesão por Conexão
Uso correto	hipótese rejeitada	hipótese não rejeitada	falta de dados	hipótese rejeitada	hipótese não rejeitada
Uso indevido	falta de dados	falta de dados	falta de dados	falta de dados	falta de dados
Uso incorreto	hipótese rejeitada	hipótese não rejeitada	falta de dados	hipótese não rejeitada	hipótese não rejeitada

a) Coesão por Substituição:

Segundo os resultados, os grupos de 8^a e 3^a fazem uso distinto dos mecanismos de coesão por substituição. Como já se salientou na comparação dos dados, percebe-se uma redução drástica no uso de elementos de substituição da 8^a para a 3^a série. A maior frequência no primeiro grupo torna-o vulnerável à maior quantidade de erros.

b) Coesão por Reiteração:

Os resultados apontam que os grupos têm o mesmo desempenho no uso de elementos de reiteração. Portanto, não se pode colocar a escolaridade como variável que influencie o uso de mecanismos de coesão textual.

c) Coesão por Recorrência:

A falta de dados impossibilitou a comparação.

d) Coesão Temporal:

Os resultados indicam que os grupos fazem uso correto distinto dos elementos de coesão temporal e fazem uso incorreto equivalente. Isso implica que se pode considerar como dependente da escolaridade o uso correto.

e) Coesão por Conexão:

Os resultados indicam que, em relação ao uso correto e incorreto dos elementos de coesão por conexão, os dois grupos têm o mesmo desempenho.

2.4.3 Considerações Finais

Fazendo uma análise mais ampla, tomando os resultados estatísticos num quadro geral, podemos sentir que a escolaridade não é um fator que determine mudanças significativas no uso de elementos de coesão textual. Como se verá mais adiante, nas análises dos textos, o padrão de textualidade não difere muito entre os grupos. Nos textos dissertativos de 3ª série, por exemplo, pode-se perceber claramente o uso de nomes genéricos intensificado, com prejuízo para o sentido global dos textos. Os dados não deixam de ser preocupantes, se levarmos em conta que a seriação pressupõe a eliminação gradativa de uma série de problemas lingüísticos.

2.5 ANALISANDO OS RESULTADOS

2.5.1 Textos Narrativos

a) Substituição por Pronomes:

Nas narrativas, o uso de pronomes, conforme se viu, é maior na 8ª série. Contudo, encontram-se casos de repetição desnecessária em ambas as séries, como nos exemplos:

- 8ª série, texto 3:

- "para eu viajar para o passado junto, com ele";

- "que ele não saberia";

- "Ele era um moço alto";

- "Ele se chamava Ricardo";

- "ele me disse".

- 3ª série, texto 9:

- "Ela era encantadora";

- "Ela ajudava sua mãe";

- "ela parecia uma Santa";

- "ela começou a ouvir uma voz linda";

- "que só ela podia ouvir".

Na 8^a série, percebe-se, em alguns textos, certa dificuldade no uso de pronomes oblíquos. Esse problema corresponde a uma oscilação de número (singular/plural), como atesta, por exemplo, o texto 3:

- "ele me disse que eu tinha 2 filhos (...) mas eu não tinha condição de cuida-lo, sustenta-lo e pus eles na rua..."

Os pronomes oblíquos "-lo" retomam a expressão "2 filhos". Além da retomada inadequada, há o problema da regência do verbo "cuidar", que pede complemento preposicionado. No trecho, é interessante observar que, em relação ao verbo "pôr", o aluno não fez registro da forma oblíqua, talvez pelo fato de esse emprego ser de baixa frequência no português contemporâneo. Por isso, optou por uma forma pronominal influenciada pela oralidade, ou seja, empregou pronome subjetivo, desacompanhado de preposição, em função complemento.

Outro problema encontrado foi a repetição de pronomes muito próximos e a ambigüidade, conforme trechos dos textos 6 e 8, respectivamente:

- "ele adorou e ele foi arrumar a máquina";

- "Eu sei de tudo isso porque qdo o Gerson foi baleado, antes de morrer ele me disse que em um dos depósitos do principal acusado, um funcionário percebeu que o Dr. Roger estava distraído e pediu para que ele assinasse um papel, sem tomar conhecimento de que era um documento no qual se encrimjava".

No primeiro exemplo, a repetição de "ele" é desnecessária, uma vez que, nesse trecho, o texto comporta referência apenas a "cientista". Já no segundo exemplo, a referência a "ele" fica complicada na passagem "que ele assinasse um papel". A quem se refere o pronome? Potencialmente, há duas referências: Dr. Roger ou Gerson. Além disso, a complicação do trecho aumenta pelo fato do narrador dizer que o fato aconteceu "em um dos depósitos do principal acusado". Até então, na história, o Dr. Roger era visto apenas como "suspeito".

No texto 11, encontra-se, também, uma passagem ambígua, já que tanto "rapaz" quanto "velho" são expressões possíveis para preencher a elipse do sujeito do verbo "falou":

- "Mas era apenas um velho e um rapaz dentro do carro.

Ele parou na minha frente e falou:"

Os pronomes dêiticos - de 1ª pessoa - são mais frequentes, inclusive com uso desnecessário, nos textos de 8ª, embora as propostas de redação de ambas as séries exigissem narrador em 1ª pessoa. Outros pronomes situacionais (isto/este,

aquilo/aquele etc.), às vezes, representam problemas na redação, como se encontra no texto 10:

- "A vizinha falou todos os ingredientes e o modo de fazer, quando Paula fala para a vizinha que isso ela já sabia...".

Vê-se, claramente, a inconsistência do pronome "isso", uma vez tratar-se de referência a uma situação já acontecida, narrada na perspectiva temporal do passado. Portanto, dever-se-ia empregar a forma "aquilo" que estabeleceria, assim, a equivalência em relação à situação de comunicação.

b) Reiteração:

Normalmente, a reiteração do mesmo item lexical não aparece como um recurso complementar de coesão textual. Em geral, como já se destacou repetidas vezes, parece denotar escassez vocabular.

Encontram-se, nos textos de ambas as séries, empregos muito bons da repetição do mesmo item, nos quais a palavra repetida vem acrescida de algum modificador, adequando a expressão ao novo enunciado, por exemplo:

● 8ª série, texto 1:

- "magnífica máquina", "máquina do tempo", "aquela máquina".

Neste texto, nota-se que há um jogo de palavras, positivamente constituído, com o qual

o narrador expressa a forma como foi "seduzido" pelo cientista para fazer a viagem: o cientista diz que o passeio será "belo" e "maravilhoso", a máquina é "magnífica" e o cientista trata-a "carinhosamente".

● 3ª série, texto 8:

- "em contratos", "último contrato", "o contrato".

Neste texto, nota-se o jogo que o narrador faz com a palavra "contrato", partindo de uma expressão mais genérica "em contratos" (note-se a ausência de artigos), passando por "último" contrato (o que foi assinado), que vem a converter-se em "o" contrato (elemento gerador do problema do dr. Roger). O percurso desencadeado é do geral para o particular.

Encontram-se, porém, muitos casos de repetição desnecessária (até abusiva - quantitativamente falando - e enfadonha):

● 8ª série, texto 5:

- "máquina do tempo" (duas vezes), "a máquina" (oito vezes), "na máquina" (duas vezes), "essa máquina".

● 3ª série, texto 10:

- "Paula" (13 vezes), "vizinha" (8 vezes).

Nos dois casos, a repetição da palavra não vem acompanhada de modificadores. As

modificações são, em geral, nos artigos e pronomes.

Dentre as expressões nominais definidas, encontra-se um bom exemplo desse recurso no texto 2, de 8ª série:

- "A morte do meu grande ídolo Ayrton Senna";

- "O Senna";

- "Senna".

O bom emprego vem reforçado pelo uso que o autor faz de "o meu grande ídolo Ayrton Senna" em consonância com o fechamento do texto, parte em que se refere a Senna como "nosso ídolo", passando das impressões pessoais e subjetivas para um plano de sentimento coletivo, interado ao sofrimento das grandes multidões, provocado pela morte de Senna.

Há, porém, expressões definidas mal colocadas, as quais não se esclarecem no decorrer do texto, exemplificadas por trechos dos textos 2, 6 e 11, respectivamente:

- "eu estava andando pelo parque";

- "Eu andei muito pela a estrada";

- "Era apenas um velho e um rapaz dentro do carro".

"O parque", "a estrada" e "o carro" são expressões não explicadas/justificadas no interior do texto. Para o primeiro caso, ainda se pode "achar" uma resposta: o autor, provavelmente, considera normal o fato de as pessoas andarem/passearem por parques, daí a referência. Isso se reforçaria com "como milhões de brasileiros". Porém, a expressão parece ambígua: "andar pelo parque como milhões de brasileiros" ou "estar inconformada como milhões de brasileiros". Para o segundo caso, não há uma explicação. Além disso, o autor usa, na expressão, dois pronomes ("pela a estrada"). Para o terceiro caso, pode-se inferir que o autor imagine que o leitor depreenda que na rua há carros, daí ser chamado por uma pessoa que estava em um veículo. Mas isso não é necessário: poderia ser chamado por um outro transeunte.

c) Ordenação linear e partículas temporais:

Em textos de ambas as séries, encontram-se problemas de ordenação linear ou de correspondência entre os tempos verbais. Em alguns casos, parece que uma revisão poderia solucionar certos empregos inconsistentes, já que a impressão que se tem é tratar-se de problemas de natureza ortográfica.

Destacam-se alguns casos de problemas de ordenação linear:

● 8ª série, texto 3:

- "Eu tão curiosa queria, saber sobre mim no passado, fui e aceitei o convite".

Como se vê, a curiosidade do narrador fez com que ele aceitasse o convite e, por isso, foi viajar. Portanto, a ordem das ocorrências "fui" e "aceitei" está invertida. No mesmo

texto, no parágrafo seguinte, o narrador diz que "Esse cientista me levou para um lugar distante, que ele não saberia, onde era este lugar". A forma "saberia" é hipotética, incongruente, portanto, com a narrativa, que trata de fatos, ou seja, situações efetivamente vividas pelo narrador (ele está contando situações pelas quais passou). O uso dessa forma verbal não pode ser considerado uma "metáfora temporal", pois não altera o sentido do enunciado. Está também inadequado com o enunciado o pronome "este", já que se refere a uma situação do passado.

No final desse texto, lê-se:

- "Foi bom, porque nunca iria imaginar, que um cientista chegasse em mim e me convidar para eu viajar..."

Nesse trecho, parece que uma releitura atenta pudesse dar conta do emprego de "convidar", sobretudo pela proximidade com "chegasse".

● 8ª série, texto 6:

Há incompatibilidade entre os enunciados:

- "Logo que ele chegou em casa para ir dei risada...";

- "Ele falou, vamos logo Graciela...";

- "Chegou o dia e eu fui..."

Como se vê, o narrador diz que o cientista chegou lá para que fizessem a viagem. Depois, o narrador diz "Chegou o dia". A impressão que se tem é a de que o dia da viagem "chegou" duas vezes. Há casos, como esse, em que o aluno precisa fazer uma releitura para "sentir" o texto e a compatibilidade entre os enunciados, buscando o que está inconsistente ou em excesso.

- 3ª série, texto 8:

O texto 8 inicia-se e encerra-se, respectivamente, com os trechos:

- "Se não resolvermos isso logo, será tarde demais";

- "... e chegamos à tempo de pegá-lo e definitivamente por na cadeia".

O texto inicia-se na perspectiva do tempo presente, aliado a uma hipótese futura. Portanto, não haveria o que contar, já que nada, ainda, havia acontecido. Na realidade, esta introdução reforça a hipótese de que muitos alunos sentem dificuldade para manejar/correlacionar os tempos verbais. Talvez baseado em frases prontas como a da introdução, o aluno não consiga fazer a transposição dessas frases para o seu enunciado, adequando-as às suas necessidades de comunicação.

- 3ª série, texto 10:

- "Paula foi até a casa da vizinha para aprender como se **faz** a sopa de cebola." (grifo nosso)

- "... quando Paula **fala** para a vizinha que isso ela já sabia." (grifo nosso)

Esses dois exemplos do texto 10 vêm reforçar a hipótese de dificuldade de jogar com os tempos verbais. Mais adiante, no mesmo texto, lê-se:

- "... Paula escutou um barulho e foi ver o que era, quando viu o defunto do qual ela **roubou** os ossos." (grifo nosso)

A forma verbal destacada vem reforçar a tendência de se usar o pretérito perfeito (e, às vezes, o imperfeito) em lugar do mais-que-perfeito simples, que está em desuso no português contemporâneo. Ainda que se encontrem tempos compostos para ele, trata-se de um uso menos recorrente.

Aliás, sobre os tempos compostos, convém uma observação. No texto 5, de 8ª série, encontram-se, no mesmo período, duas ocorrências de tempos compostos. Nelas, há oscilação do verbo auxiliar (ter/haver), embora as duas orações estejam bem próximas e sejam recurso de paralelismo sintático:

- "...quando demos conta, **tinham se passado** 4 dias, então voltamos, mas quando chegamos ao presente **havam se passado** apenas 4 horas". (grifos nossos)

Quanto ao emprego de partículas temporais, percebe-se que a maior dificuldade recai em casos de regência, como nos exemplos dos textos 1 e 6 de 8ª série, respectivamente:

- "a hora que entramos";

- "Para o outro dia fazermos a viagem".

Há casos, porém, como o do texto 11, em que a inadequação é total:

- "**Algum tempo** eu estava passando na rua...". (grifos nossos)

Nos textos narrativos, pôde-se perceber uma entrada significativa de tempos verbais no presente. Salvo as inadequações já analisadas acima, convém considerar essas alterações como uma forma de o autor engajar-se mais com as informações. Alguns textos serviram para seus produtores como uma forma de diluir algum sentimento mais subjetivo ou até mesmo sugerir melhorias em âmbito mais amplo (socialmente falando). Para o primeiro caso, pode-se citar o texto 2; para o segundo caso podem-se citar os textos 1, 6 e 7. Os exemplos são, respectivamente:

- "... é duro, é doloroso, mas temos que acreditar na realidade...";

- "... será que o nosso futuro será esse com toda miséria e fome que estamos passando no Presente";

- "... mas gente me diga se você não aceitaria o meu futuro e pode até se realizar...";

- "Eu penso como essas pessoas podem ser tão desumanas, abusar injustamente só porque estão vestidas de policiais."

d) Conexão:

Dentre os casos de conexão, há dois que, na produção dos textos, devem ser considerados mais atentamente. São eles o emprego do "e" e do "mas"; este, principalmente na 8ª série. Em ambas as séries, encontram-se casos de uso excessivo da conjunção "e".

● 8ª série, texto 2:

- "e queria me convidar para fazer uma viagem";

- "e o cientista me mostrou o Senna";

- "e então fui de encontro ao Senna";

- "e pedi para que ele não corresse".

● 8ª série, texto 3:

- "apareceu um cientista e me convidou para viajar";

- "fui e aceitei o convite";

- "e gostava muito de arranjar briga";

- "e pus eles na rua".

- 3ª série, texto 7:

- "e há 15 anos sou amigo do Sr. Kelvin";

- "e eu o ajudo";

- "e inclusive Vs. estiveram presentes";

- "e deram testemunho".

- 3ª série, texto 9:

- "E assim era sua rotina e das pessoas";

- "e numa rua antes de chegar a sua casa";

- "e ao chegar em casa";

- "e ficou aquela noite sem dormir";

- "e ouviu aquela canção".

Dentre os empregos problemáticos de contração, convém destacar o texto 2, no qual o "mas" é utilizado como continuador do discurso, provavelmente por interferência da oralidade, sem valor adversativo. No texto 4, encontram-se, simultaneamente, "mas" e "apesar", ambos referindo-se à mesma expressão, caracterizando, pois,

inadequação:

- "As casas eram feitas de material bem resistente, **mas apesar** de bem simples e leves". (grifos nossos)

2.5.2 Textos Dissertativos

a) Substituição por Pronomes:

Embora se reduzam consideravelmente os pronomes nos textos dissertativos de ambas as séries, as dificuldades verificadas no seu emprego são de mesma natureza das verificadas nos textos narrativos: problema de retomada, com oscilação entre singular e plural, e ambigüidade.

Encontra-se, no texto 1, o seguinte trecho:

- "**O abandonado**' é aquele que seus pais **o** põe no mundo e depois **os** abandonam".
(grifos nossos)

Como se vê, a primeira retomada está correta, no singular, referindo-se a "o abandonado". Já a segunda retomada está no plural; referir-se a "pais" não pode, porque a expressão é o sujeito dos verbos "pôr" e "abandonar". Pode-se levantar a hipótese de que o aluno, em seu processo cognitivo, tenha guardado a referência a "menores abandonados, infratores e viciados". Observe-se que, nas definições, somente a de menor abandonado aparece no singular; as demais vêm no plural. Porém, apesar da busca das razões da oscilação, há que se levar em consideração,

observando o texto todo, que esse aluno revela dificuldades em trabalhar com a concordância, como atestam os trechos:

- "'*Os viciados*' (...) causando mal a si *próprio*, talvez eles *próprios*". (grifos nossos)

- "*os candidatos* a governador ou presidente *promete*, mas quando *ele* está no poder (...) que *eles* tanto falam". (grifos nossos)

Essa oscilação singular/plural também aparece no texto 2:

- "*o menor carente* (...) isso *os* levaria a roubar". (grifos nossos)

†

Neste caso, pode-se levantar a mesma hipótese que se formulou para explicar a oscilação no texto 1. Já no texto 8, de 3ª série, o pronome parece ficar "desconectado" (perdido) no trecho:

- "No mundo não há união entre as nações ricas e pobres, e até mesmo em alguns países não existe uma união concreta, em que todos são ajudados por *eles* mesmos". (grifo nosso)

A referência do pronome "eles" admite "alguns países" e "todos", mas pode-se questionar que "todos" são esses: países ou seres humanos? A reciprocidade de "mesmos" não se esclarece.

b) Reiteração:

Um bom uso da repetição do mesmo item pode ser flagrado no texto 2:

- "o problema do menor", "para o menor", "o menor carente".

Os demais casos de repetição não são expressivos na constituição do texto. Encontram-se, sobretudo nos textos de 3ª série, grandes índices de repetição, inclusive de nomes genéricos, o que confere aos textos certa "diluição" do tema, certa "vaguidão de sentido", em especial nos textos 9, 10 e 11. Seguem-se os exemplos, respectivamente:

- "não existe união entre as **peessoas**", "a situação do mundo e das **peessoas**", "implantada sobre as **peessoas**", "Enquanto há **peessoas**", "entre essas **peessoas**". (Grifos nossos. Todos os exemplos são de um único parágrafo, no qual há outras palavras genéricas: ninguém, outro, outras, muito, nada.)

- "as **peessoas**", "**peessoas** poderosas", "aquelas **peessoas**", "se as **peessoas**", "essas **peessoas**", "entre as **peessoas**". (Grifos nossos)

- "algumas **peessoas**", "uma **peessoa** rica", "aquela **peessoa**", "da mesma **peessoa**", "por parte das **peessoas**", "é isso que torna as **peessoas**". (Grifos nossos. No texto há, ainda, um jogo com expressões correlatas "uma/outra" bastante repetitivo)

c) Ordenação Linear e Partículas Temporais:

A maior parte dos problemas encontrados com o emprego de verbos, nos textos dissertativos, diz respeito à concordância. Dentre os casos relacionados com a correlação dos tempos verbais, é digno de destaque o caso encontrado no texto 1:

- "Tomara que um dia esses problemas **são** lembrados e solucionados". (Grifo nosso)

As partículas temporais, em geral, vêm amparar o texto à contemporaneidade. Às vezes são redundantes. Basicamente, são: hoje, agora, atualmente, hoje em dia.

A única transposição de tempos verbais, na qual se traz o tempo do relato ao comentário, está no texto 9, em que o aluno utiliza um caso particular para ilustrar sua argumentação:

- "Conheço uma colega faz 5 anos na que tempo ela tinha 12 anos hoje ela tem 17 quando ela tinha 12 anos era uma excelente pessoa gostava de estudar era obidiente e tudo mais".

d) Conexão:

Nos textos dissertativos, convém destacar as mesmas ressalvas feitas aos textos narrativos quanto ao emprego do "e" e "mas", restringindo-as à 8ª série, na qual se encontra, também, emprego do relator de disjunção "ou" - ausente nos textos de 3ª. Deste último, é bom ressaltar do texto 1:

- "Os nossos governantes poderiam tentar pelo menos solucionar ou levar mais a sério".

A disjunção, no caso, está inadequada, uma vez que, numa escala argumentativa, ter-se-ia:

solucionar (argumento mais importante)

levar a sério (argumento de menor importância)

A reestruturação do período levaria a, por exemplo, "Os nossos governantes **poderiam** pelo menos levar (a questão) mais a sério" ou "Os nossos governantes **deveriam** pelo menos levar (a questão) mais a sério". O verbo "solucionar" implicaria um enunciado como "Os nossos governantes poderiam solucionar (a questão) **se** levassem mais a sério o problema das drogas". Talvez o aluno tenha pensado numa construção como "Os nossos governantes, já que não conseguem solucionar o problema das drogas, poderiam, pelo menos, levar a questão mais a sério".

2.6 Considerações "texto a texto"

Nossa análise procurará um panorama da produção de textos pelos alunos, em relação ao uso que fazem das estratégias disponíveis pelo sistema lingüístico, abarcando tanto o eixo da coesão como o da coerência, uma vez que a finalidade da produção do texto é, via de regra, a comunicação, razão pela qual não podemos perder de vista a relação existente entre coesão e coerência.

Não se esgotará, em um único texto, toda análise. Buscar-se-ão, em cada um, os fatores de coesão mais pertinentes para a sua abordagem, destacando, desse modo, os recursos mais significativos empregados pelo produtor do texto.

Os textos de 1 a 6 correspondem aos de 8ª série; os de 7 a 12, aos de 3ª.

2.6.1 Textos narrativos

Texto 1

A seleção lexical no parágrafo de introdução do texto determina-lhe a vaguidão. Percebe-se a falta de especificidade dos elementos, deixando ausentes informações básicas. Isso se evidencia em "um dia": o uso do artigo indefinido confere uma temporalidade não-marcada, reforçada por "um caminho" e "um homem". É comum, sobretudo em textos de natureza narrativa, o uso de expressões indefinidas para a introdução dos elementos básicos. No entanto, esses elementos vão sendo, no decorrer da narração, especificados. Não é esse o caso desse texto, uma vez que, no desenvolvimento da história, não vão sendo reconstruídas essas indefinições.

No terceiro e quarto parágrafos, a seleção lexical permite inferir que há uma relação harmônica entre o "garoto" e o "cientista", apesar de este ser visto como "maluco". A máquina é definida como "magnífica" (embora, no decorrer do texto, não haja outras referências a ela que colaborem com essa caracterização) e o passado "maravilhoso", sendo que a ida constituirá um "belo passeio". O uso de lexemas marcados positivamente mostram a forma de persuasão (sedução) utilizada pelo cientista para convencer o narrador a fazer a viagem.

A caracterização do passado se conforma às idéias difundidas por muitos desenhos, como os Flintstones: roupas de pele de animais, armas feitas de madeira, fogo a partir de pedras. É interessante que o narrador faz uma descrição do que viu no passado, mas não esclarece "como" descobriu tudo isso que viu, não esclarece se fez ou não contatos com os homens da pedra.

A relação do cientista com o futuro e com o passado é diferente. Ele diz ao garoto que, em relação ao passado, vai levá-lo a um "belo passeio", porém, em relação ao futuro, diz "esperar que seja bom". Essa visão vai determinar a conclusão do texto com a interferência do narrador, emitindo juízo de valores, já que espera um futuro melhor, sem fome e miséria. Para falar do futuro, o narrador faz uma projeção a partir do seu presente: a hipótese de um futuro que comporte a harmonia e a superação de problemas sócio-econômicos (como a miséria e a fome). Nesse ponto, o narrador pára de utilizar as formas verbais de passado e vale-se dos tempos do presente e futuro ("estamos", "será"). Passa, portanto, dos tempos verbais do relato para os tempos verbais do comentário, mais engajado que está com as informações.

Dos recursos de coesão utilizados no texto, convém destacar:

- o uso de formas de indefinição, que não são retomadas ao longo do texto: "um dia", "um caminho", "um cientista". Como já se disse, por não serem retomados os termos indefinidos, há prejuízo no cálculo de sentido;
- relação de hiperonímia: "armas" / "clavas", "homens" / "ancestrais".

