

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-LINGUÍSTICA

Redação no Vestibular:

UM ESTUDO DA COESÃO TEXTUAL

Dissertação submetida ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Letras-Linguística.

TEREZINHA KUHN JUNKES

FLORIANÓPOLIS, JULHO - 1987

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

Mestre em Letras - Especialidade Linguística Aplicada ao Ensino do Português e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

*M. Marta Furlanetto*

Profª Drª Maria Marta Furlanetto  
Orientadora

*Apóstolo Theodoro Nicolacópulos*

Prof. Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos  
Coordenador do Curso de  
Pós-Graduação em Linguística

Foi apresentada perante a Banca Examinadora composta das Professoras:

*M. Marta Furlanetto*

Profª Drª Maria Marta Furlanetto

*Hilda Gomes Vieira*

Profª Drª Hilda Gomes Vieira

*Teresinha Oenning Michels*

Profª Drª Teresinha Oenning Michels

Orientadora: Profª Drª Maria Marta Furlanetto  
A quem sou muito grata.

Ao Lauro, meu esposo,  
que sempre me apoiou e incentivou  
no meu crescimento profissional  
e intelectual.

À Tatiana, Larissa e Laurinho,  
nossos filhos, motivo maior  
que me levou a mais uma vitória.

Para meus pais:

Pedro Kuhn (in memoriam)

Maria Madalena Junckes Kuhn

## AGRADECIMENTOS

Expresso minha sincera gratidão a todos que compartilharam comigo durante esses anos de luta:

A DEUS, por me dar inteligência e condições para concluir mais esta tarefa;

Ao Lauro, meu esposo, pela ajuda constante, no enriquecimento das idéias, revisão, datilografia e, juntamente com nossos filhos, me dedicaram amor, compreensão e apoio, além da paciência nos momentos de maiores dificuldades para mim;

À Professora Dr<sup>ª</sup> Maria Marta Furlanetto, pela incansável e sempre pronta orientação no percurso a ser conquistado e pela maravilhosa amiga que ganhei;

À Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade oferecida;

À COPERVE, pela disponibilidade com que me cedeu o material para análise;

Ao Chefe do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Prof. Folício W. Margotti, e a todos os Professores que me incentivaram;

Ao Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Linguística, Prof. Dr. Apóstolo T. Nicolacópulos, pela amizade e dedicação;

Ao Corpo Docente do Curso de Pós-Graduação em Linguística, pelos conhecimentos recebidos;

Às Professoras Ivone Christoval, pela dedicação, esforço e amizade a mim dedicados; Teresinha O. Michels, pela palavra amiga e certa nos momentos em que eu mais precisava e à Hilda Gomes Vieira, pelo estímulo e ajuda recebidos;

Ao Colégio Coração de Jesus, especialmente nas pessoas de Irmã Norma Feuser e Natália Ramos Bonassi, pelo caminho que me abriram profissionalmente, cuja experiência despertou o interesse por esta dissertação;

À Professora Elza Lemos, pela sua disponibilidade, préstimos e palavras de estímulo que sempre me ajudaram a vencer;

À Luciene Fontão, pela paciência carinhosa em me ajudar a xerografar as redações analisadas;

À Gorete, grande amiga, que assumiu grande parte das minhas responsabilidades domésticas, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho;

A todos que, de alguma forma, moral ou material, contribuíram para a realização desta dissertação.

Proibida a Reduplicação -



## RESUMO

A partir da dificuldade de expressão verbal constatada nas redações de alunos de 2º grau e dos vestibulandos, a presente dissertação objetiva estudar o assunto. Analisa, sobretudo, os aspectos da coesão e da coerência textuais, dando um enfoque teórico, conforme vários autores, como Beaugrande e Dressler, Halliday e Hassan, Marcuschi, Schmidt, centralizando a discussão em torno de elementos substitutivos.

Numa visão micro e macroestrutural, analisam-se os problemas de remissão: as relações anafóricas e a referência exofórica - dêitica, além de serem trabalhados os elementos não contextualizados.

O corpus para estudo prático dessas questões é constituído por 281 redações do vestibular de 1986 da UFSC.

Constata-se baixo número de redações fluentes, confirmando tais resultados a problemática do ensino de redação na grande maioria das escolas brasileiras, tanto da rede particular quanto da oficial, problemática agravada ainda mais nos estudantes de nível sócio-econômico menos favorecido e nos que fazem o 2º grau supletivo.

A origem dos problemas enfrentados pelos alunos pode ser detectada no uso inadequado de gramáticas normativas e na organização do conteúdo didático de alguns livros-texto, além das técnicas ineficientes de manuais próprios de redação.

Conclui-se que a solução para a problemática só será viável quando houver mudanças de princípios e método, em relação ao ensino da redação, principalmente por parte dos autores de livros didáticos e dos professores.

## SUMMARY

The present dissertation aims at studying the difficulty of verbal expression shown in compositions written by secondary school students and students that took the university entrance examination. It analyses mainly the textual cohesion and coherence, giving a theoretical focus, based on several authors, centering the discussion on replaceable elements.

The remission problems. (1) anaphoric relations, and (2) exophoric reference are analysed from a micro and macro structural point of view. In addition, non-contextualized elements are also analysed.

The corpus consists of 281 compositions written by students as part of their entrance examinations at the Federal University of Santa Catarina in 1986.

A low number of fluent compositions has been found. These results confirm the problem of composition teaching in most of the Brazilian schools, both private and public schools. This problem seems to be more serious in students of low social-economic level and in students who studied in "supletivo" secondary school.

The origin of the problems faced by the students can be detected by the inadequate use of normative grammars and in the organization of the didactic content of some textbooks, and inefficient techniques of manuals of compositions.

The solution for this problem will be only possible if the principles and methods of teachers and authors of textbooks, related to composition teaching change.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO . . . . .	1
PRIMEIRA PARTE . FUNDAMENTOS TEÓRICOS . . . . .	7
CAPÍTULO I	
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGEM TRADICIONAL NO ENSINO DA REDAÇÃO . . . . .	8
CAPÍTULO II	
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS . . . . .	17
CAPÍTULO III	
RELACÕES DE REMISSÃO . . . . .	28
1. REFERÊNCIA: EXÓFORA E ENDÓFORA . . . . .	28
2. ANÁFORA . . . . .	32
3. DÊIXIS . . . . .	39
SEGUNDA PARTE : ANÁLISE DE REDAÇÕES . . . . .	50
QUESTIONAMENTO E REFLEXÕES	
1. JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	51
2. TRATAMENTO DO TEMA . . . . .	56
3. ANÁLISE MICRO E MACROESTRUTURAL. . . . .	68
4. PROBLEMAS DE REMISSÃO . . . . .	79
4.1. Relações anafóricas . . . . .	79
4.2. Referência exofórica-dêiticos . . . . .	92
4.3. Elementos não contextualizados . . . . .	99
5. REDAÇÕES FLUENTES E IMAGEM DO CANDIDATOS . . . . .	102
6. CONCLUSÕES E PROPOSTAS . . . . .	108
REFLEXÕES FINAIS . . . . .	114
BIBLIOGRAFIA . . . . .	117
ANEXOS . . . . .	123

"Quando as pessoas não sabem falar ou escrever adequadamente sua língua surgem homens decididos a falar e escrever por elas - e 'para' elas."

(Wendell Johnson)

## I N T R O D U Ç Ã O

O interesse em realizar esta pesquisa resulta da experiência do trabalho de vários anos com alunos do 2º grau. As dificuldades enfrentadas juntos, educandos e educadora, nas aulas de português, a preocupação em preparar esses alunos para a produção de boas redações e em ainda orientá-los para o vestibular levantam questionamentos pertinentes em relação ao ensino-aprendizagem.

Critica-se constantemente a pobreza vocabular dos alunos, sua dificuldade na compreensão e interpretação de textos e, conseqüentemente, a incoerência na expressão das idéias. Conscientes desta problemática, professores esmeram-se em dar uma nova direção ao ensino da língua materna, incentivando os alunos à expressão oral, à leitura de bons autores e à manifestação escrita, estimulando-os a externarem suas idéias de maneira clara e coerente, sem excessiva preocupação em definir a forma redacional (narração, descrição ou dissertação), como orienta a maioria dos manuais de redação. Mesmo porque, como se sabe, pode haver traços combinados, discursos onde se associam narração e dissertação, narração e descrição, dissertação e descrição ou ainda outras formas combinatórias mais complexas.

Escrever torna-se bem mais fácil e espontâneo após desenvolver boa prática de leitura. A leitura possibilita, a-

lém do evidente conhecimento de conteúdos (saber das coisas), a aquisição natural dos padrões lingüísticos e das estruturas frasais. Por isso, pode o aluno ter interiorizado, teoricamente, "n" regras de "gramática"; se não adquiriu hábitos de leitura, terá dificuldade em encontrar a expressão lingüística adequada para expressar seu pensamento e estabelecer uma comunicação eficiente. A leitura de textos bem redigidos não só possibilita a ampliação do vocabulário e a assimilação da estrutura morfossintática, própria do idioma, como também favorece o exercitamento do raciocínio lógico, da ordenação coerente e concatenada do pensamento. Escreve Garcia (1973:273):

"Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovisionou."

E se a mente tem, criou ou provisionou alguma coisa, ela o fez, em grande parte, através da leitura.

Segundo a visão atualizada da lingüística, a língua sempre ocorre associada a outros fatores dentro de uma situação complexa na comunicação. Nesta visão da lingüística como teoria do texto, a língua não deve ser estudada apenas através de seus elementos lingüísticos isolados - fonemas, palavras -, limitando-se aos parâmetros frasais, mas deve ser considerada dentro do seu contexto sociocomunicativo, como discurso que se atualiza a cada momento dentro da dinâmica do seu funcionamento. No entanto, a formação tradicional dos docentes insistia predominantemente nos aspectos gramaticais em si mesmos, ou seja, numa formação lingüística voltada para as categorias gramaticais, o apego às gramáticas normativas que não vão além dos limites da frase. Mesmo os cursos de pós-graduação em lingüística, até há bem pouco tempo, não iam além do estudo das gramáticas estrutural e gerativo-transformacional.

Como já vimos que "não é possível dar o que não se tem", a preocupação primária do professor, no ensino de redação, (no ensino da língua, em última instância), restringia-se quase que exclusivamente à correção de erros gráficos e morfosintáticos. A orientação para uma organização textual poucas vezes observava os elementos de coesão e coerência textuais

que, mesmo assim, eram relegados a um plano secundário.

Só a partir da década de 60, estudiosos linguistas voltaram-se para as relações interfrasais, conforme Fávero e Koch (1983: 11), visto que no processo de ensino-aprendizagem a comunicação se efetua não através de um acumulado de frases, mas de um todo significativo, formando o texto. A pragmática veio também aliar-se à teoria de texto, procurando estudar aspectos do uso da linguagem relacionados com seus falantes, dando importância ao contexto do enunciado e à situação de enunciação. ( Cf. GUIMARAES, 1983: 15-19).

Assim, para que um texto se caracterize como um todo, coeso (um simples amontoado de frases não compõe texto), são necessárias relações internas e externas do texto, que vão compor a coerência microestrutural - das frases entre si, ou macroestrutural - do texto, visto como um todo.

Segundo Beaugrande e Dressler (apud FÁVERO & KOCH, 1982: 18),

"a coesão refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência, enquanto a coerência refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante".

Esses autores vêem coesão e coerência como noções centradas no texto.

Os fatores de coesão, segundo Marcuschi (apud FÁVERO & KOCH, 1982), são os que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto. Este autor não os considera elementos puramente sintáticos, mas também semânticos, da sintaxe textual. São quatro os grupos de fatores de coesão que ele apresenta: repetidores, substituidores, sequenciadores e moduladores. O presente trabalho enfatizará o grupo dos substituidores, dele abordando especialmente a pronominalização, que compreende dois tipos de relações: exofóricas e endofóricas.

Preliminarmente, entende-se por relações exofóricas (também denominadas dêixis por alguns autores) aquelas estabelecidas pela linguagem com os elementos situacionais não

presentes no texto, mas recuperáveis diretamente na situação, enquanto as endofóricas formam relações coesivas dentro do texto. As relações endofóricas se subdividem em anáfora e catáfora. Quando se volta atrás para retomar qualquer termo já existente no contexto, a relação é anafórica. Exemplo:

Tatiana é feliz; ela merece.

Quando o termo substituído sucede no discurso, essa relação será denominada catafórica. Exemplo:

Tatiana só queria isto: ser feliz.

A anaforização é um dos principais elementos de estabelecimento das relações interfrasais pelo enunciador.

Diante desta nova perspectiva apresentada pelos pesquisadores da língua, professores de português com formação linguística tradicional sentem a necessidade de se atualizarem, para levar essa nova orientação à sua prática educativa. Sabendo-se que, para o bom uso da língua (entenda-se bom, prioritariamente, como adequado, eficaz), é preciso observar certas normas, deve-se aprendê-las em função de sua utilização prática, e não como um fim em si mesmas. Parte-se, então, para o ensino do português como instrumento efetivo de comunicação (interação verbal).

Nessa perspectiva, no capítulo II deste estudo, fazse abordagem do texto com função comunicativa, definida no processo de interação entre falante e ouvinte, observando as relações de coesão e coerência que devem expressar-se não só nas frases e entre frases, mas no interior do parágrafo e entre os parágrafos, formando um todo enquanto processo de significação em que entram os elementos do contexto situacional. O texto será visto, então, como unidade pragmática num processo de interação entre os interlocutores, interação no sentido estrito de proximidade, no discurso oral, e no sentido mais amplo, na escrita, em que não há intercâmbio face a face.

Esse princípio de interação, assumido aqui, só parece inexistente na medida em que um "teste" de redação traz a impressão de pura prova de manipulação de dados gramaticais - o que é criticável, visto que, se é necessário avaliar de alguma forma a capacidade de redigir, não é nem pode ser uma prática escolar "redigir redação". Isto significa que a práti



ca de redação tem de ser motivada, orientada através de uma verdadeira pesquisa de temas, formas, argumentos, opiniões, de maneira a que não se apele ao desespero de uma mente que deve 'criar' idéias e formas no momento exato em que um tema lhe seja apresentado.

Por exemplo, num trabalho dissertativo, busca-se que o estudante argumente de alguma forma. Mas argumentar é buscar a adesão de um leitor (um auditório). Ora, na sala de aula não há, efetivamente, um leitor - há um corretor. Diríamos aos alunos, no entanto: argumentem assim mesmo! (PORTINE, 1983: 14).

Em termos de operação lingüística, deve-se passar da segmentação para o recorte, de acordo com o que propõe Orlandi (1984: 128-30), assim como em termos de unidades se passa da frase para o texto, deixando o domínio da distribuição de segmentos e passando para a relação das partes com o todo. Sendo o recorte um fragmento da situação discursiva, e não um segmento linear, mensurável, pode-se dizer que o texto é o todo em que se organizam os recortes. Dá-se, então, a relação das partes com o todo. Tomando o recorte como unidade discursiva, que são fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação para formar um todo, resulta o texto que tem compromisso com as condições de produção (interação social). O recorte pressupõe, portanto, sempre a idéia de polissemia e não de pura informação.

Se o recorte é fragmento determinado por muita coisa mais do que a frase dita anteriormente, não haverá, simplesmente, acréscimo de algo quando se retoma, num discurso, algo de outro discurso. Pode-se inferir, então, que a incompletude é a condição da linguagem, isto é, não há limite preciso entre um dizer e outro dizer, há uma imbricação, de modo que não é possível a divisão, na análise, em compartimentos estanques do tipo segmentação, como se pratica na análise estruturalista (o todo e as partes) ou como se pratica tradicionalmente na própria análise de texto. O recorte estabelece o tópico do discurso e uma das funções importantes deste é "estabelecer um começo, um lugar na incompletude" (ORLANDI, 1984: 130). O espaço do texto tem relação com o contexto de

situação e com outros textos. Daí, num plano geral, sua não-completude.

No capítulo III, que fecha a fundamentação teórica, são tratados os elementos que compõem o conjunto das relações de remissão (relações anafóricas e referências dêiticas), a serem analisadas, na perspectiva do texto enquanto fato sociocomunicativo, nas redações que compõem o corpus em questão.

Na segunda parte deste trabalho, então, será processada a análise de redações de candidatos ao vestibular de 86 da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - em número de 281, observando-se a interveniência de fatores como: faixa etária, nível sócio-econômico, proveniência escolar e frequência ou não a cursinhos pré-vestibulares -, que fornecerão dados complementares no levantamento de dificuldades, servindo de parâmetros gerais para a articulação dos problemas redacionais com o horizonte sócio-ideológico dos vestibulandos.

Esta dissertação concluirá com reflexões finais e anexos.

P R I M E I R A   P A R T E

F U N D A M E N T O S   T E Ó R I C O S

## C A P Í T U L O . I

### O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA :

#### ABORDAGEM TRADICIONAL NO ENSINO DA REDAÇÃO

Até a década de 60, ensinava-se a língua portuguesa nas escolas brasileiras sem grandes questionamentos a respeito do seu aprendizado. Surge, então, nos currículos dos cursos de Letras, uma ciência jovem, ativa - a Lingüística, que procura conhecer os aspectos internos da língua, como a competência lingüística e a atuação do sujeito falante em uma determinada situação de comunicação. Pesquisadores lingüistas deixam claro que a linguagem não é apenas conteúdo para uma disciplina escolar como tantas outras, mas um dos fatores decisivo ao desenvolvimento integral do aluno.

O ensino da língua portuguesa limitava-se ao ensino da gramática em si mesma, como algo estanque, isolado, como fim e não como meio, sem levar em consideração as necessidades de expressão e comunicação do aluno em seu contexto existencial. Esse ensino era repetitivo; cada ano o aluno "estudava" os mesmos conteúdos considerados primordiais para o domínio da língua materna, sem a preocupação da sua aplicabilidade.

Programas e currículos escolares eram montados por autoridades, ditas competentes, que nunca atuavam em classe, mas que ficavam instaladas no pico da pirâmide - meros elaboradores da lei. O professor recebia e executava o programa sem até mesmo tomar consciência de sua adequabilidade, e sem condições de verificar em que estágio de aprendizagem se encontrava o educando, para definir o que seria importante retomar ou com-

plementar para o enriquecimento dos conhecimentos em determinada turma.

Dentre as inúmeras causas que dificultam o ensino-aprendizagem satisfatório, destacam-se a falta de seqüência lógica nos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos de uma série para outra ou de uma escola para outra e a diversificação dos conteúdos básicos entre as escolas de uma mesma localidade.

No momento em que a escola considerar o aluno como elemento principal no processo ensino-aprendizagem e deixar de fazer somente jogo ideológico, ter-se-á consciência de que não basta proporcionar ao aluno apenas condições de desenvolvimento intelectual; também será indispensável despertar nele uma visão crítica da realidade que o cerca.

Não se pensou, até então, na hipótese de cada falante haver interiorizado uma gramática "natural" que expressava o conhecimento da sua língua, nem em respeitar o saber lingüístico prévio do aluno, que traduz toda uma vivência própria, familiar e social (Cf. LUFT, 1985).

A escola tradicional aceitava como língua somente aquela modalidade culta, padrão, idealizada, ditada pelas gramáticas, e condenava qualquer bagagem lingüística trazida de casa, da experiência do aluno antes de ingressar na escola.

Agora, tem-se consciência de que cabe ao professor acompanhar o desenvolvimento intelectual e mental do aluno e enriquecer essa bagagem natural que traz interiorizada. Nesta nova visão, as aulas de língua materna passam a ser vistas como uma práxis do meio de expressão, de comunicação e não como sistemática de imposição de algo idealizado (apenas ponto de referência), onde todos os conteúdos eram aceitos passivamente por professores e alunos.

Houve uma fase de transição e a escola atual pode chegar ao oposto, repudiando qualquer nível de língua que não seja o coloquial, o espontâneo, aquele utilizado despreocupadamente no dia-a-dia.

O professor de língua materna tem a tarefa de instrumentalizar o educando para tornar-se capaz de dominar diversos níveis de língua e poder, de acordo com o momento, utilizar o nível que for mais adequado. É tarefa do professor levar o alu-

no a dominar tanto a língua culta como a coloquial, em todas as situações de uso da linguagem. Caso contrário, também haverá opressão.

É também tarefa da escola aprimorar a comunicação oral dos alunos, aproveitando, como já vimos, a bagagem que trazem ao chegar à escola. Cabe a ela, paralelamente, iniciá-los na expressão escrita, ajudando-os a expressar seus pensamentos de maneira clara e fluente.

Bechara (1985) critica que professores e sistemas educacionais, por volta da década de 60, ao invés de dotar o ensino da gramática de recursos que fossem capazes de resistir às críticas que lhe eram feitas, resolveram aboli-lo de sala de aula, sem adotar nenhum substitutivo (e como fazê-lo, senão analisando e incorporando princípios teóricos?).

Segundo ele, na década de 70 houve uma reação a esse tipo de ensino e, inclusive, os livros didáticos voltaram a insistir no padrão culto da língua, de acordo com as recomendações da gramática normativa.

O ensino da língua, se visto como um todo, promove o desenvolvimento intelectual do aluno, aprimorando as formas do pensamento; "corrige" as "distorções" (o termo deve ser compreendido apenas no sentido da distância entre determinadas expressões - lexicais ou gramaticais - e o padrão estabelecido) da gramática natural que o falante nativo traz interiorizada, enriquecendo-a, visto que é meio de comunicação entre os falantes de uma comunidade. Por isso, não só a escola como o professor de cada disciplina têm como objetivo a cultura integral dos educandos. Não é só tarefa do professor de português promover essa cultura integral. Sabe-se, no entanto, que a ele compete desenvolver a maior tarefa, pois ele tem maiores recursos, através de textos, sejam literários ou técnicos, modernos ou clássicos. Vê-se aqui a importância da leitura como base necessária para desenvolver as diversas competências: gráfica, comunicativa, interação humana, etc.

Constata-se que a falta do hábito de leitura leva o aluno a sérias dificuldades de compreensão, de análise e de avaliação crítica de um texto. O desinteresse pela leitura resulta muitas vezes do fato de os textos contidos nos livros didáticos ou livros selecionados pelo professor estarem distan-

tes da realidade dos alunos. Por isso não é despropositada certa insistência que vem sendo dada no sentido de valorizar as produções literárias regionais.

Se o aluno não lê, conseqüentemente, na hora da elaboração de uma redação, surge a grande dificuldade de expressão, agravando-se e formando-se um "branco" na cabeça quando lhe é fornecido um título - quantas vezes vazio de significado situacional - ou proposto tema livre, sem que haja espaço para debate sobre o mesmo.

O professor, então, dono da situação, espera o término da aula para receber o produto, enquanto o aluno, angustiado, às vezes revoltado, sua para preencher o número de linhas exigido. E o professor, que ainda tem fixa na memória essa mesma situação, continua aplicando o mesmo método incoerente e infrutífero. Recebe o produto suado dos alunos, assinala em cor vermelha os erros e o devolve a eles, na maioria das vezes, sem nenhuma observação, orientação ou crítica. E a isto se denomina ensino de redação, que traz como conseqüência um resultado cada vez maior de alunos que não aprendem a redigir.

O ensino da gramática como fim em si mesmo tem sido ponto fundamental de discussão no ensino do português. O aluno repete regras e exceções e, no entanto, não mantém contato com a língua no seu uso prático. Ensinar a ortografia através da memorização de regras e o plural de nomes compostos, por exemplo, por meio da decoração de enormes listas, só tem valor como objetivo se servir de apoio à linguagem como meio de comunicação - interação. Mesmo assim, tais atividades só funcionarão se as palavras estiverem inseridas num contexto.

E, com aulas dadas dentro dessa sistemática, reclama-se que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento. Teoricamente o Conselho Federal de Educação propôs uma grande solução: redação no vestibular, redação nos exames supletivos, aulas de redação nas escolas de 1º e 2º graus. Mais ainda, ao chegar à universidade, o aluno depara-se com aulas de redação incluídas em, praticamente, todos os cursos. No entanto, o problema de saber redigir não está solucionado. Nunca foi perguntado: por que o aluno não sabe escrever? Em que condições não sabe expressar seu pensamento?

Os professores de 2º grau, principalmente, sabem que

a linguagem do jovem é pobre, restrita e repetitiva, não lhe permitindo expressar adequadamente seu pensamento. Essa situação é reflexo do seu dia-a-dia, onde o número de palavras também é reduzido e, muitas vezes, culpa de professores que, além da má formação, da sobrecarga de trabalho que precisam assumir devido à desvalorização da classe, baseiam-se em manuais didáticos deficientes, limitando, mais ainda, a capacidade de expressão do aluno. A prática de redação continua muito deficiente, tanto na orientação metodológica como na exercitação prática, que exigiria muita disponibilidade do professor para correção, para co-produção, para debate, para análise.

Ensina-se, por exemplo, ainda, que o parágrafo é uma unidade de significação completa, sem a preocupação de tomá-lo como referenciador da unidade discursiva. Conseqüentemente, as redações são formadas por vários parágrafos que retomam sempre a mesma idéia, formando mini-redações. Ao invés de manter-se uma progressão lógica e coerente no desenvolver dos parágrafos, a relação inter-parágrafos transforma-se em circularidade.

Está na hora de aproveitarmos aquilo que a gramática tradicional e muitos manuais têm de bom e nos libertarmos de tantos convencionalismos formais superados, preestabelecidos, como no caso do parágrafo: "Unidade de significação completa"; "mudança de linhas e um ligeiro afastamento do lado esquerdo da folha"; extensão do parágrafo: "há parágrafos de uma ou duas linhas, como os há de página inteira"; e ainda parágrafos formados de introdução, desenvolvimento e, quando não, parágrafos completos que apresentam também conclusão (GARCIA, 1973:185-86).

É preciso desenvolver no aluno, antes de tudo, a capacidade de ouvir e ler, de pensar e ordenar idéias, de falar e escrever. Temos necessidade de escrever continuamente, não só no sentido de fazer redação na escola, para sermos avaliados; nos concursos vestibulares, como prova eliminatória; como na nossa vivência diária, para nos comunicarmos com familiares, através de cartas; na nossa profissão, através de ofícios, cartas comerciais, atas e relatórios, utilizando a norma culta. Escrevemos não só por escrever, mas para estabelecer um maior relacionamento com os outros, para interagir com eles em nosso contexto social, para transmitir nossos sentimentos, nossas idéias, discuti-las e enriquecê-las. Escrever pode ser um ato



solitário, mas sempre implica um sair de si mesmo, um expor-se e um participar.

Faz-se necessário sanar certas dificuldades que perseguem o aluno na realização dessas habilidades. Por isso, cabe ao professor facilitar o desenvolvimento no aluno, e a capacidade de escutar, apreender e compreender a mensagem, de ler bem, com boa dicção, descobrindo as direções interpretativas dos textos; de comunicar-se com facilidade e desinibição, independentemente de situações e do lugar onde estiver; de exprimir seu pensamento por escrito, através de exercícios de estruturação de orações e parágrafos, produzindo um texto lógico, claro, comunicativamente adequado. O aluno deve convencer-se de que o domínio da compreensão do texto lido e da expressão das próprias idéias constitui exigência insubstituível no mundo moderno, dominado pela necessidade de interação humana.

As aulas de gramática são de igual importância às de leitura e redação, mas como reforço aos conhecimentos lingüísticos já adquiridos e não como um fim em si mesmas - e mais: não terão a mesma importância nos vários níveis de ensino.

Toda redação consiste de dois elementos constitutivos interdependentes: o conteúdo e a forma. O conteúdo se ordena a partir da capacidade de reflexão diante dos fatos do mundo e da vida, mas também é dando forma ao conteúdo que este se define; isto se faz por exercitação prática, mas pressupõe, como fator enriquecedor, a frequência de leitura, que proporciona ao leitor a assimilação das estruturas lingüísticas e a ampliação do vocabulário, além de enriquecer o pensamento e a organização coerente e lógica das idéias. Redigir, então, torna-se mais fácil e mais agradável quando se dispõe de um grande vocabulário armazenado, de que se pode utilizar no momento da exteriorização das idéias e pensamentos.

Se as redações tivessem outro objetivo, além da simples nota de avaliação, e se abrangessem outros receptores, além do professor, talvez o aluno utilizasse melhor a sua forma de expressão. As palavras bonitas, muitas vezes encontradas nas redações, poderiam ser instrumento de interação humana e, no entanto, são desvalorizadas, porque o professor se limita a correções ortográficas e morfosintáticas. O processo perde sua essência.

O jovem atual é massacrado pelos meios de comunicação de massa, como a televisão, o jornal e o rádio, que o agridem com tantas informações e novidades, que o impedem de pensar, de raciocinar, de criticar e, conseqüentemente, de estabelecer valores e preferências. E, inserido neste sistema, como ordenar as idéias para então escrever?

Este trabalho, que toma como base as redações do vestibular, não pretende proceder apenas a uma análise dessas redações, mas verificar e enfatizar as reais dificuldades encontradas por alunos de 1º e 2º graus, no ato de redigir e, em conseqüência, argumentar pela necessidade de nova orientação em relação à produção de textos.

Foram escolhidas as redações do vestibular por apresentarem critérios mais homogêneos: todos realizaram a sua redação à mesma hora, com o mesmo tempo de duração, seguindo as mesmas instruções, escrevendo sobre o mesmo tema e, quem sabe, sujeitos à mesma tensão emocional.

A partir da exigência da redação no vestibular e nas escolas é que surgiram imensidades de manuais de redação, talvez para suprir a grande defasagem dos livros didáticos, principalmente a nível de 2º grau, que dedicam grande espaço à literatura e à gramática e, praticamente, nada à redação. Verifica-se, no entanto, que são poucos os que trazem experiências inovadoras no assunto, os que enriquecem em relação ao conteúdo.

Ao fazer-se uma análise de manuais, percebe-se que há em alguns uma tentativa de aperfeiçoamento, no sentido de primeiro fazer o aluno gostar de ler, para depois ensiná-lo a escrever. Parte-se, então, da prática para a teoria, visto que "só se aprende a escrever escrevendo". As aulas são elaboradas de maneira a estimular a redação como a prática de linguagem que permite ao aluno desenvolver a criatividade, encontrar-se consigo mesmo dentro da realidade, além de ser uma prática que leva à organização do pensamento e ao desenvolvimento da expressão lingüística.

Manuais mais criativos, ao invés de agrupar técnicas ou modelos ideais de composição, levam o aluno a elaborar seu texto através de exercícios práticos bastante livres. Um dos mais atualizados e modernos é Aulas de Redação, de Elisabeth Brait Rodrigues de Oliveira, José Luiz da Costa Aguiar Negrini

e Nina Rosa da Penha Lourenço: utiliza como motivação recortes de jornais, revistas, crônicas, contos e quadrinhos. Inclui ainda a auto-avaliação e a avaliação por grupos, que foram propostas com o objetivo de verificar o aproveitamento do aluno e de oferecer oportunidade para o maior número de atividades, sem sobrecarga de correções. O objetivo principal da avaliação das redações é estimular o aluno a escrever cada vez melhor.

Um outro manual, exclusivo para o ensino da redação e bastante difundido, é Redação Escolar, de Samir Curi Meserani, Fernando dos Santos Costa e Flávio Vespasiano Di Giorgi, que visa especialmente a desenvolver a criatividade e a capacidade de elaboração de texto do aluno. Para os autores, redigir é desenvolver uma capacidade que precisa de muito treino e que resulta de um aprendizado muito cuidadoso. Essa obra estimula o aluno a criar. Para isso, desenvolve um processo em duas fases: 1a. - "Expressão de linguagem", fase em que o aluno não será avaliado. O que é importante não é o que ele escreve; o importante é o aluno e sua produção. 2a. - "Organização do texto": nessa fase, já com mais fluência e desinibição, o aluno terá condições de criar uma redação que será avaliada, mesmo pelos colegas, visto que o texto deve ser escrito para ser lido e ouvido por outras pessoas; o texto é comunicação.

Seria necessário que se treinassem os professores que utilizam esses manuais, para que façam uso adequado de cada atividade apresentada, de acordo com a situação, visto que as finalidades de uma redação devem incluir desde um simples divertimento, um lazer mental, até a busca de uma realidade psicológica.

À vista dos manuais, aparentemente as coisas parecem estar bonitas, perfeitas. Na realidade, entretanto, chega-se à conclusão de que há necessidade de renovações urgentes no ensino brasileiro, mas ao mesmo tempo é necessário que sejam lentas, tendo em vista a condição brutal de trabalho a que, cada vez mais, se submetem os professores de 1º e 2º graus, para conseguirem sobreviver.

Em vista disso, o autor, o linguista, o gramático precisam estar conscientes dessa realidade e formular suas propostas com muito cuidado e clareza, para serem aplicadas por esse professor real; caso contrário, correm o risco de suas idéias

serem mal aplicadas ou ficarem sem qualquer utilidade prática.

Tendo em consideração a diversidade sócio-econômica e cultural do país, é necessário escrever também para o aluno real. Não só para aquele de classe privilegiada, que vive nas cidades, de mesada, mas também para aquele que, após oito horas de batalha, vai para o colégio fazer seu curso regular ou supletivo, sem ao menos dispor de tempo e dinheiro para um lanche.

Como aceitar um programa ou um livro didático oficial sem ao menos levar em consideração a diversidade de origem e de nível sócio-cultural das classes estudantis?

Os livros didáticos, mesmo assim, continuam proliferando, limitando cada vez mais a criatividade do professor, que, permanecendo calado e passivo diante de seu livro com respostas prontas, leva o aluno a somente assinalar alternativas.

Diante de tantos problemas, fracassos e, ao mesmo tempo, expectativas, é designada pelo MEC, através de Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985, uma Comissão de Professores para formularem "Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/aprendizagem da língua portuguesa". Essa comissão, em 20 de dezembro de 1985, entregou ao Exmo. Senador Marco Maciel, então Ministro da Educação, o relatório das reuniões e conclusões a que chegou.

Em breve análise, constatou-se que a Comissão traça objetivos que devem ser alcançados a curto, médio e longo prazo. No anexo 1 apresenta-se cópia dos objetivos propostos. Pelo relatório, chega-se a saber como conviria ser o ensino/aprendizagem? O que se está fazendo ou se vai fazer para mudá-lo? O poder público deseja realmente uma educação eficiente e conscientizadora para todos? De que adianta formular sugestões utópicas, mudar rótulos, valorizar apenas teoricamente o ensino e o magistério, se continua a mesma ideologia dominante e autoritária, se o professor continua no último lugar da hierarquia?

## C A P Í T U L O   I I

### COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

Como já consta na introdução, as gramáticas normativas da língua portuguesa preocupam-se com a classificação gramatical de palavras isoladas em categorias, com a morfologia, com a sintaxe, com frases estruturadas dentro do padrão escrito da língua. Essas gramáticas são estáticas, compostas por normas fixas e imutáveis, enquanto que a língua, na medida em que existe para comunicação entre os seres humanos, é dinâmica, sincrônica e diacronicamente: é utilizada em níveis e padrões diferentes de uma região a outra ou de uma classe social ou profissão a outra, e também evolui e se transforma no decorrer do tempo.

Mesmo a língua escrita manifesta dinamismo. Comparando-se textos antigos com atuais, percebem-se diferenciações mais ou menos sensíveis nos diversos aspectos da sintaxe, da semântica e da morfologia.

As gramáticas registram somente o modelo de língua padrão, que seria a imitação ou reflexo da linguagem do grupo social "mais culto", dominante, em situações específicas de uso. Pode-se constatar que é artificial, não revela a realidade linguística das comunidades, visto que as pessoas se comunicam de formas diferentes, seguindo normas diferenciadas, devido a múltiplos fatores que influem: época, região geográfica, ambiente, situação sociocultural ou faixa etária.

Toda comunicação é feita pelo ser humano, não exatamente com palavras ou frases, mas com textos, que podem ser

longos como livros e artigos, ou curtos, como bilhetes, avisos, ou mesmo formados de uma frase única, que contenha somente os elementos lingüísticos necessários à comunicação, sendo que essa frase

"não possui em si mesma as suas funções ou significações, mas as adquire através da sua função textual" (NEIS, 1985: 143).

Na década de 60, dá-se na Europa, em especial na Alemanha, um novo enfoque lingüístico, introduzindo na ciência da linguagem uma nova prioridade - a investigação sobre o texto, surgindo a lingüística textual, que toma por unidade básica não mais a palavra ou a frase, mas o texto. São necessários o estudo da frase e o estudo dos encadeamentos entre várias frases, mas há fatos que só se tornam inteligíveis no nível mais amplo, o texto. Poderíamos, então, admitir desde logo pelo menos dois níveis: o do enunciado e o do discurso - só aqui as operações discursivas são localizáveis. A operação de retomada, que nos interessará aqui particularmente, através da anáfora simples e de formas mais complexas, é uma dessas operações discursivas, índice de textualidade.

O texto se refere a qualquer expressão falada ou escrita que não se define por seu tamanho, mas por formar um todo unificado. "O texto é uma unidade de linguagem em uso", visto como uma unidade não de forma, mas de sentido - uma unidade pragmática.

Um texto não difere da frase apenas no tamanho. Há uma diferença fundamental na sua constituição.

Para Schmidt (1978), o conceito de textura ou textualidade expressa "a propriedade de ser do texto". O texto tem textura. Esta é a característica que o distingue do não-texto. Isto deriva do fato de ele funcionar como uma unidade ligada ao seu contexto. O que estabelece a textura é a relação coesiva entre seus termos constitutivos. É quase impossível construir uma seqüência verbal lógica que não tenha textura nenhuma.

Segundo Conte (apud FÁVERO & KOCH, 1983: 13), três momentos fundamentais caracterizam a passagem da lingüística frasal para a teoria do texto.

O primeiro momento volta-se para a pesquisa das re-

lações interfrasais e transfrasais de um enunciado ou de uma seqüência coerente de enunciados, caminhando em direção ao texto. Nessas relações destacam-se os fenômenos de correferência, especialmente a pronominalização e a substituição lexical (pró-formas nominais), considerados dos principais responsáveis pela coesão textual.

Na hipótese de que todo falante possui uma competência textual (inata?) que lhe permite identificar e elaborar textos coerentes, surge a gramática textual, num segundo momento, que procura mostrar o que faz com que um texto seja um todo e não simplesmente uma soma do sentido de suas frases, mesmo coerentes, conforme visão tradicional de textos. Procura ainda estabelecer esses fatores de coerência textual. A noção de coerência já dá idéia de uma unidade além do nível da frase.

Num terceiro momento, chega-se a uma lingüística de texto, voltada para os fatores pragmáticos ligados à enunciação, desenvolvendo-se um conceito de texto com referência

"a um conjunto-de-enunciados-em-função, isto é, a ocorrência de textualidade, realizada sob o ponto de vista sociocomunicativo" (SCHMIDT, 1978: 170).

Para que um enunciado lingüístico constitua um processo textual coerente de interação, sociocomunicativo, é necessário que o locutor realize intencionalmente essa função ilocutória e que seja compreendido pelos parceiros envolvidos neste ato de comunicação, visto ser um jogo de atuação comunicativa (\*) que os parceiros têm possibilidade de estabelecer o conjunto de instruções que dão significado ao texto.

Por isso, na constituição de um texto - para que seja significativo - não basta o somatório do conteúdo das frases que o compõem, como a lingüística textual tentou, no início, procurando encontrar regras para encadeamento de frases, conservando, assim, os métodos tradicionais de análise frasal para chegar ao texto.

---

(\*) "Um jogo de atuação comunicativa, segundo Schmidt (1978:46), 'história' de comunicação delimitável (...), ou um conjunto de atos comunicativos limitado quanto ao tempo e ao espaço (como um diálogo, uma preleção, ou uma sessão de propaganda eleitoral)". É, para o autor, a categoria elementar da teoria de texto.

De acordo com Fávero e Koch (1983: 20),

"muitos elementos estruturadores do texto atuam como conectores, além da fronteira da frase",

como, por exemplo, os elementos endofóricos - elementos de coesão textual de caráter pronominal que remetem a outros componentes do texto, os elementos lingüísticos componentes da frase, e aqueles fatores de textualidade responsáveis pela coesão e pela coerência.

Assim, um texto "é um conjunto-de-enunciados-em-função", é "uma unidade em uso"; não uma unidade gramatical com fim em si mesma, mas que leva a uma unidade semântica, coesa e coerente. Essa expressão da união semântica do texto reside na coesão entre as sentenças das quais ele é composto.

Estudiosos da lingüística textual sentiram a necessidade de uma análise dos fenômenos referentes à coerência e à coesão, tanto em nível macroestrutural, isto é, em nível do texto como um todo, correspondendo ao que se poderia chamar a estrutura profunda do texto, como em nível microestrutural, isto é, das relações de encadeamento entre as frases - definitivização, pronominalização, substituição, pressuposições e tematizações. O significado geral de coesão é corporificado no contexto de texto.

Tendo a função de estabelecer "textura", a coesão, embora não suficiente, é condição necessária para a criação de texto. Não se pode aceitar, aqui, a afirmação de Koch (1982) de que a coesão não é condição necessária para a existência do texto. O componente textual, do qual a coesão é uma parte, é o responsável pela criação do texto. É a coesão que estabelece a continuidade existente entre as partes de um texto, que habilita o leitor ou ouvinte a suprir aquelas partes que não estão ali presentes - os implícitos -, mas que são necessárias para a sua interpretação.

Vê-se, então, que, para ser coerente, o texto precisa ser também coeso, e na ausência de um desses elementos não se estabelece a textualidade.

Há autores que diferenciam nitidamente coesão e coerência, como Osakabe e Beaugrande e Dressler (apud FÁVERO & KOCH, 1982); outros não acreditam haver necessidade de distinção.



Rocco (1981: 54), por exemplo, analisando vários autores, acaba adotando, em seu trabalho Crise na linguagem, um conceito conjugado, tratando coesão como

"a união íntima entre as partes de um todo; conexão, nexos, coerência",

e coerência como

"a presença de conexão entre as partes enunciadas; ligação, presença de nexos lógicos",

A observação pertinente com relação ao ponto de vista da autora parece situar-se na igualdade que ela estabelece entre os dois termos. Antes de igualdade, porém, parece mais apropriado falar aqui de unidade. Esta posição deve aparecer mais nitidamente, bem como sua defesa, no transcórre deste trabalho.

A coesão, para Beaugrande e Dressler (apud FÁVERO & KOCH, 1985: 18),

"refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos estão ligadas entre si, dentro de uma seqüência, enquanto a coerência refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante".

Segundo Halliday e Hasan (apud AMARAL, 1985: 31),

"as relações coesivas ocorrem quando a interpretação de algum elemento no discurso depende da interpretação de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser decodificado sem recorrer ao outro. Quando isto acontece, a relação de coesão é estabelecida e os dois elementos estão integrados na estruturação do texto".

Situando o sistema lingüístico em três níveis: semântico (significado), léxico-gramatical (forma) e fonológico-ortográfico (expressões), estes autores colocam a coesão como elemento obtido em parte através da gramática e em parte através do léxico, e apresentam como principais fatores a referência, a substituição, a clipse, a conjunção (conexão) e a

### coesão textual.

A referência (ou relação anafórica) tanto pode fazer remissão a somente um elemento do enunciado como a todo um enunciado anterior. Exemplo:

"A crise econômica aumentará no próximo ano.

Assim dizem os especialistas no assunto".

A referência anafórica ou catafórica, se empregada de maneira inadequada, pode prejudicar o entendimento do texto e torná-lo ambíguo.

A substituição lexical consiste na colocação de um item no lugar do outro ou até mesmo numa frase inteira; é uma relação que se estabelece no texto.

Halliday e Hasan também colocam a substituição como forma de coesão realizada através do nível léxico-gramatical e a referência pertencente ao nível semântico. A substituição pode ser nominal, por meio de pronomes, numerais, indefinidos; funcionam também como substitutos palavras como respectivamente, o mesmo, também, etc. Exemplos:

Tatiana, a quem o pai dedicou seu livro, é muito esparta.

Pai e filho compraram um sítio e um apartamento, respectivamente.

Na frase do primeiro exemplo, "a quem" é substitutivo pronominal, que se refere ao nome "Tatiana". No exemplo "Pai e filho...", o advérbio "respectivamente" funciona como substitutivo referencial que liga o binômio sítio/apartamento ao binômio pai/filho.

Para os objetivos aqui visados, observar-se-á que, na prática, não será feita essa distinção rigorosa entre referência e substituição lexical, tal como apresentada por Halliday e Hasan: serão considerados fenômenos anafóricos, de modo geral, todos aqueles que dizem respeito à remissão (ou associação) a elementos antecedentes ou consequentes dentro do texto. Para os mesmos propósitos, não se confundirá este tipo de remissão (ao texto) com aquele que diz respeito à situação comunicativa (exofórica - dêixis).

A elipse é a substituição por zero ( $\emptyset$ ) ou a omissão de um item lexical, só recuperável pelo contexto. A elipse po-

de efetuar-se através de elementos nominais, verbais e, até mesmo, por meio de orações. Exemplos:

Lauro gosta de leitura e Tatiana, (Ø) de piano.

Esta conclusão foi a mais exata a que se chegou.

A conjunção apresenta relação coesiva muito mais significativa que a anáfora. Os elementos conjuntivos são coesivos, não tanto em si mesmos, como

"em virtude das relações significativas que se estabelecem entre as orações dentro do período, entre os períodos dentro de um parágrafo, entre os parágrafos no interior do texto" (FÁVERO & KOCH, 1983: 41).

Os principais elementos conjuntivos são: advérbios e locuções adverbiais, conjunções coordenativas e subordinativas, locuções conjuntivas, palavras que dão idéia de continuidade, como: daí, então, a seguir, etc.

A coesão textual

"é obtida através da reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuam o mesmo referente, isto é, de termos sinônimos ou palavras afins, que pertençam ao mesmo campo lexical" (FÁVERO & KOCH, 1983: 42).

Na gramática textual, a coesão textual é de grande importância, desde o título do texto, que contém as palavras essenciais para a produção de resumos ou esquemas.

Marcuschi considera fatores de coesão

"aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto"

e diz tratar-se de uma espécie de semântica da sintaxe textual.

Coerência é, para o autor,

"o nível de conexão conceitual e da estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte macrotextualmente" (apud KOCH, 1984: 59).

Apresenta ele quatro grupos de fatores de coesão, que são: os repetidores, os substituidores, os seqüenciadores e os moduladores. Esses grupos, vê-se, apresentam semelhança parcial com aqueles discutidos em Halliday e Hasan (que, por outro lado, não distinguem rigorosamente coesão e coerência).

Os repetidores subdividem-se em recorrência e definitivização. Por recorrência entende-se

"repetições atuais de expressões morfológicamente idênticas no mesmo texto, mas moduladas por algum outro aspecto textual" (apud FÁVERO & KOCH, 1983: 21).

A recorrência usada para confirmar nosso ponto de vista ou para exprimir surpresas diante de idéias que divergem desse ponto de vista (daí uma variação de modulação).

Definitivização

"é um problema semântico que se expressa a nível sintático, mais abrangente que a frase" (apud FÁVERO & KOCH, 1983: 21).

O artigo definido refere-se a entidades já previamente mencionadas ou conhecidas e o indefinido introduz o novo. Essas regras no texto são bastante rígidas. Para que se mantenha a identidade referencial e se processe a definitivização numa seqüência de frases, um referente indefinido só pode ser retomado por um definido. Um referente definido, para manter a identidade referencial, só pode ser retomado por outro referente também definido. Exemplos:

A criança brinca. Uma criança pula.

(Não refere o mesmo)

Uma criança pula. A criança brinca.

(Refere o mesmo)

Uma criança brinca. Uma criança pula.

(Não refere o mesmo)

A criança pula. A criança brinca.

(Refere o mesmo)

O segundo grupo, conforme a divisão de Marcuschi, é o dos substituidores, dentre os quais aborda a pronominalização, trabalhada por quase todos os autores, e as pró-formas nominais. Visto que os pronomes formam a classe mais genérica dos nomes, a retomada, na pronominalização, teria apenas relação morfosintática, sendo minimamente marcada do ponto de vista semântico. Subdivide-a em exófora e endófora.

A exófora, denominada dêixis por alguns autores, re-

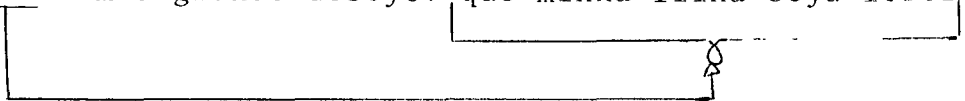
fere-se a elementos situacionais, externos ao texto, e recuperáveis na situação, no contexto, e não através de expressões correferentes. Exemplo:

Seu problema de moradia está resolvido.

"Seu" não está presente anteriormente no texto, mas constitui referência ao interlocutor, portanto, é a situação que esclarece o sentido - sua direção interpretativa.

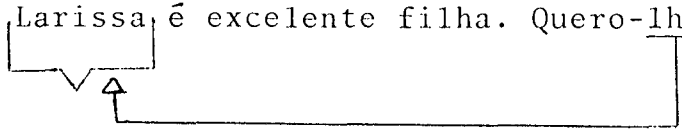
A endófora é recobrável no texto. Subdivide-a em catáfora e anáfora. A catáfora refere entidades cuja ocorrência se dá antes da expressão correferente. Exemplo:

Este é meu grande desejo: que minha filha seja feliz.



A anáfora refere entidades já introduzidas no texto e vem depois das expressões correferentes. Exemplo:

Larissa é excelente filha. Quero-lhe muito.



As pró-formas nominais, também destacadas nas redações analisadas, são substituições lexicais para o substituído, funcionando como repetições que devem estar fundadas em propriedades semântico-pragmáticas textuais, por não serem repetições léxicas nem sinônimas (não se trata de simples recorrência). Trata-se de algo que poderíamos chamar sinonímia pragmática. Exemplo:

Esta instituição presta auxílio a seus funcionários.

(Universidade)

Os seqüenciadores, segundo Marcuschi, são: tempo verbal, tema-rema (Halliday chama tópico-comentário), conjunção, disjunção, contrajunção e subordinação.

Os moduladores subdividem-se em entonação e modalidades. Na linguagem oral é através da entonação - um dos mais importantes moduladores do enunciado - que o locutor revela suas intenções, sua atitude. Modalidades revelam a atitude do emissor diante dos enunciados que produz, donde decorre sua importância.

Para completar o estudo sobre coesão e coerência textuais, convém lembrar que Michel Charolles (apud BASTOS, 1984) apresenta quatro metarregras de coerência e de coesão necessárias a "uma boa formação textual":

- a metarregra de repetição;
- a metarregra de progressão discursiva;
- a metarregra de não-contradição e
- a metarregra de relação.

Dentre as metarregras de que fala Charolles, enquadra-se adequadamente nesta pesquisa, especialmente, a metarregra de repetição, referente aos aspectos diafóricos do texto: anáfora e catáfora.

"As pronominalizações, as definitivizações, as referências dêiticas contextuais, as substituições lexicais, as retomadas de inferências contribuem de maneira determinante para o estabelecimento da coerência micro e macroestrutural. Esses mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo de retomadas a partir do qual é estabelecido um 'fio textual condutor'" (apud BASTOS, 1984: 8).(\*)

De tais elementos de coesão, a pronominalização será privilegiada neste trabalho, no seu papel de "reconectar a" ; mas não só: conforme se indicou anteriormente, a observação será ampliada, em consonância com os objetivos expostos, aos fenômenos de remissão que serão chamados, por extensão, de anáforicos, incluindo sintagmas. Esses processos serão analisados em comparação àqueles que envolvem dêixis, na medida em que, tratando-se aqui da análise de textos escritos (as redações do

---

(\*) Por "metarregra de progressão" entende o autor que, no desenvolvimento do texto, deve haver "uma constante renovação da carga semântica". A "metarregra da não-contradição" estabelece que o texto, em seu desenvolvimento, "não introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível desta por inferência". Finalmente, a "metarregra de relação" pressupõe que, para um texto ser coerente, "é preciso que os fatos que denotam no mundo representado sejam relacionados" (apud BASTOS, 1984: 8-9).

vestibular de 1986 da UFSC), é pertinente apontar as dificuldades decorrentes da utilização inadequada de tais processos, dos quais se dará, a seguir, uma abordagem teórica.

## C A P Í T U L O   I I I

### R E L A Ç Õ E S   D E   R E M I S S ã O

#### 3.1. REFERÊNCIA : EXÓFORA E ENDÓFORA (\*)

Da exposição anterior transparece que, dentro de um texto, o sentido de cada sentença depende de sua textura.

No estudo da coesão, foram ressaltados os meios lingüísticos através dos quais um texto é capaz de formar uma unidade significativa.

O caso mais simples de coesão ocorre quando o elemento está explícito e se encontra na sentença imediatamente precedente. O elemento pode também ser localizado em qualquer outra parte, numa sentença mais anterior, na seguinte, ou até mesmo pode não ser encontrado no texto.

Quando a remissão se faz para trás, para algum item prévio, é conhecida como anáfora. Nesse caso, o que é pressuposto anaforicamente pode estar próximo ou em uma sentença bem mais anterior. Quando o pressuposto segue, tem-se a catáfora. Muitas vezes a pressuposição é formada de mais de uma sentença, e, aí, a referência catafórica pode ser marcada por dois pontos que assinalam a catáfora.

Há ainda uma outra possibilidade: a informação requerida para interpretar algum elemento no texto não é encontrada de forma alguma no texto, mas na situação, e esse tipo de referência denomina-se exófora, porque ele conduz para fora do texto - dêixis. A referência exofórica não é coesiva, pois não liga os dois elementos um ao outro dentro do texto. A importância

---

(\*) No anexo 8 consta uma explicação etimológica dos termos técnicos utilizados: anáfora, catáfora, endófora, exófora e fórico.



da exôfora dá-se a partir do ponto de referência onde o agente formador do texto é o artigo definido. Nesse sentido,

"coesão não se refere ao que o texto significa; ela diz respeito a como o texto é construído como um edifício semântico". (HALLIDAY & HASAN, 1976: 26).

Há, pois, constituintes textuais que são itens da língua responsáveis pela propriedade de referência, e que, ao invés de serem interpretados semanticamente, no seu sentido próprio, se referem a outros elementos indispensáveis à sua interpretação.

A referência estabelece relação entre os componentes da comunicação, (ou encenação de linguagem, ou jogo de atuação comunicativa), através do ato praticado pelos parceiros da mesma, cuja situação funciona como sistema referencial, local onde se decodifica a mensagem resultante da atuação em que emissor e receptor fazem parte do sistema comunicativo.

A referência é, portanto, uma relação potencialmente coesiva, porque muitas vezes um elemento do texto pode, ele mesmo, servir de fonte de interpretação. A interpretação pode tomar uma das duas formas: ou o item de referência é interpretado como sendo identificado com o referente em questão, ou é interpretado como sendo comparado com o referente.

No caso de ser identificado com o referente em questão, o item de referência tem a função de um dêitico e é sempre específico. Podem funcionar como dêiticos específicos pronomes e determinativos, com exceção dos interrogativos, que não são coesivos, porque possuem um pedido para especificação e não a própria especificação.

Todo item de referência é específico, porque sua interpretação depende da identidade de referência.

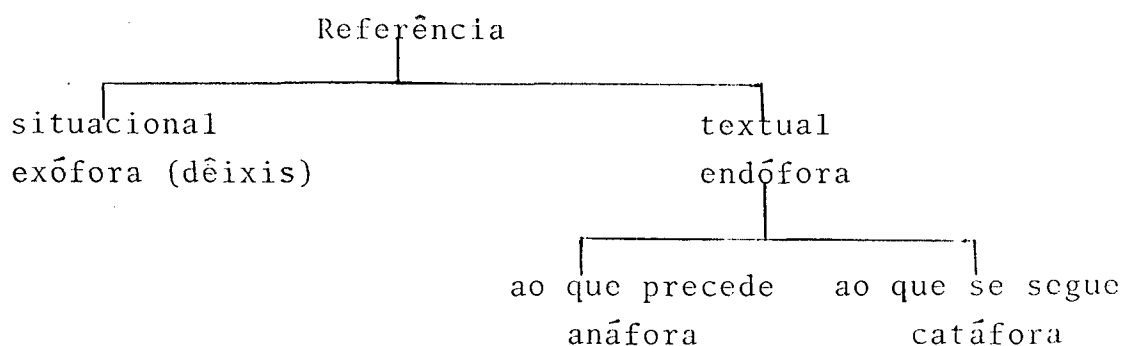
A referência que se estabelece no enunciado é referência textual, graças aos procedimentos de anaforização. Quando processada, pois, entre o enunciado e a enunciação, têm-se os dêiticos, que não têm sentido senão em relação às circunstâncias da enunciação - referência situacional, extratextual - sendo alcançada pela propriedade semântica de definitividade ou especificidade, por contraste à substituição, que é relação gramatical.