Notemos que, no segmento *"... usavam suas armas feitas com madeiras que se*

chamavam clavas...", o pronome "que" está retomando o termo "suas armas" (Suas armas se chamavam clavas). Todavia, pela proximidade que há com o termo "madeiras", poderia gerar ambigüidade, uma vez que ambos os termos são potencialmente possíveis de serem recuperados pelo pronome. Acontece que, em geral, o pronome relativo retoma o termo que imediatamente o antecede. No caso de expressões em que haja caracterizadores do núcleo do sintagma, abre-se a possibilidade para a ambigüidade;

Texto 2

O texto é mal introduzido por um jogo de expressões: uma indefinida e outra definida. Trata-se da marca temporal "um dia" e da marca de localização espacial "pelo parque". A indefinição da primeira expressão não é reconstruída ao longo do texto; o mesmo acontece com a segunda, observando-se que a expressão definida pressupõe um conhecimento prévio partilhado, o que não pode acontecer apenas com a leitura de "o parque", uma vez que não há referência a ele, nem anterior, nem posterior.

Ao contrário do texto 1, no qual o narrador faz uma viagem pelo tempo através do uso de uma máquina, neste texto não há nenhuma menção ao "modo" como a viagem foi feita. Há um lapso temporal entre o tempo presente da situação inicial e o passado ali descrito.

O narrador usa recursos de avaliação para definir Senna - "contente e amável, como só ele sabe ser". No entanto, isso, de certa forma, contraria a idolatria que o narrador tem/nutre por Senna. Não há nada que explicita uma proximidade entre ambos. Aliás, quando o narrador apresenta a situação em que se dirige a Senna, há outra

contradição, uma vez que Senna, em virtude de seu sucesso, era uma pessoa para a qual a proximidade física de admiradores era vetada por seguranças. Por isso, o narrador dizer que foi ao seu encontro e pediu-lhe para não correr parece muito pouco verossímil.

O jogo temporal é mal trabalhado quando se faz a relação presente-passado. Realmente, voltar até o momento em que Senna estava vivo constitui um jogo entre presente e passado, porém, o que se diz que é ir ao futuro nada mais é do que voltar ao momento da morte de Senna, que é passado. Depois, voltam ao presente do qual saíram, que é futuro em relação ao momento em que estavam no passado, mas não o é em relação à perspectiva de presente na qual se iniciou o texto.

Percebe-se, ainda, que o narrador não faz menção ao tempo passado, não busca caracterizá-lo. Isso possivelmente se deva ao fato de o passado referendado pelo texto ser bastante próximo ao tempo presente, daí não ser necessário enumerar suas características.

Como o texto marca um ponto de vista ao qual o narrador quer adesão, sobretudo ao qual ele acredita que haverá grande adesão, faz-se uso de marcadores argumentativos:

- "... não só os brasileiros, mas todo mundo...": o narrador acredita que o sofrimento que ele sente é muito maior, extrapolando até mesmo os limites de seu país;

- Generalizações: "...todo mundo...", "Ninguém acredita".

- Expressões avaliativas: "É inacreditável", "tanta tristeza", "pensei até", "eu sabia", "como eu queria", "é duro", "é doloroso".

Dentre os recursos de coesão, destacamos:

- o jogo que o narrador faz em relação a Senna. Primeiro diz "meu grande ídolo Ayrton Senna"; já no final do texto, a expressão é mais abrangente - "perdemos nosso ídolo".

- o "mas" é usado como continuador do discurso, sem nenhum valor adversativo. Esse emprego é muito corrente na língua falada, sendo, por vezes, transportado para o texto escrito. São exemplos desse uso "Mas no fundo eu sabia...", "Mas, então, parei...". Outras marcas de oralidade transportadas para o texto são o verbo "sabe", bastante empregado na interlocução, e "Aí", também com a função de continuador do discurso.

- as referências a Ayrton Senna:

"meu grande ídolo Ayrton Senna", "meu ídolo", "o Senna", "ele", "Senna", "nosso ídolo".

- no final do texto, que perde seu caráter narrativo, empregam-se os verbos no presente, utilizando predicados cristalizados e carregados de subjetividade, bem como o uso de modalizador:

"... é duro, é doloroso, mas temos que acreditar...".

- É comum o emprego do "e" em lugar de outros conectores do discurso:

2º §: "...e queria me convidar (...) e também para o futuro".

3º e 4º §: "... e o cientista me mostrou o Senna...", "... e então fui de encontro ao Senna, e pedi...".

7º §: "... parei e pensei (...) voltar e viver de sonhos (...) e o resto da minha vida...".

- No final do texto há uma mudança significativa no emprego dos verbos, uma vez que se passa de uma narração para uma reflexão, portanto, mais engajada, há maior comprometimento do narrador com as idéias apresentadas.

TEXTO 3

Assim como os dois textos anteriores, aqui também se percebe a falta de elementos de contextualização. O narrador limita-se ao emprego de "estava sentada", que permite apenas a apreensão de um narrador cuja perspectiva é de um "eu-feminino".

O narrador diz que "apareceu um cientista". Não há no texto indicadores que levem o narrador à conclusão de que o homem que ali apareceu seja um cientista, ou seja, o que determinou a definição do homem como cientista. Não havendo nada que o autorize, no plano da superfície do texto, a reconhecer o homem como cientista, podemos considerar que a hipótese trabalhada pelo aluno, nesse caso, foi a do seu próprio conhecimento, esquecendo-se da importância do conhecimento partilhado para a constituição do sentido. Além disso, a falta de informações acerca do "aparecimento" do cientista prejudica a estrutura narrativa: apareceu como?

A imprecisão de informações reforça-se no terceiro parágrafo, pois o narrador diz que o cientista levou-o a um lugar distante, mas não esclarece o meio utilizado para ir a esse lugar. Contradiz-se mais adiante o narrador quando diz que ele e o cientista começam a conversar sobre o passado. Então, na realidade, não se trata de uma viagem ao passado, no sentido determinado pela proposta de redação. Trata-se, isso sim, de uma "visão do passado" que é transmitida ao narrador pelo cientista. O que o cientista faz é falar de "uma outra vida" do narrador, já que lhe fala dos dois filhos que este tivera e das dificuldades de vida enfrentadas.

Dentre os problemas estruturais do texto, destacam-se:

- a inadequação da ordenação linear dos tempos verbais em "... fui e aceitei o convite". "Ir" não constitui a condição para aceitar o convite e sim o inverso;

- a referência espacial em "... não saberia onde era este lugar". Uma vez tratando-se do relato, os indicadores temporais devem ajustar-se ao tempo passado, referindo-se, pois, "àquele lugar";

- a substituição em "cuidá-lo" e "sustentá-lo" é inadequada, uma vez que as formas pronominais estão retomando um termo no plural ("dois filhos"). Interessante notar que, além da infração à regência de "cuidar", ocorre, ao lado do emprego de formas pronominais oblíquas, o emprego de um pronome reto no lugar de um oblíquo ("pus eles"). Isso ocorreu, provavelmente, em razão de a norma culta, nesse caso, referendar um uso pouco freqüente, que soa estranho e artificial para a maioria dos alunos (Trata-se de "Pu-los");

TEXTO 4

O texto apresenta um lapso de tempo, uma vez que os fatos já são apresentados a partir do passado. Os elementos estruturais básicos, em razão disso, vão sendo recuperados com maior dificuldade.

Opondo passado e futuro, há toda uma seleção lexical apoiando as diferenças. Enquanto o passado se marca pela rudeza de vida (nômades, tangas, pedra lascada, pés no chão etc.), o futuro se marca pelo avanço da tecnologia, dando conforto ao homem (material encamurçado, telinhas nos cintos de castidade, material leve para construção de casas, carros movidos por energia solar etc.). A descrição do passado lembra os modelos veiculados pela televisão, como os Flintstones, cujas roupas são feitas de pele de animais e, para movimentarem seus carros, põem os pés no chão para forçar o deslocamento do veículo. Considera-se essa influência porque os desenhos, normalmente, transferiram valores do homem moderno para as histórias em quadrinho. Assim, os Flintstones têm praticamente tudo o que atualmente se tem, adaptadas as coisas à "idade da pedra lascada".

O narrador diz que "aceleraram no tempo", deixando oculta a forma como se deu essa aceleração. Aqui se vale do próprio conhecimento que tem das informações, esquecendo-se de que não se trata de um conhecimento partilhado. Tudo o que viu e o que experimentou não é esclarecido: espiava, foi convidado, ou ofereceu-se?

Chama a atenção o fato de o narrador dizer que as mulheres do futuro utilizavam "cintos de castidade". Acreditamos que faltou uma justificativa para tal uso, uma vez que essa indumentária, hoje, representa um passado em que a mulher era subjugada

pelo homem. As mudanças sociais e os valores parecem indicar que essa relação não tende a se dar novamente.

O narrador conta sobre o passado e sobre o futuro, mas em momento algum explica como se deu o contato com as pessoas dessas épocas, se eram hostis e hospitaleiras, se acreditavam que eles estavam viajando pelo tempo. No penúltimo parágrafo diz que "lá, nós experimentamos roupas, andamos de carro, ficamos em um hotel...", donde as informações da interação com as pessoas seriam fundamentais para entender as relações.

Em todo o texto, não há referência a quem sejam o narrador e a pessoa que o acompanha. Usa-se um pronome "nós" para o qual não se faz menção dos elementos constitutivos.

TEXTO 5

Trata-se de um texto que atende bem a estrutura narrativa. Saindo do presente, as personagens vão ao passado e ao futuro. Contudo, elas carecem de caracterização, para que melhor se entenda de quem se trata.

Assim como o texto anterior, a seleção lexical é uma estratégia bastante feliz para marcar as oposições entre passado e futuro. Este tem robô, telefone com visor, carros à energia solar, esteiras rolantes e fogão com botão; aquele apresenta os objetos domésticos feitos de pedra (fogão, geladeira, cama etc.), carros sem motor, roupas de pele de animais e dinossauros como tratores. O texto mostra um passado rústico, embora com confortos do presente (carros, fogão, geladeira) e um futuro de confortos

proporcionados pela tecnologia, como se vê na caracterização do fogão.

Dentre os recursos lingüísticos utilizados, convém destacar:

- imprecisão da referência temporal, no início do texto: " Fui até a casa de um amigo, que não via há **muitos**." Não se sabe quanto tempo: dias, semanas, meses etc.
- o aluno emprega recursos de substituição: "amigo" é retomado por "ele", "Frank". Porém, Frank deveria estar antes, para que a retomada por "ele" fosse mais apropriada. O fato de não haver outros referenciais possíveis para Frank permitiu que não houvesse prejuízo no cálculo da referência, nesse caso.
- a seqüenciação no texto faz-se, principalmente, com a recorrência ao emprego de "então":
 - "Então, ele me contou...";
 - "... então a máquina começou a balançar...";
 - "... então distraidamente pisei na cauda de um dino-cão...";
 - "... então, Frank, ligou a máquina...".
- a temporalidade no texto é explorada, ainda, por "quando":
 - "Quando cheguei...";

- "quando de repente...";

- "... quando percebemos que a máquina parou...";

- "... quando o dino-cão viu a máquina...".

- o narrador inclui o leitor no texto, quando diz "você escolhe um deles". Trata-se, na realidade, de um recurso bastante utilizado pelos alunos na dificuldade encontrada na construção de enunciados em que se deve primar pela generalidade (como dizer "tinha vários itens, a partir dos quais se escolhia um").

TEXTO 6

O narrador diz que "andou muito pela estrada". O uso do artigo definido para referir-se à estrada pressupõe um conhecimento prévio dela, o que não é verdade, uma vez que se trata de sua apresentação. Assim, até após a leitura do texto todo, não se pode dizer de que estrada se trata.

A generalização do narrador em "todos gostariam de ir para o futuro" é inadequada, uma vez que, a existência de um único indivíduo que não queira ir ao futuro desabona tal afirmação. Nesse fragmento, é interessante notar que o verbo no condicional limita a validade da afirmação, já que o narrador calcula que, dificilmente (ou impossivelmente, dado nosso conhecimento de mundo), uma pessoa possa transportar-se no tempo.

Trabalha-se mal a seqüência temporal no texto, já que se faz alusão ao momento da

ida duas vezes: "Logo que ele chegou em casa para ir (...) Ele falou vamos, vamos logo Graciela..." e mais adiante "Chegou o dia e eu fui".

É incongruente, também, a afirmação do narrador quando diz que "Todos ficaram esperando notícias mas numa nave espacial não dá pra mandar notícias". Nosso conhecimento de mundo nos faz achar essa passagem inverossímil, uma vez que, em plena era da informação, sabemos que os ônibus espaciais enviam mensagens. Lembremos a referência feita à Terra pelo homem, quando esteve na Lua.

Outra contradição do narrador está na descrição do futuro. Afirma que a "política vai ser perfeita". No entanto, sobre a roubalheira, há probabilidade. Se o narrador viu os fatos no futuro, não deveria apresentá-los como hipóteses. A contradição se reforça quando diz que "seria bom que fosse verdade": então tudo o que disse não passa de mentira, algo como ter dito e depois dizer "Foi brincadeirinha".

Texto 7

Um dos maiores problemas apresentado pelo texto está no fato de se usar uma referência aos interlocutores (os senhores), para a qual não há uma definição ao longo da história. Sabe-se quem é G. Krauss e seu amigo, Dr. Kelvin. O texto parte da perspectiva da interlocução, uma vez que o narrador dirige-se, dialoga, com seus interlocutores ("Bem, os senhores disseram..."). Nota-se, ainda, uma oscilação no modo de tratamento, já que se utilizam as formas "senhores" e "você".

Estruturalmente, só há narração nos três primeiros parágrafos, sendo os demais destinados ao comentário (isso ocorreu, por exemplo, com os textos 1 e 2 de 8ª série).

O que complica o sentido do texto é o fato de o dr. Kelvin ter sido preso sem provas, ou seja, ele foi acusado de ter furtado um livro e, no entanto, não estava de posse desse objeto e, mesmo assim, acabou preso. O fato de ele ser mudo e não poder defender-se não constitui condição necessária para ser detido.

Texto 8

Confrontando o 1º e o 10º parágrafos, percebe-se uma desarmonia total no arranjo temporal da história. No início do texto lê-se "Se não resolvermos isso logo, será tarde demais". Depreende-se que os fatos NÃO PODEM TER OCORRIDO, uma vez que a forma verbal pressupõe tempo futuro. Confunde-se, mesmo, a intenção comunicativa, uma vez que se conta, via de regra, aquilo que já aconteceu. Há problema na referência temporal, ainda, quando diz que "é só colocá-lo na cadeia" - o recurso ao presente não se justifica. Poder-se-ia pensar numa metáfora temporal, em que se recorre ao presente para referir-se a um fato passado como uma forma de criar mais expectativa numa narração, mas não se trata de uma ação propriamente dita, o que inviabiliza tal hipótese.

Como vários dos textos anteriores, nos quais se tem narrador-personagem também, encontra-se um narrador que participa da história, mas que é muito pouco definido. Quase não se sabe sobre ele, o cálculo de sua atuação na história depende de algumas informações soltas, mas insuficientes para apreendê-lo de forma mais clara.

No início do texto, o narrador refere-se ao dr. Roger como "nosso maior suspeito". Esse "nosso" não é especificado no texto. Há referência ao amigo do narrador - o Gerson - e a policiais, mas no texto não se tem uma noção definida dessa referência.

Ocorre, também, que o narrador diz que "eu e outros policiais ajudamos...": nesse caso se fazem as mesmas colocações, ou seja, "outros policiais" quer dizer que o narrador era também um policial? Ou havia uma referência a Gerson? A seqüência, portanto, dá-se a duas interpretações: o narrador é policial e está junto a outros policiais, ou o narrador está junto a outras pessoas que são policiais, assim como Gerson era.

Outro problema de sentido que se encontra no texto é a referência ao fato de o dr. Roger assinar contratos do material contrabandeado. Ora, partindo do conhecimento de mundo, o trecho é incoerente, uma vez que o contrabando se dá como infração a normas e leis, caracterizando-se, pois, pela ausência de regulamentações formais e protocolares para firmar-se. O fato de se falar em "contrabando" já pressupõe a negação da obediência às leis.

Há grandes saltos no tempo e no espaço que acabam prejudicando o sentido. Não se sabe como os policiais descobriram a saída secreta numa propriedade do dr. Roger, nem como ele foi parar lá, nem como os policiais foram até lá.

Texto 9

A história, dentre as analisadas, é uma das que melhor segue o modelo canônico da narrativa escolar.

Como Celina era uma moça encantadora, o narrador se vale de uma generalização para reforçar essa característica. Dizer que "todos de sua cidade se encantavam com sua beleza" poderia ser problemático em um texto comentado, uma vez que facilmente

a generalização poderia ser contestada. Contudo, no texto narrativo, a generalização é um recurso que garante mais expressividade e, nos "casos" contados, dá mais força para a narração.

Causa estranheza no texto duas informações: vender bolinhos e mansões. Do conhecimento que se tem das pequenas cidades de interior, sabe-se que não há muitas mansões por lá, predominando famílias de classe média. Além disso, parece pouco provável que pessoas comprassem bolinhos nas mansões.

No terceiro parágrafo, no qual se desenrola a narração, "Celina" é retomada apenas por pronomes (Ela, lhe), embora não fosse necessário que se marcassem todas as retomadas, pois não haveria dificuldade em se atribuir a Celina as predicções ali apontadas.

Há ainda no terceiro parágrafo uma série de orações conectadas por "e", mas sem parecer um recurso de estilo, funcionando como continuador do discurso: "e a deixou", "e não bebia mais", "e aos poucos foi adoecendo", "e certo dia amanheceu morta", "e quando estavam todos em seu velório", "e lamentava sua morte".

No final do texto, a seleção vocabular une valores incompatíveis, aos dizer que as pessoas "tremeram de susto" e "lágrimas brilhantes, que deixou todos maravilhados".

Texto 10

O grande problema desse texto está na repetição. O aluno não se vale de outros recursos lingüísticos para retomar os termos Paula, vizinha, Rodrigo e defunto. Com

isso, o texto torna-se cansativo e desinteressante.

A relação entre Paula e Rodrigo poderia ser melhor explorada, como, por exemplo, se o autor dissesse que Paula falava a Rodrigo que não cozinhava bem, mas ele insistisse em novos pratos. Assim, Paula ir direto à casa da vizinha, para aprender a cozinhar, seria uma decorrência da intransigência de Rodrigo.

A reação da vizinha não tem amparo no texto, uma vez que não se faz referência ao incômodo que Paula vinha-lhe causando pelas insistentes vezes em que foi à sua casa para aprender a cozinhar. O autor poderia valer-se de uma gradação para explorar esse desconforto da vizinha. No entanto, apenas mostra a vizinha "dando uma lição em Paula".

Além disso, querendo fazer um texto fantástico, não se criou um clima que permitisse explorar o lado macabro da situação que a vizinha propôs. A sugestão do prato feito com ossos de defunto foi passivamente acatada por Paula, que foi ao cemitério, pegou-os e fez a comida. Daí a pergunta: o marido comeu o prato? Ele gostou? Como Paula reagiu? Por que ela fez essa comida? Nada disso se esclarece, ficando um fato fantástico reduzido à normalidade da vida de Paula.

Outra incoerência no texto é o fato de serem necessários ossos de defunto fresco. Isso implicaria Paula ter que retirar a carne dos ossos. Nesse aspecto, também, não há esclarecimento no texto.

Texto 11

Embora curto e escasso de algumas informações, o texto constitui uma narração. No início, há uma referência temporal ("algum tempo), para a qual não se consegue ligar outra informação. O narrador diz sobre o rapaz do carro que "é mais um daqueles rapazes engraçado". Dizer "mais um" pressupõe outros, para os quais não há referência anterior. Com a flexão com que está sendo utilizado, o adjetivo "engraçado" tem outro significado - querendo referir-se a uma pessoa que faz gracejos, usa-se, normalmente, "engraçadinho". Finalmente, quando o narrador diz "ele parou na minha frente e falou", a referência pode ser tanto em relação a rapaz como em relação a velho, uma vez que ambos são formas potencialmente possíveis para os verbos aí indicados.

Da forma como o texto apresenta-se, tem-se um reforço à hipótese de que muitos alunos fazem as redações apenas como meras tarefas escolares, sem a preocupação de elaborar um texto, dar-lhe consistência, dar-lhe um sentido mais amplo dentro de sua história de mundo. Salvo as restrições de ordem cognitiva, o texto parece apontar o descaso que muitos alunos apresentam para a produção textual.

Texto 12

Nesse texto, tem-se representada uma situação típica de contar um caso - aqui mais parecendo "uma fofoca" - como normalmente se faz no cotidiano. Ou seja, o aluno valeu-se de uma estratégia discursiva própria da linguagem à qual está exposto rotineiramente. Apropriou-se, portanto, satisfatoriamente dos recursos de expressão que estão à sua disposição para comunicar-se.

A idéia de "fofoca" vem garantida na expressão "fiquei sabendo de uma novidade quentíssima". Com essa expressão, o autor instiga o interesse de seus interlocutores. Trata-se de um recurso bastante utilizado, por exemplo, em revistas sobre televisão: as manchetes despertam a curiosidade dos leitores, interessados em saber o que acontece na vida dos atores. Esse caráter de "noticiar" vem explicitado no final do texto: "Gostaram da notícia", em que o autor está não só consciente do tipo de texto produzido, mas também consciente da relação com os interlocutores.

Como o texto aproveita situações cotidianas, o cenário também faz parte do dia-a-dia: trata-se do ambiente escolar. O vocabulário, portanto, volta-se todo para esse campo: 3º colegial, 3º contabilidade, hora do intervalo, última aula, carteira.

Em relação à narrativa, é um texto bem linear, sem situações complicadas: uma briga e uma reconciliação. O que chama a atenção é a forma como se dá a reconciliação, com a entrada súbita do rapaz na sala para entregar um buquê de flores à amada.

2.6.2 Textos dissertativos

Para analisar os textos dissertativos, serão utilizados esquemas por meio dos quais é mais fácil visualizar as relações entre os argumentos. Nas três primeiras colunas está o núcleo inicial. Tem-se, assim, o ponto de partida dos textos e sua relação com as demais seqüências. O esquema permite, por exemplo, vislumbrar a dificuldade de os alunos discutirem o assunto, quando redundam em definições; a dificuldade de dar seqüência ao assunto, quando são incluídas frases com novos pontos de vista. Permite visualizar, ainda, alguns operadores e modais destacados.

Texto 1

	há	muitas coisas	para falar do menor		
	é	menores	abandonados, infratores e viciados		
o abandonado	é	aquele	que seus pais o põem no mundo e depois abandonam nas ruas e becos	SEM ter onde morar e comer	
os infratores	são	aquelas crianças	que ALÉM DE serem abandonadas AINDA roubam para comer		
os viciados	são	aqueles	que roubam para sustentar seus vícios com várias drogas	causando mal a si próprios	
os nossos governantes	PODERIAM tentar	PELO MENOS solucionar OU levar mais a sério	que (pois) drogas são problemas seríssimos		
(os nossos governantes)	DEVERIAM procurar dar	MAIS atenção a todos esses menores	criando escolas de recuperação e casas para abrigar menores		
a nossa própria sociedade	PROCURA ignorar	essas crianças	ao invés de tentar ajudá-las		
	ouvimos	notícias sobre os menores			todos os dias no rádio e na televisão
os candidatos a governador ou presidente	prometem		MAS quando estão no poder	os primeiros esquecidos são os menores	
(TOMARA QUE) esses problemas	sejam lembrados e solucionados				

Texto 1

Embora se constitua o texto de 9 parágrafos, na realidade, os quatro primeiros devem ser considerados efetivamente como a introdução, uma vez que ali estão expostos os três tipos de menores sobre os quais o autor pretende discorrer. Há uma afirmação geral sobre "muitas coisas" que podem ser faladas sobre o menor. O esquema utilizado é o da disseminação/recolha: indica-se que há três tipos de menores e, em seguida, define-se cada um deles. Cada tipo apresentado tem um critério a mais a diferenciá-lo do anterior.