A referência situacional é denominada exófora ou referência exofórica, que é uma forma de dependência do contexto de situação, pois sem ele não se pode interpretar o que é dito. Em contraposição, referência endofórica constitui um nome geral para referência dentro do texto. Deste ponto de vista, a referência exofórica e a referência endofórica respondem

"a diferentes condições de uso e de funcionamento, mas partilham da mesma natureza e função semântica, pertencem à mesma 'espécie de signos'" (LAHUD, 1979: 120).

Se endofórica, a referência pode ser anafórica e catafórica.

Um item exofórico não nomeia nada, mas indica que deve ser feita a referência ao contexto de situação. Os elementos situacionais são recuperáveis na situação e não através de itens correferentes. Esquemmatizando:



(HALLIDAY & HASAN, 1979: 33).

Um item de referência não é, por si mesmo, endofórico ou exofórico; ele tem a propriedade de referência, sendo, portanto, "fórico".

Há tendências para itens ou classes de itens serem usados endofórica ou exoforicamente. Em qualquer exemplo de referência, quer endofórica quer exofórica, há um ponto em comum que deve ser esclarecido: a coisa que se refere deve ser identificável em algum lugar (pressuposição de existência). Mesmo em se tratando de um discurso de ficção:

"... no discurso que diz respeito à realidade, só se pode fazer referência ao que existe; no discurso de ficção tem-se a possibilidade de referir o que existe no mundo da ficção (aí incluídas as coisas e acontecimentos reais que a ficção incorpora)" (SEARLE, 1942).

Um outro aspecto importante a apresentar aqui, por auxiliar na distinção que se tenta marcar, é a fronteira que Schmidt estabelece entre referência e relação. A referência propriamente dita é exofórica: possibilidade de os parceiros de comunicação remeterem, por meio de elementos lingüísticos no texto, a elementos extratextuais de comunicação. A relação é que seria propriamente endofórica: possibilidade de remeter constituintes textuais a outros constituintes lingüísticos do contexto verbal. Por isso,

"as locuções de uso referencial são instruções para a produção de certos relacionamentos entre os constituintes textuais e a situação de comunicação, determinando assim a identificação dos elementos referenciais na predicação realizada no texto" (SCHMIDT, 1978: 88).

Por outro lado, deve-se entender por relação

"a instrução de referir os próprios constituintes textuais a outros constituintes de ordem lingüística pertencentes ao contexto" (SCHMIDT, 1978: 81).

Assim, não são as expressões lingüísticas que atuam, mas dão possibilidades aos interlocutores de, no ato de comunicação, através de certos constituintes textuais, efetuarem tais "referências".

Especificam-se, a seguir, algumas colocações e discussões com respeito ao conceito de anáfora e dêixis em vários autores e correntes.

## 3.2. ANÁFORA

Dentro do edifício teórico de sua Sintaxe Estrutural, Tesnière concede um espaço que se pode considerar importante a certas conexões semânticas, no caso, tentando marcar a distinção sintaxe-semântica. Concebe a anáfora como

"uma conexão semântica suplementar à qual não corresponde nenhuma conexão estrutural" (1976: 85).

É preciso colocar, para a compreensão disto, que:

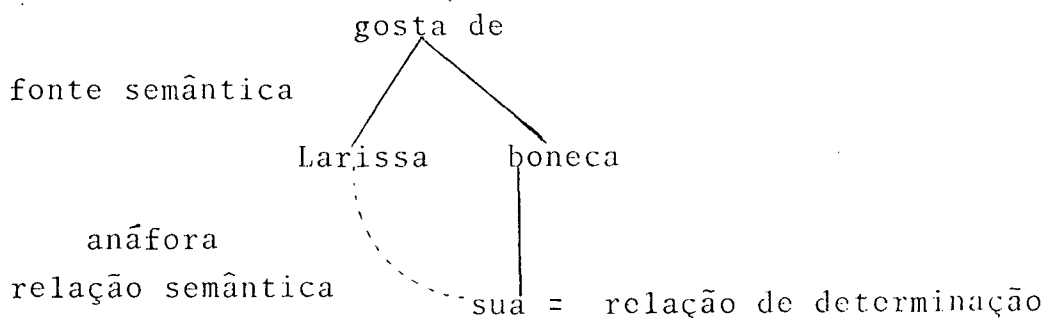
a) Tesnière define conexão como aquilo que o espírito percebe que permite encarar a frase como um conjunto organizado, inteligível. Os elementos frasais são entrelaçados pelas conexões, que são, portanto, indispensáveis à expressão do pensamento e à compreensão. Tal noção é básica na sintaxe estrutural. Graficamente, as conexões são apresentadas por traços, como se verá na ilustração que vai seguir - compondo o estema.

b) Um traço cheio, no estema, representa uma conexão estrutural, que pressupõe uma conexão semântica (elo semântico).

c) O termo suplementar se refere, na sua definição, a uma conexão semântica que não corresponde a nenhuma estrutural, e é representada, por isso, por linhas pontilhadas. Exemplo:

Larissa gosta de sua boneca.

Sua - depende de boneca, estruturalmente, mas tem conexão também com Larissa; está em conexão semântica. Sua e de Larissa são independentes estruturalmente.



Na anáfora, podemos encontrar, pois, duas conexões semânticas: a primeira duplica a conexão estrutural, que exprime uma relação de determinação - sua exprime que a idéia de boneca é determinada pela idéia de Larissa; a segunda, conexão

semântica suplementar, constitui a anáfora propriamente dita, e exprime uma identidade, constituindo assim uma verdadeira remissão semântica. Vê-se, então, que sua exprime a idéia de Larissa, à qual se refere. Tesnière acentua, portanto, o caráter semântico do fenômeno de anáfora.

Chamamos anafórico um segmento do discurso quando, para dar-lhe uma interpretação, é necessário referir-se a um outro segmento do mesmo discurso (há, portanto, uma correlação), segmento ao qual se é remetido pelo anafórico e que é chamado interpretante (ou fonte semântica). Designa-se também de antecedente, pois o interpretante precede geralmente o anafórico. Contudo, este termo é pouco abrangente, pois tem a capacidade de designar a palavra em questão somente segundo a sua posição, não de acordo com a sua natureza.

Segundo dicionários, os anafóricos são palavras vazias; tornam-se plenas quando na frase entram em conexão anafórica com outro segmento que lhes atribui sentido, ou melhor, comunica seu sentido. A palavra plena, aquela que comunica seu valor semântico à palavra vazia, encontra-se na parte superior da conexão anafórica, enquanto que a palavra vazia se encontra na extremidade inferior.

Visto que o fenômeno da anáfora só se produz na frase organizada, os anafóricos só têm sentido se incluídos numa frase. Melhor dizendo, e para lembrar o que ficou salientado no início desta parte, na perspectiva aqui assumida é o texto a unidade de análise: quando se fala de enunciados, é na perspectiva textual que se deve situar-se. No caso da anáfora, se é possível visualizá-la e estudar-lhe o mecanismo a nível de enunciado (ou frase), como o faz especificamente a lingüística de linhagem chomskiana, é só a nível de operações discursivas que se pode abarcar-lhe a importância - portanto, a nível de texto, no seu aspecto coesivo. O próprio Tesnière, aliás, é bem explícito ao dizer:

"A anáfora não se limita ao quadro das proposições ou da frase. Ela o ultrapassa frequentemente. E um anafórico pode muito bem estabelecer uma conexão semântica entre duas frases que não estão unidas por uma conexão sintática" (1976: 87).

As ilustrações apresentadas aqui são apenas operacionais, podendo-se restringir à ocorrência em enunciados simples. Assim, retornando à questão do sentido do anafórico, no exemplo anterior, o anafórico sua não designa por si mesmo ninguém, mas dentro da frase sim:

Larissa gosta de sua boneca.

Tesnière compara os anafóricos a lâmpadas elétricas, que só funcionam se o fio que as alimenta está em contato com a corrente elétrica. No caso da anáfora, há uma tomada da corrente semântica:

"os anafóricos são palavras tomadas na corrente" (1976: 90).

Falou-se em anáfora, anteriormente, como uma relação de caráter substitutivo (um elemento gramatical substitui outro, apresentado no texto). Entretanto, mesmo adotando-se este rótulo, é bom lembrar que Lahud (1979: 116) opta pelo termo mais amplo "representação", considerando-o mais conveniente à caracterização dos anafóricos:

"... a designação das mesmas idéias ou coisas propriamente 'descritas' pelo 'antecedente', de que nos fala a maioria dos defensores clássicos de uma concepção substitutiva dos pronomes, é, antes, uma 'representação'; e é exatamente no mesmo sentido que um Brunot ou um Bally descrevem os 'pronomes-representantes' - por oposição aos 'pronomes-nominais' (Brunot) ou aos 'dêiticos' (Bally)".

E refere, em seguida, um dos problemas relativos à caracterização da anáfora: a dimensão semântica da representação anafórica que a maioria dos autores, segundo diz, acentua - como o faz, aliás, Tesnière, conforme se viu. É que, para Lahud, a anáfora, além do papel semântico, também indica um papel sintático, aquele

"que o termo 'representado' desempenha na própria 'frase representante'".

Trata-se dos valores funcionais. Alguns anafóricos, realmente, recebem marcas formais nítidas (cf. mais adiante), o que confere ao fenômeno, de modo geral, uma caracterização também sintática. Isso se coaduna, de modo natural, ao enquadramento da anáfora como relação - no sentido específico de Schmidt - e,

conseqüentemente, como processo coesivo (encadeamento no texto), que aparece, portanto, no enunciado (na dêixis relaciona-se o enunciado à enunciação).

O fenômeno da anáfora é constituído por três elementos: o referinte - segmento que é colocado em relação com outra parte do enunciado; o referido (interpretante, fonte semântica) - aquele que é implicado pelo referinte; e o vínculo referencial - que mantém a relação semântica de identificação que se processa entre o referinte e o referido.

O termo referinte foi usado aqui traduzindo-se e interpretando-se o "référant" utilizado por Maillard (1974: 56), que não deseja confundir este termo com "référent" (referente), que remete à realidade situacional. Assim salvaguarda-se também a distinção admitida antes entre referência e relação, conforme Schmidt - exatamente para marcar a diferença entre elementos exofóricos e endofóricos.

O diagrama abaixo mostra estes constituintes que comporta o fenômeno anáfora:

vínculo referencial/relacional

referido A ----- B referinte  
cadeia enunciativa

Exemplo: Lauro é um profissional responsável.

Ele sempre demonstrou isto.

Lauro A ----- B Ele  
um profissional responsável Isto

Este vínculo referencial/relacional recebe o nome de catáfora quando o referido segue o referinte.

vínculo referencial/relacional

referinte B ----- A referido  
cadeia enunciativa

Exemplo: Lauro sempre demonstrou isto: é um profissional responsável,

Isto B ----- A um profissional responsável

(MAILLARD, 1974: 56).

Destacam-se, entre os anafóricos, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, mas essa função é atribuída principalmente a certos pronomes; daí que as formas não pronominais costumem receber, em algumas terminologias, outros rótulos (pró-formas, pró-sintagmas...).

Convém, aqui, por ser pertinente na análise das redações, marcar uma distinção feita também por Maillard (1974): aquela que diz respeito à fidelidade referencial do substituto anafórico. Morfemas referenciais que conservam a informação serão, assim, chamados anafóricos constantes, aqueles que reatualizam um referido trazendo informação específica e, portanto, ultrapassando o referido de alguma forma. Para esclarecer, usar-se-á uma ilustração do autor:

"Paris é... um soberbo cenário habitado por quatro milhões de silhuetas. Cerca de cinco milhões no último recenseamento?"

O numeral cinco milhões funciona anaforicamente por remissão a silhuetas; aqui, a informação é retificada.

Apesar das "falhas", com referência ao sistema de marcas dos substitutos anafóricos - supondo, com Maillard, que



quanto mais o referinte seja marcado, mais fielmente permitirá a representação (do antecedente ou conseqüente, conforme o caso), sem maiores problemas de ambigüidade - os substitutos pessoais e possessivos são os mais ricamente marcados de todo o sistema pronominal. Os pronomes pessoais, por exemplo, combinam cinco tipos de marcas diferentes, o que lhes confere um papel sintático mais definido, como se admitiu antes.

- 1- Marca de pessoa: eu/ela/você
- 2- Marca de gênero: ele/ela
- 3- Marca de número: lhe/lhes
- 4- Marca de função: o/lhe (flexão + posição)
- 5- Marca de animação: lhe/isso - Ela lhe perdoa/isso.

Os advérbios anafóricos - como lá, agora, assim -, que são invariáveis, já não podem representar o seu referido com tanta precisão. Essa oposição formal entre anafóricos marcados (pronomes) e os não marcados (advérbios) corresponde a uma oposição funcional.

Nota-se, então, que os referintes invariáveis representam um enunciado global, (parágrafos, capítulos ou partes deles, que não são marcados pelas categorias de gênero e número), enquanto que os referintes variáveis representam um segmento, em particular um substantivo marcado em gênero e número. Também esta distinção se revelará interessante na análise do corpus.

Um caso especial de anáfora é o que se encontra no chamado pronome relativo. Seguindo a orientação de Tesnière, (1976), o pronome relativo é passível de desdobramento, representando um conectivo e um elemento anafórico. Assim se explica a sua função dupla: ele reúne

1- um translativo (palavra vazia, na terminologia do autor), elemento que permite a transformação de uma categoria em outra (uma oração passa a funcionar como adjetivo → oração adjetiva), que Tesnière chama de transferema;

2- um índice pessoal - anafórico, que é o pronome propriamente dito, chamado por Tesnière de anaforema.

Tais funções aparecem explicitadas separadamente, com muita freqüência, na linguagem coloquial. Por exemplo:

O pescador que eu comprei o peixe dele ontem...

que —→ transferema (conectivo)

ele —▷ anaforema (pronome)

Maillard emprega indistintamente os termos substitutos e representantes. Quanto a esses termos, Michel Lahud atenta para o termo substituição, dando-lhe o sentido mais amplo de representação, que condiz melhor com a caracterização dos signos anafóricos.

É nesse sentido que Benveniste insiste em dizer que, dentre os pronomes, os de terceira pessoa são, pela função e natureza, diferentes do eu e tu, visto que ele representa, enquanto que eu e tu marcam uma relação à instância da enunciação - marcando, pois, a dêixis.

### 3.3. DÊIXIS

O termo "dêixis", utilizado por linguistas americanos e franceses, origina-se do grego, significando a ação de mostrar, assinalar.

Dêitico é o elemento lingüístico que, no enunciado, faz referência à situação de enunciação, ao tempo e ao falante. A situação propícia para que o enunciado se realize é estabelecida pelos elementos espaço-temporais.

"O sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz" (DUBOIS, 1978: 168).

Os elementos lingüísticos necessários para situar o enunciado são os dêiticos e as referências feitas a essa situação formam a dêixis.

Uriel Weinreich (apud DUBOIS, 1978: 168) destaca como fator importante para a dêixis, na situação de comunicação, além dos elementos espaço-temporais, a origem do discurso - o locutor eu e o interlocutor tu. Diz-se, então, que os dêiticos, embora sendo palavras de significação constante, a nível gramatical, mudam de referência conforme as condições de sua alocação. Exemplo: O eu se refere sempre ao ato do discurso individual, tendo por único sentido designar o locutor, aquele que fala a alguém, nesse instante; tem referência atual.

O ponto inicial para o estudo da dêixis é o estudo dos pronomes, ou, segundo Benveniste, a categoria de pessoa verbal. Aprende-se na escola, e de acordo com as gramáticas normativas da língua portuguesa, quando se estudam os pronomes pessoais, que eu, tu e ele são as três pessoas do singular e se encontram no mesmo plano. Segundo visão lingüística, mas especificamente de Benveniste, dentre os pronomes pessoais a correlação eu/tu é marcada pelo traço pessoa, enquanto que ele é tido como não-pessoa.

Nessa relação eu/tu, Benveniste destaca o eu. Num situação de diálogo, por exemplo, o eu coloca o tu como a única pessoa existente, além dele próprio. Assim o "tu" corresponde à "pessoa não-eu" (pessoa não subjetiva).

Eu e tu se referem, pois, à "realidade do discurso", enquanto que ele pode remeter a qualquer coisa ou a alguém, não se referindo a uma pessoa determinada, mas

"a todo ser cuja 'realidade' não depende de uma enunciação contendo 'ele', e que pode, portanto, ser definido independentemente dessa enunciação" (LAHUD, 1979: 109).

Benveniste diz ainda que a "terceira pessoa" é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a "não-pessoa". Por outro lado, as pessoas colocam os locutores, quando dizem eu ou tu, na posição de sujeitos; o essencial do par eu/tu é a sua referência constante à instância do discurso.

O funcionamento de eu e tu mantém duas funções indissociáveis: cada eu é um tu e cada tu é um eu virtual -  $Eu \rightleftarrows Tu$ . Essas funções se permutam indefinidamente no jogo do diálogo, dependendo da condição de locutor ou de ouvinte.

A comunicação lingüística muitas vezes tem por objeto a realidade extralingüística, e somente o plano semântico funciona como elemento mediador indispensável entre o plano de expressão e aquele do referente extralingüístico, tornando possível o mecanismo referencial. O sujeito utiliza-se de três mecanismos referenciais, que são: referência absoluta, referência relativa ao contexto lingüístico e referência relativa à situação de comunicação ou dêixis.

Se o objeto extralingüístico X for uma pessoa só, como no caso - "uma criança bonita", a referência é absoluta, porque para denominar X, leva-se em consideração só esse objeto X, sem nenhuma informação anexa.

Já no exemplo - "a filha de Lauro", o termo de parentesco filha, para designar X; mostra que o locutor precisa do auxílio de um termo Y para designar X. Sem relacionar XY não é possível obter um conteúdo referencial exato para o termo filha. O significante filha não tem ligação absoluta com o objeto X, visto que esse mesmo objeto pode ser denominado "filha de Lauro", "irmã de Laurinho", "prima de Gorete", etc.

Pode-se dizer ainda que essa mesma pessoa X pode estar representada por um dos pronomes pessoais: eu/tu/ele e suas

diversas formas de flexão. Sua interpretação referencial depende da função que desempenha X na situação de comunicação: locutor, alocutário. Exemplo:

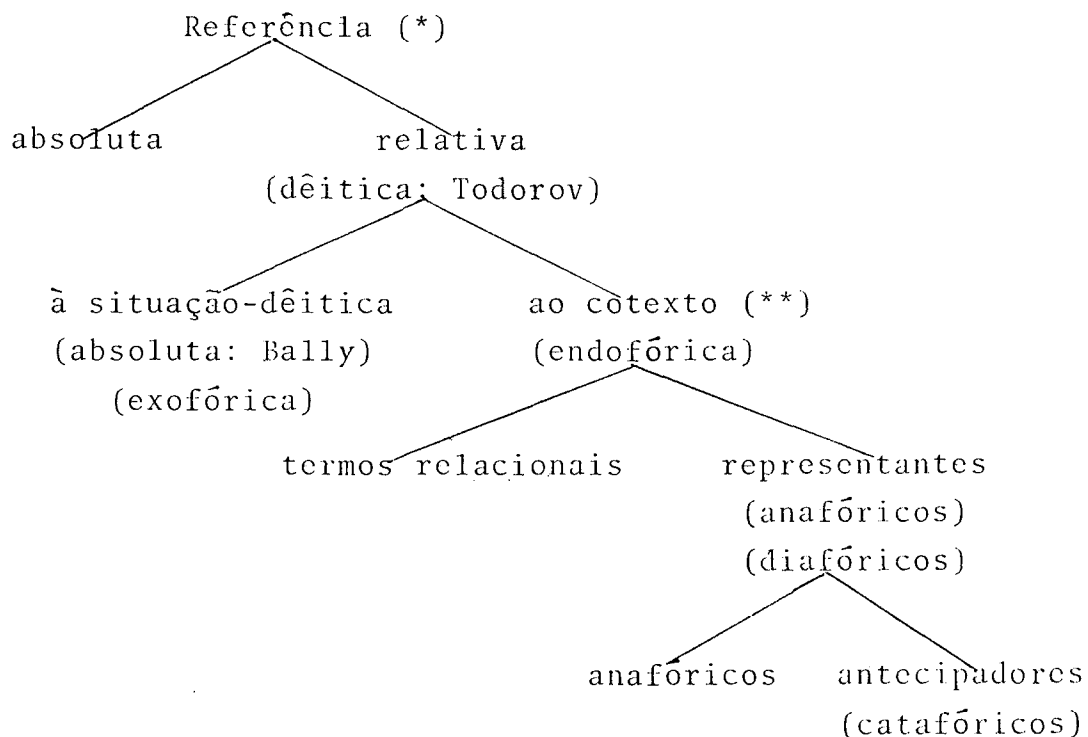
Marta está em Itajaí. Referência absoluta.

Marta está no Sul de Santa Catarina. Referência contextual.

Marta está aqui. Referência dêitica.

Há divergência nas terminologias empregadas pelos lingüistas. O que Bally chama de denominação absoluta, corresponde aqui a referência dêitica. Opõem-se ainda as expressões tempos absolutos X tempos relativos. Todorov emprega dêixis indicial (situacional) X dêixis anafórica (contextual). Lyons distingue dois casos de localização: relativa ao contexto X localização dêitica, e, para isso, utiliza as expressões: referência absoluta X referência relativa.

Essas colocações estão representadas no diagrama seguinte (ORECCHIONI, 1980: 40):



(\*) Referência é entendida como: "o processo de relacionamento do enunciado ao referente, isto é, o conjunto dos mecanismos que fazem corresponder a certas unidades lingüísticas certos elementos da realidade extralingüística" (ORECCHIONI, 1980: 34-5).

(\*\*) O termo cõtexto, usado por Orecchioni, é melhor que o genê-

Para Bally,

"a associação é dita absoluta quando o termo que serve de comparação está preso ao sujeito falante, por exemplo, no momento ou lugar em que ele fala; ele é relativo quando a norma é exterior a ele" (apud LAHUD, 1979: 121).

Os dêiticos, segundo Benveniste,

"são signos que não podem ser convenientemente descritos sem referência ao emprego que deles é feito pelo sujeito falante";

segundo esse autor, os dêiticos não são simples

"signos que 'descrevem' por si próprios uma relação entre o enunciado e a enunciação, mas (...) elementos cuja função é permitir ao sujeito que os enuncia, e no momento em que os enuncia, de instaurar essa relação, de vincular seu enunciado ao seu próprio 'dizer'" (LAHUD, 1979: 114).

Benveniste apresenta eu/tu como signos de uma relação ao ato da fala, enquanto que o ele apenas representa. Classifica como zero a referência de pessoa fora da relação eu/tu. Coloca ainda a idéia de que

"eu e tu não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor" (BENVENISTE, 1976: 281).

Portanto, não se pode interpretar um enunciado que contém eu e/ou tu sem levar em conta o ato individual de enunciação que lhes dá suporte. Correspondem às funções dos pronomes eu e tu todos os indivíduos que funcionam, respectivamente, como locutor e alocutário. Assemelham-se aos dois verbos ir e vir, por descreverem os mesmos processos de deslocamento. No entanto, não fornecem exatamente as mesmas informações. A descrição do processo é a mesma, mas o ponto de vista sobre o processo não é o mesmo.

Na observação sobre as expressões cotextuais distinguem-se dois casos: os termos relacionais e os representantes

---

rico contexto, na medida em que remete sem ambigüidade ao texto lingüístico.

(anafóricos).

Quanto aos termos relacionais, destacou-se anteriormente que, na expressão "a filha de Lauro", os dois substantivos "filha" e "Lauro" estão estreitamente ligados, mas não têm o mesmo conteúdo referencial. "Filha" é um termo relacional, possui um sentido em si mesma e um referente autônomo, mas só pode ser determinado em relação a Y (filha de alguém).

Outros termos entram nessa categoria:

- 1- Os termos de parentesco que constituem "funções de dois lugares", os substantivos amigo, lado, etc.;
- 2- os adjetivos e advérbios de valor comparativo: igual, mesmo, tanto, mais;
- 3- certos verbos de movimento: aproximação ou distanciamento, de acordo com o termo tomado como referência - os verbos correspondentes são relacionais, diferentes do verbo descer, por exemplo, sempre para baixo.

Quando, num enunciado, o elemento Y coincide com o locutor, é necessário, na análise, dissociar os elementos, como no exemplo: "sua filha", onde "filha" é o termo relacional e "sua" = de você, termo dêitico.

Os representantes, de acordo com Haroche & Pêcheux, são

"termos ou expressões que recebem sua significação de outros termos, expressões ou proposições contidas no mesmo texto e que eles representam" (apud ORECCHIONI, 1980, 38).

Os relacionais têm um sentido autônomo e um denotado distinto de Y. Exemplo: "Sua irmã": "irmã" termo relacional; "sua" = dela - representante. Os representantes ou anafóricos tomam o seu conteúdo semântico e referencial de Y, que se chama então de antecedente ou interpretante de X. Exemplo:

Confio em pessoas { que falam bem dos outros.  
elas - anafórico.

Os signos lingüísticos têm um estatuto sintático de "nome", possuindo um significado que comporta um conjunto de traços semânticos que permitem identificar um objeto, isto é,

a forma de referir. Exemplo:

Isto é um \_\_\_\_\_ -  
Isto é uma cadeira:

a identificação de certas propriedades do objeto - seu caráter material, com braço, etc. - permite associar a este objeto extralinguístico um conceito abstrato (significado), através da associação de um significante linguístico, mantendo assim a correspondência significante/significado. Esse significado é considerado como uma referência virtual, uma referência que só se torna atual se o signo se encontrar inserido no enunciado.

Eu/tu não têm referência virtual; por isso mesmo, ocupando as diversas funções sintáticas de grupos nominais, possuem significado diferente: num enunciado determinado, eu é aquele que enuncia e tu aquele a quem esse eu se dirige.

O referente do eu é criado pelo ato de dizer eu; assim também o ato de dizer tu a alguém que o cria como interlocutor. Os referentes de eu e tu só são conhecidos no emprego que deles é feito nos atos de enunciação individuais.

Eu e tu são morfemas que, em cada um dos seus usos por um enunciador diferente, se carregam de um sentido diferente. Eu e tu não são apenas embreadores (na terminologia de Jakobson); antes de tudo, são operadores da língua em discurso. No jogo do diálogo há mudanças linguísticas em que as funções se permutam indefinidamente: cada tu é um eu e cada eu é um tu, alternadamente.

A subjetividade na linguagem tem seu ponto de apoio nos pronomes pessoais; por isso, é deles que dependem outras classes de pronomes que

"são os indicadores da dêixis, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do 'sujeito' tomado como ponto de referência: isto, aqui, agora e as suas numerosas correlações: isso, ontem, no ano passado, amanhã" (BENVENISTE, 1976: 288).

Esses elementos só se definem em relação à instância do discurso onde são produzidos. Esse é o traço que têm em comum, isto é, são dependentes do eu que aí se enuncia.



Junto às pessoas existem outros embreadores, que têm por função ..

"inscrever os enunciados-ocorrências no espaço e no tempo por relação ao ponto de referência, que constitui o enunciador" (MAINGUENEAU, 1981: 21).

Mesmo quando a pessoa desempenha a função dominante da tríade Eu-Aqui-Agora, não se dissociam pessoas e dêiticos, pois aí está a chave de toda atividade discursiva.

Distinguem-se dêiticos espaciais e temporais, ambos centrados na pessoa do locutor. Em vista disso, o ponto de referência dos dêiticos espaciais é o lugar que ocupa o enunciador no ato de enunciação. Os principais desses dêiticos são:

1. Os demonstrativos: subdividem-se em duas classes: a dos determinantes - este, este(aqui) e aquele(lá), e a dos pronomes (pró-formas) - isto, este, esta, esse, aquele.

No entanto, esses morfemas só se tornam claros no contexto. Dependendo da situação, eles podem funcionar tanto como anafóricos substitutivos como dêiticos. Trata-se, pois, de funcionamento no discurso. O pronome isto, por exemplo, pode funcionar como dêitico em: Olhe isto!; e como elemento anafórico em: Laurinho é sapeca: disto eu gosto nele. O pronome este, por exemplo, será dêitico em: Eu compro este brinquedo, e anafórico em: Eu estudo Halliday; este autor me instrui muito.

Os dêiticos ou apresentativos - como no exemplo:

Laurinho, toma este brinquedo -

vêm acompanhados de um gesto do enunciador, indicando ao alocutário - Laurinho - o objeto ou ao menos um olhar para o objeto denotado. Esse gesto e o sintagma nominal que o acompanha só podem ser entendidos na situação concreta de enunciação. Fala-se, então, de dêixis por ostensão ou dêixis gestual.