Mesmo expondo três tipos de menores sobre os quais deseja falar, o desenvolvimento dos argumentos recai apenas nos "viciados", como se pode constatar na passagem "Os nossos governantes poderiam tentar pelo menos solucionar ou levar mais a sério, que drogas são problemas seríssimo...". Dessa forma, quando diz que a sociedade também ignora "essas crianças", cria dificuldade para se buscar a referência, já que se propôs a tratar de três tipos de menores.

O autor valeu-se da exemplificação por meio de alusão às propagandas políticas em rádio e televisão. No seu ponto de vista, o problema do menor não recebe atenção do governo, embora os candidatos, em campanha, prometam soluções.

Na forma como aborda a questão, o tema sugere que os menores, mesmo os abandonados e infratores, acabam-se tornando viciados, pela própria definição atribuída a estes: "aqueles que roubam para sustentarem seus vícios (...) procuram nas drogas a solução para sua fome e seu abandono." Há, nesse caso, uma definição complicada para menores viciados, pois nem todos os viciados, necessariamente,

roubam para manter seu vício. Faltam delimitações para que tipos de menores estão sendo tratados: os abandonados que se viciam?

Como não há uma "tese" explícita a ser rebatida, a argumentação fica sem um elo a ligá-la às definições. Atribui-se aos governantes a responsabilidade sobre "as drogas"; atribui-se à sociedade o fato de ignorar os menores. A conclusão apontada para a questão é que seja lembrada e solucionada.

Como indicadores da argumentação podem-se destacar:

- 6º§: como a ação efetiva em relação aos menores é pouca, o autor sugere que os governantes "poderiam tentar pelo menos solucionar ou levar mais a sério". O uso de "pelo menos" não articula bem os argumentos, já que solucionar, numa escala argumentativa, é o argumento mais forte.
- O autor reorienta-se com expressões avaliativas sobre o assunto, como atesta a expressão "pensando bem". Ao atribuir as responsabilidades sobre a condição em que vivem os menores, recorre ao uso de "também", opondo a posição da sociedade real (ignorando) com a posição que deveria tomar (ajudando).
- A oposição marca ainda a argumentação sobre os candidatos que, antes de eleitos, prometem e depois, esquecem-se dos menores.
- A conclusão também é marcada por subjetivismo, introduzida por "tomara", expressando atitude volitiva em relação ao enunciado. Porém, nessa mesma conclusão, reforça-se a descrença em relação aos governantes, como se pode

verificar pelo uso da expressão "tomara", revestida de subjetividade e colocando, como pouco provável, a resolução do problema do menor. Como o desejo parece distante da realidade, vem marcado por uma expressão temporal indefinida ("um dia"). A solução que o autor encontra para o problema é a criação de casas de recuperação e de casas para abrigar as crianças de rua. Distingue, portanto, dois tipos de menores. A responsabilidade parece estar, sobretudo, com os governantes.

Texto 2

o problema do menor	é	o maior	PORQUE quem está no poder não dá a mínima para o menor		
o menor carente	PRECISAVA	de um tratamento especial	SEM um tratamento especial	ISSO o LEVARIA a roubar, a matar a se viciar	
o problema de tudo isso	NEM chega a ser	dos pais	os pais são uns coitados		
			dão tudo de si		
			trabalham por um mísero salário. As vezes nem tem casa, pagam aluguel ou moram em baixo da ponte	ISSO leva os jovens a roubar, viciarem-se, revoltarem-se e tomarem-se violentos	
tudo	é fácil	no começo	eles ganham a droga.		
		depois que se viciam	TERÃO que comprar a droga	SE não tiverem dinheiro, desesperar-se-ão	ENTÃO, TERÃO que roubar para sustentar o vício
	(QUANDO) acordam e querem sair	do vício	JÁ estarão perseguidos pela sociedade OU estarão doentes	essa pressão leva-os ao desespero	MUITOS morrem antes de completar 18 anos
o problema do menor	é	o maior			É DURO dizer que É VERDADE

Texto 2

Nesse texto também se pode perceber que não há uma "tese" formalmente construída, apresentando o assunto delimitado a ser explorado. A situação é uma constatação: "o problema do menor é o maior". Nesse mesmo parágrafo, diz que quem está no poder não dá atenção ao menor.

O segundo parágrafo analisa a relação pai/filho. Os pais, vítimas de condições de vida aviltantes, são obrigados a trabalhar e ganhar mal. Isso é considerado como fator desencadeante do recurso ao roubo e às drogas por parte dos menores.

Com as drogas, eles passam por três situações bem definidas: primeiro, ganham; depois compram; e, finalmente, passam a roubar para adquirir a droga. O argumento parece fraco para a situação apresentada, uma vez que há muitos casos que podem opor-se a ele. Percebe-se que houve uma exploração muito deturpada e estereotipada do problema. Nesse texto, a delimitação dada ao problema do menor recai no desinteresse por parte dos políticos em relação a essa questão.

No desenvolvimento do texto, como já atribui a culpa aos governantes, o autor vai argumentar eximindo os pais de responsabilidades. Para ele, os pais trabalham, ganham mal e vivem precariamente. Em razão dessas dificuldades, os menores acabam roubando, viciando-se e revoltando-se. Pode-se notar que, pela forma como são expostos os argumentos, eles podem ser facilmente contra-atacados. Há famílias que vivem mal, mas nem por isso os jovens acabam ingressando no mundo das drogas. Sente-se, aqui, a falta de algumas delimitações à questão.

O desenvolvimento do assunto perde-se porque o texto passa a centrar-se na relação do jovem com a droga (ganhar - viciar-se - comprar) e das conseqüências físicas e sociais a que ele está exposto. Da forma como expõe o problema, o autor parece não acreditar na recuperação do jovem viciado, afirmando que, "quando 'acordam', e querem sair, e se libertar desse vício, já é tarde."

A conclusão retoma a introdução (e, por extensão, a proposta de redação) sem nenhuma consideração adicional.

Texto 3

o problema do menor	é	o maior	várias crianças vêm para escola SEM interesse		
			várias crianças vêm para escola SÓ para bagunçar		
			vários pais NEM sabem o que fazer com os seus filhos	os pais dão educação para os filhos	MAS eles não se interessam em nada na vida
			o problema é que o filho PENSA que manda em si	os pais falam, dão educação	(MAS) eles NEM pensam em escutar
			O que será do mundo de hoje	com essas pessoas que não têm respeito e SÓ pensam em malcriação	

Texto 3

A delimitação do tema encontra-se nos quatro primeiros parágrafos, que apresentam, diluidamente, a questão. Diferente dos dois textos anteriores, este atribui o problema do menor **ao próprio menor**. O tema é apresentado a partir de situação concreta do cotidiano, sem uma avaliação das implicações dessa atitude.

Considera-se que muitos pais não têm controle sobre os filhos; estes vão à escola só para bagunçar. Não se fazem ponderações sobre os motivos que levam os jovens a esse comportamento, simplesmente atribui-se-lhes tal atitude como próprias, já que "eles não se interessam em nada na vida".

O desenvolvimento do texto não contém um corpo de argumentos consistentes. Constata-se que há crianças que vão à escola para bagunçar, que os jovens querem mandar em si mesmos, que os pais não têm controle sobre os filhos. Para ilustrar o problema, o autor usa um exemplo bastante inconsistente como forma de argumento, sobretudo pela subjetividade que carrega, uma vez tratar-se de um caso particular.

O quinto parágrafo, iniciado por "O que será do mundo de hoje", "parece" uma conclusão do autor, expressando sua descrença. Aliás, a incongruência entre o tempo verbal e a expressão "de hoje" não pode deixar de ser registrada. O mundo de hoje, já sabemos o que é.

Texto 4

o problema do menor	é	o maior	PORQUE ele está nas ruas, perambulando, roubando, viciando-se		
a causa dos menores	estarem	nas ruas	é culpa dos pais e da sociedade	SE os pais tivessem dado mais atenção aos seus filhos	eles PODERIAM ter ficado em casa
ALGUNS pais	trabalham		MAS não conseguem colocar o que comer em casa	Aí eles saem para a rua para roubar para comer ou drogar-se	
(em outros casos) o menor	não tem	casa	ele vive nas ruas roubando para comer e drogar-se	por droga o menor chega a praticar a violência	ISSO é falta de uma família
Muitos casos de violência contra o menor	passam na Tv	COMO os meninos da Candelária	os meninos de rua sofrem nas mãos de policiais e grupos de extermínio	SE esses meninos tivessem mais oportunidades	PODERIAM ATÉ ser gente

Texto 4

O problema apresentado é o do menor abandonado pelas ruas, roubando e se viciando. Não se pode perceber uma delimitação para a questão.

O autor atribui a causa de o menor estar na rua aos pais e à sociedade. Em relação aos pais, faz-se uma restrição, uma vez que muitos deles têm de sair para trabalhar e os filhos acabam ficando sozinhos. A condição de vida é vista como fator desencadeante de um processo que culmina no uso de drogas, cuja obtenção impulsiona o menor a roubar.

O autor considera dois tipos de menores: aqueles cujos pais saem para trabalhar, e aqueles abandonados, que vivem pelas ruas. Como se vê, apresenta-se um ponto de vista muito reducionista com relação ao envolvimento de jovens com drogas, já que se sabe haver jovens de todas as classes sociais envolvidos com elas.

Aproveitaram-se fatos do mundo contemporâneo para suporte das idéias - trata-se do caso dos meninos da Candelária (1994), vítimas de uma chacina; ação da polícia e grupos de extermínio.

Na conclusão, nota-se má construção para exposição das relações argumentativas. Diz-se que "se eles tivessem oportunidade, eles poderiam até ser gente", sobre o que se pode contestar se acaso esses menores não são gente; isso se repete em "eles poderiam até ser gente na vida". Em ambos os casos, o uso do futuro do pretérito limita a validade da informação, mostrando que o autor não acredita que isso venha a acontecer.

O texto apresenta o problema do menor que está na rua, expondo-se aos vícios e praticando roubos.

Texto 5

o problema do menor	é	o maior			
Muitas famílias	passam	necessidades	ALGUNS pais trabalham duro procurando dar melhor educação ao filho	com o pai e a mãe trabalhando e sem condição de estudo	a criança fica na rua
			(a criança fica na rua)	acaba aprendendo a roubar por influência dos amigos	
Os pais	PODEM dizer		que nunca ensinaram os filhos a roubar	MAS SE o pai ou a mãe rouba	o filho vai fazer igual
Muitas crianças	vivem	desesperados com fome	depois roubam, assaltam banco ou lojas	MAS muitos morrem pequenos	TENTANDO roubar algo para comer
Tudo isso	acontece	POR CAUSA do desemprego e falta de escola	SE existisse escola e emprego	Tudo SERIA melhor	

Texto 5

A relação apresentada nesse texto é que muitos pais, tendo de trabalhar, são obrigados a deixar seus filhos sós, o que facilita que eles saiam de casa e fiquem expostos a perigos, como é o caso da droga. O autor não explica por que razão as crianças ficam sem condição de estudo. O fato de os pais trabalharem não o inviabiliza.

O autor destaca que, muitas vezes, o procedimento dos pais pode levar os filhos a atitudes semelhantes. Assim, se o pai ou a mãe rouba, é provável que o filho acabe

fazendo o mesmo.

A argumentação é confusa. Primeiro, porque analisa o ponto de vista da influência dos pais sobre os filhos: se aqueles roubam, estes farão o mesmo. Essa abordagem foge do que se propôs na introdução, ou seja, a vulnerabilidade da criança na rua, por motivo de trabalho dos pais. Além disso, a continuidade dos argumentos está dissonante: refere-se a crianças desesperadas, com fome, que roubam e assaltam bancos. Se levarmos em conta o que os meios de comunicação propagam, ver-se-á que raramente há casos de crianças assaltando bancos. Além disso, não se especificam as condições para o fato de que muitas crianças "morrem quando pequeno, tentando roubar algo para comer". Parece que o autor faz uma enumeração caótica de situações, sem estabelecer relações claras e as devidas delimitações para elas, tornando, portanto, o enunciado confuso.

Na conclusão, atribui todos os problemas ("Tudo isso acontece...") ao desemprego e à falta de escolas. Sem dúvida, esses são dois fatores que muito influem nos problemas sociais, mas não podemos atribuir o problema do menor que rouba apenas a eles.

Texto 6

o problema do menor	é	o maior problema			
O menor abandonado	é	MAIS prejudicado	POR CAUSA dos problemas familiares e a falta de dinheiro		
A criança	é	MAIS prejudicada	PORQUE passa fome, muitas vezes não tem pai nem mãe	SE tem um responsável, ele a coloca na rua	PARA trabalhar
A criança	(ÀS VEZES) chega a passar	fome	e a desnutrição causa a morte de uma criança ou adulto	(POR ISSO) vote certo	PARA QUE o Brasil POSSA melhorar

Texto 6

Na introdução, tem-se a constatação de que os jovens são prejudicados pelas condições familiares e econômicas. O jovem pode ser abandonado, ou, mesmo sob a tutela dos pais, ser explorado para trabalhar na rua.

O autor desvia-se do assunto, inserindo a questão política como forma de melhorar a situação. A apresentação do assunto está nos dois parágrafos iniciais. Neles, a idéia é que o problema do menor deve-se a problemas familiares e à falta de dinheiro.

No desenvolvimento, o autor apresenta dois tipos de menores: os órfãos, sem ter quem os ajude; e os que têm um responsável. Neste caso, o responsável coloca o menor para trabalhar na rua e ganhar dinheiro. O autor sugere que muitos passam fome, ficam desnutridos e chegam à morte, mas não encadeia - nem esclarece - bem esses argumentos.

Nos dois parágrafos seguintes, desvia-se da questão do menor e dirige-se ao problema político, sugerindo o "voto certo", referindo-se ao ex-presidente Fernando Collor, afastado por "impeachment".

Pode-se supor que o autor do texto acredita que, com bons políticos, a questão do menor poderá ser melhor trabalhada.

Os textos de 7 a 12 representam o grupo de 3ª série. Encontramos, neles, uma forma mais direcionada de relacionar os argumentos, porém, com redução de exemplos e com maior frequência de generalizações.

Texto 7

As pessoas	se esquecem	de que somos todos iguais	não se importando como próximo		
O jogo de interesses e enriquecimento	assume	a total desigualdade	inibindo a solidariedade	(partindo desse pensamento): há uma sociedade fraca	conflitos sociais, misérias e guerras
(APESAR DE TUDO) inúmeras pessoas	existem	que reconhecemos ser humano como um só	desenvolvendo a integridade e a consciência		

Texto 7

O ponto de vista adotado no texto é de que as pessoas, em detrimento de interesses pessoais, acabam por inibir a solidariedade. Em consequência, o mundo atual está caracterizado por conflitos sociais, misérias e guerras. Na introdução, o autor delimita que, embora todas as pessoas sejam iguais, não há preocupação com o próximo. Portanto, as pessoas estabelecem distinções entre si.

Para sustentar seu ponto de vista, atribui a falta de solidariedade ao jogo de interesses e enriquecimento, o que acaba gerando uma "sociedade fraca" - a expressão é imprecisa, talvez sugira uma sociedade problemática, considerando-se a referência aos conflitos sociais, à miséria e às guerras.

Acrescenta-se, no último parágrafo, que há, ao lado de tantos problemas, pessoas preocupadas com o ser humano. Conclui o texto retratando um grupo diferente do exposto: aquele em que as pessoas são mais íntegras e conscientes (?).

O autor quis retratar dois grupos: os solidários e os não-solidários. Estes, caracterizados por interesses e enriquecimento. Sente-se excesso do nome genérico **pessoa**, que acaba articulando mal os argumentos. Se o autor diz que "as pessoas se esquecem de que somos todos iguais", generaliza o argumento. Melhor seria fazer alguma restrição do tipo "certas pessoas", "algumas pessoas", como fez no final, ao assinalar que "existem inúmeras pessoas..."

Texto 8

	não há	união entre nações ricas e pobres, ATE MESMO entre alguns países	o mundo está cada vez mais sujo	violência, miséria, mortalidade infantil, guerra, preconceito	ganância, ambição de políticos, rivalidades de religiões
(OCURIOSO É QUE) alguns países árabes	entram	em guerra	por motivo religioso (?)		
Os motivos da desunião	estão	na ambição e ganância dos políticos e superioridade econômica de nações	que DIFICILMENTE ajudam as mais pobres		
(ACREDITO QUE) os povos	se unirão	COMO uma grande irmandade			

Texto 8

A situação caótica que o mundo vive é atribuída a fatores como desunião, egoísmo, vaidade, orgulho e individualidade. Isso acaba gerando rivalidades entre as pessoas. A conclusão a que se chega é que a falta de união está na ambição e ganância dos políticos.

A introdução delimita a questão da desunião entre nações ricas e pobres. A referência a "união concreta" é confusa - o que vem a ser? -, bem como a expressão "todos são ajudados por eles mesmos".

A falta de união, segundo a postura adotada no texto, deve-se à ganância, à ambição de políticos e rivalidades de religiões. O autor questiona a guerra entre os países árabes, sugestionando que ela não ocorre por problemas religiosos. Todavia, não faz nenhuma análise da questão para sustentar sua ironia.

No terceiro parágrafo, retoma o que havia comentado anteriormente, acrescentando que os povos se unirão (um dia), na Era de Aquário. O autor usa um termo vago, "um dia", e um conhecimento, "Era de Aquário", sobre os quais não faz nenhum esclarecimento. Para o leitor, dependendo do seu conhecimento de mundo, o trecho não fará sentido.

Texto 9

união entre as pessoas	não existe		PORQUE ninguém pensa em ajudar um ao outro		
a situação do mundo e das pessoas	se encontra	ASSIM	POR CAUSA da administração caótica, vaidade, egoísmo etc.		
			há pessoas com MUITO e outras já não têm NADA	ISSO gera revolta e vidência	PORQUE a situação é injusta
o mundo	está	MAS desunido	PORQUE ninguém gosta de ajudar o próximo		
a solução para essa situação	SERIA	as pessoas dotadas de melhores condições ajudar as desfavorecidas	SE ISSO acontecesse	o mundo SERIA diferente e bem melhor	

Texto 9

Segundo o texto, as pessoas não pensam em ajudar seu semelhante. Isso decorre de uma "administração caótica" - não se sabe quem administra, nem o que se administra.

A argumentação baseia-se na relação de contraste: algumas pessoas têm muito (em termos materiais), outras têm pouco. Por isso, os desprivilegiados revoltam-se. Como os privilegiados não querem ajudar, o mundo torna-se violento e desunido. Como se vê, a argumentação aqui é bastante restritiva e tendenciosa.

A conclusão vê a resolução do problema por meio de ajuda às pessoas necessitadas.

Texto 10

as pessoas	estão	cada vez MAIS desunidas	uma querendo ganhar MAIS dinheiro que a outra		
			há uma PEQUENA parte de pessoas poderosas e uma GRANDE de outras que não têm dinheiro	ISSO faz com que os pobres sintam-se revoltados e insatisfeitos	POR ISSO, os pobres QUEREM possuir os mesmos direitos que os ricos
PORTANTO SE as pessoas que possuem mais dinheiro	ajudassem	as menos favorecidas	a situação do mundo SERIA melhor		

Texto 10

A concorrência do mundo contemporâneo determina a desunião entre as pessoas. Isso se reforça por aquilo que as pessoas têm: umas com muito e outras com pouco. Essa desigualdade gera revolta, situação possível de ser melhorada se os ricos ajudassem os pobres.

Quando o autor diz que "uma (pessoa) querendo engolir a outra", está sugestionando que as relações entre as pessoas baseiam-se no "prevalecer" e "explorar".

Sua argumentação, assim como a do texto 9, baseia-se na relação de oposição entre as pessoas poderosas (poucas) e as que não têm dinheiro (muitas). O autor falha na argumentação porque restringe a oposição a ricos e favelados. Na realidade, nem todo pobre é favelado. Aliás, a própria noção de "pobre" é questionável.

Nesse texto, a pobreza também é concebida como desencadeadora de revolta. Outro argumento falho do autor: ele afirma que os pobres querem possuir os mesmos direitos dos ricos. Na realidade, talvez o autor quisesse afirmar que os pobres quisessem possuir o mesmo conforto que os ricos, o que seria falso, pois querer melhores condições de vida não equivale, necessariamente, a querer a condição de vida dos ricos.

A conclusão aqui também é semelhante à do texto anterior, ou seja, os necessitados deveriam receber ajuda dos que têm mais dinheiro. Porém, em ambos os textos não se esclarece de que forma poderia ser concedida essa ajuda. Isso seria essencial para fundamentar a argumentação, uma vez que ajudar apenas por meio de doação não seria suficiente para a transformação social das comunidades.

Texto 11

essa desunião do mundo	é devida	à desigualdade social	é cada um por si, não existem amigos		
			algumas pessoas se julgam melhores que as outras	no caso de uma pobre com problema, a rica quer a destruição da pobre	
			a pessoa rica não pensa no "amanhã"	TALVEZ precise da pessoa pobre	
(NA MINHA OPINIÃO) SE	não houvesse	separação de classes sociais e ambição	HAVERIA mais união		

Texto 11

pelo texto, a desigualdade social determina a desunião entre as pessoas. O mundo contemporâneo leva-as ao individualismo, fazendo com que os ricos queiram prejudicar os pobres.

No desenvolvimento, considera que as pessoas são individualistas, julgando-se umas melhores que as outras. O exemplo que dá é bastante simples e fraco argumentativamente: supõe, numa relação entre duas pessoas (uma rica e outra pobre), a destruição (?) da pobre pela rica. O autor não apresenta as razões por que a pessoa rica estaria interessada em prejudicar a pobre, ou seja, por que haveria incompatibilidade entre elas. A idéia, ainda, parece ser apresentada como uma generalização. Seguindo no seu raciocínio, o autor ressalva que, futuramente, a pessoa rica poderá precisar da pobre, a quem prejudicou. Também aqui não especifica as condições dessa necessidade. Aliás, ao invés de restringir a situação à oposição "rico-pobre", poderia ser mais feliz abordando a questão em nível geral, independente de classe social, ressaltando a importância das relações inter-pessoais.

Concluiu-se o texto sugerindo a não separação de classes sociais e não ambição. Conforme se vê, trata-se de uma conclusão débil, uma vez que não há como desvincular as pessoas das classes sociais. Vivemos em uma sociedade de classes e isso é fato. Não se pode analisar o problema de forma tão extremista, pelo que não haveria polêmica.

Texto 12				
ninguém	está se importando	com nada		
(ninguém)	está unido	PARA lutar	o povo está cansado de ouvir mentira dos políticos	
			quem tem dinheiro cada vez GANHA MAIS	
			quem GANHA MENOS são os trabalhadores	
			os políticos SÓ fazem propostas enganosas ao povo	o povo está desacreditado
(ACHO QUE) É PRECISO QUE os políticos	sejam	mais honestos	ASSIM, o mundo vai estar mais unido	
(ACHO QUE) (É PRECISO QUE) o povo	dê	as mãos	ASSIM, o mundo vai estar mais unido	

Texto 12

O mundo atual determina um desinteresse por parte das pessoas, sendo que as pessoas dividem-se em dois grupos: os que têm dinheiro, cada vez ganhando mais, e a grande maioria, desprovida de recursos.

Os políticos acabam fazendo muitas promessas que não cumprem, fazendo com que as pessoas tornem-se descrentes. A conclusão apresentada pelo texto é a de os políticos serem mais honestos.

No ponto de vista do autor, instaurado na introdução, as pessoas estão desinteressadas (não se diz por quê) e desunidas para lutar.

No desenvolvimento, restringe o assunto à questão política, destacando que a mentira

está cansando o povo. O autor ressalva que se trata de mentira "de certos políticos". Desvia-se dessa questão, abordando, então, o aspecto econômico: os ricos cada vez mais ricos, os pobres sempre pobres. Volta à questão dos políticos, agora generalizando: "Os políticos só fazem propostas enganosas ao povo."

Na conclusão, o autor se contradiz: se os políticos só fazem promessas enganosas ao povo, por que o povo deve-lhes dar um voto de confiança?

2.7 Uso dos elementos estruturais da narrativa

2.7.1 Grupo de 8ª série

a) Narrador:

O narrador de um texto indica o ponto de partida das informações, com as quais ele pode concordar ou não. Trata-se de um expediente de construção textual que, no caso dos jovens, é comum que se faça confusão entre o narrador e a pessoa do mundo real. Em outras palavras, muitos alunos acreditam que expressar-se em primeira pessoa seja, necessariamente, expressar seus valores individuais.