Pode-se ampliar a noção de situação de comunicação além das pessoas e de suas coordenadas espaço-temporais, incluindo o meio sociocultural, o conjunto de circunstâncias que determina um ato de enunciação. Vê-se, nesse caso, o locutor empregar, por exemplo, esse + N para designar objetos que não es-

tão presentes, mas que pertencem ao espaço do discurso comum aos interlocutores.

2. Os apresentativos são elementos como: eis(aqui), eis(lá), que servem para marcar a presença de referentes novos. Exemplo:

Eis aqui o novo professor.

Assim como os demonstrativos, eles também fazem o papel de anafóricos. Exemplos:

Acalme-se, eis aí tudo o que foi possível dizer-me.

3. Os elementos adverbiais são formados por um conjunto de advérbios e locuções adverbiais, subdivididos em micro-sistemas semânticos de oposições que correspondem a distribuições diversas da categoria da espacialidade.

- . aqui / ali / lá
- . perto / longe
- . em cima / em baixo
- . à esquerda / à direita

Não se pode ignorar a posição do corpo do enunciador que os emitiu, para não torná-los opacos. Se o enunciador muda de lugar, a interpretação desses termos muda correlativamente. O mesmo pode acontecer numa situação de diálogo, se os interlocutores não se encontrarem na mesma posição. Mesmo que os objetos de referência não tenham mudado de posição, aquele interlocutor que estava aqui e à esquerda, em relação a um, pode estar situado lá e à direita, em relação a outro.

O par aqui X lá está fundamentado no eixo semântico proximidade X distanciamento:

este N - aqui, este aqui, eis aqui, aqui, esse aqui

X

esse N - lá, aquilo lá, eis lá, lá, aquele lá.

O lá pode neutralizar a oposição e marcar uma localização independente do grau de proximidade. Esse objeto lá, eis lá, etc., são expressões usadas para referir-se a objetos tanto próximos quanto distantes.

Nos dêiticos temporais, o ponto de referência é o mo-

mento em que o enunciador fala, é o "momento da enunciação" que define o presente lingüístico. O locutor, através de seu próprio ato de enunciação, estabelece o tempo do seu enunciado e o transfere ao alocutário. Por exemplo:

Hoje eu estou feliz.

O morfema "hoje", indicando presente, só pode ser interpretado se for conhecido o momento em que esse enunciado foi proferido.

Nem sempre as indicações temporais são referidas ao momento da enunciação (ME); também podem relacionar-se com o tempo do enunciado. Uma data particular pode ser ponto de referência de um fato histórico, como o "nascimento de Cristo, base do calendário". Tal indicação temporal não tem nada a ver com a conjugação verbal. Na frase

No dia depois do Natal, Lauro viajou,

podemos estabelecer o dia seguinte, devido ao ponto de referência do enunciado, que constitui o sintagma "dia depois do Natal", e não por relação ao momento de enunciação.

Já na frase:

Ontem Lauro viajou,

o advérbio de tempo "ontem" está diretamente ligado ao momento da enunciação, e condiciona o momento do enunciado ao momento da enunciação. (Se hoje disser ontem, significa um tempo; se na semana passada eu disse ontem, o ontem significa outro tempo). Quando o tempo se processa na instância enunciativa, temos a referência dêitica.

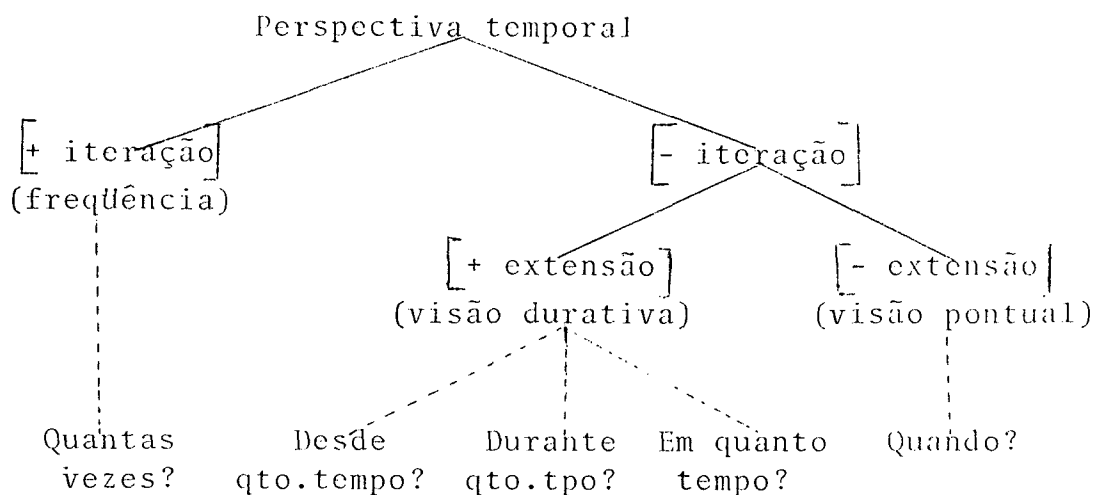
É preciso distinguir, pois, na apresentação dos elementos portadores de indicação temporal, duas séries: a dos dêiticos - como ontem, hoje, que são fixados segundo o momento de enunciação, e a dos não-dêiticos - fixados com o auxílio de referências presentes no enunciado.

Para a série dos dêiticos, a referência R coincide com ME ( $R = ME$ ), enquanto para a série dos não-dêiticos, R é distinto de ME ( $R \neq ME$ ), podendo ser posterior ou anterior.

Além de determinar a distinção entre elementos dêiticos e não-dêiticos, é preciso também considerar a perspectiva

temporal, ou seja, o ponto de vista segundo o qual o tempo é considerado. Pode ele ser encarado como uma repetição (iteração), um ponto ou uma duração.

Vejamos a árvore que segue:



(MAINGUENEAU, 1981: 25).

Além da perspectiva temporal, pode-se falar da localização temporal, que consiste em situar um acontecimento sobre um eixo de duração, relacionado ao momento T tomado como referência. A localização temporal se efetua essencialmente graças ao duplo jogo das formas temporais da conjugação verbal e dos advérbios e das locuções adverbiais.

A conjugação verbal explora quase que exclusivamente o sistema de localização dêitica. Os advérbios e locuções adverbiais que exprimem a localização temporal do processo repartem-se entre a classe dos dêiticos e a dos contextuais, ou melhor, cotextuais, segundo consta no quadro a seguir:

	Dêíticos Referência: T (momento da instância enunciativa)	Relativos ao cotexto Referência: expressa no cotexto
Simultaneidade	nesse momento agora	naquele momento; então
Anterioridade	ontem; outro dia; semana passada (última), há algumas semanas; recentemente	véspera; a semana precedente; algumas horas; pouco antes
Posteridade.	amanhã; no próximo ano; dentro de dois dias; doravante; logo; proximamente	no dia seguinte; no ano seguinte; dois dias mais tarde; pouco depois; desde então
Neutros	hoje; segunda-feira; (a mais próxima, anterior ou posterior a T ); esta manhã; este verão; daqui a pouco	um outro dia

(ORECCHIONI, 1980: 47)

Após discussões sobre diversos pontos de vista de autores diferentes sobre o par anáfora/dêixis, chega-se à conclusão de que ambas possuem a mesma natureza; a dêixis tem como ponto de referência um elemento da situação extralinguística e a anáfora refere-se a elementos pertencentes ao contexto verbal (cotexto).

Pode-se concluir enfatizando o aspecto apresentado por Schmidt, para quem "referência" dá a possibilidade de se reportar a elementos extratextuais - dêixis, enquanto que "relação" remete a elementos do contexto linguístico - anáfora.

S E G U N D A   P A R T E

A N Á L I S E   D E   R E D A Ç Õ E S

## Q U E S T I O N A M E N T O   E   R E F L E X Õ E S

### 1. JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

1.1. Como já ficou ressaltado na introdução, a convivência em sala de aula com alunos que, cada vez mais, apresentam graves dificuldades na comunicação oral e escrita é que leva os responsáveis pela educação a freqüentes indagações e reflexões.

Professores de português, lingüistas, gramáticos, pais, todos se questionam a respeito do problema Crise na escola, em especial, Crise na própria língua materna - Crise no português. São escritos, inclusive por gramáticos, livros procurando descobrir as falhas do ensino.

Evanildo Bechara, gramático conceituado, em seu livro Ensino da Gramática. Expressão? Liberdade? (1985), questiona tanto o ensino antigo, que só privilegia a modalidade culta da língua, como aquele que só privilegia a língua coloquial em nome da liberdade de expressão. Pergunta Bechara se a verdadeira liberdade não estaria em tornar o indivíduo um "poliglota" dentro da própria língua, para que ele pudesse optar pela modalidade de acordo com a situação.

Já o professor e gramático Celso Pedro Luft, sem manter um equilíbrio entre passado e presente, sem aproveitar o que o passado também tem de positivo, parece romper definitivamente com o mesmo, e no seu livro Língua & Liberdade (1985) afirma que a verdadeira gramática é aquela interiorizada pelos falantes, a chamada gramática natural; as demais são artificiais, defeituosas e incompletas, e deixam a impressão de haver

sempre lugar para mais uma regra conforme o interesse do próprio gramático que estabelece regras para a linguagem.

Cita-se, ainda, Mário Alberto Perini, que, no seu livro Para Uma Nova Gramática do Português, faz uma análise ponderada da gramática tradicional e resume suas principais falhas em três pontos básicos:

"sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente narrativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes" (PERINI, 1985: 6).

Diante desses fatos, que são alertas constantes, e de reflexões sobre leituras pertinentes em jornais, revistas, teses, sobretudo da análise do livro Da Necessidade de uma Gramática-Padrão da Língua Portuguesa (1983), resultante da tese de doutorado da professora Boainain Haüy, em que ela levanta falhas das gramáticas tradicionais, inclusive das dos autores citados, é que surgiu o interesse de fazer uma dissertação calcada em algo prático, concreto, como as redações do vestibular, onde, de algum modo, devem transparecer tanto os problemas de origem "pessoal" como as seqüelas de um aprendizado de onze anos calcado em modelos passíveis de questionamento. Desse modo, a partir da verificação das falhas mais frequentes, pode-se chegar ao estudo de possíveis soluções, tanto a nível de prática em sala de aula como a nível de concepção de ensino.

Aponta Boainain Haüy contradições e divergências entre as gramáticas e nas gramáticas: divergências em torno de um mesmo assunto, inclusive apresentando-se exemplos errados, como no estudo das orações, falta de espírito crítico e exemplos fora da realidade do aluno. Em vista desses erros, divergências e dubiedades (o professor, ao exemplificar para clarear o assunto, tornava-o mais confuso ainda) é que houve a necessidade de uma tomada de consciência e de um agir urgente.

1.2. É natural que, diante dessas crises na escola, na gramática, no ensino da língua, o aluno concluísse seu 2º grau sem saber utilizar adequadamente a língua, sem saber redigir. Poderia o ensino superior corrigir a deficiência?

A retirada das provas discursivas do vestibular, com



a reforma universitária, em 1970, levou o candidato a uma acomodação, não precisando mais demonstrar competência na expressão escrita, pois eram privilegiadas somente as questões objetivas. Isso favoreceu maior desleixo em todo o sistema de ensino de 1º e 2º graus, que tem a preocupação básica de preparar o aluno para o vestibular, o que é uma distorção, pois não é este que dita normas para o ensino. Com a volta da redação no vestibular, em 1978, constatou-se a grande dificuldade de expressão do candidato, o que vem se manifestando até os dias atuais.

De início, o gênero solicitado para verificar a capacidade de expressão do candidato era o dissertativo, exigindo-se, assim, uma seqüência lógica nas idéias. A maioria não teve as condições mínimas de discorrer, nesse gênero, sobre o tema solicitado, demonstrando quase total falta de coerência e de concatenação nas idéias.

Quando, por um esforço nas escolas e nos cursos pré-vestibulares, se havia obtido um melhor domínio do aluno na técnica dissertativa, as exigências do vestibular amenizaram, ultimamente, o esforço dos candidatos, passando a propor "gênero livre".

1.3. A idéia de escolher as redações do vestibular para análise está, como já foi dito, ligada à unidade de critérios a serem obedecidos por todos os candidatos, e também por ser o vestibular a passagem intermediária entre o nível de ensino secundário e o nível superior, em que está centrado o maior interesse desta dissertação.

Procurou-se também, neste trabalho, obter certos dados pessoais do candidato, já mencionados, como: idade, estado civil, tipo de escola de 2º grau que frequentou (pública ou particular), tipo de curso, freqüência a cursinho pré-vestibular, nível de instrução dos pais e renda familiar, para estabelecer, quando possível, a influência mais ou menos marcante dessas variáveis, no que se refere aos problemas redacionais implicados pela questão de coesão e de coerência textuais. A esta conclusão chegar-se-á após a análise dos dados levantados nas redações, visto que, após análise atenta de cada redação, os itens selecionados foram registrados em fichas individuais dos candidatos.

didatos.

É relativamente recente na lingüística a exploração do aspecto da coesão e coerência textuais. Devido à importância prática dessa nova direção, procurou-se, como já foi exposto, dar uma nova abordagem teórica ao assunto, para em seguida fazer a análise do corpus de 281 redações do vestibular de 86 da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Aleatoriamente foram tomadas 5 (cinco) redações por opção dentro de cada curso; por exemplo, do curso de Letras, 5 (cinco) redações da opção português; 5 (cinco) de inglês; 5 (cinco) de francês, etc. Dos cursos que funcionam em períodos noturno e diurno foram tomadas 5 (cinco) redações por opção de período.

Visto não ser objetivo desta dissertação comentar a igual observância dos critérios estabelecidos pela COPERVE, ressaltar-se-ão, aqui, somente aqueles que interessam sobremancira e estão diretamente ligados às instruções para a redação.

O tema solicitado pela UFSC, no vestibular de 1986, foi o seguinte, em forma de questão:

"O curso que você pretende fazer é realmente aquele com o qual sempre sonhou, ou você quer entrar na universidade apenas para 'subir na vida'?"

(UFSC - COPERVE, 1986: 22).

Estabelecia o item 1 das instruções:

"A partir do tema proposto elabore uma REDAÇÃO que tenha, no mínimo, 20 (vinte) linhas".

O item 3 prescrevia:

"Caso você fuja ao tema, sua redação terá nota zero."

E no item 4, letras a e b, constava:

"Lembre-se de que você deve:

- a) ocupar as linhas de uma a outra margem, na folha definitiva, respeitando os parágrafos;
- b) utilizar linguagem clara e correta e escrever com letra legível."

(UFSC - COPERVE, 1986: 22).

O item 3 já contém um problema delicado e fundamental para o processo de avaliação: com que critérios avaliar, ou melhor, julgar se a redação está ou não fora do tema e atribuir nota zero? Em alguns casos é mais fácil perceber a observância dos critérios, mas em outros pode haver grandes divergências na interpretação por parte dos professores que as corrigem. Isto será mostrado mais adiante. Como fica o candidato que zerou porque "fugiu do tema" em relação àquele que, tendo de elaborar uma redação de "no mínimo, 20 (vinte) linhas", fez, no máximo, 12, 13, 18 linhas e não zerou? Vê-se aqui a complexidade da questão, tendo em vista que o zero elimina o candidato de qualquer chance de ser aprovado no vestibular.

## 2, TRATAMENTO DO TEMA

O tema estabelece o conteúdo específico que o candidato deve abordar e desenvolver no momento. A exigência estrita de observar o tema prende-se ao objetivo específico da prova de redação: verificar a capacidade de expressão pessoal do candidato. Caso qualquer tema fosse admitido, poderia o vestibulando trazer previamente preparada e decorada sua redação. Assim, o tema é dado como uma direção a ser seguida na prova redacional, após leitura e interpretação do apresentado.

No caso do tema proposto no vestibular 86, sua interpretação exigia a abordagem de dois enfoques básicos:

- a) a escolha do curso como sonho, vocação, realização pessoal;
- b) a escolha do curso como fator "subir na vida".

Ora, percebeu-se que os candidatos encontraram diversas dificuldades de ordem geral. Há os que "fugiram" totalmente do tema; os que "aparentemente fugiram" do tema; os que generalizaram as suas respostas através da forma de tratamento; os que "aparentemente fugiram" do tema por não especificarem o curso escolhido, e, ainda, aqueles que responderam parcialmente a pergunta dada, enfocando somente um dos aspectos. Poucos candidatos conseguiram abordar a totalidade do tema e menos ainda aqueles que estruturaram bem sua redação.

2.1. O que pode levar um candidato a "fugir" totalmente do tema, como nos casos mostrados logo abaixo? (\*) Chega-se às mais diversas hipóteses, algumas até inacreditáveis. Foram constatados os seguintes casos:

. ignorância quanto às instruções e temas a serem observados. A redação 274 pode servir de exemplo:

"Os regulamentos propõe aos militares

Desde onde o nosso conhecimento possa alcançar, temos novas através da história que o militarismo existe, já a muito tempo.

Muitas coisas mudam em nosso mundo, mas para os militares os regulamentos internos são sempre os mesmos, nunca foi e nunca será proposto uma mu-

---

(\*) Os exemplos serão transcritos literalmente (mesmo com seus erros), como se encontram no original.

dança revolucionária. Como muitas propostas e proposições que nos e possibilitada no meio civil, onde convive a maioria da população. Para os militares o proposto pelo regulamento e um só: soldado e seguir piamente o seu regulamento, como por exemplo; andar quase sempre fardado, de cabelos sempre cortados, ser o exemplo para os demais que convivem consigo. Não abandonando a hipótese de que os civis também tem suas normas estabelecidas por leis e códigos penais etc. Mais em síntese somos pessoas de um regulamento simplesmente temendo represálias e futuras punições, que irão figurar em sua ficha disciplinar. Devemos ser mais revolucionários e não nos ater a tudo aquilo que nos é proposto, devemos saber rejeitar também mais nem só do sim vive o homem. O não é um meio de (nós) fugir-mos de tudo ou de todas as imposições que julgar-mos obsoletas ou absurdas."

Observação feita pelo candidato: "Só não fugiu do tema, como nem o observei." Percebeu-se, pela observação do candidato, que ele só se deu conta de que havia um tema a ser observado quando já estava com a redação pronta; provavelmente não havia mais tempo para a produção de uma outra.

. falta de compreensão do tema dado. Redação 281:

#### "Meu Sonho"

Caminho lentamente pelas estradas da vida, a cada curva me vejo adiante e acordado em meu futuro, me vejo fazendo isso ou aquilo, o fazendo mil e uma coisas que gostaria de fazer desde já, mas chegar ao fim deste sonho devo percorrer muitos caminhos e chegando no fim me ponho a pensar perdida com o olhar no infinito segue em frente... sem como o infinito é meu sonho sempre indo em frente procurando onde pisar, perguntando onde chegar... indo para quem pode me ajudar e lá está Ele sempre em todas as ruas por onde eu ando. Ele está a me ajudar. Continuo percorrendo. caminho de repente olho pro lado e o que vejo. lindo... Somente maravilhoso a natureza a me erantar... me olhar... e seguir mas sempre calada, vez ou outra o vento vem no ouvido soprar com o seu ruído parece que alguma que dizer e segue junto comigo, às vezes grita mais forte, às vezes fraco mas assim mesmo eu não consigo entender o que ele me... estranho ouço também os pássaros todos estão cantarolando parece não querem me ver triste e me chamam para beira do mar... beleza. Minha vida é sonhar, é um sonho porque tudo é tão. e nas tristezas às vezes me ponho a pensar se valeria a pena estar

aqui, sim valeria não tudo é tao lindo que não posso parar de andar... nunca de pensar... nunca de Amar... a de sonhar... e poder a Ele agradecer per um dia sonhar, pois meu sonho é sempre sonhar."

. Substituição do texto proposto para a redação por aquele proposto para interpretação e prova objetiva de língua portuguesa. Isto pode revelar excesso de nervosismo e até mesmo descuido, visto que o texto para redação sempre vem bem destacado. O autor da redação 275 (\*) assim procedeu, pois o texto dado para interpretação era "O Guardador de Rebanhos", de Fernando Pessoa.

"Portugal, desbravadora do Novo Mundo  
É inegável a importância dos conhecimentos náuticos do povo português, os quais o fizeram importante potência colonial nos séculos XVI e XVII.

A esquadra portuguesa desbravou caminhos marítimos desconhecidos, ampliando a riqueza do país. O espírito aventureiro de seu povo, impulsionou a criação de colônias capazes de gerar a exploração de importantes recursos econômicos, tais como o ouro brasileiro, que durante muito tempo supriu Portugal.

País de pequena dimensão territorial, desprovido de maiores riquezas naturais, Portugal construiu um império de grandes dimensões, cujas últimas colônias, duraram até bem pouco tempo. Sem os conhecimentos náuticos, nos quais seu povo era hábil, evidentemente o país teria permanecido limitado a sua exiguidade física. Por outro lado, seu povo simples do interior manteve viva as tradições, além de, é claro, incutir seus costumes junto à população das colônias, como a estrutura cultural de nosso próprio país demonstra.

" Pelo Tejo vai-se para o mundo". Palavras que bem sintetizam o espírito inquieto e desbravador do povo português."

2.2. É difícil acreditar que alguém tenha fugido do tema deliberadamente.

O caso mais definido de "fuga" do tema, e que afronta

---

(\*) No corpo da dissertação é colocado só um modelo de cada caso. Na parte reservada aos anexos, encontrar-se-ão, conforme a necessidade, outros exemplos.

decididamente o objetivo da prova de redação, é aquele em que se supõe que o candidato trouxe uma redação previamente preparada e decorada sobre qualquer assunto do momento. Nesse caso, ele joga com a sorte. Este parece ser o caso da redação 277:

"Vamos mudar o Brasil

Bom dia Marcia assistis e o jornal o ontem. Não eu tenho muito tempo chego tarde do serviço ainda tenho que fazer meus afazeres domésticos.

Eu te conto a novidade o café e o leite vão subir; mais isto lá e mais novidade eles sobem todos os dias.

Isto é um absurdo, não há mais população que aguenta está inflação.

Marcia com a sua estão vivendo muitos dos estados do Brasil, a situação só pode piorar mais ainda.

O racionamento de água a energia está sendo economizada o maximo possível.

Bite nossos problemas pertos dos outros países podem a te ser considerados pequenos, você não a antiopia e uma desgraça total, as guerras que tem por ai a fora.

Nos povo Brasileiro temos é que botar a mão para o céu e agradecemos da Patria em que vivemos.

Todos os brasileiros deveriam se juntar para mudar o Brasil para que os nossos filhos não passem o mesmo trabalho que nós estamos passando."

2.3. Falou-se em candidatos que "aparentemente fugiram" do tema. Esse é um dos casos de maiores questionamentos, visto que o candidato se expressa relativamente bem e, de repente, discorre sobre qualquer assunto, como se observa no exemplo abaixo - Redação 280:

"Vida Moral, religiosa e social

O problema do menor abandonado, dos velhos esquecidos pela sociedade e seus próprios parentes, é um caso muito grave, visto no mundo em que vivemos.

A sociedade está se afastando dos princípios morais e religiosos com relação a carência material e afetiva do homem em geral. Cada dia aumenta mais a necessidade de repartirmos nossos conhecimentos e esforços, a fim de que os corações da humanidade se abrande e amenise os sofrimentos dos desvalidos pela sorte, dos que por motivos dos mais variados sofrem ao desalento e ao relento.

Pos nós temos uma parccela de culpa, por que nada fizemos, nada pedimos ou mesmo exigimos para resolver tais problemas.

Tamanha é a dor dos que sofrem frio, fome, desafeto, e nós temos consciência desse mal, devemos pois unir esforços juntamente com a sociedade local e nossos governantes para que num futuro próximo tudo isso seja resolvido e que o mundo se torne mais humano que diminua os problemas, e que reine a paz entre os homens, nosso desejo de termos uma sociedade com menos sofrimento se torne realidade.

Não podemos aceitar que pais abandonem filhos e que filhos abandonem pais, por miséria, por orgulho ou mesmo por vergonha, pois perante Deus, temos uma grande responsabilidade por todos que foram colocados em nossas vidas e em nossa sociedade."

Falou-se em "aparentemente", porque, buscando averiguar os motivos que teriam levado o candidato a escrever desta forma, pode-se verificar que, para ele, as idéias são bastante lógicas, de acordo com o tema, visto o curso escolhido ser Estudos Sociais.

2.4. Mesmo sendo a pergunta feita diretamente ao candidato, um grande número prefere generalizar em sua resposta. Alguns avaliadores corrigem a redação normalmente, analisando os enfoques trabalhados; outros diminuem a nota devido à generalização, e há os que zeram, argumentando que o candidato não falou da sua opção.

O que leva o candidato a impessoalizar, como aconteceu, sua resposta? Acredita-se que a hipótese mais acertada seja: o medo de personalizar sua redação. Ao estudar na escola as técnicas tradicionais de narração, descrição e dissertação, gravou que a forma de tratamento da dissertação é impessoal, isto é, nesse gênero de produção não se faz uso da primeira pessoa. Então, na redação 57, o candidato iniciou de forma impessoal, depois incorporou a referência ao falso e hipotético alocutário "você" e, finalmente, para não ceder à personalização, recorreu à primeira pessoa do plural. E permaneceu sempre ao nível da generalização, pois, além do problema de tratamento,



não falou da sua escolha, do seu curso:

"A escolha do curso certo.

A escolha do curso certo é sem dúvida algo que deve ser analisado com muita antecedência, pois será esta escolha a responsável pelo seu progresso no mundo atual.

Na escolha do curso certo deverá analisar suas aptidões para o mesmo, pois no futuro ele lhe trará grandes benefícios.

Sendo o curso bem escolhido você cursará o mesmo com muito entusiasmo, obtendo assim boas freqüências, boas notas e conseguirá cada vez mais se introsar melhor com o curso e aprender cada vez mais, o que será ótimo para você.

Por outro lado muitas pessoas não sabem qual será a escolha certa, ai já começam o curso com má vontade e com o passar do tempo estas pessoas se tornam desagradáveis em sala de aula, se desanimam, pois viram que não é o curso certo. Então começam a ter má freqüência, más notas, enfim causam um grande problema aos outros componentes do curso.

Se focarmos em outro prisma podemos também concluir que às vezes a escolha não correta do curso vem também de um grande comodismo por parte das pessoas.

Neste caso é preciso que estas pessoas acordem para a realidade e façam assim um grande benefício a população.

Então, antes de mais nada, você deverá saber o curso ao qual optar, pois será assim o mesmo com toda certeza lhe trará muitos benefícios no futuro."

Há os que caminham do geral para o particular, voltando depois à generalização, como no exemplo que segue, sem demonstrar firmeza naquilo de que estão tratando. Falta-lhes comumente um plano geral que conduza a produção. A redação 147 pode servir de exemplo:

"Educação Já

O Brasil passou por uma fase ditatorial, onde os governantes pouco ou nada fizeram em termos de Educação.

Pressissamos urgente de uma grande reforma no ensino deste país. Esperamos que com a eleição da nova Constituinte, a ser eleita neste ano introduzam a grandes mudanças no ensino.

Nas Universidades os cursos onde a procura é maior, são justamente aqueles onde depois os formandos, possam exercer a profissão, onde exista campo de trabalho.

Creio que está cada vez mais raro encontrar alguém que faça um curso no qual sempre sonhou, sabendo que depois de formado não existirá campo de trabalho.

Eu sonhara com um curso superior, mas com os compromissos assumidos com o trabalho não há tempo disponível espero que nossos filhos façam o curso de seus sonhos."

2.5. Na presente análise constatou-se, ainda, que uma grande parte de candidatos não consegue captar as idéias principais do texto dado para a redação. Lêem o tema, retiram qualquer idéia e, a partir daí, contam sua história ou inventam uma historinha qualquer, sem profundidade alguma. Veja-se a redação 75:

#### "Tenho Vocação

Quando bem pequeno, meu pai reuniu eu e mais dois (2) irmãos e perguntou o que cada um queria se na vida. Pegou uma folha de Jornal e relacionou as opções, nessas opções estava engenharia, eu prontamente afirmei, quero ser engenheiro. Acho que foi algum extinto que me induziu a optar.

A partir disto passaram-se quatro (4) anos, até que no ginásio houve um tipo de feira, formaram-se equipes de dois (2) e cada qual inventaria alguma coisa. Eu como tinha fascínio por eletricidade comecei a formular alguma invenção sobre eletricidade, como os recursos eram poucos e o conhecimento também, procurei alguma coisa prática. Então peguei um cartaz grande, desenhei um relâmpago destruindo uma árvore, alguns postes com fios e finalmente peguei um motorzinho arrumado no ferro velho e coloquei uma hélice. Queria montar um ventilador e deu o contrário funcionou como exaustor, pois por falta de conhecimento inventar a pá da hélice, mas funcionou.