Todos os textos desse grupo foram elaborados em primeira pessoa. Todavia, parecem descaracterizados quanto à constituição do sujeito que enuncia, porque ele não se expõe e não se determina. No caso do texto 1, descobrimos tratar-se de "um garoto" pelo vocativo utilizado no discurso do cientista que o interpela. Nos textos 2 e 3, a utilização de adjetivos femininos ("inconformada", "sentada" e "curiosa") indicam o sujeito, mas, mesmo assim, não é possível saber se se trata de uma garota, de uma mulher adulta ou idosa. Já no texto 4, a situação é mais complicada, pois os verbos vêm no plural ("vimos", "experimentamos"), retratando a ação conjunta do narrador com o cientista, sem que se possa determinar quem seja o primeiro. No caso do texto 5, só há referência à primeira pessoa, sem nenhuma adjetivação que permita saber se é do sexo masculino ou feminino. O texto 6 traz nominalmente marcado o narrador (Graciela) e as condições de produção de seu texto, quando diz estar contente por fazer a redação.

sendo a narração um simulacro da realidade, acreditamos que a constituição de seus elementos, aqui no caso, o narrador-personagem, que participa das ações, deve criar a verossimilhança. Os textos têm apenas "eus" que viajam pelo tempo, sem relações históricas e sociais (mesmo que fictícias) com o mundo em que vivem. Saem do presente como se fosse a situação mais natural possível, não se preocupam com o que pode acontecer, não pensam nos seus. São sujeitos de um mundo sem relações.

b) Personagem-Cientista:

Assim como o narrador-personagem apareceu descaracterizado nos textos, isso também aconteceu com o personagem-cientista. Normalmente, usaram-se expressões como "um homem", "um cara", "um cientista", "um amigo". Foram comuns referências à "estranheza" dos cientistas, advindas, talvez, da idéia de que os cientistas são pessoas "meio malucas", como propagam revistas em quadrinhos (vide Professor Pardal) e filmes de ficção atuais, como os da série "De volta para o Futuro".

Um dado curioso é que, em alguns textos, os alunos dizem que "apareceu um cientista", mas não deixam pistas para que o leitor entenda que elementos os fizeram chegar àquela conclusão, ou seja, o que garante a uma pessoa "ser cientista". A impressão que se tem é que a própria noção de cientista não esteve muito clara para os alunos.

c) Tipo de Discurso:

Percebe-se tanto o uso de discurso direto quanto de indireto, embora este predomine. Percebe-se, ainda, dificuldade para manejar os sinais gráficos que caracterizam a fala

de personagens.

d) Tempo:

Os três primeiros textos apresentam expressões temporais imprecisas: "um dia, de repente", "uma tarde", "quando de repente". O texto 4 apresenta um "salto temporal", já que inicia a narração no passado: "ao chegar no passado". Em virtude disso, faltam ao texto os elementos de ancoragem textual comuns na apresentação. No caso do texto 5, o problema de imprecisão temporal aparece ao referir-se ao amigo que "não via há muitos". O texto 6 apresenta uma viagem ao futuro: o narrador disse ter voltado depois de 5 meses, mas tudo o que apresenta é hipotético, como denunciam as expressões "provavelmente", "e pode até se realizar se" e "e o passado nós poderíamos esquecer".

e) Espaço:

Nos textos, o espaço "de partida" dos fatos é, assim como o tempo, impreciso, como se pode perceber pelas expressões: "andando por um caminho deserto", "andando pelo parque", "estava sentada", "fui até a casa de um amigo", "eu andei muito pela estrada".

Esses elementos não acrescentam informações relevantes à narrativa. Para o aluno, servem para dar suporte a uma necessidade textual de marcar o espaço da ação.

Os espaços criados para representar o passado e o futuro são bem comuns, como os explorados em histórias em quadrinhos, desenhos de TV e filmes de ficção (Os Flintstones, Os Jetsons, Jornada nas Estrelas são bons exemplos).

O texto 2 utilizou o passado para que o narrador, movido por um sentimento de perda do ídolo Ayrton Senna, se deslocasse até Ímola para tentar evitar o acidente.

No caso do texto 3, não há uma viagem ao passado, embora o narrador diga que o cientista levou-o a um lugar distante. Na realidade, o narrador explora uma "outra vida": "ele me disse que no passado eu era uma moça feia...".

O texto 6 não descreve fisicamente o lugar do futuro. Apenas se refere a possíveis alterações de ordem político-social.

f) Adequação à Proposta:

Dentre os seis textos, apenas três seguiram a proposta, ou seja, relataram uma viagem ao passado e ao futuro.

g) Principais problemas de "sentido":

- Texto 2: neste texto, o personagem-narrador viaja pelo tempo até chegar à Ímola, pouco antes da corrida de Ayrton Senna, na qual o piloto bateu o carro, vindo a falecer. O que há de problemático no texto é que o narrador diz ter ido ao encontro de Senna e pedido a ele para não correr. Parece pouco provável que a conversa entre ambos tenha acontecido, porque, pessoa famosa que era, Senna deveria estar acompanhado de seguranças - não só ele, como os demais pilotos. Faltam, ainda, informações adicionais: como aconteceu a conversa: em público, em particular? Que argumentos o narrador usou para tentar dissuadir seu interlocutor de correr? Qual foi a reação do piloto? Essas informações seriam necessárias para preencher as lacunas

possíveis de questionamento por um leitor do texto, já que se tratam de questões básicas acerca do problema apresentado.

- Texto 3: neste texto, há a seguinte passagem: "ele me disse que no passado eu era uma moça feia, chata". Querendo falar de uma viagem ao passado, o narrador fala de alguém que, pelo que se lê, fala-lhe de uma outra vida. As pessoas sempre sabem do seu passado, salvo as vítimas de amnésias. Por isso, as informações não atendem à proposta de redação.

- Texto 4: Neste texto, encontra-se referência ao futuro, no qual as mulheres usarão cintos de castidade: "os cintos de castidade eram automáticos, propagandas eram feitas em telinhas contidas nos cintos". No nosso mundo, o cinto de castidade constitui objeto de um passado histórico retrógrado e repressor, assinalando as diferenças entre homem e mulher, nas quais a mulher mostra-se submissa ao homem. Desse modo, a referência, pela falta de informações adicionais desse uso, parece inadequada. Talvez o próprio aluno não saiba, ao certo, o que seria um cinto de castidade.

- Texto 6: o narrador viajou para o futuro, ficou no mundo futuro durante cinco meses. Já de volta e falando a situação do mundo no futuro, coloca todas as informações como "hipóteses". Então, não tem certeza do que viu, contradizendo-se. O próprio narrador diz que "seria bom se fosse verdade".

h) Outras considerações:

Os textos são bastante lineares, não explorando, principalmente, os elementos da apresentação, da complicação e da resolução. Todos os fatos são tratados

metodicamente, sem parecer despertar uma situação de novidade. Como é comum em narração (como a proposta) um problema a se resolver, percebe-se que, nesses textos, esse quesito mostrou-se razoavelmente ausente.

Em alguns textos, abriu-se espaço à avaliação, como em 1 ("Será que o nosso futuro será esse com toda miséria e fome que estamos passando no presente?"), em 2 ("é duro, é doloroso, mas temos que acreditar na realidade, perdemos nosso ídolo") e em 6 ("seria bom que fosse verdade").

2.7.2 Grupo de 3ª série

a) Narrador:

Embora a proposta de redação exigisse o narrador-personagem (não necessariamente participando das ações), houve dois casos (textos 9 e 10) em que se apagou o narrador, deixando que o caso fluísse em terceira pessoa, sem a intervenção explícita do narrador. Os demais textos apresentam envolvimento do narrador com os fatos ali expostos.

b) Personagens:

Como a proposta de redação não estabelecia personagens, salvo o próprio narrador, os alunos estiveram à vontade para criá-las. Interessante confrontar aqui estes textos com os de 8ª série, os quais se limitaram às personagens básicas (narrador e cientista). Constataram-se personagens simulacros do mundo real (textos 7, 8, 11 e 12) bem como a exploração de situações com personagens "fantásticas" (textos 9 e

10). Em geral, a quantidade de personagens girou em torno de 3, o que garantiu a manutenção de relações coerentes entre elas.

c) Tipo de Discurso:

Predominantemente indireto, salvo no texto 11.

d) Tempo:

As narrações desse grupo apresentam ações bem lineares. Apenas o texto 8 apresenta uma incoerência temporal, pois na sua introdução sugere que o caso não está resolvido, contradizendo isso no final. No caso do texto 11, não há incoerência, mas sim inadequação no uso da expressão "algum tempo". Em ambos os casos, talvez uma revisão, uma releitura mais atenta pudesse evitar os deslizos.

e) Espaço:

Em todos os textos, o espaço está devidamente delimitado, adequando-o, assim, às situações apresentadas.

f) Adequação à Proposta:

Todos os textos atendem à proposta de "contar um caso" e o fazem regularmente bem.

No caso do texto 7, parece que o narrador explorou a situação de prisão de um inocente para contestar as injustiças sociais. Já no texto 11, parece que o aluno

apenas "fez a tarefa escolar" de redigir.

g) Principais problemas de "sentido":

- Texto 7: o texto narra a história do Sr. Kelvin, que foi preso, acusado de roubar um livro. Ele espera julgamento. A situação apresentada no texto é inverossímil: não se prendem pessoas se não houver provas do delito. Não foi encontrado nenhum livro com o Sr. Kelvin. No máximo, ele seria detido para uma averiguação e um interrogatório. Mais absurdo, ainda, é dizer que ele será julgado.

- Texto 8: O texto inicia-se com uma alusão a uma situação futura "Se não resolvermos isso logo será tarde demais". Assim, o texto parte da perspectiva do tempo presente, fato pelo qual a narração de situações já vivenciadas é impossível. Outro problema que se encontra no texto é a referência aos contrabandos feitos pelo dr. Roger: segundo o autor, esses contrabandos eram feitos em contratos assinados pelo dr. Roger. Isso é inverossímil, uma vez que o contrabando, dada sua natureza, representa um desvio, uma desobediência às leis vigentes. No final da história, percebe-se que o autor usa uma estratégia de solução rápida para fechar a história, sem grandes preocupações com informações que faltam ao texto: diz que acharam uma saída secreta (como?) em uma das propriedades do dr. Roger e, então, prenderam-no.

- Texto 9: trata-se de uma narrativa até bem estruturada. Contudo, uma passagem parece inadequada: Celina morava numa pequena cidade do interior e, junto com a mãe, vendia bolinhos de milho nas mansões da cidade. Sendo uma pequena cidade, existiriam ali tantas mansões? Por que as pessoas comprariam tanto bolinhos de milho, se, nas mansões, poderia haver cozinheiras que os fizessem tão bem?

. Texto 10: Cansada (?) dos insistentes pedidos de Paula para ensinar a fazer novos pratos, a vizinha sugere um prato que deveria ser feito com ossos de defunto fresco. Diante dessa situação, o autor não faz nenhuma colocação a respeito do comportamento de Paula. A questão implicaria, de início, qual a reação de Paula frente aos "ingredientes" do prato. Em seguida, seria necessário esclarecer: Paula hesitou em ir ao cemitério? Paula sentiu medo? Como saiu de casa e deixou o marido sozinho? Como sabia que os ossos eram de defunto fresco? Sendo o defunto fresco, os ossos ainda não estavam expostos; então, como fez para retirá-los? Como ela fez o prato, principalmente por causa do tamanho dos ossos? O marido comeu a comida e gostou? Todas essas informações, e talvez outras, seriam fundamentais para alinhar o texto àquilo que se propôs, ou seja, um texto que fuja à normalidade, explorando o fantástico.

h) Outras considerações:

Contrastando os dois grupos de textos narrativos, parece-nos, embora sejam informantes distintos, que o segundo grupo tem um domínio mais apurado das estratégias de estruturação de uma narrativa, como se pôde perceber pela exploração dos elementos (personagens, espaço, ordenação dos fatos etc.). Portanto, parece que o padrão de textualidade de um texto narrativo vem se formalizando com a escolaridade.

Pelas considerações estabelecidas acerca da narração, podemos ratificar as considerações de Maria Sílvia Olivi Louzada, em seus estudos sobre a narração.¹

As constatações a que se pode chegar são:

¹- LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. "Os (des)caminhos do texto narrativo na Escola de 1º grau". In: MURRIE, Zuleica de Felice (org.). *O ensino de português. São Paulo, Contexto, 1992, p.23-42*

- nos textos narrativos, em geral, o tempo da história é indefinido, dificultando recuperar as relações temporais;
- o sistema temporal é marcado por grandes saltos, criadores de lacunas narrativas;
- o espaço, além de limitado, é pouco explorado. Os alunos não se preocupam com os detalhes;
- pela má introdução das personagens, dada sua falta de caracterização, elas são frágeis e inverossímeis;
- a categoria 'conflito' normalmente está ausente dos textos. Dessa forma, deparamo-nos com produções lineares, desinteressantes à leitura;
- os conteúdos apresentados nos textos revelam limitação cultural dos alunos. Os textos carecem de informações. Os alunos reproduzem valores e esteriótipos sociais.

2.8 Estrutura do texto dissertativo

a) Introdução:

percebe-se que, nos textos de 8ª série, em alguns casos, a introdução vem disseminada em mais de um parágrafo. Na maioria dos textos, a proposta de redação aparece como parte da apresentação do assunto.

Nos textos de 3ª série, a introdução vem delimitada no primeiro parágrafo. No texto 9, o autor procede ao desenvolvimento do texto já no parágrafo introdutório.

b) Desenvolvimento:

No desenvolvimento do texto dissertativo, encontram-se vários problemas, dentre os quais convém destacar:

- restrição de análise a partir do proposto na introdução;
- exemplificação escassa ou argumentativamente fraca para análise do assunto;
- argumentos vulneráveis à contra-argumentação;
- desvio do tema;
- enumeração caótica dos argumentos;

- noções confusas;
- redundância de informações;
- falta de informações ou de delimitações à informação;
- contradição.

c) Conclusão:

Em geral, as conclusões se dão:

- por meio de uma frase em que o autor expressa seu desejo:

"Tomara que um dia esses problemas são lembrados e solucionados." (1)

- por meio de retomada da proposta de redação:

"O problema do menor é o maior..." (2)

- por meio de condicional:

"Se existisse escola e emprego para todos ou para a maioria, tudo seria melhor." (5)

- por meio de frase ou palavra para conclusão:

"E para terminar, acredito que haverá um dia..." (8)

"portanto se as pessoas que possuem mais dinheiro..." (10)

"Assim o mundo vai estar mais unido." (12)

d) O Enunciador:

Os textos dissertativos, em geral, mantêm-se em 3ª pessoa ou 1ª pessoa do plural. Dentre os doze textos, quatro manifestaram 1ª pessoa do singular (em passagens apenas), mas somente o texto 3 valeu-se de um exemplo muito particular para argumentar.

Pôde-se sentir nos textos uma forte oposição à classe dos políticos. Isso se fez mais presente nos textos de 8ª série.

Os textos de 8ª, abordando a questão do menor, apresentam quatro nos quais se faz referência à ação do governo, atribuindo-lhe a responsabilidade pela questão do menor carente. Em dois textos, faz-se alusão à eleição e às propostas dos candidatos nessas ocasiões.

Nos textos de 3ª, ficou notadamente marcada a desunião como resultado das desigualdades sociais. Os textos, em geral, trabalham no eixo da oposição entre ricos e pobres, embora a noção de "pobre", em alguns casos, não seja colocada de forma bem clara por alguns alunos. A idéia freqüente defendida nos textos é que as pessoas privilegiadas economicamente devem ajudar as necessitadas. Em nenhuma redação

houve alusão à forma de ajuda (donativo, criação de empregos, empréstimo etc.), o que mostra o tratamento superficial que a maioria dos alunos dá ao tema proposto.

e) Problemas de argumentação:

. Inadequação da expressão:

Há casos em que a expressão utilizada não está adequada ao texto, quer por questão de clareza do conceito que representa, quer pela extensão de sentido que atribui ao enunciado (restrição ou exagero), ou mesmo pela dificuldade de se justificar o emprego. São exemplos de inadequação:

- Texto 1: "os viciados são aqueles que roubam para sustentar seus vícios": neste caso, a definição de "viciados" é inadequada, pois sabe-se que há viciados que não roubam por causa do vício. O aluno poderia ter feito alguma delimitação, como, por exemplo, "alguns viciados", evitando, dessa forma, a generalização inconsistente apresentada;

- Texto 2: "estaram doentes, ou destruídos por dentro": nesse caso, não podemos (?) equivaler "doentes" a "destruídos por dentro", por causa da disjunção apresentada pelo aluno. Então, "destruídos" ligar-se-ia à condição psicológica do indivíduo?

- Texto 3: "O menor abandonado no seu cotidiano ele é o mais prejudicado": a expressão "no seu cotidiano", embora se possa inferir o que o aluno quis dizer, parece não se adequar ao enunciado, talvez um advérbio como "normalmente" ou "geralmente" pudesse dar conta melhor da informação pretendida pelo aluno;

- Texto 6: "A corrupção neste país é maior que o mundo em que vivemos": a hipérbole é um recurso de linguagem que pode dar ênfase a determinada informação, destacando-a, trazendo-a à frente das demais. Todavia, neste exemplo, parece que o aluno jogou com as palavras criando uma comparação insólita;

- Texto 7: "o mundo de Hoje se caracteriza como uma sociedade fraca": a expressão "sociedade fraca" não expressa um sentido definido. A começar pelo conceito de sociedade e das relações que se desenvolvem ao longo do texto, vê-se que dizer ser ela "fraca" constitui uma inadequação, uma vez que não se especificam as condições (em que tipo de relações) nas quais ocorre a "fraqueza";

- Texto 7: "existem inúmeras pessoas que reconhecem o ser humano como um só": a inadequação deve-se, neste caso, à expressão "como um só". Em que sentido o ser humano é reconhecido como um só? O que se entende por "um" só?

- Texto 8: "até mesmo em alguns países não existe uma união concreta": a expressão "união concreta" é totalmente abstrata. Já o termo "união" é bastante vago (união em que termos, em que condições, com quais finalidades etc.);

- Texto 9: "principalmente por causa da administração caótica que é implantada sobre as pessoas": neste exemplo, é difícil calcular o sentido de "administração caótica". Quem administra o quê? Lendo o texto, não se sabe: há um vazio justamente onde seria necessária a informação esclarecedora do enunciado. Tem-se, ainda, o termo "implantada", que, possivelmente, queira dizer que essa administração caótica seja "imposta" às pessoas.

. Desajuste do tópico:

Em muitos casos, percebe-se que o aluno inicia um tópico e, depois, deixa-o de lado, passando a analisar outros pontos do tema. Isso revela falta de domínio das relações entre as partes de um enunciado. Mais ainda, tem-se a impressão de que o aluno não faz um planejamento de seu texto (e será que faz?). Isso seria fundamental não só para a delimitação do assunto, básica para a argumentação, dada a necessidade de se encontrarem argumentos - de preferência não contra-atacáveis; como também para discriminar melhor o tratamento a ser dado aos tópicos desenvolvidos. Dentre alguns exemplos de desajuste do tópico, há:

- Texto 1: o aluno diz que "Há muitas coisas que temos para falar do menor", define três tipos de menores (abandonados, infratores e viciados), enfatiza apenas os viciados. As "muitas coisas" e os dois outros tipos de menores não merecem a atenção do aluno;

- Texto 2: o aluno diz que o problema do menor é o maior, que o menor carente precisa de uma atenção especial, sem o que será levado a roubar, matar, viciar-se. Inicia o segundo parágrafo de seu texto com a pergunta "E sabe qual é o problema?", para a qual não há resposta. Ele diz qual "não é" o problema, ou seja, diz que o problema nem chegar a ser dos pais.

- Texto 3: o aluno começa falando do filho de 10/11 anos. Em seguida fala do filho de 14/15 anos. Melhor seria optar por não tratar a questão do ponto de vista da idade, já que essa característica não foi devidamente explorada.

- Redundância/Circularidade de informações:

Ocorre redundância se um conteúdo é retomado no texto sem que acrescente novas informações. A retomada do conteúdo, então, não tem função discursiva, revelando, antes, que falta ao aluno ou vocabulário mais variado para expressar suas idéias, ou recursos lingüístico-discursivos para estruturar seu texto. Convém destacar:

- Texto 1: "'O abandonado' é aquele que seus pais o põe no mundo e depois os abandonam";

- Texto 2: "O menor carente precisava de um tratamento especial, sem um tratamento especial isso os levaria a roubar";

- Texto 4: "eles poderiam até ser gente (...) eles poderiam até ser alguém na vida";

- Texto 7: "Atualmente no mundo", "Hoje", "O mundo de Hoje";

- Texto 8: "está na ganância, ambição de certos políticos (...) está na ambição e ganância dos políticos";

- Texto 12: "O povo está cansado de ouvir tanta mentira por parte de certos políticos (...) os políticos só fazem propostas enganosas ao povo".

- Uso de clichês:

As expressões prontas, que têm largo uso na língua falada, muitas vezes são

transportadas para o texto escrito. Isso demonstra, como se viu, que os alunos esquecem-se de planejar o seu texto. O planejamento, aqui, incluiria não só os esquemas textuais, a relação todo-parte, a delimitação do assunto etc.; mas também a reflexão acerca das diferenças entre a modalidade oral e a escrita, discernindo, portanto, os campos de abrangência e uso de ambas as modalidades. O clichê revela o aluno acostumado a repetir, como que usando "fórmulas prontas" para constituir seus enunciados. Nesse item, destacam-se os exemplos:

- Texto 2: "Sim é isso mesmo";

- Texto 2: "é duro dizer";

- Texto 4: "Iar feliz";

- Texto 6: "ser um Collor da vida";

- Texto 8: "espalhando fraternidade, solidariedade e amor ao próximo";

Texto 8: "a grande e verdadeira beleza";

Texto 10: "uma querendo engolir a outra".

Transposição oral/escrito:

lá se destacou que, na consecução de sua produção escrita, o aluno, muitas vezes, transpõe marcas lingüísticas próprias da modalidade oral. Essas transposições podem

ser de dois tipos: primeiro, aquelas por meio das quais o aluno vale-se de palavras próprias de uma interlocução (aí, então, daí, sim etc.); segundo, aquelas em que o aluno vale-se de registros inadequados à modalidade escrita (na situação em que o texto lhe é solicitado), incluindo gírias, expressões ou palavras chulas, jargões etc. São exemplos:

- Texto 2: "Sim, é isso mesmo (...) Oras, por que, quem está no poder, quem está lá no alto não dá a mínima para o menor";

- Texto 5: "alguns pais trabalham duro";

- Texto 6: "por isso votem certo (...) e não ser um Collor da vida tá";

- Texto 10: "Uma querendo engolir a outra".

- Principais problemas de "sentido":

Embora a questão da constituição de sentido já se tenha delineado nas análises anteriores, julgamos necessário agregá-las para se ter uma idéia mais geral da problemática.

Quanto aos textos dissertativos, o sentido estará vinculado, principalmente, à qualidade e ao arranjo dos argumentos tomados para defender determinado ponto de vista. Estará vinculado à qualidade porque, no processamento do texto, o locutor deve estar preocupado em buscar argumentos que, de preferência, sejam irrefutáveis, ou menos vulneráveis à refutação; estará vinculado ao arranjo porque de nada adianta um

bom argumento, se ele não estiver bem articulado no interior do enunciado.

- Texto 1: O autor inicia dizendo que há muitas coisas a falar sobre o menor, mas, no decorrer do texto, não trata de muitas coisas. As definições que utiliza são, também, problemáticas: segundo ele, menores infratores são aqueles que "além de serem abandonadas ainda roubam para comer" - o que não é, necessariamente, correto, já que muitos infratores não são abandonados nem cometem infrações para alimentar-se. Os menores viciados são definidos como os que "roubam para sustentarem seus vícios" - o que também não é, necessariamente, correto, pois há muitos viciados que não roubam para poder drogar-se.

- Texto 2: O autor faz uma pergunta retórica, "E sabe qual é o problema?", mas não esclarece o problema. Diz depois que "É isso que os levam a roubar", só que é difícil o cálculo da referência a isso, porque, antes, apresenta várias situações alternativas. Mais adianta, sobre os menores que se viciam, diz que "quando 'acordam' (...) já é tarde". Da forma como apresenta o problema, sugere que não há como recuperar os jovens viciados. Talvez, na maioria dos casos, a recuperação possa ser difícil, mas ela existe.