Depois desta grande invenção pelo menos para mim, terminei o ginásio, fiz o teste de seleção para a escola técnica federal e a minha opção de curso foi direta, optei por eletrotécnica, completei o curso com grande orgulho e satisfação. Sou formado a cinco (5) anos, gosto do que faço e estou agora tentando melhorar e aprofundar meus conhecimentos em eletricidade, porque é realmente o que desejo."

Há os que discorrem somente sobre um lado da questão, deixando de abordar a totalidade das idéias (como já foi visto, o tema apresenta dois enfoques a serem trabalhados). Uns enfo-

cam mais o lado do sonho, como se pode verificar na redação 194:

"Meu Grande sonho.

Como toda pessoa sonha em atingir um objetivo na vida, eu como ser humano, para sentir-me realizada também tenho o meu...

Imagino-me sempre, estudando as rochas, as causas dos vulcões, pesquisando e analisando o solo e a estrutura da terra.

Tenho lutado para que isto realize-se. E através da universidade que espero, o sonho se transformar em realidade.

Às vezes fico decepcionado com o ser humano que joga tantas chances de crescer, evoluir; o curso superior é uma delas pois muitos fazem, para ter um canudo ou subir de vida: através de um bom emprego; nos dias de hoje isto é necessário, mas onde está a dedicação. Será que era isto que eles queriam estar fazendo neste momento.

A partir do momento que eu conseguir concluir, o curso de geografia e o mesmo ter preenchido meus objetivos, não por ter um diploma a mais, mas sim por poder dizer:

- 'O meu grande sonho realizou-se'".

Outros, aparentemente bastante realistas, lutam para "subir na vida", como é o caso do autor da redação 107:

"EU FIZ

Subir na vida é subir andando com os pés no chão, com a cabeça fria, é subir cantando. É olhar para trás e não se questionar, é olhar para frente e não se desesperar. É ver a terra como uma bola, com os pés na lua não se preocupando com as horas,

Subir na vida é andar em frente, é ser um rei onde todo mundo é gente. É ser democrático com seu semelhante, é ser um carrasco com o pai berrante. É ouvir um som da mais pura melodia. É lembrar-se que a vida não é só um dia.

Subir na vida é soar suando, é acordar aquele que está sonhando. É arar a terra com suas próprias mãos, é colher o fruto é a divisão. É fazer a paz, voltar a ser paz, é cuidar da ferida até cicatrizar.

Subir na vida é ser feliz, é parar prá ver, é olhar prá crer, é sentir e ter, é dizer eu fiz.

Subir na vida é ser assim, é deixar o

pássaro cantar seu canto, é deixar o homem arar seu campo, é sentir o amor esquecendo o pranto."

Em si mesma, esta redação apresenta-se bastante boa, quanto à forma de expressão. No entanto, apenas tangencia o tema central proposto. O candidato nem sequer se refere ao curso escolhido, nem nomeia os dois enfoques propostos. Apenas se restringe a um dos dois enfoques e o absolutiza como tema único.

Uma diversidade de sentido é atribuída pelos candidatos a determinados sintagmas que ocorrem com muita frequência, como realização pessoal. Para uns, a expressão significa sonho, vocação, conforme mostra a redação 85:

"SUBIR NA VIDA OU CURSO DE SEUS SONHOS

- A realização pessoa e profissional.

- O sonho de qualquer ser humano é entrar em uma universidade não só para subir na vida mais sim também para ter sua realização profissional. Geralmente as pessoas escolhem os cursos não pensando no seu futuro, se será um bom profissional ou se aquele curso lhe trará satisfação, mais sim pensam em adquirir status, respeito e uma situação econômica privilegiada. Mais há outros que lutam pelo curso de seus sonhos não importando quanto tempo tenham que esperar. Pois a realização só se dará se cursarmos o curso de nossos sonhos. Porque cursar, só para subir na vida, que tipo de profissionais seremos? Relapsos, irresponsáveis e insatisfeitos com aquilo que fazemos.

- Subir na vida não é tudo o importante é a realização pessoal."

Para outros, realização pessoal significa dinheiro, como se percebe na redação 83:

"O SONHO DEVE SER ESQUECIDO

Será que este é o curso ao qual eu devo me dedicar? Será que posso atingir o ideal certo?

Nesta vida quem é que não tem o seu ideal, planejado, calculado e sonhado, mas não é o sonho que faz a pessoa sobreviver, tem que adquirir uma qualidade e prosseguir nela até o fim de sua vida, acho que a escolha é feita pensando-se nos dois sentidos; atingir uma remuneração adequada as suas qualidades

e atingir uma posição máxima possível na sua carreira profissional.

A minha escolha foi feita pensando exclusivamente na necessidade de subir na vida, a maneira pela qual eu possa alcançar uma classe mais estabelizada, que possa ajudar os mais fracos que hoje são os responsáveis pelo meu sustente, aqueles que não tiveram condições que eu estou tendo agora de ser algo grande.

Pode ser que eu não consiga isto, mas pelo menos vou tentar e deixar o sonho de lado, nem pensando naquela pequena tendência que possa ter, pois só trará problemas para a minha escolha no momento, na qual eu quero atingir o meu principal ideal, tentando ser aquilo que muitos querem mais não conseguem.

Portanto é este o curso ao qual eu vou me concentrar e dedicar toda a minha energia, vou atingir o meu ideal financeiro, para mim isso deve ser levado em maior consideração, pois tenho muito potencial para dar e vou alcançar."

Outros ainda empregam a expressão de maneira confusa e indefinida. A redação 152 pode servir de exemplo:

#### "A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

O que significa a realização profissional:

Significa acima de tudo estar e ou se sentir bem com o trabalho que o executa.

Todo o homem de saúde normal nasce, estuda com o objetivo de formar-se profissionalmente, sendo que um de seus maiores sonhos é o "subir na vida", através sua profissão.

Eu, até hoje, não me considero profissionalmente realizado, pois se aqui estou, é para tentar de toda a fé e a sabedoria que tenho, realizar-me profissionalmente. Sei que para tal fato ocorrer, tenho que fazer forças para conseguir uma vaga na área de Ciências Contábeis, na qual me candidatei.

Na vida profissional a universidade tem muito a nos oferecer, pois será a partir dessa etapa que, poderei de peito estufado dizer: sou um cidadão com amplas e irrestritas condições de realizar-me profissionalmente, faltando para isto somente a execução da parte prática, a qual dependerá somente de mim.

Concluída, todas essas fases, então poderei analisar-me e avaliar-me, dizendo o fruto de uma batalha: valeu realizar-me pro-

fissionalmente, pois foi somente de tal forma que consegui chegar ao topo da pirâmide profissional da vida. ("Subirei e muito, na vida")."

Além dos dois enfoques oferecidos pelo tema, houve candidatos que direcionaram suas redações para outros fatores de escolha: participação, opção, influência, conscientização, busca de esclarecimento para os problemas, amadurecimento, doação, diploma, etc.

Além de redações que responderam ao tema de maneira vaga, quanto ao tratamento temático, constataram-se, também, candidatos que debateram os dois enfoques, mas não especificaram o curso escolhido, pelo que também resultou vaga a sua abordagem, como demonstra a redação 90:

#### "OS JOVENS E OS CURSOS

Para que uma pessoa faça um curso em uma universidade, ela deve pensar muito, pois este é um passo importantíssimo a ser dado na vida.

Eu pretendo fazer um curso em que eu aproveite o máximo assim além de estar garantindo o meu futuro eu estou realizando o meu sonho profissional.

Para que isso aconteça é necessário muita dedicação, amor, trabalho e acima de tudo muito esforço.

Talvez muitos vestibulandos façam o vestibular pensando que se conseguirem passa, irão "subir de vida", ou ganhar "status". Mas o que adiantaria conseguir tudo isto se lá no fundo do coração, ele sabe que ainda se encontrará um buraco a ser preenchido, que é a realização profissional e o amor a profissão.

Eu acredito que todos os jovens ou a maioria deles sempre desejaram ser alguém na vida, mas que trabalhassem com amor. Para isso é necessário que todos façam os cursos pensando no carinho em que vai ter por ele.

Jovens e vestibulando, vamos procurar realizar seus sonhos, tentando fazer um curso que você sempre desejou, sempre almejou!"

2.6. Enfim, chega-se neste corpus às redações que desenvolveram mais completamente os dois enfoques propostos. Algumas conservam ainda sérios problemas de coesão e coerência,

cuja análise será abordada a seguir, e outras, apesar de poucas, manifestam fluência e desinibição na expressão das idéias.

### 3. ANÁLISE MICRO E MACROESTRUTURAL

3.1. Como já foi mostrado no capítulo II, todo texto tem textura - propriedade que o distingue do não-texto -, estabelecida pela relação coesiva entre os enunciados que o constituem, formando, assim, uma unidade semântica, coesa e coerente.

Será feita aqui uma análise dos fenômenos referentes à coesão e coerência, em nível microestrutural - que trata das relações interfrasais, dirigindo-se para o nível macroestrutural - que trata das relações mais abrangentes, relações transfrasais, isto é, do texto como um todo.

Percebendo-se a não suficiência de regras para encaideamento somente entre as frases, procurou-se buscar elementos estruturadores do texto que atuam como conectores, além da fronteira da frase - os endofóricos, por exemplo, que remetem a outros componentes do texto e, ainda, os fatores de textualidade responsáveis pela coesão e coerência textuais.

Destacar-se-ão nessas relações os elementos de correferência, responsáveis pela logicidade do texto e pelo encadeamento das idéias, dando especial enfoque à pronominalização e à substituição lexical (pró-formas nominais), maiores responsáveis pela coesão textual.

Após um diagnóstico das reais dificuldades no ato de comunicação/interação encontradas pelo vestibulando, no que se refere aos dados acima, tentar-se-á encontrar novos caminhos em relação ao ensino da língua, como meio de expressão, mais especificamente na prática da produção escrita.

Por isso, já estudado o problema de coerência entre o texto e o tema proposto, de redações fora do tema ou que abordaram o tema só parcialmente, analisam-se agora: 1º) as unidades menores, isto é, as frases mal estruturadas; 2º) as relações entre elas - relações interfrasais em nível microestrutural - as asserções que formam as partes, os parágrafos que vão formar o texto; e 3º) os problemas entre os parágrafos, isto é, problemas de relações macroestruturais.

Antes da análise propriamente dita desses elementos,



chama-se a atenção para o seguinte: não se buscou aqui enquadrar as redações dentro de algum gênero específico - narração, descrição ou, mais especificamente, dissertação -, visto que se solicitou, genericamente, do candidato nesse vestibular: "faça sua redação"; mas, mesmo assim, ter-se-á o cuidado de verificar, através dos elementos coesivos entre as partes do texto, como se distribuem e se estruturam em parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, visto ser esta a estrutura "tradicional" do pensamento lógico, científico e reflexivo.

Mesmo tendo-se atentado para a organização das frases como unidades significativas, considerando a ocorrência, nas redações, de frases vazias de sentido, a preocupação aqui se prende à problemática dos textos produzidos pelos candidatos ao vestibular.

3.2. Algo de grave estará acontecendo (no ensino da língua?), visto que a linguagem escrita do candidato não corresponde às operações mentais que esses indivíduos deveriam ser capazes de efetuar, uma vez que sua idade mínima é de dezesseis anos, havendo maior concentração na faixa etária de dezessete a dezoito anos.

Faixas etárias	Nº de candidatos	%
16 a 19 anos	130	46,26
20 a 25 anos	81	28,82
26 a 30 anos	16	5,69
mais de 30 anos	09	3,20
sem informações	45	16,03
TOTAL	281	100%

Vejam-se alguns exemplos de expressões totalmente soltas nas redações, e muitas vezes até funcionando como introdução:

"A realização pessoal e profissional" - R.85

"Diante de uma sociedade competitiva, o espaço a ser conquistado tem muitos obstáculos". R.162

"A mínima idéia do que ia fazer." R. 209

"E eis que chego a uma conclusão." R.244

"O ensinamento e a falta de calma dos professores é que me deixavam de cara." R. 249

Não se deveria estranhar que, enfatizando-se tanto, nas escolas de 1º e 2º graus, o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento lógico, se encontrem redações, num exame vestibular, sem nenhuma relação semântica e lógica? Ilustrando:

"Eu gosto, - no caso se eu passar para a universidade gostaria do curso que vou fazer".  
R. 104

"Todos almejam alcançar um objetivo, seja ele o mais adverso." R.134

"Meu sonho desde pequena, sempre sonhava em ser professora que é a profissão que escerce atualmente, ou orientadora educacional." R.258

"Mas com a ajuda a fé a esperança que eu teno à Deus eu vou conseguir." R.258

O que pode expressar uma introdução que consiste apenas de um período vago, como nestes casos?:

"Para subir na vida é preciso bem mais que um curso superior, exige dedicação, aplicação, força de vontade e acima de tudo coragem para poder encarar o mundo lá fora e vencer." R. 168

"Hoje, eu analiso uma universidade de forma completamente diferente." R. 185

"Muito tempo eu vivo pensando em um dia poder entrar em uma universidade." R. 203

"Uma meta a ser alcançada e muito desejada entrar para um grau superior e se realizar profissionalmente." R. 251

3.3. Através desta análise percebe-se que o período não deve ser um fragmento isolado, destituído de significado, ou uma totalidade fechada, mas um fragmento funcional dentro do texto, como ponto de ligação para o período seguinte, formando assim o parágrafo e, conseqüentemente, o texto. Para que isso

ocorra, torna-se necessário o emprego de elementos coesivos entre as orações, não apenas sua justaposição, mesmo que de forma significativa. Esses elementos, responsáveis pela progressão entre os períodos, resultarão, assim, no parágrafo.

Para Othon M. Garcia,

"O parágrafo é uma unidade de composição, constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve ou se explana determinada idéia central, a que geralmente se agregam outras secundárias mas intimamente relacionadas pelo sentido." (GARCIA, 1973: 185).

As professoras Maria de Lourdes Krieger Locks e Sidneya Gaspar de Oliveira, em seu livro - Português: Leitura e Redação - dão uma definição mais clara de parágrafo, ainda que dentro da mesma visão tradicional. Parágrafo, para elas,

"é um conjunto de períodos envolvendo uma idéia básica."

Continuam ainda:

"Um conjunto de parágrafos, cujas idéias centrais giram em torno de uma idéia mais ampla, forma um texto. Neste, o número de parágrafos existentes depende do número de enfoques dados àquela idéia mais geral - o assunto do texto."

Apresentam o esquema:

"texto = X parágrafos = cada um com uma idéia básica = X idéias secundárias."

(LOCKS & OLIVEIRA, 1983: 3).

De acordo com o enfoque teórico, outras concepções de parágrafo se apresentam.

O parágrafo como elemento instrumentalizador da linguagem não pode mais ser tomado sob o conceito das gramáticas tradicionais, em termos de unidade de significação completa, mas funcionando como semi-totalidade discursiva. Ao falar-se em parágrafo, necessariamente é estabelecido um estudo do discurso, visto que o mesmo é uma unidade para; é ele que estabelece, através dos elementos coesivos, uma progressão entre os períodos que compõem o discurso. Caso o parágrafo não preencha essa funcionalidade, a totalidade discursiva, no caso a redação, será

composta de parágrafos isolados que retomam sempre a mesma idéia, formando mini-redações.

Embora alguns duvidem dessa nova proposta, acomodando-se e achando que há problemas suficientes a serem resolvidos a nível da frase, há os que lutam para aperfeiçoar essa visão.

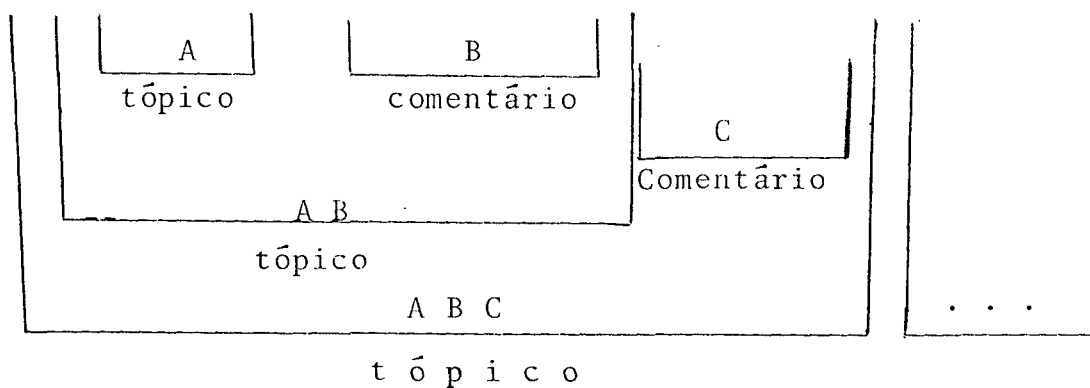
3.4. Um passo maior está sendo dado por aqueles que desejam compreender a linguagem num nível mais amplo - o do discurso. Pêcheux, por exemplo, preocupa-se com as relações entre os componentes do discurso e suas condições de produção. Halliday e Hasan, já estudados anteriormente, vão além dos limites do enunciado e das relações entre parágrafos, privilegiando os recursos lingüísticos de coesão que permitem descrever como as seqüências se correlacionam no discurso.

Esse relacionamento na língua só se faz possível devido à articulação do enunciado em tópico e comentário, processando-se a mesma articulação entre os enunciados. Não só o conteúdo posto pelo primeiro enunciado é retomado pelo segundo, mas, segundo Geraldi,

"A orientação argumentativa resultante do emprego de operadores argumentativos presentes no primeiro enunciado pode ser o tema (ou tópico) a que o enunciado seguinte se articula (ou coordena), estabelecendo-se, desta forma, a continuidade de um discurso." (GERALDI, 1981: 74).

Há, então, um constante retorno e ao mesmo tempo um novo avanço. Retorno porque o já dito é retomado e re-significado, indicando ou demarcando seus variados sentidos. Avanço, à medida que abre novas possibilidades, constitui novo tópico da enunciação seguinte.

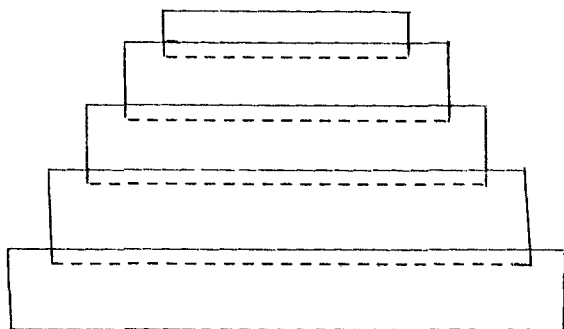
Geraldi apresenta esses movimentos discursivos da seguinte maneira:



(GERALDI, 1981: 74)

A construção do edifício textual pode ser também esquematizada da forma seguinte:

#### INTENÇÃO



Os "blocos" acima, saliente-se, não correspondem necessariamente a parágrafos.

O parágrafo, além de "uma unidade de composição", apresenta uma divisão gráfica.

"A maioria dos textos apresentam-se divididos em parágrafos, isto é, blocos de texto cuja primeira linha inicia em margem especial, maior do que a margem normal do texto. Essa divisão deve indicar ao leitor que, em cada um desses blocos, ele vai encontrar uma parte da mensagem que o autor quer transmitir." (MORENO & GUEDES, 1984: 7).

3.5. Após todas essas definições e instruções, algumas delas sem dúvida "trabalhadas" com os estudantes ao longo de sua vida acadêmica, o que se constatou nas redações analisadas, no tocante à divisão em parágrafos, foi uma dificuldade muito grande por parte dos candidatos; na verdade, em muitos casos houve divisão absolutamente aleatória.

No que se refere "aparentemente" ao aspecto gráfico, notou-se um problema generalizado na distribuição dos parágrafos. Há redações com excesso de parágrafos, não condizendo com as definições dadas anteriormente; outras apresentam-se maciçamente num só parágrafo. Isso faz com que haja uma má estruturação das idéias na redação, como se vê nos exemplos.

A redação abaixo isola totalmente os parágrafos, através de uma linha divisória em branco. Junta-se a essa divisão gráfica o isolamento total de idéias, como se cada parágrafo formasse uma mini-redação:

"O curso que você pretende fazer é realmente aquele com o qual sempre sonhou, ou você quer entrar na universidade apenas para 'subir na vida'.

Cada um de nós, tem seus objetivos de vida, seus ideais às vezes tornando-os impossíveis de lutar outros desanimamos, mas sempre de vontade de subir na vida.

O dia a dia nos proporcionou condições para optarmos para o curso que queremos fazer e levarmos adiante para um aperfeiçoamento real das necessidades e do convívio para com outros.

A universidade, um sonho, uma vontade, para outros talvez um esporte, para aqueles que sobem o quanto um curso superior ajuda financeiramente e como algo compensados: hoje estamos vivendo a era e a esperada evolução da informática, que cada dia que passa, somos mais alertos para o percurso de pensarmos o que e qual é o nosso curso, sei o que quero, mas tenho que catar-me a tantas outras coisas e ir de cabeça para o pódio da universidade, não quero entrar na universidade com um curso qualquer, tenho esse direito de escolher, optar então farei.

A universidade nos espera, mas somos nós mesmos que muitas vezes desistimos, lamentamos de vermos outros, não dando consideração dessa enorme e esperada subida que é saber sair com o canudo na mão." (R. 140)

Há dificuldade de compreender a expressão do texto. Ao invés do título, o candidato transcreveu o tema dado pela Coperve. Além disso, verifica-se confusão de idéias nos parágrafos.

Segue um exemplo de redação com excesso de paragrafação: a simples marcação gráfica acaba revelando a incapacidade de encadeamento progressivo da expressão para o desenvolvimento do que foi colocado na introdução.

Há um problema de estruturação lógica das idéias nos parágrafos, um problema de coesão entre os mesmos:

#### "MINHA PROFISSÃO

O curso que estou escolhendo e do meu inteiro agrado porque gosto de dar aulas etc.

Eu acho que não seja a expressão sonhou, acho que isso vem de acordo com o que aprendemos na vida, ou também na escola.

Eu sempre sonhei chegar a universidade, mas o curso que eu escolhi não e só apenas para subir na vida, foi uma escolha no momento em que achei que deveria obter por algum curso.

As pessoas que querem entrar na universidade para subir na vida estão certos por que acham que tem condições para que isso aconteça.

O curso que eu escolhi sera da altura que eu poderei esperar, com isso ao decorrer desse tempo em que eu estiver numa universidade ao quanto subir de vida poderá ser também uma meta para mim.

Este curso faz parte de uma luta que eu venho travando a tempo e ao entrar na universidade isso poderá ser mas do que subir na vida.

Eu gosto, no caso se eu passar para universidade gostarei do curso que vou fazer."  
(R. 104)

No decorrer da primeira leitura desta redação, como em tantas outras, a evidência da ilogicidade vai se tornando cada vez mais manifesta.

Já no primeiro parágrafo as idéias estão colocadas de forma vaga, visto não se contextualizar o curso escolhido: "O curso que estou escolhendo..." Qual? Essa idéia continua solta, por não ser especificado o curso durante toda a redação, conforme se pode notar nos parágrafos 3,5 e 6.

Caso o leitor não tenha conhecimento do tema proposto, o parágrafo 2 apresenta-se totalmente incoeso e incoerente em relação ao primeiro.

O elemento de remissão este, no parágrafo 6, também

se perde, porque está remetendo a algo indefinido. Analisando-se os parágrafos 2 e 3, há evidente contradição lógica na colocação do pensamento: "... acho que não seja a expressão sonhou, acho que isso vem de acordo..." e no parágrafo 3 afirma-se: "Eu sempre sonhei..."

A incoerência provocada pela ausência dos articuladores entre os parágrafos também pode ser percebida nitidamente, segundo podemos constatar na redação 209:

#### ''PEDAGOGIA'

No início era como o gado que seguia seu vaqueiro. A leva toda do colégio passando pela famosa ponte "cursinho".

A mínima idéia do que ia fazer.

Como para a grande maioria dos amigos nossa opção de curso estava completamente equivocada conosco próprios!

- Ah; cara! Agora que já estou aqui na universidade vou prosseguir nessa! era um de nós exclamando.

Pouca gente ou ninguém voltou atrás Optou novamente por algo que tivesse realmente em condições de exercer como profissional.

Hoje, após a primeira universidade fracassada, tento novamente. Mas com uma força estranha, diferente, que talvez se chame consciência.

Pedagogia nunca foi o curso com o qual sempre sonhei. Pedagogia é aquilo que hoje sei exercer. Embora no simples papel de professora ainda.

Subir na vida de forma financeira, material, ou de forma espiritual é meta de qualquer pessoa sadia.

Uma profissão por menos valorizada que seja, em nosso país poderá nos levar para essa escalada da vida ou não.

Nesse caso irá depender muito de mim."

Além da ausência dos sequenciadores, as idéias nos parágrafos são totalmente isoladas e desconexas.

O excesso de parágrafos, considerando aqui apenas o aspecto gráfico, em uma redação, sem estarem devidamente relacionados, dificulta a captação do sentido global do texto. As estruturas frasais apresentam-se apenas linearmente coerentes, mas os parágrafos não são condizentes.



## "O AMOR À PSICOLOGIA

Sendo a psicologia um meio do qual sempre sonhei em ter ao meu lado. Hoje estou dando um passo a minha frente, um objetivo a ser cumprido, um meio de se fazer o que gosta, o que se espera para o dia de amanhã.

A psicologia gosta de conhecer as pessoas mais aprofundamente para poder ajudá-las mais comodamente.

Deus dá uma tarefa para cada ser humano e o dever dele é cumprir.

Na caminhada da vida poucos sabem chegar ao seu ideal, mas o dever nosso é ajudá-las qdo necessário.

No mundo em que vivemos, não sabemos o que fazer mas lutar por um novo mundo acho que juntos conseguiremos.

Quanto mais o tempo passa, mas motivos temos para viver, pois mesmo que a crise esteja alta um dia conseguiremos vencer. Todo ser humano tem o direito de escolher o seu ideal, só espero que escolham bem para não se arrepender." (R. 225)

Esta redação apresenta problemas graves. Nem mesmo as estruturas frasais isoladas são coerentes; o pensamento é vago, confuso e truncado, formado de expressões elementares.

Por outro lado, há os que fazem toda a redação em um parágrafo único, sem distribuição clara das idéias:

## "MEU IDEAL

Seu sempre sonhei em fazer uma universidade, não qualquer uma não, mas sim que eu quero seguir pro resto da minha vida. Já tentei outros vestibulares mas o de sempre: fiquei pro próximo ano. Estou fazendo novamente com o mesmo ideal de passar e possa seguir o curso que escolhi, pois é o que eu quero ser realmente; como adoro ter contato com pessoas, principalmente com crianças, adoro vivam elas sentintudo o que elas pensam em ser um dia destes. Acho que toda pessoa tem o seu ideal o meu é esse de ser professora pois me dá um animo tão bom em pensar que eu vou poder lidar com crianças pois é o meu forte. Mas eu queria ser algo mais, medica pediatra; já tentei fazer mas rodei pois a procura é muito gande eu uma dessas perdida no mundo discreto não conseguir passar, pois eu sei que pra conseguir teria que fazer um cursinho e eu não tenho condições para isso. Mas não faz mal pois o curso que eu escolhi tam-

bém faz parte do meu ideal, sendo que vou conviver com crianças que é o meu forte todos me perguntam mas porque tanta admiração por criança, simplesmente eu lhes respondo, eu acho elas tão inocentes e enseguras e quero dar-lhes forças (a elas). Fiz a minha escolha e sei que vou conseguir com honestidade, o que eu quero ser na vida. O meu ideal é esse aí ser professora e conviver com criança que é o meu forte. Adoro-as..." (R. 217)

É discutido (e discutível) o ensino do parágrafo na produção escrita. Muitas vezes o aluno de 2º grau, ou até mesmo de cursinhos pré-vestibulares, é levado a treinar um parágrafo para cada tema dado; conseqüentemente, na hora da redação, o resultado não vai além de mini-redações formadas por parágrafos repetitivos e independentes.

Tenha-se, também, em consideração que a estrutura de um texto em mais ou menos parágrafos, respeitada a distribuição clara das idéias, é questão de estilo individual daquele que escreve.

#### 4. PROBLEMAS DE REMISSÃO

Diante da problemática da produção escrita por grande número de candidatos, serão levantados alguns dos elementos responsáveis pela ausência de coesão e coerência nas redações do vestibular da UFSC. Foram de maior preocupação os que se referem aos aspectos de relação e de referência, já tratados teoricamente.

##### 4.1. RELAÇÕES ANAFÓRICAS

###### 4.1.1. Relações anafóricas imprecisas

Os anafóricos marcados, isto é, os substitutos pessoais e possessivos, são os capazes de representar seu referido com maior precisão. Sabe-se, porém, que o uso indevido de um desses pronomes (que desempenham a função anafórica de um modo estrito, conforme alguns), acarreta uma série de ambigüidades no desenvolvimento do pensamento e, especialmente, dificuldades de interpretação por parte do leitor.

Constata-se problemas gravíssimos referentes à estrutura frasal, quando os anafóricos devem figurar em frases bem organizadas. Os elementos de remissão aparecem utilizados pelo candidato, em grande número de casos, de modo caótico:

"Se fizermos o vestibular e passar, já está na faculdade. Se entrar na faculdade para fazer o curso que pretendes, para realizar seu sonho e ser ótima nas matérias, não faltar as aulas, ótimo, se você entrar na faculdade apenas para 'subir na vida' ou para dizer só para as amigas, parentes que está na faculdade, faz bagunça, falta as aulas, é muito pessimo, pois esse lugar que está na faculdade, poderia ser para outra pessoa que queria mais que você e ela não conseguiu que pena daquela que ia aproveitar mais que você, que concluía a faculdade e pegava o diploma e ia arrumar um serviço e você que está na faculdade por está garantido que não aproveitaria como aquele. Pegaria o diploma, arrumava o serviço mas não se dedicava com aquele, não teria amor pelo seu trabalho. R.17"

Fica bem evidente, no trecho da redação acima, como as características sintáticas entram na concepção de coesão

- o que se dá tanto a nível microestrutural como macroestrutural.

Um problema de concordância já desvirtua o primeiro anafórico seu. Aliás, o período é tão confuso que se torna até difícil determinar se se trataria de um caso de anáfora (quando devia haver concordância com nós - "se (nós) fizermos") ou de dêixis (quando deveria aparecer teu, relativo a "o curso que pretendes"). Em seguida, faz-se uso de um outro elemento de remissão - outra pessoa - sem, antes, haver contextualizado. O uso do anafórico daquela é bastante perigoso neste contexto, visto que, mais abaixo, há novo desrespeito às normas de concordância - aquele - e de regência - com aquele.

Antes de dar prosseguimento à análise, deixar-se-á claro que não se trabalhou com quantificação especificada numericamente; não se propõe, aqui, saber quantos dentre tantos se expressam dessa forma, mas afirmar, com segurança, que uma grande maioria dos candidatos apresenta problemas ao expressar seu pensamento, problemas de progressão e coerência do texto como um todo.

No exemplo que segue, o candidato, ao invés de fazer uso do elemento anafórico para evitar repetição de vocábulos, usa-o em excesso.

"Entrar na universidade é o anseio de todo estudante, esperando uma complementação de seus estudos, para que possa se útil em seu cotidiano, e para a satisfação de seus familiares."  
R. 27.

Inúmeros exemplos poderiam ser mostrados, onde ocorre o problema do anafórico, quer como elemento de remissão interfrasal, quer como elemento de conexão entre parágrafos e também como elemento de ligação textual. No exemplo abaixo, de início pode-se notar a ausência do título, e o primeiro parágrafo repetindo o tema dado. Veja-se como a falta de coesão torna cada parágrafo um fragmento independente.

"O curso que você pretende fazer é realmente aquele com o qual sempre sonhou, ou você quer entrar na universidade a penas para 'subir na vida'?"

Sim, sempre sonhei, em ter esta profissão enfermeira, porque sinto-me muito bem, em ajudar as pessoas, em conhecer um pouco mais o nosso corpo, está máquina misteriosa que é o ser humano.

- Há necessidades de cada um de nós umas das principais é ter uma profissão, de acordo com a minha vocação.

Sei que há mistério em cada decisão, nossa! Eu quero entrar na universidade na so pa subir de vida, mas também ter mais conhecimentos em relação a minha existência, só assim darei um sentido melhor à minha vida, no sentido de viver. Não só pensando em subir em condições financeiras, mais também me realizar.

Sei que muitos, hoje, amam mais o dinheiro que sua vida.

O dinheiro a ajuda, pensando, usando juntamente com sua consciência sa ben do chega la usa lá.

Subir é bom?

Mas o melhor é se sentir útil.

Está é uma das necessidades de cada um de nós.

Só assim poderei subir." R. 18

O candidato, mesmo tendo várias idéias, não consegue ordenar seu pensamento para exteriorizá-lo de maneira articulada. Há dificuldades de ordenação no parágrafo, entre os parágrafos e, conseqüentemente, do texto como um todo.

"Para não ter a profissão de muitas pessoas com grandes desilusão com que ele não queria ter, e sem vontade de trabalhar por influência da família e de outras pessoas, e não é realizado na sua profissão e no estudo."

R. 149

O parágrafo acima é totalmente incompreensível, desordenado, sem condições de ser avaliado.

São constantes no corpus em análise as remissões imprecisas, dando às redações um caráter genérico, vago, indefinido.

#### "A REALIZAÇÃO PROFICIONAL

Na vida todas as pessoas tem um dom, um jeito, uma afinidade por esse ou aquele curso, por essa ou aquela profissão.

Eu, particularmente, escolhi o curso de direito como outra escolheu o curso de medicina, como um terceiro se sentiu melhor escercendo uma profissão na qual não precisaria de nenhum curso.

Dentro de uma universidade ou fora dela a profissão deve ser escolhida com muito carinho, tentando não fugir daquilo que realmente foi destinado.

qualquer pessoa que não gosta de seu trabalho, que não vê nele sua realização profissional e não tem a ele amor necessário, este terá certeza que está no curso errado ou es-cercendo a profissão errada." R. 166

Já no primeiro parágrafo as idéias são colocadas genericamente, como se observa nas expressões: "... por esse ou aquele curso, por essa ou aquela profissão".

No segundo parágrafo há uma tentativa de identificação, logo desfeita por um anafórico indefinido. No terceiro parágrafo continua a mesma remissão indefinida, marcada pelo elemento daquilo. No quarto parágrafo dá-se um choque provocado por um sujeito indefinido (indeterminado) - "Qualquer pessoa" - e um anafórico definido - este.

É grande a dificuldade do candidato em linearizar seu pensamento. É raro um desenrolar gradativo e coerente. De maneira geral as idéias figuram emaranhadas e truncadas. Os elementos de remissão não são devidamente empregados:

"Depois de frequentar por algum tempo a Universidade, vi que as ideias iniciais desta, não correspondia a pretensões e informações anteriores. Porque o curso sonhado é o que possibilita um conhecimento profissional, simples e rápido, não foi o que ocorreu pois o curso, tornou-se lento, complicado, não profissionalizante. Somente para um conhecimento superficial é o que possibilita.

Hoje faço o vestibular para subir na vida, apesar de conhecer o que se passa em seu interior." R. 176

Inúmeros são os exemplos que poderiam ser citados, encontrados no corpus analisado, mostrando como é mal realizada a remissão anafórica e como são vagos os elementos a que remete.

"Estou a par da remuneração do professorado, e das dificuldades que os mesmos passam e, é por este motivo que minha ambição não é subir na vida, mas sim fazer aquilo que quero e sei." R.200

Há falta de concordância entre o referido - professorado - e o seu referinte - os mesmos, além da ilogicidade do argumento apresentado pelo candidato: "... por este motivo..."

"Quando iniciei o 2º grau, estudei numa escola particular onde trabalhava uma senhora como orientadora educacional. Ela, pessoa que me marcou muito pela ajuda, compreensão e resolução de tantos problemas, fez com que eu chegasse a fazer esta escolha." R. 210

Ela, aqui, dá impressão de algo fora, distante. Há necessidade de usar um anafórico específico, marcado, esta, por exemplo. Esta escolha faz remissão imprecisa, visto a escolha não estar contextualizada.

"Por conhecidência tinha uma criança excepcional achei que era fácil dar aula para ele, e comecei a aula." R. 213

Questiona-se: Foi ignorância das normas de concordância por parte do candidato, foi descuido no ato de escrever ou foi intencional?

"Todos querem subir na vida, mas só os ambiciosos chegam lá. Não é necessário dizer que todas as pessoas que estão aqui no fundo não queiram exatamente isto, além do mais há o fatorrealização que todos procuram, mas poucos conseguem." R. 230

Não está claro a que isto se refere no parágrafo acima.

"... e se houvesse outra forma que me possibilitasse o acompanhamento de pessoas capacitadas em minhas pesquisas, e que também houvesse a possibilidade de aquisição dos Direitos legais de poder transmitir aos mais novos pesquisadores todos os assuntos por mim aprendidos, eu não frequentaria a Universidade, elas como sendo pelas leis nacional ela a Universidade a nos dá a permissão de poder transmitir legalmente a outras pessoas tudo aquilo que sabemos e que sentimos a necessidade da transmissão, então, eu a frequentarei." R. 193

Tendo o candidato vinte anos de idade, sua capacidade de organização mental parece obliterada. Por isso os elementos

de remissão são problemáticos e desnecessários, figurando num contexto totalmente ilógico.

#### 4.1.2. Pró-formas nominais não identificadoras

A dificuldade no emprego das pró-formas nominais que funcionam como repetições fundadas em propriedades semântico-pragmáticas textuais aparece clara na análise aqui realizada. Os sintagmas são empregados de maneira a não identificar nada.

"Na luta pela sobrevivência nem todos tem condições de desfrutar das pessoas responsáveis por esta área, e são estas pessoas que precisam de mim, e de todo esse pessoal jovem que está entrando na universidade. Não é justo que alguém morra na porta de um INPS por falta de atendimento ou de remédio. A vida deve ser valorizada principalmente pelos responsáveis por esta área. É do momento que eu entrar em uma universidade, vou começar a me sentir mais responsável pela vida de alguém que sofre do meu lado." R. 24

Este parágrafo mostra como o mau emprego de certas expressões léxicas desvirtua todo o pensamento.

"Realizaremos realmente este sonho se gostarmos daquilo que optamos; se pusermos em primeiro lugar esta opção, mesmo não trabalhando nesta área, ela é importante." R. 214

As pró-formas nominais aqui empregadas são vagas; não obedecem a nenhum critério de correferencialidade.

"Satisfazer um desejo próprio, realizar um sonho, deixou de ser o mais importante.

Temos que levar em conta que mais tarde dependeremos deste sonho. Até concluirmos o curso vivemos para ele, mas após ter determinado viveremos dele." R. 34

As remissões têm caráter impreciso, uma vez que fazem referência a um referido indefinido: um sonho.

"O caminho a ser tomado deve obrigatoriamente seguir alguns determinantes, para que, haja a obtenção de êxito. Este novo caminho a ser percorrido exigirá, novos esforços. Sendo assim faz-se necessário o 'mergulho' em nossos sonhos e não se acomodar com medo de no-



vas barreiras.

Da mesma forma, o ingresso em uma - universidade não pode ser encarado como uma - simples escada para subir na vida. E, sim fazer deste estabelecimento um veículo para a realização de nossos sonhos.

Este é o sonho de muitos, um sonho que - admitamos que este é o nosso caminho, o meu e o seu." R. 134

Da mesma forma que no exemplo anterior, este novo caminho (que caminho?) também não identifica o referido a que remete o referente.

Transcreve-se agora toda a redação 142, para mostrar que a pró-forma nominal, mesmo empregada no último parágrafo, faz remissão a toda a redação, mas de maneira imprópria e vaga, visto que não foi especificado o curso durante toda a redação.

"A Importância de um Curso Desejado.

Exerço o cargo de Auxiliar de Bibliotecária a 6 (seis) anos e adoro.

No começo não tinha nenhuma experiência, mas com o tempo fui aprendendo e gostando. Portanto pretendo fazer o curso que realmente gosto.

Não adianta fazer um curso só para subir na vida e que não se tem a mínima vocação.

É insuportável fazer algo que não se gosta, pois, torna-se uma obrigação e não algo feito com prazer.

Fazendo o curso desejado, mesmo sem subir na vida, a pessoa torna-se realizada, pois, faz o trabalho com amor, aptidão e vontade é o que importa.

Fazer uma faculdade, ou qualquer coisa curso, serviço etc... sem a mínima vontade, talvez a pessoa progride materialmente mas não espiritualmente.

E o que adianta o materialismo sem a felicidade.

Não é nada agradável sentar-se numa sala de aula durante algumas horas, sem prestar atenção ao ensino do professor, e depois de formado não corresponder com o que foi ensinado. Portanto horas e tempo desperdiçado não houve proveito de nada.

Por isso devemos ter certeza absoluta do que queremos e lutar por esse curso desejado."

"Fazer uma especialização em sociologia, está em meu projeto, a fim de que eu possa analisar o comportamento do homem na socieda-

de, assim como estudar e conhecer, vendo sob outros aspectos a política de nossa sociedade, sendo capaz de ter outros ângulos das políticas de nossos antecedentes, julgando as decisões que mais favoreceram." R. 157

Qual a intenção do candidato em referir-se a outros aspectos, se em toda a redação não se refere a nenhum aspecto anteriormente apontado? Novamente, dentre tantos outros casos, tem-se uma remissão vaga, imprecisa. Não há um referido determinado.

" "Como vivemos em um país subdesenvolvido, acredito que seja mais fácil para as pessoas encontrarem o seu caminho. Por razões de sobrevivência as pessoas não podem participar das riquezas culturais. Uma criança que nasce em uma favela, não faz balê, piano ou mesmo práticas esportes. Porque tem que ajudar no orçamento da família. É certo que nós do terceiro mundo não temos muita escolha, ou pelo menos sabemos que o fator econômico pese bastante. Quando vamos fazer a opção do curso sempre pensamos também na sobrevivência.

Como sou brasileiro, também em mim recai essa estrutura. Mas sou otimista, acho que desta vez acertei." R. 177

Transcreveram-se os dois parágrafos desta redação para mostrar que a conclusão não está bem feita, visto ser portadora de um elemento não contextualizado - essa estrutura - . Tal problema reflete, sem dúvida, a incapacidade de generalizar através de um elemento lexical que congregue ou hipernomeie outros elementos (fenômeno semântico da hiperonímia ou superordenação).

#### 4.1.3 Relações anafóricas adverbiais não marcadas

Atenta-se, agora, para a oposição formal entre anafóricos marcados - pronomes -, já analisados recentemente, e os não marcados pela categoria de gênero e número - os advérbios - que por isso podem representar enunciados mais amplos: parágrafos, capítulos.

"A Universidade representa, antes de mais nada, uma fonte para a realização profissional do jovem.

Assim sendo, é imprescindível que no momento da opção pelo curso, o candidato à Universidade já tenha um certo grau de convicção de que o curso escolhido, lhe proporcionará satisfação e realização profissional." R.1

A pró-forma nominal assim deveria figurar no primeiro parágrafo. Não há porque iniciar novo parágrafo, visto estar-se argumentando sobre a mesma idéia.

"Estudar filosofia vai ser muito legal, muito bom ou talvez até ótimo, apesar de não conhece-la muito bem o seu grande e belíssimo valor na universidade, mas mesmo assim tenho uma grande vontade de conhece-la." R. 189

Assim remete a quê? Parece referir-se ao fato de que o estudante não conhece muito bem o valor da filosofia na Universidade (?); de qualquer modo, a relação lógica é fraca e confusa: NÃO CONHECER O VALOR DA FILOSOFIA - MESMO ASSIM - TER VONTADE DE CONHECÊ-LO.

"Todos querem subir na vida, mas são os ambiciosos chegam lá. Não é necessário dizer que todas as pessoas que estão aqui no fundo não queiram exatamente isto, além do mais há o fator realização que todos procuram, mas poucos conseguem." R. 230

A fundamentação do lá no eixo semântico é de distanciamento, por isso sua má colocação, visto figurar no mesmo período. Tentando-se remeter ao contexto, encontra-se lá - subir na vida, ao passo que lá deve remeter a algum lugar. A expressão só seria aceitável admitindo-se o coloquial descontraído, que não é o tipo de linguagem desejado num exame vestibular. O isto permanece vago, sem nada especificar, embora este tipo de anafórico, na realidade, devesse referir-se a algo próximo e claramente indicado.

"Mas, no final de tudo, eu gostava muito de conversar com os professores, isto no 2º grau, para saber mais e mais das coisas. Até que me dei muito bem em inglês, em que eu gostava muito de ler e escrever nesta língua. E a minha decisão na realidade foram estes os cursos que estou a fazer vestibular que sempre foram os meus sonhos até um dia eu chegar lá." R. 179

Além da falta de concatenação nas idôcias e da expressão defeituosa, não se tem clareza quanto a que remete o lá. Novamente aqui emprega-se uma expressão da linguagem descontraída.

#### 4.1.4. Anafóricos relativos com problemas de concordância e regência

Uma das ocorrências mais frequentes do anafórico encontra-se no pronome relativo, que acumula duas funções: a do conectivo - transferema, na terminologia de Tesnière - e a do anaforema. Em muitas redações perceberam-se falhas referentes à concordância e regência do referente em relação ao seu referido.

"Apesar da busca incessante pelo bem-estar, principalmente no tocante o econômico, atribuiu-se a universidade um papel ambíguo, por que alguns procuram cursar profissões que ocupem lugar de destaque e que a renda seja abastarda.

Pessoalmente, depois que descobri que minha evolução depende totalmente de minha instrução, procuro a universidade ampliar meus conhecimentos assim como participar ativamente dos problemas e soluções ao qual a universidade tem o compromisso como o desenvolvimento e a formação intelectual do nosso país." R. 156

Em períodos mal construídos como estes, em que são constantes os problemas de concordância e regência, torna-se às vezes difícil perceber qual o pronome relativo adequado. Assim, o que do primeiro período provavelmente deveria ser substituído por cuja, entendendo-se por seu antecedente-referido o termo profissão que, aliás, já se encontra um tanto distanciado e seguido por outro relativo que.

Já a expressão ao qual não pode permanecer no singular porque, provavelmente, tem como antecedentes-referidos os substantivos problemas e soluções, além de exigir-se outra regência dentro da construção frasal, devendo a expressão ser substituída por com os quais.

"Você preferia entrar em uma faculdade difícil onde certamente se sentiria amargurado pa-

ra posteriormente exercer uma profissão que não gosta, para ganhar mais, ou entrar naquela que você se realiza, que você ama?" R. 166

"Todo ser humano tem o direito de errar, pois a nossa vida prática e bem diferente da teórica, e eu quero dizer com isso, que eu ou qualquer outro vestibulando podemos nos disiludir ou desacreditar no curso ao qual optamos, após estarmos cursando-o pelas mais variadas razões..." R. 175

"Concluo colocando que o meu desejo é, realmente, fazer o curso que sempre sonhei na vida." R. 175

Não há a perspicácia do candidato em fazer a pergunta ao verbo para ver qual a preposição que ele exige. É comum na língua falada o apagamento da preposição na regência de alguns verbos. Na linguagem-padrão escrita, tal procedimento é inadmissível.

Nos três casos acima, o pronome relativo está empregado defeituosamente quanto à regência. Este é um procedimento que ocorre com muita frequência.

"E a minha decisão na realidade foram estes os cursos que estou a fazer vestibular que sempre foram os meus sonhos, até um dia eu chegar lá." R. 179

Esta situação torna-se bastante problemática, pois o que exerce uma função mista de pronome relativo e de conjunção, tornando-se difícil determinar qual o antecedente-referido, bem como estabelecer um sentido e uma relação coerente entre as várias orações do período.

Remissões mal feitas, provocadas pela falta de concordância, com desrespeito às marcas de gênero e número, vão sendo encontradas no decorrer do corpus analisado.

"Todos, ou quase todos, têm um sonho, muitos dos quais estão intimamente ligados ao chamado 'subir na vida'!" R. 148

Há desrespeito à marca de número entre o referente (dos quais) e o referido (um sonho).

"Outros foram incoerentes em suas escolhas

optando por um curso devido ao seu baixo número de concorrentes ou pelo qual a profissão lhe será mais rendosa." R. 165

Nos dois exemplos há problemas de concordância quanto ao número. Se o professor, ao invés de "ensinar" nas aulas de língua portuguesa sujeito e predicado, mostrando frases com problemas de concordância, fixando ainda mais o erro, fizesse exercícios de estruturação a partir dos erros encontrados nas redações dos alunos, os resultados não seriam mais animadores?

#### 4.1.5. Relações catafóricas não claras

Quando num texto não há correlação precisa entre dois segmentos do mesmo discurso, isto é, quando o referido não segue o referente na maneira clara, pode haver ambigüidade na comunicação.

"Sim, sempre sonhei, em ter esta profissão como enfermeira, porque sinto-me muito bem, em ajudar as pessoas, em conhecer um pouco mais o nosso corpo, está máquina misteriosa que é o ser humano." R. 18

O exemplo revela dificuldade em empregar elementos lexicais apropriados, pois o elemento comparativo como não está adequado neste enunciado.

Analisa-se, agora, nos três exemplo que seguem, o emprego da catáfora, a começar pelo título de cada redação:

"Esta é a minha vocação

Desde pequena, sempre sonhei em ser professora, com o passar dos anos senti que trabalhar com crianças, me traria grande realização profissional, por isso é que alguns anos atrás, decidi que iria fazer Pedagogia Prê Escolar." R. 201

"O que sonhei para o meu futuro.

Quando iniciei o 2º grau, estudei numa escola particular onde trabalhava uma senhora como orientadora educacional. Ela, pessoa que me marcou muito pela ajuda, compreensão e resolução

de tantos problemas, fez com que eu chegasse a fazer esta escolha. Desde nosso primeiro contato, comecei a sonhar em um dia ser o que ela era." R. 210

"Este é o Meu Curso

O curso que pretendo fazer, realmente vem de encontro com os objetivos, que tenho para minha vida profissional." R. 155

Nos três exemplos, o título sempre inicia com uma catafóra - esta, o que, este - cujo referido não é nomeado nem esclarecido no restante do título. No primeiro exemplo, o referido se esclarece perfeitamente no corpo da redação. Já no segundo exemplo essa explicitação do referido se dá mais vagamente e no terceiro caso não há nenhuma identificação do curso que possa funcionar como referido esclarecedor do catafórico este do título.

No parágrafo que segue, o candidato fez uso de dois catafóricos. O primeiro está mal colocado, dado aparecer entre parênteses, e o segundo vem empregado corretamente.

"Um grande otimismo invadiu-me ao presenciar que, muitos são os jovens que lutam por um lugar nesse imenso campo trabalhista: Se cada qual pudesse escolher sua profissão, baseado nestes princípios: (formação, criatividade e decisão), será que o nosso país não se elevaria culturalmente?

A escolha profissional é algo muito importante, é ela que irá guiar todo o rumo de sua vida, assim: escolha com carinho e sensatez." R. 174

Assim desempenha a função catafórica de elemento que conduz a uma conclusão sintetizadora em relação ao anteriormente exposto. Talvez possa também ser visto ambiguamente como seqüenciador.

"A muito tempo espero por isso em poder entrar na Universidade para conseguir realizar um sonho." R. 207

O elemento catafórico não está em si mal empregado, mas a frase aparece incorretamente estruturada. A catafóra teria sua relação com o referido perfeitamente estabelecida se a formulação fosse: "há muito tempo espero por isso: entrar na

Universidade para conseguir realizar um sonho."

Até aqui tratou-se dos diversos tipos de problemas ocorridos no texto - relações endofóricas. Verificar-se-ão, a seguir, problemas referentes à situação de comunicação - relações exofóricas.

#### 4.2. Referência exofórica - dêiticos

Sabe-se que, no enunciado, o elemento lingüístico responsável pela referência à situação de enunciação, ao tempo e ao falante é o dêitico. Por isso, na situação de comunicação, faz-se necessário mostrar, além dos elementos espaço-temporais, a origem de discurso, ou seja, o locutor eu e o interlocutor tu. Mostrar-se-á, agora, como a má remissão a cada um desses elementos acarreta problemas ao texto - no caso, à redação.

##### 4.2.1. Referência dêitica temporal duvidosa

Torna-se imprecisa a referência dêitica temporal quando não se tem como ponto de referência o momento em que o enunciatador fala.

Essa referência temporal pode, além de confusa, ser até contraditória, quebrando a lógica do pensamento, como acontece no exemplo que segue:

"Título: ?

"Sempre sonhei ser algum dia uma famosa veterinária, poder cuidar dos animais que tanto precisam da nossa proteção, poder ter um consultório completo, mas que seja simples e modesto.

Mas esse sonho não pode se tornar real, pois por influência da minha mãe sou obrigada a fazer um curso que não é muito do meu agrado. Ela vive me dizendo que administração é um curso que dá futuro, e que hoje em dia a gente tem de ir atrás do interesse e não do que gosta.

Por eu ser muito dependente dela sou obrigada a aceitar isso com a maior naturalidade, embora que o sonho de ser veterinária ainda vive dentro de mim.

Mas os tempos mudaram, e agora a minha concepção de vida e a mesma da minha mãe: poder subir na vida o máximo que puder e é para isso que estou fazendo o curso de administração."



Primeiramente, o advérbio temporal sempre parece ter uma abrangência absoluta. Depois o sonho de sempre parece ceder à argumentação mais racionalista da mãe, mas no terceiro parágrafo esse sonho de sempre volta a se impor. Finalmente, "os tempos mudaram", e o sonho de sempre foi substituído: "agora a minha concepção de vida..." Verifica-se toda uma seqüência de desditos e contradições.

"Todos nós quando crianças, sempre temos algo em comum, como: brincar, pular, passear, enfim fazer algo que nos é conveniente." R.138

O dêitico temporal sempre pode ser visto como redundante, pois sua supressão não mudaria o sentido da frase. Além disso pode manifestar um certo caráter por demais categórico e taxativo se for tomado na sua abrangência total - sempre - em toda a situação, em todo o tempo.

"Toda a minha vida até o presente momento sempre foi muito voltada na preocupação com pessoas carentes." R. 229

Neste exemplo, o dêitico temporal sempre apresenta-se como reforço redundante de "Toda a minha vida". Encerra também conotações de exagero e radicalidade.

Idéias truncadas, violando a logicidade temporal do pensamento, e erros gráficos primários (além da péssima grafia que não é possível retratar aqui) são problemas encontrados no parágrafo a ser transcrito:

"Pretendo também supir na vida pois o curso que fou faser vai ajudar na minha profisao futura, não a que eu estou realizando hoje em dia, não tem tanto sentido, que eu pretendo mas tarde faser, se eu passar e estiver praticando vou pensar em muda de serviço realizar o sonho esperado." R, 159

Aqui as expressões dêiticas opõem a esperança de uma melhor "profisao futura" ao que "eu estou realizando hoje em dia". No entanto, a expressão "mas tarde" introduz confusão em relação à oposição acima indicada.

Nos exemplos abaixo foi feito uso indiscriminado da expressão temporal sempre, que parece funcionar como suporte

puramente formal, como palavra substituidora na falta de uma expressão mais apropriada.

"Sempre quanto passo por um jardim ou uma escola fico sempre observando. As crianças estão sempre felizes. Há sempre um gesto, uma palavra carinhosa. (...)

Tenho certeza que essa é a minha opção certa. Sempre sonhei em dar aula, numa sala cheia de crianças." R. 218

"Sempre que penso em inscrição do vestibular; a indecisão toma logo conta da minha cabeça, pensando sempre que curso fazer. (...)

Não posso dizer que geografia, sempre foi o curso sonhado, mas também não posso dizer que sonho com outros cursos.

Pretendo fazer o curso de geografia e desenvolver um lado de conhecimentos, que sempre tive muita curiosidade." R. 192

No primeiro caso, o uso abusivo de sempre traz conotações simplistas de exagero. Já no segundo, sempre revela um sentido de incerteza, de dúvida, de atitude vaga.

4.2.2. Os elementos portadores de indicação temporal trabalhados até agora foram os dêiticos - fixados segundo o momento de enunciação. Tem-se, também, a série dos não dêiticos, passíveis de estabelecer o tempo com auxílio de referências presentes no enunciado; nesse caso, a indicação temporal não se faz presente no momento da enunciação, podendo levar, muitas vezes, a uma visão temporal imprecisa.