- Texto 3: primeiro o autor começa a tratar de crianças de 10/11 anos, depois trata de jovens de 14/15 anos. Não se estabelece, portanto, uma delimitação para o problema que pretende tratar. Além disso, numa pergunta retórica, diz "O que será do mundo de hoje?". Ora, o mundo de hoje todos sabem, embora talvez não compreendam, o que seja. As hipóteses deveriam ser levantadas acerca do mundo futuro.

- Texto 4: O texto começa dizendo que "A causa dos menores estarem nas ruas, é

culpa dos pais e da sociedade", em seguida, acresce que "Mas em alguns casos não é bem assim, pois os pais trabalham". A culpa é ou não dos pais? Há casos e casos, e o autor não articula bem essas informações. Além disso, atribui a violência à falta de uma família: "Por drogas, eles podem chegar até a praticar a violência, mas isso é falta de uma família". Restringe-se o problema a uma única perspectiva (a da família), deixando de explorá-lo de modo mais abrangente, ou seja, avaliando as relações sociais, as relações de classes, o crescimento urbano, a pobreza etc.

Texto 5: O autor diz que "com o pai e a mãe trabalhando e sem condições de estudo, a criança fica na rua". Mas se os pais trabalham para dar melhores condições de vida para o filho, por que é, então, que ele fica sem condições de estudo? O autor tem, ainda, uma visão muito determinista das relações inter-pessoais: se os pais roubam, o filho vai fazer igual. Isso não acontece necessariamente. É lógico que esse filho poderá estar mais vulnerável ao roubo, o que não quer dizer que chegue a praticá-lo. Duas outras situações apresentadas parecem inconsistentes: primeiro, a referência a crianças que roubam banco; segundo, a referência a crianças que morrem tentando roubar comida. São fatos isolados, que não sustentam uma argumentação, já que são vulneráveis à contra-argumentação.

- Texto 6: O autor diz que a corrupção no Brasil "é maior que o mundo em que vivemos". Trata-se de um exagero que não ajuda na argumentação; a intensificação, ao contrário, parece mostrar que o aluno não domina as informações acerca do assunto tratado. Optando por uma expressão como essa, supõe uma força argumentativa que, obviamente, ela não tem. Sugere, também, que as pessoas "votem certo": o que é votar certo? Todos votam certo, dentro das convicções políticas que cada um tem.

- Texto 9: "Mas isso não acontece porque ninguém gosta de ajudar o próximo". O uso inadvertido da negação ("não acontece") cria um enunciado que contradiz o ponto de vista pretendido pelo autor.

- Texto 10: O autor diz que os pobres favelados são discriminados pelos ricos. Depois diz que "isso faz com que os pobres sintam-se revoltados". Na forma como coloca, para o autor todo favelado é pobre e vice-versa, o que não é verdade, já que existem favelados que não são pobres e pobres que não são favelados.

- Texto 11: O autor diz que a situação entre as pessoas seria bem melhor se não houvesse separação de classes sociais. Trata-se de uma possibilidade impossível, já que vivemos numa sociedade de classes, não há como negá-lo. O autor poderia sugerir que houvesse melhor distribuição de rendas, diminuindo a concentração da riqueza nas mãos de poucas pessoas, por exemplo, mas sugerir a inexistência de separação de classes sociais é inadmissível.

- Texto 12: O autor diz que o povo está cansado das promessas dos políticos, por isso está descrente e desunido para lutar (não diz contra o quê/a favor de quê). Porém, na sua conclusão, afirma que o povo deve unir e dar um voto de confiança aos políticos. Se os políticos só fazem promessas enganosas, por que o povo deve ser benevolente para com eles? Isso o autor não esclarece.

CONCLUSÃO

Encerrar este trabalho implica refletir sobre duas realidades. A primeira diz respeito ao espaço institucional da escola, onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, com seus valores sociais e ideológicos que vão determinar a linha de trabalho e justificar as tomadas de posição frente aos problemas pedagógicos implicados no ensino. A segunda realidade diz respeito ao próprio texto, enquanto materialidade lingüística passível de análise, constituindo material para as reflexões acerca de sua constituição.

1. O papel institucional da Escola:

Embora, em primeira instância, trate-se de um trabalho de natureza lingüística, não nos podemos furtar de algumas considerações acerca do texto, enquanto conteúdo de trabalho desenvolvido em instituições escolares. Isso é importante porque é a escola, basicamente, que vai oferecer aos indivíduos os modelos textuais que, em maior ou menor escala, poderão ser utilizados no cotidiano. Há poucos trabalhos sistematizados sobre a produção textual fora do ambiente escolar.

Consideremos, em primeiro lugar, que a escola está consciente de que tem fracassado no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere a questões de leitura e escrita. O ensino tradicional, que visava a alfabetização como forma de capacitar o aluno no domínio da língua, acabou-se desestruturando quando a escola começou a receber uma grande parcela de alunos oriundos de classes sociais inferiores. Até então, o referencial escolar eram os alunos mais qualificados, inclusive economicamente. Com essa nova clientela, o ensino começou a sofrer alterações que,

infelizmente, acabou nivelando por baixo as aulas. Socialmente, criou-se a condição de ingresso de muitas crianças, antes fora da escola; porém, não se criaram condições de avanço - qualitativo - dessas crianças, o que as expõe ainda mais às diferenças sociais.

Nas últimas décadas, muitos estudos novos foram surgindo em diversas áreas. Em Lingüística, temos os avanços da Lingüística do Texto, da Pragmática, das Teorias da Enunciação entre outras. Embora desses novos estudos pouco ainda tenha chegado à sala de aula, pode-se sentir que há uma inquietação muito grande nas escolas. Como bem observa Mirelle Bilger

É interessante destacar que durante os últimos anos as ciências da linguagem se incorporaram bastante ao mundo escolar: nos programas oficiais, nos manuais escolares, até na metalinguagem utilizada, abordam-se as novas correntes lingüísticas, tais como a lingüística enunciativa e a lingüística textual.

As novas correntes lingüísticas tiveram como efeito, nas suas aplicações escolares, introduzir uma imagem muito mais funcional da língua. Assim, por exemplo, junto ao estudo formal da língua geralmente limitado ao estudo da frase foi desenvolvida uma série de estudos pragmáticos sobre as diferentes funções comunicativas, sobre os seus usos como atividade humana e social através do estudo do texto ou do discurso. (MIRELLE BILGER, apud: FERREIRO e outros, 1996:122-3)

Sem dúvida, a incorporação de novos estudos, principalmente de ordem lingüística, às séries iniciais, tornou imprescindível revisar as práticas pedagógicas tradicionais da alfabetização inicial e de ensino de língua. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são apenas dois exemplos de reflexões dessa natureza, que permitiram uma abertura do sistema e das práticas escolares, redimensionando as relações

estabelecidas entre os indivíduos no processo de alfabetização. Essas questões, mais do que mudar algumas concepções sobre alfabetização, geraram posturas pedagógicas mais investigativas, engajadas com o "como" se processa a aquisição do conhecimento, permitindo uma reorganização de padronizações escolares: currículo, conteúdo, avaliação etc.

A escola atual sente que precisa estabelecer novos parâmetros para o ensino de língua materna, pois sua clientela, além de diversificada, traz consigo muitas situações, muitas experiências concretas intermediadas pela linguagem nas mais diversas possibilidades. O progresso de novas linguagens, como a da Informática, mostra que o momento é de interpolação de linguagens. Não se diga substituição, porque parece cada vez mais que o domínio das variedades é que vai determinar o sucesso dos indivíduos em relação às suas necessidades comunicativas.

No ensino tradicional, a função da escola era ensinar os alunos a escrever e falar corretamente. O que se entendia por escrever corretamente era, basicamente, o domínio das convenções ortográficas da língua e de questões normativas de concordância, regência etc. Falar corretamente, nesse contexto, significava que o aluno deveria utilizar-se da variante padrão da língua para expressar-se. Deixava-se de lado, portanto, a diversidade e procurava-se a uniformização dos conhecimentos e de sua forma de manifestação. Nessa concepção, a escola mais acentua as diferenças entre os indivíduos, porque não dá espaço para o diferente.

A concepção mais adequada para o ensino de língua parece ser aquele que vise a trabalhar a **competência** do aluno na linguagem da qual se apropria a fim de expressar-se. O importante é que ele esteja consciente da operação lingüística que

está realizando e das implicações contextuais desse uso. Tomemos, por exemplo, a música dos Demônios da Garoa:

*Se ocê pensa que nós fumos embora
Nóis enganemo ocê
Fingimo que fumos e vortemos
Ói nós aqui, 'tra veis'*

pensando em interlocução, o texto satisfaz a necessidade dos usuários da língua. Expressa uma forma de falar, expressa indivíduos do mundo real. Se Os Demônios pensassem que a música é uma manifestação cultural e que, por essa razão, deveria consubstanciar-se na forma padrão, ela seria um repúdio à arte, visto sua pobreza lingüística sem a contextualização. Quantas músicas se cantam com "erros"! Corrigi-los seria ferir a expressividade. A personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, representa o caipira, com seu falar regional. Nem por isso deixa de fazer sucesso entre os leitores, porque retrata uma realidade, cria um espaço de mediação de linguagem com seus interlocutores.

Essa forma de ver a linguagem é um expediente educacional que permite oferecer aos alunos oportunidades para que se tornem **competentes** no manuseio dos recursos de que sua língua dispõe. Por isso, a competência textual só pode aumentar nas práticas sociais de interlocução, espaço no qual se expandirá a capacitação do indivíduo, tanto para a produção, quanto para a interpretação de textos. A competência textual exige, em razão de fundar-se no exercício das práticas sociais, a diversidade de textos da mesma forma como eles circulam no mundo real, bem como situações análogas em que o aluno interaja com eles, para que a leitura seja-lhe significativamente válida. Portanto, a competência textual, na escola, tem duas finalidades básicas: tornar o aluno leitor-competente e escritor-competente, já que leitura e escrita são práticas

1- "Ói nós aqui tra veis". In: *Demônios da garoa. O samba continua. LP Phonodisc 0.34.405.636, L.2, f.6.*

complementares. O leitor-competente é aquele capaz de selecionar aquilo que deseja ler; o escritor-competente é aquele que estrutura o texto a partir de suas necessidades comunicativas, considerando, também, a quem se destina seu texto e em que condições o produz. Assim, pode-se perceber que há duas necessidades implicadas na questão: deve-se capacitar o aluno para "ler" e "aprender a ler", bem como a "produzir" e "aprender a produzir" textos.

Falar em competência textual do aluno implica, pois, falar da sua autonomia para adequar a sua mensagem à formalidade exigida pelo contexto de enunciação. Essa adequação será mais acessível ao aluno quantas forem as situações criadas para fazê-lo. Não surte grandes resultados falar nas diferenças formais de uso de determinados registros; é preciso que o aluno depare-se com situações reais de comunicação para que possa testar e validar suas hipóteses sobre ela. A escola tem privilegiado situações comunicativas escritas, mas tem banido situações de uso da oralidade.

Fica claro, portanto, que, nessa abordagem, a unidade de trabalho para as aulas deve ser o texto. Não se pode ensinar a manusear textos, sem oferecê-los ao aluno. Não se pode trabalhar a palavra e a frase e pedir que o aluno produza um texto. O aluno, exposto à diversidade de textos e de situações de uso efetivo deles, passará a incorporar o texto à sua prática comunicativa. Desfaz-se, então, um grande espaço que havia entre as atividades lingüísticas descontextualizadas e o exercício da produção de texto. Essa produção tem de propiciar ao aluno condições de refletir sobre a língua, experimentá-la, adequá-la às suas necessidades, falar sobre ela. E isso só será possível se ela realizar-se efetivamente, estiver incorporada às práticas dos indivíduos.

Quando se pensa na incorporação/apropriação da língua, há que se considerar que estão envolvidas na questão algumas capacidades a serem desenvolvidas no processo de ensino: o aluno precisar estar apto a falar, escrever, ler e ouvir. São capacidades imbricadas, que, na realidade, não se dissociam, mas sim, complementam-se. Normalmente, o que acontece é que essas capacidades aparecem, obviamente, sob a forma de determinados conteúdos de aula, de modo que, não raro, privilegia-se uma em detrimento das demais (por exemplo, elegem-se elementos de escrita). Esse afunilamento pode ter conseqüências desastrosas, já que, como se destacou, trata-se de capacidades complementares, portanto, interdependentes.

Transformar aspectos lingüísticos em conteúdos de sala de aula é um compromisso sério. O primeiro cuidado a se tomar diz respeito aos conhecimentos prévios que o aluno leva para a sala de aula. Ignorar esses conhecimentos é uma prática muito corrente nas escolas, já que os professores determinam os conteúdos, via de regra, sem conhecer sua clientela mais a fundo. O segundo cuidado está na complexidade do conteúdo em relação ao nível de aprofundamento com que será tratado nos diversos momentos em que será retomado pelo(s) professor(es). Isso porque vários conteúdos acabam sendo retomados no decorrer de várias séries, nas quais a abordagem precisa obedecer a uma gradação, lembrando sempre que abordar um conteúdo implica, também, retomá-lo, principalmente para a criação de elos com outros conteúdos e para a criação de significação no processo.

A preocupação com a abordagem dos conteúdos leva a uma reorganização das práticas educativas e pedagógicas, já que se apercebe o aluno como elemento de um mundo real, histórico-socialmente definido, para o qual as práticas escolares devem ser, antes de tudo, reforços instrumentais para adentrar a sociedade. Dessa forma,

instrumentalizar o aluno para explorar os textos socialmente veiculados é um dever da escola para que ele tenha condições de compreender esses textos.

O ensino tradicional, quando se trata da questão da instrumentalização do aluno, acabou limitando-se a trabalhos isolados dos fatos lingüísticos. Decorre desse tratamento dado à língua a importância que adquiriram as aulas de gramática. Numa série interminável de atividades metalingüísticas, o aluno era testado a verificar o que sabia sobre a sua língua. Do sujeito ao complemento nominal, muitas interrogações iam-se dispersando na mente do educando e, muitas vezes, deve ter perguntado "Para que preciso saber isso?". Refletir sobre a língua, baseando-se nos conhecimentos gramaticais, parece justificar-se se, e somente se, esses conhecimentos constituem barreiras lingüísticas para o aluno, e superá-las, portanto, é uma maneira de melhorar sua produção escrita.

O mesmo se pode dizer sobre a leitura. Nossa experiência revela que, ao contrário de outros aspectos lingüísticos, que merecem atenção nos planejamentos, pois se constituem conteúdos com objetivos pré-determinados, a leitura é incidental nas aulas de português. Ela não tem o seu espaço delimitado, não merece preocupações mais profundas. Quando se trata de leitura de obras literárias, geralmente o que se tem de retorno dessas leituras são os fichamentos de leitura e as provas. Muitas vezes, o professor propõe a leitura de uma mesma obra para toda a classe, uniformizando e controlando o que o aluno lê. Quase não há espaço para a troca, para a discussão - ou mesmo para o silêncio. Lê-se para o cumprimento de atividades que correspondem, no final, à atribuição de uma nota. Inviabiliza-se, pois, a leitura significativa, a leitura como prazer. Essa situação pode estar ligada à falta do planejamento da leitura, já que muitos professores esquecem-se de que não se lê apenas para "aprender", a função

desta prática extrapola, e muito, as atividades de aprendizagem. Fora da escola, a dimensão da leitura envolve muito mais o indivíduo, porque ele passa a engajar-se com informações que lhe são significativas e, por isso, exigem dele um trabalho apurado de seleção. É importante que a escola dote o aluno da capacidade de discernir a intenção de sua leitura, explorando mais os recursos de descodificação das mensagens: ler para distrair-se é diferente de ler para a realização de uma prova ou trabalho.

Enfim, já que a escola tem a função social de permitir aos alunos acesso às múltiplas formas de linguagem, principalmente a falada e a escrita, cabe a ela tanto coordenar os aspectos pedagógicos do ensino, como colaborar para o desenvolvimento de indivíduos leitores e escritores, capazes de usufruir os textos dispostos de várias formas no mundo em que vivem.

2. Aspectos da constituição textual:

Analisando os textos do *corpus* e relacionando-os a outros estudos sobre problemas de produção textual, pôde-se sentir a coincidência em muitos aspectos. O que mais se destaca, entretanto, é a própria problemática de estruturação textual. Num mundo onde cada vez mais se exigem capacidades de explorar linguagens - uma dando suporte a outra - não pode deixar de ser preocupante essa falta de domínio de estratégias linguísticas, principalmente as mais simples.

Inserimos, em alguns momentos do trabalho, certas referências a trabalhos voltados à questão da linguagem na fase escolar inicial do indivíduo: Emília Ferreiro, Ana Leberosky, Mireille Bilger, Faraco, Cagliari, Franchi. Os estudos desses autores,

coltados à criança no início de sua alfabetização e incursionando-se nos textos, fizeram com que repensássemos vários pontos sobre as práticas de ensino de língua materna, pois permitiu-nos entender que os domínios da linguagem não podem (nem devem) ser pensados somente para um público mais amadurecido, como os alunos de 5ª à 8ª série ou de 2º grau. As pesquisas flagram os alunos despreparados no vestibular, as escolas equipam-se com laboratórios de redação, para desenvolver técnicas a fim de que seus alunos obtenham sucesso nas redações de ingresso às universidades. Muitas vezes, esses laboratórios podem ser ótimos, mas a escola estará tratando de cuidar dos efeitos e não das causas. Infelizmente, nossa sociedade pega-se aos resultados: em educação, eles aparecem ao final do 2º grau, normalmente. Todos os esforços, então, serão paliativos para um problema que está bem lá trás.

O ensino tradicional acreditava que a alfabetização era condição para que os alunos fossem capazes de ler com eficácia; acreditava que o domínio psicomotor era condição para que escrevessem bem. Hoje, sabemos que as coisas não são bem assim. Poder decifrar o código, lendo, é um passo importante. Grafar, também. Mas a apropriação da língua não pára aí. Entender a relação do indivíduo com a língua não é uma tarefa das mais fáceis, pois o ritmo pessoal de aprendizagem é diferente para cada um. No entanto, trata-se de uma questão que não pode ser deixada de lado.

Nesses estudos citados, o que fica mais flagrante é que a escola não pode ignorar os conhecimentos dos indivíduos. Toda criança tem sua história de leitor, sua história de relação com a linguagem. A criança, quando inicia seu processo de escolarização, já tem alguns conceitos formados sobre texto, sobre escrita, sobre leitura. Não se trata de um ser despreparado, como já se chegou a acreditar. É importante, então, que a sala

de aula seja um espaço de trocas, de referências individuais e sociais.

A produção de um texto requer do escritor duas operações fundamentais: de um lado, a articulação dos elementos constitutivos da materialidade lingüística; de outro, o sentido a ser atribuído ao texto. São duas operações implicadas e interdependentes.

As abordagens teóricas explanadas ao longo do trabalho não sugerem que se faça, no ensino de língua portuguesa, a transposição de metalinguagens. Quer dizer, mais importante do que saber, por exemplo, se um pronome é **anafórico** ou **catafórico**, é saber que tipo de relação estabelece com seu referente e como vem sendo explorado na estruturação do texto. Essa ressalva é necessária, porque, via de regra, alguns caem em posições radicais, acreditando que um redimensionamento no tratamento dado à língua implica, inevitavelmente, a adoção (e aplicação) de um vocabulário técnico. Consideramos que esses conhecimentos específicos interessam, principalmente, ao profissional, como subsídio para a elaboração de planos de ensino cuja articulação dos conteúdos permita resultados mais positivos.

Como já se disse, o trabalho no ensino de língua portuguesa deve ter como unidade o texto, já que o objetivo é a codificação e a descodificação de textos. Para tanto, influem a variedade tipológica e temática.

Retomando Koch, ratificamos sua concepção de que o texto é resultado de nossas atividades de comunicação em situações concretas de interação social. Na produção textual, podemos entender que acontece:

- uma atividade verbal, já que o uso dos recursos de linguagem se põe a serviço de

fins sociais;

- uma atividade consciente, pois concretiza-se na apropriação da língua e na criação de atos comunicativos;

- uma atividade interacional, porque está orientada para os interlocutores.

Imaginemos, por exemplo, como se processa a elaboração de uma receita. O produtor do texto considera que, para uma quantidade X de pessoas, ela vai ser importante; acredita que será capaz de influenciar certas pessoas a, efetivamente, testarem o que propõe. Quando pensa em "receitar", o produtor busca em seus modelos cognitivos o que corresponde a uma receita. Recupera, pois, a macroestrutura textual deste tipo de texto. Sabe, então, que seu texto deverá conter título (que permite, em muitos casos, diferenciar um prato doce de um salgado; o título é o item pelo qual as pessoas buscam suas receitas), ingredientes e maneira de fazer. Não sabe somente isso: por exemplo, usará verbos no imperativo. Além disso, trata-se de um texto que induz o interlocutor a **saber-fazer**, por isso, verbos de ação estarão na base de sua constituição, bem como a ordenação linear deles.

Com o exemplo, o que se pretende destacar é a maneira como o indivíduo manuseia o texto. Retomando as três atividades descritas, a produção de um texto-receita é uma atividade verbal, pois atualiza recursos lingüísticos para que se materialize e seja envolvida numa prática social; é uma atividade consciente, pois o produtor tem domínio das estruturas textuais, atualiza a apropriada para suas necessidades e cria em cima dela; por fim, é uma atividade influenciada pela intencionalidade dos interlocutores.

Essa maneira de abordar o texto permite que se extrapolem as abordagens tradicionais, preocupadas, principalmente, com informações textuais. Compreender um texto é uma atividade que requer, sobretudo, informações contextuais, já que, para o cálculo das informações implícitas, o conhecimento do contexto é fundamental.

Na análise do *corpus*, pôde-se perceber que muitos alunos incorrem em inadequações de sentido porque deixam sem tratamento informações básicas, merecedoras de atenção especial. Para ilustrar esse fato, tomemos o início do texto "Preocupações de uma velhinha":¹

Se o ronco de um quadrimotor rompe a calma da manhã, os olhos da velhinha se erguem assustados do canteiro de couves para o céu onde o monstro de metal passa com imponência aterradora cintilando ao sol, e de sua mão pende por um momento o velho regador de lata, que ela pousa depois lentamente no chão, quando o som já se perdeu e a distância apagou o minúsculo ponto no azul; e então ela olha para os canteiros, seus canteiros, que ela rega toda manhã...

As primeiras instruções de sentido já se fazem sentir no próprio título: "preocupações" e "velhinha" (o diminutivo reforça a sua fragilidade). Conforme aponta Elisa Guimarães², referindo-se à importância do título, ele "é um fator estratégico da articulação do texto" e pode oferecer "uma chave para a leitura interpretativa". Outras instruções a serem consideradas são:

- a atitude de assombro da velhinha com relação ao avião, já que seus olhos "se erguem assustados", quando ele "rompe a calma da manhã". O regador, inclusive, "pende por um momento";

1- VILELA, Luiz. "Preocupações de uma velhinha". In: *Para gostar de ler - contos*. São Paulo, Ática, 1983, vol.8, p.73.

2- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo, Ática, 1990, págs. 50 e 52.

- a seleção lexical referindo-se a "avião": "monstro de metal", "imponência aterradora";

- a relação de afeição da velhinha com "seus" canteiros.

Quando se inicia um texto e disseminam-se algumas informações, elas devem ser validadas na sua consecução. A que se deve a inclusão do quadrimotor? Só para fazer medo à velhinha? Como se justifica esse medo? No decorrer da história, as relações vão esclarecendo esses pontos. A velhinha associa o avião a notícias que seus olhos, nos intervalos do croché, **"vão tentando decifrar no jornal sobre a mesa, ou os ouvidos atentos recolhem das conversas"**. Ela teme a guerra e as mortes. Pior que isso, não entende por que acontece uma guerra. Tem medo das armas, assustando-se até com uma de brinquedo, usada pelo neto. Essas informações amparam (con)textualmente a referência ao avião e ao medo. Justificam-se, assim, "as preocupações da velhinha".

A exploração de um texto deve ter delimitada a abordagem de análise: textual, contextual, pragmática, estilística, gramatical etc. Com isso, garante-se que as restrições estabeleçam critérios mais adequados para o trabalho com o texto. Permite, ainda, que se entendam as relações implicadas na produção textual.