"Eu, particularmente, frequentarei a universidade para expandir meus conhecimentos, pesquisando mais a fundo sobre assuntos que sempre me fascinaram, para mim será apenas uma continuação da colheita que iniciei no Colegial e até mesmo antes." R. 193

"Alguns desses jovens fazem a faculdade somente para fazer, sem nenhum motivo mais forte, eles estudam, formam-se e mais tarde não transmitem trabalhando tudo o que lhes foi ensinado durante o período em que frequentavam a faculdade." R. 243

Nos exemplos citados a indicação temporal não tem nada a ver com a conjugação verbal; podemos estabelecer o tempo não em relação ao momento de enunciação, mas apenas vagamente devido ao ponto de referência do enunciado.

Expressões temporais mal concebidas continuam figurando num contexto lingüístico incoerente e confuso:

"Desde de cedo nossos pais se preocupam em procurar uma escola da qual possamos dar início as nossas atividades escolares e como todos vamos -- aprendendo que nos ensinam até que chega o dia que decidimos por nossos próprio anseios, começamos a pensar no que será melhor então fizemos o vestibular, lutamos para conseguir uma vaga." R.222

Passado, presente e futuro também são colocados sem seqüência lógica:

"A vida não está fácil. Atualmente, e a cada dia que passa nos aproximamos mais e mais de um futuro que, quando criança jamais imaginávamos a realidade que seria." R. 29

Percebe-se, pois, que o jogo da temporalidade, seja através de dêiticos, seja através de não dêiticos (com referência a elementos cotextuais) não é claro para o estudante, acostumado, ao que parece, a trabalhar conjugações verbais em frases pré-fabricadas.

#### 4.2.3. Referência dêitica espacial não condizente

A referênciá dêitica espacial torna-se opaca se se ignora a pessoa do locutor no ato da enunciação. Surge, então, a necessidade de repetir, de enfatizar, para ver se as colocações se tornam claras e convincentes.

"Portanto, nada mais justo do que um aumento no salário, atualmente tão 'minguado'. Aqui, este aumento só seria possível com a mudança para uma profissão melhor remunerada, que inclui maior cultura numa área específica." R, 148

Aqui - como relacioná-lo neste contexto para dar-lhe um sentido?

"Para subir na vida é preciso bem mais que um curso superior, exige dedicação, aplicação, força de vontade e acima de tudo coragem para poder encarar o mundo lá fora e vencer." R. 168

A expressão "mundo lá fora" tem relação a que espaço, para que seja feita uma remissão precisa?

"Uma resistência que quase se esvaiu em quatro anos de um curso superior mal - pensado e imaturamente escolhido mas que ainda foi capaz de tentar novamente, aqui e agora.

Aqui e agora, jornalista o que pretendo ser." R. 236

Os dêiticos espaço-temporais aqui e agora delimitam estritamente uma situação próxima e presente, enquanto que os verbos ora exprimem tempo passado, ora um presente com sentimento de futuro até distante, tendo em vista que o que pretendo ser se refere à atividade jornalística que, normalmente, virá após quatro anos de curso.

#### 4.2.4. Referência dêitica pessoal não específica

Destacou-se anteriormente que os referentes pessoais eu e tu são conhecidos no emprego que deles é feito nos atos de enunciação individuais. Por isso, são considerados aqui específicos. Caso não sejam empregados adequadamente, a comunicação torna-se confusa e genérica.

Observou-se que a natureza do tema - pessoal, subjetiva - induziu a um tipo de expressão mais pessoal, com predominância, no corpus analisado, do uso da primeira pessoa - eu - dando, assim, um caráter mais coloquial ao texto, uma expressão mais informal.

Em nenhuma redação, das 281 analisadas, deixou de aparecer, ao menos uma vez, o elemento dêitico pessoal. Em muitas, aliás, o excesso chama a atenção, como no trecho abaixo:

"Meu ideal profissional

'Administração' é realmente o meu ideal profissional?

Ainda pequena, quando brincava de boneca em frente à minha casa eu já me imaginava dentro de uma loja de departamentos sentada dentro de uma sala com portas fechadas com as seguintes iniciais. A.R. - Gerente Administrativo.

Com o passar do tempo, esse sonho de criança foi se tornando cada vez mais próximo e mais real, pois na minha adolescência eu tinha realmente a certeza de que esta seria a minha realização profissional futura." R. 131

Seguem outros exemplos que mostram o excesso de elementos da primeira pessoa do singular, inclusive empregados de maneira bastante primária:

"O Meu Curso

O curso que eu escolhi é um curso que surgiu por surgir... Realmente este curso não foi aquilo que eu sempre sonhei. Mas é aquele que mais se adapta ao meu nível social. (...)

Se eu fosse escolher um curso que sempre sonhei, gostaria que fosse:

- Proveniente dos meus conhecimentos e aptidões.

- Que eu gostasse trazendo benefícios à quem eu trabalhasse. Pois não me sentiria bem só me satisfazendo." R. 151

"Escolher o curso dos meus sonhos, foi algo bastante difícil.

Há muitos cursos bons que, se eu pudesse gostaria de fazê-los. Esses tantos, mostram um pouco de tudo aquilo que eu gostaria de conhecer.

Sem dúvida, existe entre outros, aquele que realizam-me.

E, hoje, encontro-me na esperança na grande expectativa de ir a fundo nos meus sonhos, concorrendo com muitos pelo mesmo." R. 158

Nestes exemplos, o excessivo uso do dêitico pessoal de primeira pessoa, além de subjetivizar totalmente as situações, acarreta expressão pleonástica, generalização bastante vaga e pouca consciência crítica.

O uso indiscriminado da primeira pessoa do plural também é uma constante, revelando, ao que parece, um refúgio na generalização, para evitar a responsabilidade da decisão pessoal.

"Através da nossa vivência podemos a cada dia mudar nossa maneira de ser e pensar. Os fatos e circunstâncias que nos envolvem tomam rumos que vão, sem dúvida, algum dia fazer com que venhamos a refletir sobre nossa maneira de viver. É portanto com essa imagem e pensamento que não podemos ficar presos a gestos e atitudes tomados inicialmente em anos posteriores na nossa vida." R. 150

Há um titubear constante em grande número de redações analisadas, quanto à forma de tratamento empregada. Algumas partem do geral para o particular - nós/eu; outras, ao contrá-

rio, do particular para o geral - eu/nós; e há ainda aquelas que alternam as pessoas gramaticais, ora eu ora nós.

"Todos nós temos em nossas vidas muitos objetivos a alcançar, uns apenas por vaidade, e outros por realização pessoal, ou seja por puro idealismo.

Eu por exemplo, estou prestando vestibular para o curso de Direito. (...)

Todo ser humano tem o direito de errar pois a nossa vida prática e bem diferente da teórica, e eu quero dizer com isso..." R,172

"Já fazia faculdade em São Paulo. Por motivo de mudança de Estado, tô eu aqui novamente, prestando vestibular o qual eu acho um absurdo você ter que disputar uma vaga numa faculdade para poder estudar." R, 178

"Desde de minha infância eu sempre conheci ter uma faculdade para ter mos conhecimento e sabedoria e uma profissão coerente com a minha pessoa, para ter uma vida melhor e tudo que gostaria de comprar, eu pretendo fazer aquilo que sempre quis fazer com perfeição e carinho para não ter desilusão com o curso que tanto pretendia cursar e me formar para poder trabalhar com dignidade e honestidade para poder vencer na vida." R. 149

No primeiro e no terceiro casos, verifica-se um saltitar entre singular/plural/singular, que evidencia uma certa necessidade de o sujeito singular apoiar-se, amparar-se ou englobar-se num conjunto social mais amplo, enquanto que a redação 178 incorre na troca de pessoas, o que é gramaticalmente inaceitável e até incongruente, tendo em vista que o você equivale ao eu.

#### 4.2.5. Referência dêitica situacional imprecisa

Quando não é possível, no enunciado, fazer referência à situação de enunciação, o elemento dêitico remete, então, a uma situação vaga, duvidosa, imprecisa.

No último exemplo do item anterior (R. 149), as referências dêiticas situacionais tudo que ou aquilo que não remetem a um referente específico, permanecendo vagas e indefinidas.

"Os tempos são outros, a cabeça também, portanto os nossos objetivos também começam a despertar para outros valores." R. 163

A que outros tempos e outros valores se refere o candidato? Tudo continua impreciso, provavelmente também para ele.

E as remissões imprecisas continuam persistindo nas redações analisadas:

"Ao fazer o segundo grau, sempre me intrigava com alguma coisa que os professores transmitiam, a forma de transmitir, achando ser suficiente suas palavras, não achava eu no dever de acitar tudo sem interrogações, sem saber de onde surgiram e o porquê de tais teorias; conhecer seus autores, a vida desses grandes pensadores." R. 190

Observa-se que nenhuma das expressões sublinhadas define claramente seu conteúdo.

#### 4.3. Elementos não contextualizados

Além desses elementos que remetem a uma situação indefinida, existem os que fazem referência à situação, mas de forma malograda, dado que os candidatos "esquecem" de contextualizar os elementos aos quais será feita a remissão, permanecendo, assim, a mesma situação imprecisa até o final da redação.

Observa-se que o elemento não contextualizado pode aparecer logo no início da redação ou no meio, como também figurar no parágrafo da conclusão. De qualquer forma, a impressão geral é de que se trata de uma entrevista - com os interlocutores face a face - sendo simplesmente abandonados os elementos textuais importantes.

"Este curso, pelo qual concorro a uma vaga, pode me oferecer conhecimento dentro da área que mais me chama atenção, principalmente na atualidade." R. 160

A redação já atingiu o terceiro parágrafo e o elemento referencial este curso ainda faz uma remissão imprecisa, porque não houve a contextualização do curso.

"O curso que estou tentando o vestibular, é mais por caráter profissional, este que atualmente eu trabalho com esse ramo, e até estou gostando, não que eu queira ser um grande economista, mas acho que a gente deve unir o útil ao agradável." R, 180

O referente este ramo permanece inicialmente impreciso pois só mais adiante se contextualiza sua referência com a profissão de economista.

"Pretento alcançar com minha escolha nesse curso tudo aquilo que sonhei, entrar na universidade para dar prosseguimento aquilo que sempre desejei na vida, ser um estudante, não importa minha idade,..." R, 181

Transcreveu-se o primeiro parágrafo da redação; se fosse feita a transcrição até o final, ver-se-ia que todas as remissões permanecem sem um referido preciso, por não se haver especificado o curso. O mesmo ocorre no texto que segue, com um amontoado de idéias apresentadas em parágrafo único, sequer marcado graficamente.

"O curso que vou fazer vai realizar ... um grande sonho que eu tenho, de ajudar aqueles que precisam de ajuda. Pois à tanta gente no mundo que Precisam de Pessoas capazes de ter coragem de lutar, por outras Pessoas. Fazendo este curso vou me sentir realizada, pois pretendo entrar na Universidade não para ter simplesmente um diploma, mais para trabalhar naquilo que me formei pois esta tão difícil de se encontrar pessoas que queiram trabalhar, com deficiente físico e mentais que eu gostaria tanto de passar no vestibular, para ajudar aqueles que precisam de mim e para tornar o meu sonho em realidade." R. 202

"Nos tempos atuais é indispensável se ter um diploma do ensino superior, porque, muitas vezes somos discriminados por não tê-lo. Minha preocupação maior é com a qualidade do ensino, na preparação desses futuros profissionais." R. 208, parágrafo 3.

A que profissionais está se referindo o candidato?  
Remissão feita sem nenhum sentido.

"Realmente necessito desse curso para subir na vida. É sem dúvida meu grande sonho, pois penso em transpor esta barreira, atingindo um futuro promissor." R. 4



Na primeira linha da redação, já aparece uma referência que não se justifica. A segunda referência - esta - esta barreira - só é possível se, através da dêixis, for associada à idéia de vestibular.

"As escolhas dos cursos, são feitas muitas vezes pelo lucro que se vai ter depois de formado.

A escolha feita por mim é de um longo tempo atrás, quando bati um papo com um grande amigo que deu-me dicas do curso que pretendo cursar. Este curso foi extremamente escolhido por mim sem a influência de outras pessoas, como geralmente há, mas foi escolhido também por uma outra razão, pelo campo de trabalho que se encontra no Brasil." R. 2, parágrafo 3

As expressões desses futuros profissionais, esta barreira ou as constantes referências ao curso não se contextualizaram nas redações, deixando de remeter a uma realidade definida e claramente especificada. Essa falta de explicitação talvez reflita a própria indecisão, incerteza ou falta de opção segura diante do futuro. Exemplificações semelhantes poderiam estender-se longamente.

## 5. REDAÇÕES FLUENTES E IMAGEM DO CANDIDATO

Anteriormente foram destacados diversos tipos de problemas de coesão e coerência dentro do corpus em questão. No entanto, observou-se que, apesar do número reduzido, alguns candidatos redigem com certa fluência e correção. Não são, necessariamente, redações excelentes, perfeitas, nem em relação às normas gramaticais - acentuação, concordância, regência - nem em relação ao que foi desenvolvido quanto ao tema proposto, mas deve se reconhecer que manifestam certa fluência e desinibição, conservando a lógica do pensamento.

No levantamento feito sobre as ocorrências problemáticas, quanto à coesão e à coerência textuais, não se fez a quantificação das ocorrências: a grande maioria das redações, efetivamente, manifesta problemas graves. Aqui é interessante constatar que 31, das 281 redações (apenas 11%), apresentam-se sem maiores problemas de coesão e, conseqüentemente, de coerência. Essas redações serão a seguir relacionadas a algumas variáveis.

### 5.1. Faixa etária

Chama-se a atenção para o fato de que a grande maioria dos candidatos ao vestibular se concentra na faixa de 16 a 19 anos. Conseqüentemente, também não é de estranhar que o maior número de boas redações se concentre nesta faixa.

Faixas etárias	Nº de casos	%
16 a 19 anos	17	54,85
20 a 25 anos	09	29,03
26 a 29 anos	01	3,22
30 ou mais	02	6,45
Sem informações	02	6,45
TOTAL	31	100%

### 5.2. Estado civil

Para levantamento do estado civil do candidato foram considerados os registros: solteiro, casado e outros (para os possíveis amasiados, viúvos, divorciados, separados não oficialmente). Foi nítido o resultado em relação a esta variável: predominância dos candidatos solteiros, o que pode indicar maior disponibilidade desses.

Estado civil	nº de casos	%
Solteiro	27	87,10
Casado	02	6,45
Outros	00	0,00
Sem informações	02	6,45
TOTAL	31	100%

### 5.3. Natureza do 2º grau frequentado

Há grande diversidade na natureza do curso completado no 2º grau. Chama a atenção o desempenho manifestado pelos candidatos vindos do magistério, ressaltando-se, por antecipação, que a grande maioria desses não frequentou cursinho pré-vestibular; no entanto, salienta-se o grande número vindo de escolas particulares.

Nesse contexto, entende-se por outros: administração, secretariado, turismo, química, agrícola, chamando-se a atenção para seu alto índice.

Natureza do curso freqüentado	Nº de casos	%
Científico	03	9,67
Comercial	02	6,45
Industrial	05	16,14
Magistério	07	22,59
Saúde (técnico)	01	3,22
Supletivo	02(*)	6,45
Outros	09	29,03
Sem informações	02	6,45
TOTAL	31	100%

#### 5.4. Tipo de escola freqüentada

Assume caráter surpreendente a procura de escolas particulares em todo o país, com o objetivo de garantir uma vaga na Universidade. Percebe-se, no entanto, que os dados referentes à escola freqüentada não são totalmente confiáveis, visto que candidatos vindos da mesma escola - Colégio de Aplicação, Escola Técnica, Instituto Estadual de Educação - tendo freqüentado, inclusive, o mesmo curso, classificaram-se ora como oriundos de escola pública, ora de escola particular.

---

(\*) Observa-se que de todo o corpus das 281 redações analisadas, essas duas redações do Supletivo, consideradas boas foram as únicas, dos candidatos que freqüentaram o Supletivo, que conseguiram nota 5 ou superior.

Escola freqüentada	Nº de casos	%
Particular	12	38,71
Pública	12	38,71
+ Pública	01	3,22
+ Particular	02	6,45
Supletivo	02	6,45
Sem informações	02	6,45
TOTAL	31	100%

+ pública - maior período em escola pública.

+ particular - maior período em escola particular.

### 5.5. Frequência a cursinho

Variável marcante é esta de frequência ou não a cursinho pré-vestibular. Percebe-se como o ciclo começa a se fechar: predominância de candidatos solteiros, bastante jovens, vindos em maior número de escola particular, com boa base desde o pré-escolar, quem sabe, não vêem o cursinho como pré-requisito para aprovação no vestibular. Essa não frequência a cursinho foi marcante no magistério e no industrial.

Frequência ou não a cursinhos	Nº de casos	%
Não	17	54,85
1 ano	03	9,67
1 semestre	06	19,36
menos de 1 semestre	03	9,67
sem informações	02	6,45
TOTAL	31	100%

### 5.6. Nível de instrução dos pais

Pelo que se depreende da tabela abaixo, o nível de instrução dos pais parece não ter influência decisiva sobre o

desempenho do candidato, ao menos quanto à expressão linguística.

Nível de instrução	Pai	%	Mãe	%
Analfabeto(a)	03	9,67	02	6,45
Primário completo	04	12,91	08	25,80
Primário incompleto	04	12,91	04	12,91
Médio-1º grau completo	03	9,67	03	9,67
Médio-1º grau incompleto	03	9,67	00	0,00
Médio-2º grau completo	05	16,14	06	19,36
Médio-2º grau incompleto	01	3,22	02	6,45
Superior completo	04	12,91	04	12,91
Superior incompleto	02	6,45	00	0,00
Sem informações	02	6,45	02	6,45
TOTAL	31	100%	31	100%

#### 5.7. Renda familiar mensal

A especificação da renda familiar mensal foi solicitada em termos de salários mínimos, sendo que a ficha de inscrição previa uma escala de até 12 (doze) salários.

Fechando o ciclo, conclui-se que as redações que apresentam maior fluência e coerência são de candidatos vindos de um nível de renda familiar bastante elevado.

Onze (11) das trinta e uma (31) redações, como mostra a tabela que segue, são de candidatos oriundos de famílias com renda mensal de doze (12) salários mínimos, o nível mais alto da tabela, sendo que nesses casos todos os pais têm culturalmente nível superior ou médio.

Ressalte-se, assim, a significativa influência da situação econômica na vida da criança, do estudante e do ser humano em geral.

Renda familiar mensal	Nº de salários mínimos	%
Até 03 salários mínimos	01	3,22
De 04 a 05 salários	07	22,59
De 06 a 07 salários	00	0,00
De 08 a 09 salários	04	12,90
De 10 a 11 salários	06	19,36
12 salários	11	35,48
Sem informações	02	6,45
TOTAL	31	100%

## 6. CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Traçados os objetivos e analisados os dados, podem-se estabelecer conclusões que representem os resultados obtidos quanto ao desempenho lingüístico dos vestibulandos, no que se refere à coesão e coerência dos textos produzidos na prova de redação do vestibular de 86 da UFSC.

Os fatores de coesão e coerência estabelecidos para análise, logo de início, revelam problemas nas redações, como se faz notar:

1. desajuste entre o tema proposto e o texto produzido;
2. asserções isoladas incompletas;
3. má paragrafação;
4. problemas de relações interfrasais e transfrasais: coesão e coerência;
5. inadequação de elementos relacionais:
 

pronominalização	{	endófora	{	anáfora
..				catáfora
		exófora	-	dêitico
6. falta de elementos contextualizadores;
7. inadequação gramatical.

Através da análise das redações, constataram-se as mais diferentes dificuldades no que se refere à relação tema proposto / texto produzido pelo candidato, desde a compreensão na interpretação até a produção: problemas de percepção/assimilação do conteúdo a ser desenvolvido, visto que o tema consistia de uma interiorização, exigindo que se trabalhassem dois enfoques, o que não foi feito pela grande maioria dos candidatos; uns extrapolavam para assuntos que dominavam melhor do que aquele proposto; outros tentavam manter uma relação, mas, não obtendo sucesso, acabavam escrevendo sobre o que era do seu domínio.

Por isso, o tema de uma redação deve surgir do mundo em que vive o aluno, para que tenha condições de questionar, analisar, verificar os prós e os contras. Antes de levar o aluno a escrever, é preciso fazê-lo perceber o seu mundo, inserindo-o nessa dimensão que se quer expressar.



Talvez se tenha o direito de estranhar, aqui, que os candidatos não tenham obtido sucesso pleno na expressão de sua própria vivência com relação a projetos profissionais. Porém, pode-se hipotetizar que tal dificuldade tenha surgido exatamente pelo fato de que suas expectativas quanto a uma redação de vestibular foram frustradas, de onde parece decorrer uma sensação geral de insegurança. De fato, pode-se esperar que eles tenham sido treinados para produzir textos menos relatados à autoconsciência, e quando se viram objeto de sua expressão, o mergulho sofreu um bloqueio. O próprio confronto existencial lhes tolheu a expressão. Daí, provavelmente, ter-se encontrado, em inúmeros casos, uma redação tipicamente despersonalizada.

Escrever, pensar e ser (individual e socialmente) são atos e situações solidários que interagem e estimulam mutuamente a criatividade; por isso seria de esperar que, convenientemente estimulado, o aluno conseguisse espontaneamente explorar o mundo real através do uso da sua própria linguagem.

O amadurecimento é enriquecido através da prática de debates (o debate implica um certo grau de agressividade do sujeito que tem a mente aberta), rumos de tratamento dado por outros a temas a serem trabalhados nas redações. É um trabalho que partirá do simples para o complexo, das partes para o todo, aumentando-se gradativamente a complexidade do exercício, até chegar ao resumo crítico e à análise.

Nessa integração linguagem-realidade, a redação deixaria de ser uma prática obrigatória, artificial, útil somente como atividade para nota escolar e aprovação em vestibulares e concursos públicos - ela estaria, nesse caso, "descontextualizada", distanciada do seu objetivo precípua.

Artificiais, também, deixariam de ser as afirmações dos candidatos. Viu-se o número significativo de afirmações soltas, vazias de sentido, vagas, demonstrando uma apreciável falta de capacidade de interação entre fatos e idéias. Quando constituídas de algum sentido, formam textos excessivamente infantis, primários, em que se percebe apenas tênue capacidade de organização mental/lingüística para a faixa etária (predominância de candidatos de 17-20 anos), resultando disso redações de

pouca inteligibilidade, constituídas de aglomerados de frases justapostas, destituídas muitas vezes de qualquer elemento coesivo (há uma perda do fio condutor) - o tecido textual sofre de muitas rupturas. O índice dessas ocorrências é maior que o das afirmações sem sentido.

É necessário mostrar aos alunos as relações de coesão e de coerência na organização dessas afirmações em um todo significativo. O todo não é a mera justaposição das partes, como se enfatizou bastante nesta dissertação, mas esses elementos devem expressar-se nas relações interfrasais e transfrasais. E os mais discutidos foram os itens de referência expressos pelos elementos remissivos - endofóricos e exofóricos.

Viu-se que o processo de anaforização possibilita à referência estabelecer-se no enunciado - relação textual, endofórica, grande responsável pela coesão textual. No entanto, levantaram-se neste capítulo algumas das dificuldades apresentadas pela maioria dos candidatos: problemas de remissão (remissão imprecisa) a nível interfrasal e transfrasal, responsáveis pela má organização textual.

O emprego das pró-formas nominais não identificadoras é outra modalidade problemática levantada nas redações analisadas, além da má remissão feita pelos anafóricos averbiais não marcados e dos anafóricos relativos com problemas de concordância e regência. Outra dificuldade encontrada nas redações foi a das relações catafóricas, cuja aplicação não adequada causou ambigüidade no enunciado (má seqüenciação na relação do referido com seu referente).

É importante levar o aluno a compreender o processo de anáfora, para evitar repetições indesejáveis (inadequadas) e saber introduzir o referente. Constatou-se, em grande número de redações, a dificuldade em contextualizar os elementos a que seriam feitas as remissões. Na maioria das vezes, o referente mantinha relação vaga, imprecisa, inadequada com o seu referido, acarretando falta de progressão do pensamento e total ausência de profundidade, manifestadas principalmente por afirmações redundantes e circulares. Há dificuldade generalizada do fluir lógico e espontâneo do pensamento, para formar um todo

significativo e coerente (consistente).

O estudo do parágrafo, por exemplo, mostrou que a grande maioria dos candidatos constrói o parágrafo como uma unidade isolada, completa em si mesma, circulando em torno de uma mesma idéia, sem ampliar o campo semântico. O fato talvez seja consequência de má orientação dada no 2º grau e nos cursos preparatórios, para que não haja "fuga do tema", ou consequência da má orientação dada pelas gramáticas tradicionais, que apresentam o parágrafo como unidade de significação completa.

Percebe-se, no corpus analisado, que, quando o candidato (devido à natureza do tema) tenta se libertar dessas orientações, a redação se apresenta menos problemática, isso quanto à estrutura - o que leva a crer que não se ensina redação, num sentido estrito. Em outros termos: se o que se propõe nas escolas (e universidades) é dar abertura para que as pessoas, como membros da sociedade, sejam capacitadas ao uso efetivo, válido de sua língua, não se trata de simplesmente dar-lhes informações a respeito do formalismo gramatical, dos esquemas - o que também não significa adotar o ponto de vista de que, sendo arte, não se pode ensinar redação absolutamente. A esse propósito, Wendell Johnson (1977, em tradução portuguesa) lembra que não se pode ficar preso nas malhas do simples "artesanato verbal". E defende que é "Impossível redigir redação" (título do artigo). Em última análise, o que se quer afirmar é que a espontaneidade (que nasce da motivação natural) é um ingrediente maior da produção verbal. A questão é: que trabalho realizar para que seja atingida? Os caminhos serão bem outros que aqueles longamente trilhados em geral nas aulas de Língua Portuguesa.

No que concerne à colocação e relacionamento das idéias, já foi visto que há uma tentativa para relacioná-las, para manter os coesivos entre as frases e entre os parágrafos, porém nem sempre bem sucedida.

Há necessidade de fazer em sala de aula exercícios de paragrafação, encarando-se o parágrafo como fragmento discursivo; tentando-se mudar a distribuição de seus elementos, é

possível mostrar aos alunos se o texto está ou não bem elaborado (coesão macroestrutural). Pode-se tomar um texto com vários parágrafos, que serão reorganizados em introdução, desenvolvimento e conclusão, num jogo de tópico/comentário. Também pode-se fazer o contrário: dividir as idéias do texto no maior número possível de parágrafos e mostrar ao aluno que o parágrafo aparecerá como semi-totalidade discursiva, na medida do uso de elementos coesivos capazes de estabelecer ligação entre seus componentes: palavras, períodos e os outros parágrafos do mesmo texto.

Apresentar fragmentos textuais e ações e situações desordenadas para que o aluno os ordene também é tarefa que pode levá-lo a perceber o quanto a seqüência lógica é importante na compreensão do texto. Esse trabalho de reelaboração, tornando o parágrafo lógico e claro, exige do aluno muita reflexão em relação à sua seqüência ordenada.

No que diz respeito aos aspectos gramaticais, esperar-se-ia, numa redação de vestibular, que o candidato demonstrasse pelo menos - considerando que o ensino é centrado na gramaticalidade - aptidão na manipulação da língua a nível de adequação gramatical (para não dizer correção). No entanto, nem esse mínimo é conseguido. Estariam os candidatos rejeitando conscientemente a norma que se lhes tentou inculcar em onze anos de escolaridade? Não é crível.

Visto que o texto não se reduz ao caráter puramente formal, a avaliação das redações feita pelo professor, no que se refere a esse aspecto, não pode restringir-se a um simples assinalar em vermelho os erros; deve levá-lo, num primeiro momento, a classificá-los e, através de exercícios, fazer o aluno observar as devidas correlações de concordância, por exemplo, exigindo o emprego adequado já na redação seguinte. Eventuais exercícios estruturais de gramática não serão propostos com sentenças ou expressões quaisquer, funcionando como pretexto, mas devem trabalhar elementos tirados do texto do aluno, suas dificuldades reais.

Assim, o professor estará dando aos alunos uma nova visão das aulas de redação, ou melhor, de língua; não apenas um

espaço onde se aprende a ortoepia e a escrita "correta", observando aspectos puramente formais de ortografia, morfologia e sintaxe (quando oportuno), encontrados nas gramáticas escolares e em muitos manuais didáticos, mas sobretudo um espaço de vivência, de conscientização, de amadurecimento.

Pode-se assumir, em síntese, dado o quadro apresentado aqui, o que ILARI (1985: 51) apresenta como condicionante da prática eficiente da redação:

- "- importância de leitura dos 'bons autores'",
- observação prévia, pelo aluno, dos fatos que são assunto da redação, e
- certeza de que o aluno esteja efetivamente motivado para redigir.

Antes de mais nada, contudo, os objetivos dessa prática (globalmente: da prática de Língua Portuguesa) é que precisam ser assumidos, na medida em que se tem observado que a avaliação corrente da redação é muitas vezes incompatível com os objetivos propostos (idem, ibidem, p.52). Salvo se o objetivo precípua para a redação for dado em termos de obtenção de expressão correta - o que é restrito, simplista e empobrecedor.

## REFLEXÕES FINAIS

Percorrido todo o trajeto desta dissertação, confirma-se a real crise na expressão verbal dos alunos, comprovada através da análise dos textos dos vestibulandos.

Mesmo tendo trabalhado com candidatos pertencentes à faixa etária de 17 a 20 anos, na sua maioria, portanto adultos, percebeu-se que a quase totalidade, a julgar pela expressão escrita, não possui um nível de raciocínio lógico correspondente à sua idade.

Outras variantes foram observadas além da idade: estado civil, proveniência escolar, frequência ou não a cursinhos, nível de escolaridade dos pais e nível sócio-econômico, esse último como fator que se mostrou decisivo nas redações que manifestaram bom desempenho lingüístico.

Os critérios adotados para a análise dizem respeito ao estudo do texto quanto ao plano frasal, interfrasal e transfrasal, tomando-o como unidade discursivo-significativa e, ainda, a verificação de identificação entre tema proposto e texto produzido.

Após abordagem teórica dos elementos de remissão - os endofóricos, maiores responsáveis pela coesão, e os exofóricos, analisaram-se as 281 redações, enfocando os problemas de coesão e coerência. O que se pôde constatar foi um número elevado de redações parcial ou totalmente falhas no que diz respeito ao emprego desses termos relacionais; e candidatos incapacitados para o desenvolvimento de um raciocínio lógico e até mesmo para a interpretação e análise dos dados apresentados como tema.

Muitos dos textos são desconexos e caóticos, como pode ser verificado nos exemplos citados na segunda parte desta dissertação, por violarem os princípios de coesão e coerência, tanto em relação ao aspecto formal como em relação ao tema proposto.

De modo geral, o pensamento manifesta-se através de uma linguagem incoesa e incoerente, de um raciocínio desordenado. O candidato nem ao menos é capaz de organizar coerente-

mente as partes, quanto mais expressá-las fluentemente, observando as relações interfrasais e transfrasais para formar um todo organizado e significativo. O candidato sem capacidade de abstração restringe-se ao nível concreto, limitando-se a simples narrações subjetivas e de caráter pessoal, até mesmo muitas vezes sem fazer referência ao próprio curso escolhido.

Diante de tantos problemas, questionam-se as orientações que estão sendo dadas aos alunos e o tipo de manual de redação adotado; este, provavelmente repleto de normas rígidas e de receitas pré-fabricadas, limitando-se a um método único.

Pelos resultados obtidos na análise, chega-se à conclusão de que o ensino de redação não está alcançando os objetivos previstos. O que fazer, então, para que os alunos em geral e, no caso, os vestibulandos se expressem de maneira clara e coerente? Como orientá-los para que produzam textos coerentemente organizados, que obedeçam a uma seqüência lógica na colocação das idéias?

Várias propostas já foram apresentadas, partindo-se do princípio de que aprender a escrever de maneira mecânica, com imposição de regras de fora para dentro, não é aprender a expressar-se. É necessário que haja conscientização por parte dos educadores para que estimulem seus alunos a expressarem, através da linguagem que lhes é própria, seus mundos, suas vivências aliadas às suas visões do mundo que os envolve.

A análise efetuada leva a crer que a problemática levantada não se restringe a um fato isolado, individual, mas é consequência de toda uma estrutura de ensino: a pouca importância atribuída à área de língua portuguesa, especialmente no ensino de leitura e redação, visto que a produção do aluno deve ser resultado da interação entre seus conhecimentos já interiorizados e os que adquire ao ler bons textos.

A importância da leitura para a produção de textos não se limita apenas ao maior enriquecimento do conteúdo; a leitura provê também, ao mesmo tempo, o exercitamento das estruturas e a organização e expressão das idéias. Deixa de ter a ilusória finalidade de servir para superar incorreções gramaticais, estendendo-se ao seu objetivo primordial - que é

a aplicação da língua em seus aspectos textuais, discursivos.

E, no entanto, o que se apurou na análise feita é que não houve nem ao menos a interiorização das estruturas básicas tradicionais, quanto mais mudanças para um comportamento criativo, reflexivo e crítico.

Diante disso, a maior preocupação, de imediato, deixa de ser o aluno e passam a ser os professores, de formação generalizada e sobrecarregados de trabalho, principalmente os de 1º e 2º graus, que não contam com instrução adequada sobre como orientar os alunos para a produção de textos coesos e coerentes, que não dispõem do conhecimento e das técnicas e processos para levar os alunos a observarem os aspectos textuais do uso da língua, visto esses conhecimentos figurarem especificamente em artigos, teses e manuais especializados, frutos dos mais recentes debates e conclusões em torno do assunto.



## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. AGUIAR, Vera Teixeira et alii (1985). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 5.ed. São Paulo, Mercado Aberto.
2. AMARAL, Marina Porto do (1985). As categorias de coesão textual e a complexidade do texto. Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC/RS, (60): 29-40. jun.1985.
3. ANAIS DA PUC (1983). Redação e leitura. I Encontro Nacional para Professores do 3º Grau. São Paulo.
4. ATAÍDE, Vicente (1981). À procura da palavra - Manual prático de redação. Curitiba, Editora Evopar Ltda.
5. BAPTISTA, Maria Elizabeth Motta Zanetti (1980). Gramática. São Paulo, Cortez Editora, Autores Associados.
6. BARBOSA, Severino Antônio M. & AMARAL, Emília (1986). Escrever é desvendar o mundo. Campinas, Papirus.
7. BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier (1984). Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. Dissertação de Mestrado, Campinas.
8. BECHARA, Evanildo (1985). Ensino da gramática: Opressão? Liberdade? São Paulo, Editora Ática.
9. BENVENISTE, Émile (1976). Problemas de lingüística geral. São Paulo, Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo.

10. BUENO, Silveira (1968). Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa. São Paulo, Editora Saraiva - Volumes 1,2 e 3.
11. COURTÉS, J. & GREIMAS, A.J. (1979). Dicionário de semiótica. São Paulo, Editora Cultrix.
12. DUBOIS, Jean (1973). Dicionário de lingüística. São Paulo, Editora Cultrix.
13. DUCROT, Oswald (1981). Provar e dizer - leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo, Global Editora.
14. DUCROT, Oswald & TODOROV, T. (1972). Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo, Editora Perspectiva.
15. FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça (1983). Lingüística textual. São Paulo, Editora Cortez.
16. FERREIRA, Renildo (1985). Como redigir. Cadernos Emejota nº 4. Porto Alegre, Edições Mundo Jovem.
17. FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim (1977). Pragmática lingüística e ensino do português. Coimbra, Livraria Almedina.
18. FRANCHI, Eglê (1985). A redação na escola. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
19. GARCIA, Othon M. (1973). Comunicação em prosa moderna. 2.ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
20. GERALDI, João Wanderley (1984). O texto em sala de aula. 2 ed., Cascavel, Assoeste.
21. \_\_\_\_\_ (1981). Notas para uma tipologia lingüística dos períodos hipotéticos. Série Estudos. Uberaba, (07): 72-85.
22. \_\_\_\_\_ (1981). Tópico-comentário e orientação argumentativa. Sobre a estruturação do discurso. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. p.63-90.
23. GERALDI, João Wanderley et alii (1985). Operadores de argumentação e diálogo. Série Estudos. Uberaba, (09): 143-157.

24. GUIMARÃES, Eduardo R.J. (1981). Estratégias de relação e estruturação do texto. Sobre a estruturação do discurso. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. p.91-113.
25. \_\_\_\_\_ (1983). Sobre alguns caminhos da pragmática. Série Estudos. Uberaba, (09): 15-27.
26. HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1973). Cohesion in spoken & written english. London, Longman.
27. \_\_\_\_\_ (1976). Cohesion in English. London, Longman.
28. HAUY, Amini Boainain (1983). Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa. São Paulo, Ática.
29. ILARI, Rodolfo (1981). A articulação tópico comentário: um problema de semântica ou de representação mental? Série Estudos. Uberaba, (07): 62-71.
30. \_\_\_\_\_ (1985). A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda.
31. JOHNSON, Wendell (1977). Impossível redigir redação. HAYA - KAWA, S.I. Uso e mau uso da linguagem. São Paulo, Pioneira.
32. KOCH, Ingedore G. Villaza (1984). Argumentação e linguagem. São Paulo, Cortez Editora.
33. \_\_\_\_\_ (1984). Coerência e coesão na teoria do texto. ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística. São Paulo, (06).
34. KRAUSE, Gustavo et alii. (1982). Laboratório de redação. Rio de Janeiro, Fename.
35. LAHUD, Michael (1979). A propósito da noção de dêixis. São Paulo, Ática.
36. LÓCKS, Maria de Lourdes Ramos Krieger & OLIVEIRA, Sidneya Gaspar de (1983). Português: leitura e redação. Florianópolis, Edição das Autoras.
37. LUFT, Celso Pedro (1985). Língua & liberdade. Porto Alegre, L&PM.
38. MACHADO, José Pedro (1952). Dicionário etimológico da língua portuguesa. Biblioteca luso-brasileira. s.l. Editorial Confluência. Vol. I

39. MAILLARD, Michel (1974). Essai de typologie des substituts diaphoriques. Langue française. Paris, Larousse (21): 55-71. fêv. 1974.
40. MAINGUENEAU, Dominique (1981). Approche de l'enonciation en linguistique française - Embrayeurs. Temps, Discours Rapporté. Paris, Hachette.
41. MARQUES, Maria Helena Duarte (1984). O professor de português e o texto: leitura e produção. Linguagem. Rio de Janeiro, Presença, (03): 35-53.
42. MARTINS, Eleni Jacques (1984). A complexidade referencial do pronome ele. Série Estudos. Uberaba (10).
43. MESERANI, Samir Curi et alii (1973). Redação escolar. 4 ed. São Paulo, Ed. Descubra.
44. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Relatório conclusivo. Brasília.
45. MIRANDA, José Fernando (1977). Arquitetura da redação. 5 ed. São Paulo, Editora Descubra.
46. MOURA, Faraco (1986). Para gostar de escrever. 3 ed. São Paulo, Ática.
47. MUTTI, Regina Maria Varini (1981). Investigação sobre a coerência de textos dissertativos: análise transfrasal. Letras de Hoje. Porto Alegre, (44). jun. 1981.
48. NASCENTES, Antenor (1955). Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
49. NEISS, Ignácio Antonio (1985). Por que uma linguística textual? Grupo de Estudos Lingüísticos. São Paulo, (10) : 141-145.
50. OLIVEIRA, Elisabeth Brait Rodrigues et alii (1980). Aulas de redação. 2 ed. São Paulo,
51. OLÍVIA, Madre et alii (1984). Uma gramática de texto. Petrópolis, Vozes.
52. ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1980). L'enonciation de la subjectivité dans la langage. Paris, Armand Colin.

53. ORLANDI, Eni Pulcinelli (1983). A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso. São Paulo, Brasiliense.
54. \_\_\_\_\_ (1984). Segmentar ou recortar? Série Estudos. Uberaba, (10): 09-25.
55. \_\_\_\_\_ (1984). Significação, leitura e redação. Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas, (03): 37-44. jul.1984.
56. PAN, Alcides (1980). A expressão oral e escrita. Porto Alegre, Audiovisão Produções.
57. PARISI, Laura Parrella & SILVA, Mariza Vieira (1980). É possível operacionalizar o ensino de redação? Ensaio de Lingüística - Cadernos de Lingüística. Belo Horizonte, (03).
58. PÉCORA, Alcir (1986). Problemas de redação. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes.
59. PEREIRA, Isidro. Dicionário grego-português e português-grego. 5 ed. Porto, Livraria Apostolado da Imprensa.
60. PERINI, Mário A. A análise do discurso e o estudo do processo de leitura. ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística. São Paulo, (06): 50-58. mai.1984.
61. \_\_\_\_\_ (1985). Para uma nova gramática do português. São Paulo, Ática.
62. \_\_\_\_\_ (1981). Um aspecto da interpretação do tópico em português. Estudos Lingüísticos. Campinas, UNICAMP, (07) : 52-61.
63. PONTES, Eunice Souza Lima (1984). O conceito de sujeito entre os falantes. Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, VI (11): 48-81.
64. \_\_\_\_\_ (1984). Sobre o conceito de sujeito. Tese apresentada à Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.
65. PORTINE, Henri (1983). L'argumentation écrite, expression et communication. Paris, Hachette/Larousse.
66. POSSENTI, Sírio (1981). Sobre discurso e texto. Estrutura do discurso. Campinas, p. 38-61.

67. ROCCO, Maria Thereza Fraga (1981). Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo, Mestre Jou.
68. SAUSSURE, Ferdinand (1975). Curso de lingüística geral. São Paulo, Cultrix.
69. SCHMIDT, Siegfried J. (1978). Lingüística e teoria de texto. São Paulo, Pioneira.
70. SEARLE, John R. (1972). Les actes de langage. Paris, Herman.
71. SIQUEIRA, Neusa M.O.B & SIQUEIRA, João H. (1985). Aspectos da coerência nas micro e macro categorias textuais. GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Bauru, X, p. 73-77.
72. TESNIÈRE, Lucien (1976). Éléments de syntaxe structurale. Paris, Editions Klincksieck.
73. YUNES, Eliana (1984). A leitura e a formação do leitor - Questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro, Edições Antares.

A N E X O S

## A N E X O 1

OBJETIVOS DE ENSINO PROPOSTOS NO DOCUMENTO:  
 DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO/  
 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA -  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - JANEIRO/1986

1. Para as séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª)

. Entendimento da escrita como forma de interlocução a distância, no tempo e no espaço, de tal modo que a criança perceba seu valor e sua função social, no meio ambiente ou fora dele;

. entendimento de que a escrita, para permitir a interlocução a distância, obedece a uma convenção ortográfica de que cada usuário não pode ser árbitro, mas que é necessário dominar para não prejudicar o objetivo precípua da existência da própria escrita;

. criação do gosto da leitura, mediante o convívio constante com obras da literatura infantil.

2. Para as séries finais do 1º grau (5ª a 8ª)

. "Constituição" do ouvinte e do leitor capaz de dar uma interpretação dos textos que ouve e lê, embora não se exija que tal interpretação apresente alto grau de profundidade nem análise original do texto lido;

. "constituição" do falante e do autor de textos orais e escritos que respondam às necessidades de expressão do aluno e que apresentem estrutura, coesão e coerência internas que não dificultem sua interpretação;

. criação do gosto da leitura, mediante o convívio constante com obras literárias, infanto-juvenis ou não, especialmente brasileiras.

3. Para o 2º grau

. Reconhecimento da existência das diferentes línguas e das diferentes variedades da mesma língua como manifestações históricas de diferentes culturas, dando-se relevo à história



da língua portuguesa;

. reconhecimento de diferentes estruturas linguísticas e capacidade de manuseio de gramáticas (e de sua metalinguagem) para resolver dúvidas relativas às formas de expressão da língua de cultura;

. entendimento da obra literária como manifestação de determinada época cultural e sua vinculação intertextual a outras manifestações artísticas, literárias ou não.

Tendo presentes estes objetivos e as orientações metodológicas, será mais fácil o estabelecimento, pelo professor, de programas de ensino, diversificados em função das condições reais em que se dá o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira na escola de 1º e 2º graus.

## A N E X O 2 : REDAÇÃO 276

Redação fora do tema. Não se baseou no tema dado para redação, mas no texto dado para interpretação da prova de língua portuguesa.

## "TEJO ETERNO E MEMORÁVEL

Fernando Pessoa, elabora em seu texto poético, uma grande admiração, saudosa de sua Terra. Descreve, com ricos detalhes seu sentimento pelo lugar, valorizam e dá maior nota, com sua alma sonhadora de poeta ao que realmente o Rio Tejo representa.

Para ele a importância do Rio Tejo é majestosa. Diz que é o mais belo rio, e que, por justamente este ser tão memorável e majestoso, deu mais vida a aldeia por onde passava. Conta, também do passado como se este registrasse em suas correntezas, representando "memórias", tudo que de diferente e digno fosse para registrar, como se este rio possuísse almas, memória ou como se ele representasse ser uma pessoa ou ser vivente que pudesse ver, contar e lembrar toda a história de um povo que ali vivesse ou que nele trafegasse.

Fala de sua trajetória da Espanha até chegar ao mar de Portugal, porém da infinitas linhas do começo e fim, por querer assim eternizá-lo ou traçar um sonho impossível, que é o de estar lá perto daquela aldeia distante.

Por fim, gostaria que seu povo achasse e também visse naquelas águas do Rio de sua Terra Natal, o verdadeiro valor que lá existia e não fossem buscar em terras talvez estrangeiras o que lá havia de real, que era a simplicidade e a identidade de um povo."

## A N E X O 3: REDAÇÃO 279

Redação feita sobre um assunto da atualidade, sem observância do tema dado pela COPERVE.

"CARNAVAL.

O povo brasileiro já está se preparando para a grande festa popular.

Foliões por todos os lugares do Brasil, já reunindo suas escolas de samba e seus blocos de sujos. Fantasias procuradas pelas escolas de samba para entrar na avenida, onde a platéia fica ansiosa a esperar nas arquibancadas. E as escolas entram nas avenidas com as mais belas fantasias, enfatigadas no meio de muitos aplausos.

E ainda nos grandes salões foliões com as mais diversos tipos de fantasias se entregam de todo as delícias do carnaval.

Bibêlos encontram suas colombinas, existem encontros e desencontros ao som de muito samba.

Em apenas quatro (4) dias o povo brasileiro se entrega a essa folia esquecendo das amarguras.

Os blocos sujos fazem a sua festa em frente bares e botequins das grandes cidades. Chega o fim do carnaval, onde cada pessoa vai para suas casas e em cada rosto ainda paíra o carnaval.

E um ultimo confete no rosto de cada colombina."

## A N E X O 4: REDAÇÃO 251

O candidato generalizou a forma de tratamento; não falou da sua opção.

## "UNIVERSIDADE

Uma meta a ser alcançada e muito desejada entrar para um grau superior e se realizar profissionalmente.

Por isso todos começam desde seus 7 anos de idade, quando entram no primário e fazem obrigatoriamente o ensino até a idade dos seus 14 anos.

Completando o 2º grau muitos sonham com seu futuro realizado cursando uma universidade, mas o que está ocorrendo hoje em dia é o contrário do que se sonha, os estudantes formam-se e não tem nem se quer um emprego em vista quanto mais um garantido, o mercado de trabalho está saturado, muitos médicos, engenheiros estão trabalhando atrás de uma mesa numa repartição pública isso quando conseguem, por outro lado servem até cafzinho e trabalham como garçon em restaurantes ou tem seu sub-emprego esse qual não dá nem para sua sobrevivência.

Universidade não é mais futuro, é uma opção de vida para os que realmente tem condições, não dá mais para ser um sonho como alguns chegam a dizer, muito menos para subir de vida ficar rico como muitos sonham."

## A N E X O 5: REDAÇÕES 80 e 92

Apesar da abordagem dos dois enfoques, essas redações são genéricas, pois não falam da opção do candidato.

REDAÇÃO 80:

"A FACULDADE NO BRASIL

De acordo com a crise que assola o nosso País atualmente, acho que para muitos não existem mais sonhos em termos profissionais.

A faculdade é um órgão que tem como objetivo formar profissionais competentes. lógico, dentro da área de que gosta. mas acho que ultimamente a faculdade é uma necessidade de primeira ordem dentro de um País que tem como estrutura uma nação. É o desenvolvimento de um País depende da cultura do seu povo. Por isso que penso em fazer uma faculdade para poder participar de uma maneira mais dignas dos problemas do meu País.

Temos um governo que está pouco tempo no poder tentando acertar. Esperamos que ele olhe com bons olhos para educação no Brasil porque se não estará ariscando ver os bancos das universidades vazios.

Vivemos num País onde a grande parte da população não tem cultura e somos ainda um país rico, por que não construir esse povo. não dar condições de estudo, de cultura a ele dando força através de bolsos e mais verbas para as universidades?"

REDAÇÃO 92:

"A BUSCA DE UM IDEAL NUMA UNIVERSIDADE.

Poder frequentar uma universidade hoje é um sonho compartilhado por uma grande quantidade de jovens.

Entrar em uma universidade atualmente, não é muito fácil e devemos nos aperfeiçoar o máximo possível no curso em que estivermos cursando para que possamos nos tornar um bom profissional.

Uma vez estando na universidade poderemos nos aprofundar em um determinado assunto e através dele poderemos fazer alguma coisa pela nossa sociedade, uma sociedade que a muito tempo não tem dado o devido valor a um profissional de categoria e de grande valia.

O Brasil é um país de uma grande Juventude e são esses Jovens que iram administra-lo mais tarde e é tomando essa consciência que iremos tornando um país forte e saudável. Não devemos apenas buscar a nossa subida de vida, mais sim a subida de uma nação."

## A N E X O 6: REDAÇÃO 246

Redação com problema de parágrafos.

"O VESTIBULAR

Estou fazendo vestibular para o curso de Educação Física, porque tenho preferência por ele. É também porque sempre gostei de esportes, e de poder ensinar aos outros o que eu aprendi. Este curso é muito bom porque tem um contato maior com as pessoas. você faz mais amizades e sente o quanto as pessoas podem ser boas e amigáveis. É claro que você com um curso de nível superior terá muito mais chances de subir na vida, mais não é só isso que nos interessa. Nós também devemos pensar em tudo o que nós podemos ajudar os outros, você primeiro deve fazer bem o seu curso, que consequentemente será reconhecido e voce terá maiores chances. Eu acho que fazer um curso de nível superior sem gostar, estará prejudicando a si mesmo. É tirando a vaga de uma pessoa que gostaria de fazer o curso e não conseguiu passar. Por isso eu optei por um curso, cujo o qual eu gosto muito e caso consiga passar irei fazer com a maior satisfação."

## A N E X O 7: REDAÇÕES 01, 61, 107 e 184

As redações que seguem são amostras dos textos produzidos pelos candidatos que foram consideradas boas na forma de expressão.

## REDAÇÃO Nº 01:

"MINHA OPÇÃO = Agronomia:

A Universidade representa, antes de mais nada, uma fonte para a realização profissional do jovem.

Assim sendo, é imprescindível que no momento da opção pelo curso, o candidato à Universidade já tenha um certo grau de convicção de que o curso escolhido, lhe proporcionará satisfação e realização profissional.

Minha opção pela agronomia, não se fundamenta apenas no propósito de "subir na vida". Está relacionada, isto sim, com a minha origem no campo, onde, desde cedo, aprendi a amar a natureza.

Associado à origem, outro fator preponderante na opção que ora tento concretizar, é a minha formação a nível de 2º grau. Meu sonho sempre foi ser Engenheiro Agrônomo e por isso, me formei no curso de Técnico em Agropecuária, graças ao qual, desempenho, atualmente a função de Extensionista Rural na EMATER S/C.

O Brasil é um país com vocação agrícola. O setor primário, no entanto, só será forte se for dirigido por profissionais competentes. Os engenheiros agrônomos tem muita contribuição a dar ao desenvolvimento do país.

Desta forma, não carrego dúvidas quanto à minha opção na Universidade. Estou ciente de que realizarei meu sonho profissional. Os obstáculos, eu os vencerei e com minha orientação e participação construiremos uma agropecuária forte e eficaz."

## REDAÇÃO Nº 61:

"ENGENHEIRO ELETRICISTA.

Doze anos; não sei quando surgiu; e também não conhecia quais seriam as atribuições ou limitações mas, o ideal já existia: ser Engenheiro Eletricista.

Na infância das traquinagens, das brigas de rua, ou do futebol, existia o tempo e curiosidade suficientes para, sorratamente, apanhar o rádio de cabeceira de meus pais. e desmontá-lo com avidez e uma dúvida: conseguiria remonta-lo?



Tardes chuvosas. Horário propício para, no pórtico de casa com uma tomada energizada, alguns fios, lâmpadas e ferramentas, a brincadeira ter início. Alguns acidentes, como choques, uma chave derretida, uma parede chamuscada ou um fuzível queimado não eram desestímulo, ao contrário, cada vez mais aguçavam minha curiosidade, e novas idéias e experiências surgiam.

Meus doze anos se foram. e a infância das brincadeiras perigosas também, veio a adolescência com todos seus questionamentos e dúvidas, mas aquela idéia fixa sobrepujou a todas e continua a me perseguir. "Ser Engenheiro eletricitista".

REDAÇÃO Nº 107:

"EU FIZ

Subir na vida é subir andando, com os pés no chão, com a cabeça fria, é subir cantando. É olhar para trás e não se questionar, é olhar para frente e não se desesperar. É ver a terra como uma bola, com os pés na lua não se preocupando com as horas.

Subir na vida é andar em frente, é ser um rei onde todo mundo é gente. É ser democrático com seu semelhante, é ser um carrasco com o pai berante. É ouvir um som da mais pura melodia, é lembrar-se que a vida não é só um dia.

Subir na vida é suar suando, é acordar aquele que está sonhando. É arar a terra com suas próprias mãos, é colher o fruto é a divisão. É fazer a paz, voltar a ser paz, é cuidar da ferida até cicatrizar.

Subir na vida é ser feliz, é parar prá ver, é olhar prá crer, é sentir e ter, é dizer eu fiz.

Subir na vida é ser assim, é deixar o passado cantar seu canto, é deixar o homem arar seu campo, é sentir o amor esquecendo o pranto."

REDAÇÃO Nº 184:

"UNIVERSIDADE

A Universidade ainda é para muitos uma grande ilusão. Encarar o curso superior, atualmente, como uma forma de adquirir um "status" mais elevado na sociedade, é estar cego para a realidade do país em que vivemos.

Infelizmente, o elevado nível de desemprego aqui existente desfaz qualquer ilusão das pessoas em busca de um melhor padrão de vida. Basta olharmos ao nosso redor e não será difícil encontrarmos indivíduos com formação universitária atuando em áreas completamente alheias às carreiras

escolhidas, por uma simples questão de sobrevivência.

Sob o meu ponto de vista, frequentar uma universidade significa, antes de tudo, adquirir e ampliar nossa bagagem de conhecimentos científicos e experiências pessoais, a fim de aguçarmos nossa visão crítica.

Optar por um determinado curso universitário é uma decisão que requer muita ponderação, para a qual a maioria dos jovens não estão preparados. Porém, independentes de todas essas considerações, devemos escolher o caminho que acreditamos ser o da nossa realização pessoal e profissional."

## A N E X O 8

## EXPLICAÇÃO ETIMOLÓGICA DE TERMOS TÉCNICOS

O termo fórico deriva do verbo grego que tem o sentido de levar para cá e para lá, portar, carregar. Juntando ao sentido desse verbo diferentes advérbios gregos, funcionando como prefixos, têm-se os termos seguintes:

adv. - em cima, no alto; prep. - sobre, em cima de, para . Daí originou-se o prefixo grego "ana", registrado em nossas gramáticas com o sentido de: ação ou movimento inverso, mudança, reduplicação.

De ἀνά + φέρειν forma-se ἀναφορά - anáfora, que tem o sentido de: transporte de baixo para cima, ascensão, ato de elevar-se, repetição, ato de se referir a, referência, ato de recorrer a, recurso.

Κατά adv. - para baixo; prep. - de alto a baixo, descendo, idéia de descer. Como prefixo grego, é utilizado na formação de palavras para indicar: movimento de cima para baixo, oposição.

De κατά + φέρειν forma-se o substantivo καταφορά - catáfora, que tem o sentido de: descida, queda, ato de se atirar de cima para baixo.

Ἐν e ἔνθεν são advérbios gregos que significam: dentro, anteriormente. O prefixo "endo" é utilizado na formação de palavras para indicar: posição interior, movimento para dentro.

Ἐνθεν + φέρειν dão origem à palavra endófora, recentemente incorporada ao vocabulário lingüístico para indicar a referência que se estabelece dentro do texto.

Ἐκ e ἔξ são advérbios que significam: fora. O prefixo "exo" é utilizado para formar palavras, indicando: exterioridade, movimento para fora.

Ἐκ + φέρειν dão origem ao termo exófora, também de uso recente na terminologia lingüística, para indicar que a referência é situacional, isto é, está em dependência do contexto de situação e, portanto, fora do texto.