Analisando os textos, pôde-se sentir que, quanto ao domínio das diferenças básicas entre narração e dissertação, os alunos manejam razoavelmente bem essas estruturas textuais. Notou-se uma ou outra interpenetração de característica, o que não chegou a prejudicar a estrutura global dos textos. Apesar desse domínio das macroestruturas, vê-se que os alunos incorrem em várias falhas no nível microestrutural, tendo dificuldade em arranjar e concatenar as unidades do texto.

No texto narrativo, os elementos são ficções discursivas e, por isso mesmo, não têm compromisso com o real. Os elementos narrativos baseiam-se no verossímil, no simulacro, e esse dado parece não estar claro e definido para os alunos. Prova disso é a construção das personagens, frágeis e descaracterizadas. Tempo e espaço também atestam o desconhecimento que os alunos têm das relações narrativas, já que essas categorias não recebem tratamento que lhes permita transmitir ao leitor as informações elementares do texto. Nota-se que os textos são, predominantemente, lineares, sendo pouco explorada a categoria narrativa de "complicação", o que acaba tornando o desfecho dos textos desinteressantes, já que não há uma expectativa criada para a qual se espera uma solução.

No texto dissertativo, percebe-se a dificuldade dos alunos para a delimitação do assunto a ser analisado. Em geral, eles acabam disseminando vários pontos de vista, dificilmente conseguindo encontrar meios de relacioná-los. Ficam, portanto, dispersos vários argumentos. Sente-se que a dissertação para os alunos não é espaço para a reflexão. Os textos, normalmente, trabalham com idéias consensuais, chegando muitas vezes a posturas radicais e extremistas, como nos textos sobre os menores, nos quais os políticos, muitas vezes, são citados como únicos responsáveis pela situação. Os alunos, também, parecem desconhecer a diferença entre "tema" e "título", pois todos os textos apresentaram como título a proposta de redação.

Com relação à coerência dos textos, preocupa, principalmente, a manutenção do tema, o qual, em geral, os alunos tendem a desviar-se com facilidade, fato que gera seqüências cuja apreensão de sentido é difícil. Percebe-se, também, que muitos fatos importantes não são abordados, criando grandes lacunas.

Os resultados do trabalho vêm mostrar como os alunos, quer de 8ª, quer de 3ª série, ainda apresentam muitas dificuldades para estruturar um texto. Além dos padrões de textualidade delimitados, coesão e coerência, encontram-se nos textos problemas de grafia, concordância, regência, emprego de pronomes, entre outros que, sem dúvida, afetam a qualidade da produção textual. Além disso, são indicadores da má formação escolar, uma vez que remanesçam problemas de uma série para outra.

Os elementos de coesão, explorados na análise estatística, têm, praticamente, determinado o mesmo padrão de textualidade em ambas as séries, com o agravante de, para cada tipo de coesão, serem pouco utilizadas as várias estratégias coesivas. No caso da reiteração, por exemplo, predomina a repetição do mesmo item lexical e o uso de palavras genéricas. Assim, outros recursos, como sinônimos, hiperônimos e hipônimos quase não aparecem significativamente nos textos.

Os resultados indicam, também, que a escolaridade tem influenciado pouco os alunos, no domínio das estratégias lingüísticas e discursivas. Na 3ª série, a freqüência de erros não diminui em muitos casos, chegando até a ser maior, como no caso da reiteração. Se a escolarização visa a "sanar" as dificuldades, os resultados mostram que isso não acontece.

Em ambas as séries, encontram-se falhas que, considerando-se o nível de escolaridade, não deveriam aparecer nos textos com tanta freqüência. São casos que atestam dificuldades dos alunos na retomada do referente, oscilações entre singular e plural (afetando o sentido), ambigüidade, repetições desnecessárias. Muitos desses problemas acabam gerando incompatibilidade entre os enunciados.

Cinco problemas na superfície lingüística ficaram bem delineados. O primeiro é a repetição, tanto de palavras nocionais quanto de palavras relacionais, fato que ilustra a necessidade de um trabalho mais sistematizado com vocabulário. O segundo é a dificuldade para manusear palavras relacionais, como pronomes e advérbios, cujo emprego revelou muita oscilação nas retomadas, gerando seqüências confusas ou ambíguas. O terceiro problema refere-se a palavras tomadas como continuadoras do discurso: "e", "mas", "então", "quando". Essas palavras transpõem para o texto escrito práticas discursivas próprias da oralidade, na qual se repetem insistentemente, encadeando os enunciados, muitas vezes, esvaziadas de seu sentido original. O quarto diz respeito ao uso dos tempos verbais e do sistema temporal como um todo: oscila com o tempo de relevo, fazem-se correlações inadequadas. Além disso, nas narrativas, por exemplo, há grandes saltos no tempo, omitindo-se, dessa forma, informações fundamentais. Por fim, o quinto problema refere-se ao encadeamento, por meio de relatores, lógicos e discursivos, entre as partes do discurso, criando associações incoerentes ou não deixando marcadas as relações. Esse procedimento acaba exigindo do leitor um esforço muito maior para a descodificação da mensagem.

Esse quadro problemático mostra que o acesso aos padrões de textualidade, em especial coesão e coerência, não tem sido garantido pela escola. Insistimos que a postura pedagógica deve ser alterada. Se a escola quer **leitores-competentes** e **escritores-competentes**, deve, portanto, propiciar condições favoráveis para que se desenvolvam a leitura e a produção de textos.

A leitura, como já se destacou, precisa aparecer de forma mais clara nos planos de ensino. **Precisa ser planejada**. O trabalho com leitura, em várias escolas, é uma atividade acidental, não raro culminando com uma avaliação ou um trabalho. O papel

social da leitura tem de ser explorado, como meio para o acervo cultural da sociedade. A leitura diversificada garante ao aluno tanto a possibilidade de variação de estrutura textual, quanto a variação temática. É um meio, portanto, de subsidiar o aluno, desenvolvendo-lhe a **competência textual**.

Como se viu na análise, um dos grandes problemas do aluno é a repetição. Isso é um indicador da necessidade de um trabalho sistematizado com o vocabulário. Primeiro, porque é uma entrada importante para o trabalho com a ortografia, de forma mais reflexiva. Segundo, porque permite explorar, nos elementos lingüísticos, os aspectos morfo-sintático-semânticos. Por fim, está no bojo da estruturação textual, visto que a produção de um texto tem, nos elementos léxicos, indicadores da tipologia. É um trabalho que propicia, por exemplo, uma exploração maior do uso do dicionário em sala de aula, não apenas para "buscar a palavra equivalente", mas também para todo um trabalho de reflexão sobre a constituição da língua.

Os aspectos gramaticais devem romper com a nomenclatura inócua, privilegiando os fenômenos lingüísticos como estratégias de produção e análise de textos. Saber que uma expressão é objeto direto só será útil ao aluno se se defrontar com situações de uso em que convenha diferenciá-la de outras expressões. Do contrário, fora a prova, serão conhecimentos secundários para ele. O texto, sendo uma unidade, constitui-se de partes implicadas, cujo conhecimento de sua articulação é necessário, mas não suficiente para a compreensão global. O imbricamento sintático estabelece as relações de constituição do texto e devem, pois, ser analisados em razão das funções que determina entre as partes do enunciado.

A análise do texto requer muitas operações lingüísticas simultâneas. Vejamos, a partir

do texto a seguir, algumas necessidades para entender a estruturação textual:

A Hebe tá appitando mais que chaleira véia

(...)

Código de Ética Urgente! Não agüento mais a Regina Duarte com aquela cara de Maga Patalógica: "O Serra é mais preparado". Ué, mas ela não disse a mesma coisa do Covascilante? "O Covas é mais preparado." Aí já não é mais Patalógica, é Lógica de Pata. Rarará!

E a Hebe? A Lourebe! A Hebe tá appitando mais que chaleira véia! Mas a Hebe é malufista histórica. Ops, pré-histórica. Rarará. E quem tá apoiando a Erunda nas telas? A Bruxa do Rá-Tim-Bum. Meu Deus, as esquerdas continuam assustando as criancinhas?! (JOSÉ SIMÃO. Em: Folha de São Paulo. Ilustrada, 13/09/96, p.4-4).

O texto implica a reflexão de aspectos lingüísticos diversos. Além disso, exige do leitor o conhecimento do contexto para o entendimento das informações, bem como o conhecimento do autor, José Simão, e seu estilo de escrever.

O texto veiculou na época de campanha eleitoral para a prefeitura de São Paulo, para a qual concorriam, entre outros, Luíza Erundina e Celso Pitta.

O autor utiliza recursos que indicam a sua ação sobre o enunciado, deixando explícita sua relação com o que enuncia. Trata-se de operações discursivas que reforçam sua argumentação, expressas em "ué", "rarará", "ops", "Meu Deus", por meio das quais o autor orienta o leitor.

Atua também sobre os processos de derivação, criando expressões como 'Covascilante', "Lourebe", "appitando", "Erunda". Na primeira expressão, explora a

aglutinação entre "Covas e vacilante". Covas é governador de São Paulo, e a crítica sustentada pelo autor refere-se à sua postura política, considerada fora de sintonia com as necessidades sociais (a crítica pode ser entendida, também, como uma referência aos "tucanos" - membros do PSDB - conhecidos por "ficar no muro", quando da constituição do partido). Em "Lourebe", o autor vale-se da característica física da apresentadora Hebe Camargo. Ela participou de programas dando apoio ao candidato de Paulo Maluf, Celso Pitta, daí a referência do autor sobre isso: a apresentadora estava "appitando". No caso de "Erunda", a redução do nome Erundina parece indicar uma forma mais popular (lembrar que Erundina é do PT), mais chegada às massas, já que sugere descontração.

O domínio do sistema lingüístico permite que o autor transgrida algumas convenções da escrita, tornando seu texto descontraído, próprio para uma leitura por prazer, sem grandes preocupações em estruturar o discurso em enunciados complexos. Dentre essas infrações, podem-se citar "tá" (redução da forma verbal "está"), "véia" (de "velha"). A reprodução de expressões na forma como aparecem na fala garante um toque peculiar ao texto, servindo, sobretudo, para caracterizar o estilo do autor.

Quanto ao sentido dos enunciados, o autor explora, no 1º parágrafo, as palavras da atriz Regina Duarte: ela disse que Covas era o mais preparado e, na campanha de Serra, diz o mesmo. O que o autor quer ressaltar é que se trata de um discurso duvidoso, já que (está implícito) Covas não faz um bom governo. Portanto, o raciocínio de Regina Duarte é "lógica de pata". No 2º parágrafo, o autor indica que a apresentadora Hebe Camargo tem idade avançada, já que seu apoio a Maluf é 'pré-histórico".

É interessante notar, ainda, o uso das expressões definidas: a Regina Duarte, o Covasculante, a Hebe, a Erunda. Esse expediente lingüístico permite que se crie um clima de aproximação entre essas figuras públicas e o leitor. Essa estreiteza entre os indivíduos garante que as relações de empatia sejam exploradas, implicando mais o leitor com o texto.

Essas observações sobre o texto, embora não esgotem as possibilidades de abordá-lo, servem para indicar que é necessário ao aluno dominar as estratégias de estruturação do texto para que possa melhor interagir com os diversos textos presentes na sua rotina. Mais do que aplicar nomenclaturas sobre aquilo que lê, é necessário entender como se processa o discurso. Sem dúvida, o conhecimento prévio é muito importante. Se não é amplo esse domínio, a relação do indivíduo com o que se enuncia não passará de uma interação superficial, impossibilitando a apropriação e negociação de sentido e de informações.

Enfim, a prática do ensino de língua deve ser repensada, para que evitemos a cena retratada em Pennac:

Ei-lo agora, adolescente recluso em seu quarto, diante de um livro que não lê. Todos os seus desejos de estar longe erguem, entre ele e as páginas abertas, uma tela esverdeada que perturba as linhas. Ele está sentado diante da janela, a porta fechada às costas. Página 48. Ele não tem coragem de contar as horas passadas para chegar a essa quadragésima oitava página. O livro tem exatamente quatrocentas e quarenta e seis. Pode-se dizer 500 páginas! Se ao menos tivesse um diálogo, vai. Mas não! Páginas completamente cheias de linhas apertadas entre margens minúsculas, negros parágrafos comprimidos uns sobre os outros e, aqui e acolá, a caridade de um diálogo - um travessão, como um oásis, que indica que um personagem fala a outro personagem. Mas o outro não responde. E segue-se um bloco de doze páginas. Doze páginas de tinta preta! Falta de ar! Ufa, que falta de ar! (PENNAC, 1993:22)

Bibliografia

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de Redação*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1990.

ABREU, Márcia. *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

ADRADOS, Francisco Rodrigues. *Lingüística estrutural*. Madrid, Gredos, 1972.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. Londres, Oxford University Press, 1962.

_____. *Quando dizer é fazer*. Palavras e ações. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constituée: éléments pour une approche de l'autre dans le discours." In: *DRLAV - Revue de Linguistique*, 26, 1982, pp.91-151.

BALLY, Charles. *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1941.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *A festa do discurso: teoria do discurso análise das redações de vestibulandos*. Tese de livre docência apresentada na FFLCH da USP, 1985.

- _____. *Teoria do Discurso. Fundamentos Semióticos*. São Paulo, Atual, 1988.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- _____. "Introdução à Análise Estrutural da Narrativa". In: *Análise Estrutural da Narrativa*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1973.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. *Coesão e Coerência em Narrativas Escolares Escritas*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1985.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo, Nacional, 1987.
- _____. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 7ª ed. São Paulo, Ática, 1993.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1976.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- BLIKSTEIN, Isidoro. *Técnicas de Comunicação Escrita*. 8ª ed. São Paulo, Ática, 1990.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 4ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1975.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 2ª ed. Campinas,

Editora da UNICAMP, 1993.

BUHLER, K. *Teoría del Lenguaje*. Madrid, Revista de Occidente, 1961.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 8ª ed. São Paulo, Scipione, 1995.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática, 1986.

CHABROL, Claude (org.). *Semiótica Narrativa e Textual*. São Paulo, Cultrix-EDUSP, 1977.

CHOMSKY, Noam. *Syntatic Structures*. Haia, Mouton, 1955.

____ et alii. *Novas Perspectivas Lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1970.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. 6ª ed. São Paulo, Ática, 1991.

____. *O texto argumentativo*. São Paulo, Scipione, 1994.

CLEMENTE, Elvo. *Lingüística aplicada ao ensino de português*. 2ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1974.

COSELIU, Eugenio. *Teoría del lenguaje y lingüística general; cinco estudios*. 3ª ed. Madrid, Gredos, 1973.

- _____. *Lições de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1980.
- _____. *Tradição e Novidade na Ciência da Linguagem*. São Paulo, Presença/EDUSP, 1980.
- COURTÉS, Joseph. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris, Hachette, 1976.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- MASCAL, Marcelo. "O lugar da Pragmática na teoria da linguagem". In: *Acta Semiotica et Lingvistica* nº 3. São Paulo, SBPL, 1979, pp. 9-24.
- _____. *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. vol.IV - Pragmática. Campinas, IEL, UNICAMP, 1982.
- DUBOIS, J. et al. *Retórica Geral*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1974.
- DUROT, Oswald. *Estruturalismo e Lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1971.
- _____. "Esquisses d'une théorie polyphonique de l'énonciation". In: *Le dire et le dit*. Paris, Ed. Minuit, 1984.
- _____. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1977.

- ____ et alii. *Provar e dizer. Leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo, Global, 1981.
- ECO, Umberto. *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo, Ed. Perspectiva, s/d.
- ____. *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Ática, 1991.
- EPSTEIN, Isaac. *O Signo*. São Paulo, Ática, 1991.
- ____. *Teoria da Informação*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1988.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1994.
- FÁVERO, Leonor Lopes. "A informatividade como elemento de textualidade". In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 1985, pp.13-20.
- ____. "Rediscutindo a coesão e a coerência". In: *XVIII Anais de Seminários do GEL*. Lorena, 1989, pp. 320-328.
- ____. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo, Ática, 1991.
- ____. "Coesão e Coerência na Língua Falada". In: *Tendências Atuais no Estudo da Língua Falada*. Série Encontros. UNESP - campus de Araraquara, 1992, pp.43-65.
- ____ & KOCH, Ingedore G.V. "Discurso e Referência". In: *Alfa*, 28, São Paulo, PUC, 1984, pp.11-16.

- ____ & KOCH, Ingedore G.V. *Lingüística Textual: uma introdução*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 14ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- ____ & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- ____ & outros. *Além da alfabetização*. São Paulo, Ática, 1996.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do discurso*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1990.
- ____. *Linguagem e Ideologia*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1993.
- FONSECA, Fernanda I. & FONSECA, Joaquim. *Pragmática Lingüística e Ensino de Português*. Coimbra, Almedina, 1977.
- FRANCHI, Carlos. "Linguagem - Atividade Constitutiva". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 22, IEL, Campinas, jan/jun de 1992, pp.1-188.
- FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.
- FUCHS, C. "As Problemáticas Enunciativas: Esboço de uma Apresentação Histórica e

Crítica". In: *Alfa*, 29, 1985, pp.111-129.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. São Paulo, Contexto, 1992.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo, Ática, 1991.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e Ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1974.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

____ (org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. 2ª ed. Cascavel, Assoeste Ed. Educativa, 1985.

GREIMAS, A.J. *Sémantique Structurale*. Paris, Larousse, 1966.

____. *Sobre o Sentido; Ensaio Semióticos*. Petrópolis, Vozes, 1975.

GRICE, H.P. "Lógica e Conversação". In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. vol.IV - Pragmática. Campinas, IEL, UNICAMP, 1982, p. 81-103.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e Argumentação*. Campinas, Pontes, 1977.

____ (org.). *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, Pontes, 1989.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo, Ática, 1990.

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

HAYAKAWA, S.J. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo, Pioneira, 1977.

____. *Uso e mau uso da linguagem*. São Paulo, Pioneira, 1977.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Ed.Perspectiva, 1975.

ILARY, Rodolfo. *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

____ & GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1987.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. 5ª ed. São Paulo, Cultrix, 1971.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KATO, Mary. *A Semântica Gerativa e o Artigo Definido*. São Paulo, Ática, 1974.

KIRST, Marta e CLEMENTE, Ivo (org.). *Lingüística Aplicada ao Ensino de Português*.

2ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.

KOCH, Ingedore G.V. *Aspectos da Argumentação em Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1981.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. *A Coesão Textual*. 5ª ed. São Paulo, Contexto, 1992.

_____. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.

_____. "Aquisição da escrita e textualidade". São Paulo, IPBA, mimeo, novembro/1995.

_____. "Coesão e Coerência: Verso e Reverso". São Paulo, IPBA, mimeo, novembro/1995.

_____ & TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência Textual*. 4ª ed. São Paulo, Contexto, 1992.

_____. *Texto e Coerência*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

LAJOLO, M., OSAKABE, H. & SAVIOLI, F.P. *Caminhos da Linguagem*. São Paulo, Ática, 1977.

LAPA, M.Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 4ª ed. São Paulo, Ática, 1989.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe Gerativa do Português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*. Belo Horizonte, Vigília, 1986.

____ (org.) . *A Semântica na Lingüística Moderna: o Léxico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

LOPES, Edward. *Discurso, Texto e Significação: uma Teoria do Interpretante*. São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo/Cultrix, 1978.

____. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. 4ª ed. São Paulo, Cultrix, 1980.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. Porto Alegre, Globo, 1983.

____. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre, L&PM, 1985.

____. *Gramática resumida: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*. 9ª ed. Porto Alegre, Globo, 1987.

LYONS, John. *Introdução à Lingüística Teórica*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1979.

____. *Semântica*. São Paulo, Martins Fontes, 1980, v.I.

- _____. *Linguagem e Lingüística: uma Introdução*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Lingüística do Texto: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983, Série Debates 1.
- MARTINS, Maria Helena e outros. *Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.
- MATEUS, Maria Helena M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1983.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2ª ed. Campinas, Pontes, 1993.
- MULLER, Ch. *Initiation à la Statistique Linguistique*. Paris, Larousse, 1968.
- MURRIE, Zuleika de Felice (org.). *O Ensino de Português*. São Paulo, Contexto, 1992.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na Escola*. São Paulo, Contexto, 1992.
- PRECCHIONI, Catherine Kerbrat. "La problematique de l'énonciation". In: *Le vois du langage: communications verbales, gestuales et animales*. Paris, Dunod, s/d, pp.112-164.
- _____. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin, 1980.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*.

São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. "A análise do discurso: algumas observações". In: *DELTA*, vol.2, nº1, 1986, pp.105-126.

_____. *Discurso e Leitura*. 2ª ed. São Paulo, Cortez/EDUNICAMP, 1993.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e Discurso Político*. São Paulo, Kairós, 1979.

PARRET, H. *Enunciação e Pragmática*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. *Analyse Automatique du Discours*. Paris, Dunot, 1969.

_____. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*.

Campinas, EDUNICAMP, 1988.

_____. "Análise Automática do Discurso (AAD-69). Parte I". In: GADET, F. e HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, EDUNICAMP, 1990, pp. 69-87.

_____. "A Análise do Discurso: Três Épocas (1983)". In: *idem*, pp.311-318.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PERELMAN, Ch. "Argumentação". In: *EINAUDI-Enciclopédia*, vol.11, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, pp. 234-265.

_____. "Analogia e Metáfora". In: *EINAUDI-Enciclopédia*, vol.11, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, pp.207-217.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ática, 1985.

_____. *Sintaxe portuguesa: Metodologia e Funções*. São Paulo, Ática, 1989.

PINTO, Edith Pimentel. *A língua escrita no Brasil*. São Paulo, Ática, 1986.

_____. *O português popular escrito*. São Paulo, Contexto, 1990.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado das Letras, 1996.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na Linguagem; redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.

SALMON, W.C. *Lógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

SANT'ANA, Afonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 4ª ed. São Paulo, Ática, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. *Ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1987.

_____. *Criatividade e Gramática*. São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____. *O texto: da teoria à prática - subsídios à proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1990.

SAVIOLI, F.P. & FIORIN, J.L. *Para entender o texto*. São Paulo, Ática, 1990.

_____. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1996.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. *O texto*. São Paulo, Selinunte, 1990.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra, Almedina, 1984.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo, Contexto, 1989.

SÓARES, Magda & NASCIMENTO, Edson Campos. *Técnica de Redação*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981.

SOUZA, Clínio de. *Redação ao alcance de todos*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1992.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, Papyrus, 1995.

TESNIÈRE, Lucien. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck, 1969.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1996.

VAN DIJK, Teun A. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1977.

VAN DIJK, Teun A. *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra, 1980.

_____. *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós, 1983.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1992.

VOGT, Carlos A. *O intervalo semântico*. São Paulo, Ática, 1977.

_____. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2ª ed. Campinas, HUCITEC/FUNCAMP, 1989.

ILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

ANEXOS

CORPUS

O *corpus* deste trabalho é composto de vinte e quatro textos, sendo doze narrativos e doze dissertativos. Cada tipo de texto compreende seis de 8ª série e seis de 3ª. Dessa forma, em cada grupo, os textos de 1 a 6 correspondem à 8ª série, e os de 7 a 12, à 3ª.

1. Textos Narrativos:

Texto 1

Um dia derrepente andando por um caminho deserto me deparei com um homem: alto, magro e parecia meio maluco.

Ele me chamou para perto de si e me disse:

__ Oi garoto que bom encontra-lo, vou leva-lo para fazer um belo passeio comigo, vou levar você para conhecer um passado maravilhoso, fiquei meio com medo mas topei.

Ele me convidou para entrar em sua magnifica maquina que carinhosamente ele chamava de maquina do tempo, a hora que entramos tudo girou em torno dela e la fomos nós.

Aquela maquina nos levou para a era dos homens das cavernas, lá encontramos homens com suas mulheres vestidos com roupas de animais selvagens usavam suas armas feitas com madeiras que se chamavam clavas, acendiam suas fogueiras com pedras, achei tudo muito estranho mas maravilhoso ao mesmo tempo pois esses

homens foram um dia nossos ancestrais.

Quando estava achando tudo muito bonito ele me tirou daquele lugar dizendo: - Agora vou levar você para ver outra coisa espero que seja boa, vou leva-lo para ver o futuro, e lá fomos nós...

Chegamos em um lugar muito estranho florido, cheio de pessoas, sem miséria, sem fome, e todos com seus lares e família, achei que tudo aquilo parecia um sonho, será que o nosso futuro será esse com toda miséria e fome que estamos passando no Presente

Texto 2 - Saudades

Uma tarde, eu estava andando pelo parque, como milhões de brasileiros (não só os brasileiros, mais todo o mundo) inconformada com a morte do meu grande ídolo Ayrton Senna, que morreu em uma corrida em Ímola. Ninguém se conforma. É inacreditável.

Em meio a tanta tristeza, encontrei um "cara", dizendo que era cientista, e queria me convidar para fazer uma viagem, para o passado e também para o futuro. Eu aceitei, já que essa era uma oportunidade de eu poder ver meu ídolo, pela última vez.

Fomos até o passado, e o cientista me mostrou o Senna, contente e amável, como só ele sabe ser.

Sabe, eu fiquei emocionada, e então fui de encontro ao Senna, e pedi para que ele não corresse em Ímola, mas é claro que não podia saber do que eu estava falando, porque afinal eu estava no passado. Por um instante pensei até que aquela era a realidade, Senna não tinha morrido, eu estava apenas tendo um pesadelo, que a qualquer momento eu iria acordar e ver, que eu tinha, apenas sonhado.

Mas no fundo, eu sabia, que era real, mas eu estava sofrendo tanto que eu estava me agarrando em ilusões, e estava saindo da real.

Então o cientista, percebendo minha emoção, me levou para o futuro, e eu inconformada aí na real, eu vi, de perto a morte de Senna.

Como eu queria, voltar a viver no passado e nunca vir ao futuro.

las, então, parei e pensei, para que voltar e viver de sonhos, porque eu sabia que ele
já havia morrido, e o resto da minha vida eu ia viver de ilusão, é duro, é doloroso, mas
quando tentamos acreditar na realidade, perdemos nosso ídolo.

Texto 3

Estava sentada pensando quando de repente apareceu um cientista e me convidou para eu viajar para o passado junto, com ele.

Eu tão curiosa queria, saber sobre mim no passado, fui e aceitei o convite.

Esse cientista me levou para um lugar distante, que ele não saberia, onde era este lugar.

Ele era um moço alto, loiro e cabelos curtos e usava uma roupa muito estranha. Ele se chamava Ricardo.

Eu com tanto medo, que arrependir de aceitar o convite.

Mas esse cientista, até que era um rapaz simpático, começamos a conversar sobre o passado, ele me disse que no passado eu era uma moça feia, chata, ingnorante e gostava muito de arrumar briga, ele me disse que eu tinha 2 filhos, disse que eu gostava muito deles, mas eu não tinha condição de cuida-lo, sustenta-lo e pus eles nas ruas para sobreviver e eu saíra nesse mundo a fora.

Fiquei muito assustada porque nunca iria imaginar que no passado, eu era uma pessoa assim.

Não tive mais palavras para trocar com esse cientista, porque fiquei abalada, ao saber que no passado eu era uma pessoa assim.

Ele falou, que não era pra mim se preocupar porque eu estava mesmo no futuro e não no passado.

Ele disse que agora no futuro sou uma pessoa excelente, alegre, e estudiosa.

O cientista, me pergunto se eu queria, embora ou ficar ali junto dele. Eu respondi que não, porque aqui não é o meu mundo que vivo.

O cientista disse vou, discancar um pouco, depois te levo para onde tanto você deseja ir.

Ele acabou dormindo e eu também, passou 2 horas, depois eu já estava na minha casa. O cientista foi embora que nem vi.

Foi bom, porque nunca iria imaginar, que um cientista, chegase em mim e me convidar para eu viajar, com ele para o passado.

Texto 4

Ao chegar ao passado vimos várias coisas inclusive, como eram as pessoas, como se vestiam oque faziam para sobreviver em geral.

Essas pessoas eram diferentes, mantinham atos diferentes dos nossos, a respeito de como se vestiam, suas roupas eram tangas. Na maioria das vezes eram nomades, que viviam em grupos de um lado para outro em busca de alimentos para sua sobrevivência.

Os carros eram feitos de pedras lascadas e as rodas eram quadradas, para andarem tinham que colocar os pés no chão e empurrar o carro. Não havia combustível nem eletricidade.

Depois de tudo isso, aceleramos no tempo vimos como estavam as coisas no presente, continuamos nossa belíssima viagem no tempo, e fomos para o futuro.

Ao chegar lá, às casas, pessoas, moda, carro, eram tudo diferentes das coisas atuais do presente.

As diferentes coisas, eram do tipo em que a moda estava estravagante, totalmente das nossas, elas nem eram feitas de tecidos, mais sim de um material encamurçado, de várias cores e tipos, até as roupas íntimas eram diferentes, os cintos de castidade eram automáticos, propagandas eram feitas em telinhas contidas nos cintos, usado por mulheres de todas as idades.

As casas eram feitas de material bem resistente, mas apesar de bem simples e leves. Mansões, edifícios, e até condomínios inteiros eram construídos com esses materiais.

Os carros eram movidos a luz solar ou com a umidade dos tempos chuvosos, eles eram flutuador. Os elevadores eram feitos de vidro, rampas rotativas, instaladas dentro de escritórios, casas e shoppings, levavam as pessoas de um lugar a outro sem terem que se incomodarem com o cansaço.

Já nós experimentamos roupas, andamos de carro, e ficamos em um hotel onde subimos de elevador e para não se cansar andamos nas rotativas.

Só que, como tudo o que é bom dura pouco, e tivemos que voltar para o presente.

Texto 5

Fui até a casa de um amigo, que não via há muitos. Quando cheguei tive uma grande surpresa, ele era cientista.

Então, ele me contou que tinha, construído uma máquina do tempo, e queria uma pessoa para testar a máquina, perguntou se eu aceitaria viajar no tempo com ele. Eu aceitei, pela amizade, pois não estava acreditando que funcionaria. Entramos na máquina, Frank apertou alguns botões, então a máquina começou a balançar e sair uma fumaça azul, quando de repente:

PUM!!!

__ Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaai!!!

A máquina voou, e depois foi caindo rapidamente, quando percebemos que a máquina parou, decemos para ver se tinha estragado alguma coisa, só então percebemos que já não estávamos no laboratório, sorrimos ao perceber que a máquina tinha funcionado, fomos andando para descobrir onde estávamos, quando encontramos uma cidade onde tudo era feito de pedra fogão, geladeira, mesa, banco, cama, casas, os carros não tinham motor, o motorista é que corria puxando o carro, os tratores eram dinossauros treinados, as roupas eram feitas de pele de dinossauros, então distraidamente pisei na cauda de um dino-cão, que correu atrás de nós, corremos até chegarmos na máquina, quando o dino-cão viu a máquina voltou para trás então, Frank, ligou a máquina do tempo, e aconteceu como da outra vez:

pUM!!!

_ Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaai!!!

A máquina caiu.

_ Onde estamos? - perguntei.

_ Não sei - respondeu Frank

_ Você não sabe para onde essa máquina nos trouxe?

_ Bem ... eu acho que estamos no futuro.

Então começamos a andar, lá era tudo moderno, os empregados de lanchonetes, indústrias, domésticos, eram robôs, os telefones eram uma tela pela qual uma pessoa pode ver a outra, os carros funcionavam pela energia solar, era tudo muito bem organizado, nas lojas, calçadas e casas, as pessoas não precisavam andar, tinham esteiras rolantes, não tinham escadas, só elevadores, o fogão deles era um barato, tinha vários itens, você escolhe um deles aperta o botão do item escolhido ali aparece o que você escolheu, para arrumar a mesa basta apertar um botão que a mesa fica arrumada para a refeição, era o máximo dos máximos, quando demos conta, tinham se passado 4 dias, então voltamos, mas quando chegamos ao presente, haviam se passado apenas 4 horas. Tivemos vontade de voltar, mas a 3 anos Frank tenta fazer a máquina funcionar, sem resultados.

Texto 6

Bom o meu nome é Graciela tenho 14 anos e estou muito contente de escrever esta redação. Em 1º lugar Eu andei muito pela a estrada e encontrei um cientista que me fez uma pergunta?

Quer viajar para o Passado ou Futuro? eu só tinha 2 opções e qual escolheria.

Bom será que eu deve aceitar. Eu pensei repensei muito e eu já tenho minha escolha como todos vocês já devem saber que todos gostariam de ir ao Futuro.

E dei minha resposta para o cientista Marioloca.

Sim Eu vou fazer essa viagem.

Ele adorou a minha resposta e ele foi arrumar a máquina do Futuro. E eu fui arrumar as minhas coisas as mais úteis. Para o outro dia fazermos a viagem pelo Futuro.

Logo que ele chegou em casa para ir eu dei risada da roupa de que parecia com Einstein aquele que fez o filme de volta para o Futuro.

Ele falou vamos, vamos logo Graciela deixa de dar gargalhadas. E me traga as suas coisas ta bom.

Chegou o dia e eu fui. Todos ficaram esperando notícias mas numa nave não dá pra mandar notícias. E na nave eu falei.

Eu Graciela de código 005 passo para o comandante a autorização para nós decolarmos. Marioloca aceita decolagem de nave câmbio. Nós já na nave fomos conhecer o nosso futuro do Brasil...

Depois de 5 meses nós voltamos ao nosso mundo que é o presente e contamos para eles a nossa viagem e lhes conto leitores que o nosso futuro provavelmente não vai haver roubalheiras, a Política vai ser perfeita, e vai ter menos sequestros, assaltos a mão armada, brigas violentas de gangue contra gangue seria bom se fosse verdade mas gente me diga se você não aceitaria o meu futuro e pode até se realizar se esses políticos pararem de roubar.

E o passado nós poderíamos esquecer.

Com o Marioloca também me convidou para ir ao passado. Mas eu preferi o Futuro.

! valeu essa viagem para outro mundo do Futuro. Valeu Marioloca.

Texto 7

Eu cheguei de viagem agora, e fiquei chocado com o que vi sabendo. Meu nome é G. Krauss e há 15 anos sou amigo do Sr. Kelvin. Ele é um senhor tranqüilo e sério que mora na minha pensão. Ele é surdo-mudo e eu o ajudo nas dificuldades do cotidiano.

Bem, os senhores disseram que o Sr. Kelvin está na delegacia, porque foi acusado de ter furtado um livro na livraria da Companhia Estadual L.C.; e inclusive Vs. estiveram presentes no momento, e deram testemunho de que ele era culpado.

O meu amigo foi revistado, e, mesmo não tendo provas suficientes para incriminá-lo, ultrajaram-no. Pobre senhor, mudo, não pode defender-se; e foi covardemente humilhado.

Eu penso como essas pessoas podem ser tão desumanas, abusar injustamente só porque estão vestidas de policiais.

Sou advogado e lutarei para que se faça um julgamento justo, conforme a lei. Estes homens vão ter que pagar pela falta de ética, inclusive Vs, que não agiram como cidadãos dignos, na proteção do companheiro, sabendo que ele era inocente.

Infelizmente meu amigo vai ficar traumatizado daqueles acontecimentos. Como neste país os grandes ladrões e corruptos, políticos e empresários não são devidamente incriminados? Eles é que deveriam ser excluídos da sociedade, mas nem sequer sofrem um pouco de humilhação pelo que fazem.

Este quadro ainda vai mudar, e não mais os de baixo terão que sofrer vexames, mas sim os poderosos.

Texto 8

Com licença, esse caso eu preciso contar, pois é de extrema importância. Se não resolvermos isso logo, será tarde demais.

Eu consegui uma prova para incriminar o nosso principal suspeito - o Dr. Roger.

Todos os contrabandos de armas, drogas eram feitos em contratos assinados por ele.

Apesar de ter matado todas as testemunhas, queimado todos os papéis, e destruído todos os arquivos do computador, restou um documento que ele assinou provando que ele fechou o último contrato do contrabando.

Eu sei de tudo isso porque qdo o Gerson foi baleado, antes de morrer ele me disse que em um dos depósitos do principal acusado, um funcionário percebeu que o Dr. Roger estava distraído e pediu para que ele assinasse um papel, sem tomar conhecimento de que era um documento no qual se encrimjava.

Dr. Roger, mais tarde, sabendo que Gerson era da polícia, mandou matá-lo p/ que esse documento não fosse revelado.

Mas acontece que o Dr. Roger não sabe que eu existo e que estou com o contrato.

Com isso, é só colocá-lo na cadeia, antes que ele fuja para outro país.

Na mesma hora eu e outros policiais ajudamos a vigiar todos os aeroportos estaduais,

mas nada adiantou.

Rapidamente descobrimos uma saída secreta numa de suas propriedades e chegamos à tempo de pegá-lo e definitivamente por na cadeia.

Texto 9 - Com licença, esse caso eu preciso contar...

Havia um grupo de homens, que contavam vários acontecimentos. E um deles começou a contar a história de uma moça que morava em uma cidade do interior e seu nome era Celina. Ela era encantadora, todos de sua cidade se encantavam com sua beleza, seus cabelos longos, seus olhos grandes e verdes. Ela ajudava sua mãe a vender bolinhos de milho nas mansões.

E assim era sua rotina e das pessoas da cidade a vê-la todos os dias sem se cansarem, pois já haviam falado que ela parecia com uma Santa.

Certo dia, Celina estava voltando para casa com sua mãe, por volta das seis horas da tarde e numa rua antes de chegar a sua casa, ela começou a ouvir uma voz linda de um homem que lhe cantava uma linda canção que só ela podia ouvir, e ao chegar em casa ficou pensando de quem seria aquela voz que ela não sabia de onde vinha e ficou aquela noite sem dormir. No dia seguinte, sem ouvir os conselhos de sua mãe que havia dito pra que ela não fosse lá, ela foi no mesmo lugar e ouviu aquela canção e resolveu ver de quem era a voz linda e misteriosa. Quando ela viu o homem, ficou muito espantada, porque era um duendinho que usava um chapéu grande sobre a cabeça, botas e esporas, pois era o duende que enfeitiçava as moças bonitas, e a deixou enfeitiçada. Já não comia e não bebia mais nada e aos poucos foi adoecendo e certo dia amanheceu morta, e quando estavam todos em seu velório, ouviu-se uma voz que cantava e lamentava sua morte. As pessoas tremeram de susto, pois era o duende que passou por lá e por onde ele passava deixava o caminho cheio de lágrimas brilhantes, que deixou todos maravilhados.

Texto 10 - Com licença, esse caso eu preciso contar

Paula era casada com Rodrigo, eram um casal perfeito, mas tinha um porém, Paula não sabia cozinhar as coisas que Rodrigo queria comer.

Um certo dia Rodrigo pediu para que Paula fizesse uma sopa de cebola.

Paula foi até a casa da vizinha para aprender como se faz a sopa de cebola. A vizinha falou todos os ingredientes e o modo de fazer, quando Paula fala para a vizinha que isso ela já sabia e foi para casa fazer.

Todos os dias Paula pedia para sua vizinha lhe ensinar fazer as coisas que o marido pedia, e depois que a vizinha acabava de ensinar, Paula falava que já sabia, e corria para a casa fazer a comida.

No outro dia Paula foi até a casa da vizinha para que ensinasse novamente um outro prato, quando a vizinha deu uma lição em Paula.

A vizinha falou que para fazer esse prato tinha que pegar ossos de defunto fresco a meia-noite no cemitério, para sair um prato delicioso.

E lá foi Paula a meia-noite no cemitério pegar ossos de defunto fresco, pegou e no dia seguinte fez do jeito que a vizinha lhe ensinou.

Quando Paula foi deitar a noite com seu marido, Paula escutou um barulho e foi ver o que era, quando viu o defunto do qual ela roubou os ossos, e o defunto falou a ela que

veio busca-la por ter roubado seus ossos.

E Paula desapareceu, ninguém mais soube de Paula, depois daquela noite.

Texto 11 - Com licença, esse caso eu preciso contar

Algum tempo eu estava passando na rua.

Eu escutei uma pessoa chamando, mas nem liguei, pensei que era mais um daqueles rapazes engraçado mexendo.

Mas era apenas um velho e um rapaz dentro do carro.

Ele parou na minha frente e falou:

__ Ai sua vagabunda, não custa nada você olhar pra mim eu estou querendo apenas uma informação.

Texto 12 - Com licença, esse caso eu preciso contar

Com licença, esse caso eu preciso contar fiquei sabendo de uma novidade quentíssima, semana passada no período da manhã ocorreu um fato até que muito interessante.

Uma garota do 3º Colegial chamada Ana Lúcia e seu namorado do 3º Contabilidade chamado Luiz Gustavo, estavam brigando freqüentemente, até que resolveram terminar o namoro, mas um era apaixonado pelo outro ainda, chegava a hora do intervalo um ficava observando o outro, de longe, não agüentavam mais ficar longe, mas nenhum chegava no outro para recomeçar o namoro.

Até que Luiz Gustavo teve uma idéia, quando chegou em uma sexta-feira, na última aula da Ana Lúcia, ele invadiu a classe do 3º colegial, foi até a carteira dela com um buquê de rosas e lhe entregou, dizendo que a amava e que não podia viver mais um minuto sem a sua companhia, então resolveram ficar noivos, e a data foi marcada para o dia 21 de maio de 1994.

Gostaram da notícia?

2. Textos Dissertativos

Texto 1 - O problema do menor é maior

Há muitas coisas que temos para falar do menor.

É menores abandonados, infratores e viciados.

"O abandonado" é aquele que seus pais o põe no mundo e depois os abandonam nas ruas e becos, sem terem onde morar e comer.

"Os infratores" são aquelas crianças que além de serem abandonadas ainda roubam para comer.

"Os viciados" são aqueles que roubam para sustentarem seus vícios com várias drogas, causando mal a si próprio, talvez eles próprios procuram nas drogas a solução para sua fome e seu abandono.

Os nossos governantes poderiam tentar pelo menos solucionar ou levar mais a sério, que drogas são problemas seríssimo deviam procurar dar mais atenção a todos esses menores, criando escolas para sua recuperação e construindo casas para abrigar essas crianças que ficam pelas ruas.

Pensando bem a nossa sociedade também procura ignorar essas crianças, que em vez de tentar ajuda-los.

Todos os dias ouvimos no rádio ou mesmo na televisão notícias sobre os menores, os candidatos a governador ou presidente promete, mas quando ele está no poder (no alto), os primeiros esquecidos são os menores que eles tanto falam.

Tomara que um dia esses problemas são lembrados e solucionados.

Texto 2 - O problema do menor é o maior

Sim, é isso mesmo, o problema do menor é o maior. Por quê? Oras, por que, quem está no poder, quem está lá no alto não dá a mínima para o menor, o menor carente precisava de um tratamento especial, sem um tratamento especial, isso os levaria a roubar, a matar a se viciar...

E sabe qual é o problema? O problema de tudo isso, nem chega a ser dos pais, não! Os pais são uns pobres coitados, dão de tudo de si, trabalham por um mísero salário e às vezes nem tem casas próprias, ou pagam aluguel, ou se tem uma casa de papelão debaixo de algum viaduto.

É isso que os levam a roubar, a se viciarem pelas drogas, isso os leva para um mundo de imaginação e quando voltam a si e vêem que é só imaginação, se revoltam e dão início a uma série de violências. No começo tudo é fácil, eles ganham a droga, mais depois que se viciam, é diferente eles terão que comprar, e se desesperarão, se não tiverem o dinheiro suficiente, então, terão que roubar para continuar sustentado esse vício.

Mas quando "acordam", e querem sair, se libertar desse vício, já é tarde, pois já estarão perseguidos pela sociedade, ou estarão doentes, ou destruídos por dentro. E essa pressão os levam ao desespero, muitos menores morrem antes de completarem 18 (dezoito) anos, e é duro dizer que é verdade essa frase:

- "O problema do menor é o maior..."

Texto 3 - O problema do menor é o maior

Como o proprio titulo já diz o problema do menor é o maior.

Varias crianças de 10 e 11 anos vem para a escola sem interesse algum, vem para a escola são para bagunçar etc.

Tem vários pais que nem sabe o que fazer com seus filhos, eles dão educação para seus filhos mas eles não se interessam em nada da vida.

O problema é que o menor e o maior quer dizer que o filho de 14 a 15 anos, pensam que mandam em si próprio. Os país falam e eles nem pensam em escutar, os país dão educação respeito etc.

O que será do mundo de hoje com essas pessoas que não dão educação para ninguém, não tem respeito e só pensam em malcriação, tanto faz para eles se são velhos adolescente ou idoso.

Conheço uma colega faz 5 anos na que tempo ela tinha 12 anos hoje ela tem 17 quando ela tinha 12 anos era uma excelente pessoa gostava de estudar era obidiente e tudo mais. Hoje ela não se entenressa em estudar, não trabalha e só pensa em droga, fugiu de casa sem ninguém saber. Os seus pais nem se interessam mais por ela porque ela disse que a vida que elas está é melhor do que antes.

Texto 4 - O problema do menor é o maior

O problema do menor é o maior, porque ele está nas ruas, perambulando, roubando, tendo vícios com drogas de todos os tipos.

A causa desses menores estarem nas ruas, é culpa dos pais e da sociedade, pois se eles tivessem dado mais atenção aos seus filhos, eles poderiam ter ficado em casa. Mas em alguns casos, não é bem assim, pois os pais trabalham, mas não conseguem colocar o que comer dentro de casa, aí eles saem para rua, para roubar o que comer, ou roubar, para trocar por drogas, ou por comida. Em outros casos, o menor não tem nem casa, assim, ele vive nas ruas roubando, para comer e se drogar.

Por drogas, eles podem chegar até a praticar a violência, mas isso é falta de uma família, de uma casa, de um lar feliz, com pessoas que os amem de verdade.

Muitos casos que passam nos jornais, você vê a violência exercida contra eles, um exemplo disso é o caso dos meninos da Candelária, que foram mortos por policiais. Muitos meninos de rua sofrem na mão da polícia, mas não só da polícia, mas também de certos grupos de extermínio.

O que falta para esses jovens, é oportunidade, se eles tivessem oportunidades, eles poderiam até ser gente. Quem assiste a televisão pode ver, que tem gente que tenta dar oportunidades, e eles conseguem vencer na vida. Se todos dessem oportunidades aos menores, eles poderiam ser até alguém na vida, mas quase ninguém pensa no que está ao seu redor, e é isso que faz o Brasil assim, com tanta violência.

Texto 5 - O problema do menor é o maior

Realmente, o problema do menor é o maior, muitas famílias passam necessidades, alguns pais trabalham duro, e procuram dar ao filho a melhor educação possível, mas, com o pai e a mãe trabalhando e sem condições de estudo, a criança fica na rua e acabam aprendendo a roubar, influenciado pelos amigos da rua, que aprenderam desde pequeno a roubar.

Os pais desses podem dizer que nunca ensinaram os filhos a roubar, nem a cheirar cola, é, pode ser que eles não tenham dito: "Filho vai lá e rouba aquela bola, filho, chera aqui." Mas se o pai ou a mãe roubam, não adianta dizer ao filho para não fazer, o filho vai fazer igual aos pais.

Muitas crianças vivem nas ruas, desesperados, com fome roubam, depois já assaltam bancos, lojas, mas muitas, morrem quando pequeno, tentando roubar algo para comer.

Tudo isso acontece por causa do desemprego, falta de escolas. Se existisse escola e emprego para todos ou para a maioria, tudo seria melhor.

Texto 6 - O problema do menor é o maior

O Problema do menor hoje em dia é o maior problema? Por quê.

O menor abandonado no seu cotidiano ele é mais prejudicado por causa dos problemas familiares e a falta de dinheiro.

O menor ou seja a criança que é a mais prejudicada por que passa fome e muitas vezes não tem pai ou mãe ou seja é um órfão. Mas se tem um responsável sempre os colocam para trabalhar na rua para ganhar dinheiro para sua alimentação. E as vezes chega até passar fome. Coisa que é muito comum num país de 3º mundo. E a desnutrição causa a morte de uma criança ou adulto.

Agora vai ter eleição para Presidente, Deputado, Governador, Senador por isso votem certo para que esse Brasil possa melhorar em Educação, Nutrição e menos mortes.

A corrupção neste país é maior que o mundo em que vivemos. Por isso que temos que lutar com consciência e não ser um Collor da vida tá. Por que o problema maior é o menor.

Texto 7 - Já não há mãos dadas no mundo

Atualmente no mundo, as pessoas se esquecem de que somos todos iguais, não se importando com o próximo.

Hoje o jogo de interesses e enriquecimento assumem a total desigualdade em nossa sociedade, inibindo de certa forma o gesto de solidariedade.

Partindo desse pensamento, o mundo de Hoje, se caracteriza como uma sociedade fraca, gerando conflitos sociais, miséria e por mais grave, guerras entre nações.

Apesar de tudo, existem inúmeras pessoas que reconhecem o ser Humano como um só, desenvolvendo a integridade e a consciência das pessoas.

Texto 8 - Já não há mãos dadas no mundo

No nosso mundo não há união entre as nações ricas e pobres, e até mesmo em alguns países não existe uma união concreta, em que todos são ajudados por eles mesmos.

Em vista do que está acontecendo, o mundo está cada vez mais "sujo", ou seja, mais violento, com mais índice de miséria no terceiro mundo, além de mortalidade infantil, guerra e preconceito.

As razões, ou os fatos que geram esses problemas em decorrência da falta de união, está na ganância, ambição de políticos e até "rivalidades" de Religiões, que para muitos é um dos fatos que geram guerras. O curioso é que, em alguns países árabes entram em guerra por motivo religioso. Será que o motivo é religioso, já que são países produtores de petróleo?

Enfim, os motivos da falta de união está na ambição e ganância dos políticos, e também na superioridade econômica e cultural das nações mais ricas que dificilmente faz alguma coisa para ajudar as nações mais pobres. E para terminar, acredito que haverá um dia (Era de Aquário) que no nosso planeta os povos se unirão como uma grande irmandade, espalhando fraternidade, solidariedade e amor ao próximo. Essa sim será a grande e verdadeira beleza que deixará o mundo cada vez mais limpo e unido.

Texto 9 - Já não há mãos dadas no mundo

Hoje em dia, não existe união entre as pessoas. Porque ninguém mais pensa em ajudar um ao outro, só pensam em si. A situação do mundo e das pessoas se encontra assim devido a muitos fatores, principalmente por causa da administração caótica que é implantada sobre as pessoas, por causa da ganância, egoísmo, verdade, orgulho, individualismo. Enquanto há pessoas com muito, outras já não têm nada; isso gera a revolta e a violência entre essas pessoas, porque acham que isso é injusto e que os direitos deveriam ser os mesmos. Mas isso não acontece porque ninguém gosta de ajudar o próximo e por essa razão o mundo cada vez mais se torna violento e desunido.

A solução para essa situação seria se todas as pessoas dotadas de melhores condições de vida, ajudassem as pessoas que necessitam de ajuda, que não tem de onde ganhar dinheiro, que não tem onde morar, o que não tem o que comer. Se isso acontecesse, ou seja, se as pessoas fossem mais generosas e acolhedoras, o mundo seria diferente e bem melhor.

Texto 10 - Já não há mãos dadas no mundo

Nos dias de hoje, as pessoas estão cada vez mais desunidas, uma querendo engolir a outra, ou seja, um querendo ganhar mais dinheiro do que o outro.

No nosso país há uma pequena parte de pessoas poderosas que tem muito poder e dinheiro, e uma grande parte são aquelas pessoas que não tem dinheiro, casa, estudo, trabalho, ou seja, os pobres favelados, que são discriminados pelos ricos.

Isso faz com que os pobres sintam-se revoltados e inconformados com a sua situação, querendo assim possuir os mesmos direitos dos ricos.

Portanto se as pessoas que possuem mais dinheiro ajudassem essas pessoas que não tem um meio de vida decente a situação do mundo seria melhor. E haveria mais união e entendimento entre as pessoas.

Texto 11 - Já não há mãos dadas no mundo

Essa desunião no mundo é devido a desigualdade social.

No mundo em que estamos hoje é cada um por si, não existe amigos, companheirismo, algumas pessoas se julgam ser melhores que as outras.

No caso de uma pessoa rica e a outra pobre, se a pobre esta com um problema, a rica que a destruição da pobre ao invés dela ajudar ela termina derrubando aquela pessoa.

Ela não pensa no dia do amanhã, quem sabe ela pode precisar da mesma pessoa que derrubou.

Na minha opinião se não houvesse essa separação de classes sociais e tanta ambição, haveria mais união por parte das pessoas, é isso que torna as pessoas tão separadas, sem compaixão umas das outras.

Texto 12 - Já não há mãos dadas no mundo

Eu acho que no mundo em que estamos vivendo atualmente, ninguém está se importando com nada, ninguém está unido para lutar.

O povo está cansado de ouvir tanta mentira por parte de certos políticos.

Ocorre que quem tem dinheiro, cada vez ganha mais, e quem ganha menos que são os "trabalhadores", não conseguem sair desse nível, pois há uma desigualdade muito grande.

Os políticos só fazem propostas enganosas ao povo, por isso que o povo está desacreditado de tudo, não quer saber mais de nada.

Acho que para melhorar um pouco esse mundo, é preciso as pessoas, no caso, os políticos serem mais honestos, e o povo precisa dar as mãos e dar um voto de confiança, para essas pessoas.

Assim, o mundo vai estar mais unido.

1. Análise Descritiva

Tipo = Dissertativo

Escolaridade = 3º colegial

CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	1	0	0.17
Desvio Padrão	2	0	0.41
Variância	4	0	0.17
Mínimo	0	0	0
Máximo	5	0	1
Moda	0	0	0

Para **Correto** Var = 4 * Média

Para **Incorreto** Var = Média

Escolaridade = 8º série

CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	6.67	0	2.00
Desvio Padrão	4.50	0	1.41
Variância	20.27	0	2.00
Mínimo	1	0	0
Máximo	12	0	4
Moda	7	0	2

Para **Correto** : Var = 3.039 * Média

Para **Incorreto** : Var = Média

Tipo = Dissertativo

Escolaridade = 3° colegial

CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	6.83	0	4.00
Desvio Padrão	2.56	0	4.56
Variância	6.57	0	20.80
Mínimo	3	0	0
Máximo	10	0	10
Moda	7	0	0

Para **Correto** Var = 0.962 * Média

Para **Incorreto** Var = 5.2 * Média

Escolaridade = 8° série

CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	6.67	0	0.83
Desvio Padrão	2.16	0	1.33
Variância	4.67	0	1.77
Mínimo	3	0	0
Máximo	8	0	3
Moda	8	0	0

Para **Correto** Var = 0.700 * Média

Para **Incorreto** Var = 2.133 * Média

Tipo = Dissertativo

Escolaridade = 3º colegial

Crc (Coesão Recorrencial)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	0	0	0
Desvio Padrão	0	0	0
Variância	0	0	0
Mínimo	0	0	0
Máximo	0	0	0
Moda	0	0	0

Escolaridade = 8º série

Crc (Coesão Recorrencial)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	0.50	0.17	0
Desvio Padrão	1.22	0.41	0
Variância	1.50	0.17	0
Mínimo	0	0	0
Máximo	3	1	0
Moda	0	0	0

Para **Correto** Var = 3.0 * Média

Para **Indevido** Var = Média

Tipo = Dissertativo

Escolaridade = 3° colegial

CST (Coesão Sequencial Temporal)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	17.83	0	1.33
Desvio Padrão	4.92	0	1.03
Variância	24.17	0	1.06
Mínimo	10	0	0
Máximo	24	0	2
Moda	16	0	2

Para **Correto** Var = 1.356 * Média

Para **Incorreto** Var = 0.797 * Média

Escolaridade = 8° série

CST (Coesão Sequencial Temporal)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	32.50	0	1.67
Desvio Padrão	8.50	0	1.51
Variância	72.30	0	2.27
Mínimo	21	0	0
Máximo	43	0	4
Moda	21	0	1

Para **Correto** Var = 2.225 * Média

Para **Incorreto** Var = 1.359 * Média

Tipo = Dissertativo

Escolaridade = 3° colegial

CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	6.33	0	0.33
Desvio Padrão	3.27	0	0.82
Variância	10.67	0	0.67
Mínimo	2	0	0
Máximo	11	0	2
Moda	6	0	0

Para **Correto** Var = 1.686 * Média

Para **Incorreto** Var = 2.030 * Média

Escolaridade = 8° série

CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	13.67	0.83	1.00
Desvio Padrão	3.50	1.17	1.27
Variância	12.27	1.37	1.60
Mínimo	9	0	0
Máximo	19	3	3
Moda	15	0	0

Para **Correto** Var = 0.898 * Média

Para **Indevido** Var = 1.651 * Média

Para **Incorreto** Var = 1.600 * Média

Tipo = Narrativo

Escolaridade = 3° colegial

CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	13.00	2.33	0.17
Desvio Padrão	6.81	2.07	0.41
Variância	46.40	4.27	0.17
Mínimo	6	0	0
Máximo	0	5	1
Moda	6	0	0

Para **Correto** Var = 3.569 * Média

Para **Indevido** Var = 1.833 * Média

Para **Incorreto** Var = Média

Escolaridade = 8° série

CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	21.33	4.33	1.00
Desvio Padrão	9.85	4.41	1.55
Variância	97.07	19.47	2.40
Mínimo	8	0	0
Máximo	34	11	4
Moda	8	0	0

Para **Correto** Var = 4.551 * Média

Para **Indevido** Var = 4.497 * Média

Para **Incorreto** Var = 2.400 * Média

Tipo = Narrativo

Escolaridade = 3º colegial

CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	16.83	0	3.50
Desvio Padrão	8.82	0	5.82
Variância	77.77	0	33.90
Mínimo	4	0	0
Máximo	30	0	15
Moda	4	0	0

Para **Correto** Var = 4.621 * Média

Para **Incorreto** Var = 9.686 * Média

Escolaridade = 8º série

CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	18.17	0	7
Desvio Padrão	6.37	0	4.82
Variância	40.57	0	23.20
Mínimo	12	0	0
Máximo	26	0	14
Moda	13	0	7

Para **Correto** Var = 2.233 * Média

Para **Incorreto** Var = 3.314 * Média

Tipo = Narrativo

Escolaridade = 3° colegial

Crc (Coesão Recorrential)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	0.67	0	0
Desvio Padrão	0.52	0	0
Variância	0.27	0	0
Mínimo	0	0	0
Máximo	1	0	0
Moda	1	0	0

Para **Correto** $Var = 0.403 * Média$

Escolaridade = 8° série

Crc (Coesão Recorrential)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	1.17	0	0
Desvio Padrão	0.98	0	0
Variância	0.97	0	0
Mínimo	0	0	0
Máximo	3	0	0
Moda	1	0	0

Para **Correto** $Var = 0.829 * Média$

Tipo = Narrativo

Escolaridade = 3° colegial

CST (Coesão Sequencial Temporal)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	23.17	0	1.33
Desvio Padrão	12.02	0	1.97
Variância	144.57	0	3.87
Mínimo	6	0	0
Máximo	41	0	5
Moda	6	0	0

Para **Correto** Var = 6.240 * Média

Para **Incorreto** Var = 2.910 * Média

Escolaridade = 8° série

CST (Coesão Sequencial Temporal)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	23.00	5.00	2.33
Desvio Padrão	9.59	12.25	2.42
Variância	92.00	150.00	5.87
Mínimo	13	0	0
Máximo	41	30	6
Moda	13	0	0

Para **Correto** Var = 4 * Média

Para **Indevido** Var = 30 * Média

Para **Incorreto** Var = 2.519 * Média

Tipo = Narrativo

Escolaridade = 3° colegial

CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	13.00	1.50	0
Desvio Padrão	9.03	2.26	0
Variância	81.30	5.10	0
Mínimo	2	0	0
Máximo	27	6	0
Moda	2	1	0

Para **Correto** Var = 6.254 * Média

Para **Indevido** Var = 3.400 * Média

CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

	Correto	Indevido	Incorreto
N	6	6	6
Média	12.17	1.33	1.17
Desvio Padrão	4.45	1.03	0.98
Variância	19.77	1.07	0.97
Mínimo	13	0	0
Máximo	41	30	6
Moda	12	1	2

Para **Correto** Var = 1.625 * Média

Para **Indevido** Var = 0.805 * Média

Para **Incorreto** Var = 0.829 * Média

2. Análises através do S-Plus.

2.1. Dissertação:

- **Uso Incorreto de Coesão Referencial por Substituição (CRFS)**

	Média	Variância
8° série	2.00	2.00
3° colegial	0.17	0.17

Rejeitamos a hipótese de que estas duas médias são iguais ($p=0.0009$).

- **Uso Correto de Coesão Referencial por Reiteração (CRFR)**

	Média	Variância
8° série	6.67	4.67
3° colegial	6.83	6.57

Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.91$).

- **Uso Correto de Coesão Sequencial Temporal (CST)**

	Média	Variância
8° série	32.50	72.30
3° colegial	17.83	24.17

Rejeitamos a hipótese que estas médias são iguais ($p = 0.0000$).

- **Uso Incorreto de Coesão Sequencial Temporal (CST)**

	Média	Variância
8º série	1.67	2.27
3º colegial	1.33	1.06

Não rejeitamos a hipótese que estas médias são iguais ($p = 0.64$).

- **Uso Correto de Coesão Sequencial por Conexão (CSC)**

	Média	Variância
8º série	13.67	12.27
3º colegial	6.33	10.67

Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p = 0.0000$).

2.2 Narração:

- **Uso Correto de Coesão Recorrencial (CRc)**

	Média	Variância
8º série	1.17	0.97
3º colegial	0.67	0.27

Não rejeitamos a hipótese que estas médias são iguais ($p = 0.36$).

ANÁLISES ATRAVÉS DE TRANSFORMAÇÕES

Tipo Dissertativo

Uso Correto de CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
corretos	1	6	6.67	7.00	6.67	4.50	1.84
	2	6	1.000	0.000	1.000	2.000	0.816
Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3		
corretos	1	1.00	12.00	1.75	11.25		
	2	0.000	5.000	0.000	2.000		

onde, 1 = 8° série e 2 = 3° colegial.

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
Raiz_cor	1	6	2.414	2.646	2.414	1.002	0.409
	2	6	0.539	0.000	0.539	0.922	0.377
Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3		
Raiz_cor	1	1.000	3.464	1.311	3.353		
	2	0.000	2.236	0.000	1.309		

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on Raiz_cor					
Source	DF	SS	MS	F	P
escolar	1	10.548	10.548	11.37	0.007
Error	10	9.278	0.928		
Total	11	19.826			

Individual 95% CIs For Mean Based on Pooled StDev			
Level	N	Mean	StDev
1	6	2.4144	1.0024
2	6	0.5393	0.9225

Pooled StDev = 0.9632

Conclusão : Rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.007$).

Tipo Dissertativo

Uso Incorreto de CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
incor	1	6	0.833	0.000	0.833	1.329	0.543
	2	6	4.00	3.00	4.00	4.56	1.86

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
incor	1	0.000	3.000	0.000	2.250
	2	0.00	10.00	0.00	8.50

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_inc	1	6	0.524	0.000	0.524	0.819	0.334
	2	6	1.407	1.225	1.407	1.557	0.636

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_inc	1	0.000	1.732	0.000	1.494
	2	0.000	3.162	0.000	2.912

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_inc

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	2.34	2.34	1.51	0.247
Error	10	15.48	1.55		
Total	11	17.81			

Level	N	Mean	StDev
1	6	0.524	0.819
2	6	1.407	1.557

Pooled StDev = 1.244

Individual 95% CIs For Mean
Based on Pooled StDev

0.0 1.0 2.0

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.247$).

Tipo Dissertativo

Uso Incorreto de CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
incor	1	6	1.000	0.500	1.000	1.265	0.516
	2	6	0.333	0.000	0.333	0.816	0.333

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
incor	1	0.000	3.000	0.000	2.250
	2	0.000	2.000	0.000	0.500

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_in	1	6	0.691	0.500	0.691	0.792	0.323
	2	6	0.236	0.000	0.236	0.577	0.236

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_in	1	0.000	1.732	0.000	1.494
	2	0.000	1.414	0.000	0.354

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_in

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	0.622	0.622	1.30	0.282
Error	10	4.801	0.480		
Total	11	5.423			

Level	N	Mean	StDev
1	6	0.6910	0.7918
2	6	0.2357	0.5774

Individual 95% CIs For Mean
Based on Pooled StDev

Pooled StDev = 0.6929

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.282$).

Tipo Narrativo

Uso Correto de CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
corretos	1	6	21.33	22.00	21.33	9.85	4.02
	2	6	13.00	12.00	13.00	6.81	2.78
Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3		
corretos	1	8.00	34.00	11.75	30.25		
	2	6.00	25.00	7.50	17.50		

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_cor	1	6	4.501	4.679	4.501	1.133	0.463
	2	6	3.509	3.452	3.509	0.907	0.370
Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3		
raiz_cor	1	2.828	5.831	3.411	5.497		
	2	2.449	5.000	2.734	4.155		

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_cor					
Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	2.95	2.95	2.80	0.125
Error	10	10.53	1.05		
Total	11	13.49			

				Individual 95% CIs For Mean Based on Pooled StDev		
Level	N	Mean	StDev	-----+-----+-----+-----		
1	6	4.501	1.133	(------+-----)		
2	6	3.509	0.907	(------+-----)		
Pooled StDev = 1.026				3.20	4.00	4.80

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.125$).

Tipo Narrativo

Uso Indevido de CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
indevido	1	6	4.33	4.00	4.33	4.41	1.80
	2	6	2.333	2.500	2.333	2.066	0.843

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
indevido	1	0.00	11.00	0.00	8.00
	2	0.000	5.000	0.000	4.250

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_ind	1	6	1.638	1.932	1.638	1.408	0.575
	2	6	1.230	1.573	1.230	0.992	0.405

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_ind	1	0.000	3.317	0.000	2.813
	2	0.000	2.236	0.000	2.059

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_ind					
Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	0.50	0.50	0.34	0.575
Error	10	14.82	1.48		
Total	11	15.32			

Individual 95% CIs For Mean Based on Pooled StDev

Level	N	Mean	StDev
1	6	1.638	1.408
2	6	1.230	0.992

Pooled StDev = 1.218

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.575$).

Tipo Narrativo

Uso Incorreto de CRFS (Coesão Referencial por Substituição)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
incor	1	6	1.000	0.500	1.000	1.549	0.632
	2	6	0.167	0.000	0.167	0.408	0.167

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
incor	1	0.000	4.000	0.000	1.750
	2	0.000	1.000	0.000	0.250

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_in	1	6	0.667	0.500	0.667	0.816	0.333
	2	6	0.167	0.000	0.167	0.408	0.167

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_in	1	0.000	2.000	0.000	1.250
	2	0.000	1.000	0.000	0.250

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_in

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	0.750	0.750	1.80	0.209
Error	10	4.167	0.417		
Total	11	4.917			

Level	N	Mean	StDev
1	6	0.6667	0.8165
2	6	0.1667	0.4082

Pooled StDev = 0.6455

Individual 95% CIs For Mean
Based on Pooled StDev

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.209$).

Tipo Narrativo

Uso Correto de CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
corretos	1	6	18.17	16.50	18.17	6.37	2.60
	2	6	16.83	16.50	16.83	8.82	3.60
Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3		
corretos	1	12.00	26.00	12.75	25.25		
	2	4.00	30.00	10.00	24.00		

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_cor	1	6	4.208	4.039	4.208	0.744	0.304
	2	6	3.959	4.062	3.959	1.179	0.481
Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3		
raiz_cor	1	3.464	5.099	3.570	5.025		
	2	2.000	5.477	3.098	4.887		

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_cor

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	0.185	0.185	0.19	0.672
Error	10	9.721	0.972		
Total	11	9.907			

Level	N	Mean	StDev	Individual 95% CIs For Mean Based on Pooled StDev		
1	6	4.2077	0.7443	-----+-----+-----+----- (-----*-----)		
2	6	3.9591	1.1791	(-----*-----) -----+-----+-----+-----		
Pooled StDev = 0.9860				3.60	4.20	4.80

Conclusão : Rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.672$).

Tipo Narrativo

Uso Incorreto de CRFR (Coesão Referencial por Reiteração)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
incor	1	6	7.00	7.00	7.00	4.82	1.97
	2	6	3.50	1.50	3.50	5.82	2.38

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
incor	1	0.00	14.00	3.00	11.00
	2	0.00	15.00	0.00	6.00

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_in	1	6	2.366	2.646	2.366	1.297	0.530
	2	6	1.223	0.866	1.223	1.551	0.633

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_in	1	0.000	3.742	1.500	3.307
	2	0.000	3.873	0.000	2.267

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_in

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	3.92	3.92	1.92	0.196
Error	10	20.44	2.04		
Total	11	24.36			

Level	N	Mean	StDev	Individual 95% CIs For Mean Based on Pooled StDev	
1	6	2.366	1.297	+-----+-----+-----+-----+ (-----*-----)	
2	6	1.223	1.551	(+-----*-----) +-----+-----+-----+-----+	
Pooled StDev =		1.430		0.0	1.2 2.4 3.6

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.196$).

Tipo Narrativo

Uso Incorreto de CST (Coesão Sequencial Temporal)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
incor	1	6	2.333	2.000	2.333	2.422	0.989
	2	6	1.333	0.500	1.333	1.966	0.803

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
incor	1	0.000	6.000	0.000	4.500
	2	0.000	5.000	0.000	2.750

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_in	1	6	1.197	1.366	1.197	1.040	0.424
	2	6	0.775	0.500	0.775	0.938	0.383

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_in	1	0.000	2.449	0.000	2.112
	2	0.000	2.236	0.000	1.620

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

Analysis of Variance on raiz_in

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	0.534	0.534	0.54	0.477
Error	10	9.800	0.980		
Total	11	10.334			

Level	N	Mean	StDev
1	6	1.1969	1.0396
2	6	0.7750	0.9376

Pooled StDev = 0.9900

Individual 95% CIs For Mean
Based on Pooled StDev

0.00 0.70 1.40 2.10

Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais ($p=0.477$).

Tipo Narrativo

Uso Correto de CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
corretos	1	6	12.17	12.00	12.17	4.45	1.82
	2	6	13.00	13.00	13.00	9.03	3.69

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
corretos	1	7.00	19.00	7.75	16.00
	2	2.00	27.00	4.25	20.25

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_cor	1	6	3.439	3.464	3.439	0.638	0.261
	2	6	3.382	3.603	3.382	1.368	0.558

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_cor	1	2.646	4.359	2.783	3.994
	2	1.414	5.196	2.031	4.481

Análise Descritiva depois da transformação logarítmo :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
log_cor	1	6	2.441	2.485	2.441	0.375	0.153
	2	6	2.269	2.562	2.269	0.953	0.389

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
log_cor	1	1.946	2.944	2.046	2.767
	2	0.693	3.296	1.380	2.992

Conclusão : Como não conseguimos estabilizar a variância com nenhuma destas duas transformações não faz sentido a comparação.

Tipo Narrativo

Uso Indevido de CSC (Coesão Sequencial por Conexão)

Análise Descritiva antes da transformação :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
indev	1	6	1.333	1.000	1.333	1.033	0.422
	2	6	1.500	1.000	1.500	2.258	0.922

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
indev	1	0.000	3.000	0.750	2.250
	2	0.000	6.000	0.000	2.250

Análise Descritiva depois da transformação raiz quadrada :

Descriptive Statistics

Variable	escolar	N	Mean	Median	TrMean	StDev	SEMean
raiz_ind	1	6	1.024	1.000	1.024	0.584	0.238
	2	6	0.908	1.000	0.908	0.900	0.367

Variable	escolar	Min	Max	Q1	Q3
raiz_ind	1	0.000	1.732	0.750	1.494
	2	0.000	2.449	0.000	1.362

Análise de Variância :

One-Way Analysis of Variance

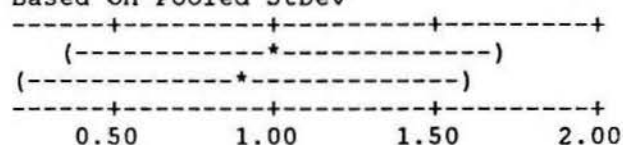
Analysis of Variance on raiz_ind

Source	DF	SS	MS	F	p
escolar	1	0.040	0.040	0.07	0.796
Error	10	5.754	0.575		
Total	11	5.795			

Level	N	Mean	StDev
1	6	1.0244	0.5838
2	6	0.9082	0.9001

Pooled StDev = 0.7586

Individual 95% CIs For Mean Based on Pooled StDev



Conclusão : Não rejeitamos a hipótese de que estas médias são iguais (p=0.796).