

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Magda Branco Lohrer

**A COESÃO E A COERÊNCIA EM FUNÇÃO DA PERSUASÃO EM TEXTO
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SÃO PAULO

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Magda Branco Lohrer

**A COESÃO E A COERÊNCIA EM FUNÇÃO DA PERSUASÃO EM TEXTO
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em atendimento à exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Doutora Sumiko Nishitani Ikeda.

**SÃO PAULO
2009**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Sumiko Nishitani Ikeda
(orientadora)**

Prof.^a Dr.^a Luciana Branco Carnevale

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Caltabiano

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso”.

Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

Á Prof^a. Dr^a. Sumiko Nishitani Ikeda, pela competência, dedicação e infinita disposição no encaminhamento desse meu doutorado.

Á Prof^a. Dra. Beth Brait, pela competência e apoio certo no momento exato.

Aos Doutores Luciana Carnevalle, Maria Aparecida Caltabiano e Orlando Vian Jr, pela leitura criteriosa e pelas sugestões importantes nos exames de qualificação.

Aos meus queridos colegas de aula, com os quais dividi momentos de aprendizagem, reflexão e tensão.

Aos meus queridos colegas e amigos, Luciano, Marcelo, Sônia Ninomiya e Sônia Maria, pela capacidade empática com a qual fui recebida.

Aos meus pais por terem me ensinado que é possível, mesmo que difícil.

Aos meus filhos: Bárbara e Hugo, pelas palavras certas ditas nos momentos mais difíceis.

A minha querida sobrinha Bruna, pelas palavras doces nos momentos difíceis.

A Sra. Maria Lúcia e Márcia, pelo apoio, incentivo e competência.

Aos meus amigos do SER INTEGRAL, pela amizade e trocas constantes.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo examinar redações de vestibular produzidas por vestibulandos que aspiram ao curso de Administração de uma Faculdade particular sediada na cidade de Curitiba (PR), que futuramente serão meus alunos, na disciplina de Desenvolvimento Pessoal, no primeiro semestre do curso, e Desenvolvimento Interpessoal, no segundo semestre. A escolha das redações de vestibular e não de textos produzidos por alunos do Curso de Administração deveu-se a nossa curiosidade inicial em verificar a qualidade dos textos produzidos por alunos que terminaram o curso médio (2007). Propomos o seguinte questionamento: que tipo de produtor de texto recebe essa faculdade? Diante da realidade que esta pesquisa aponta, o que se deve proporcionar a esses alunos? Não haveria, da parte da faculdade, a tendência a julgar que o aluno universitário já tenha completa proficiência na escrita? Este aluno comete erros ortográficos? Incorre em incoerência, propondo um tema e desenvolvendo outro? Que tipo de falhas esses textos apresentam em termos de coesão textual e coerência discursiva, tendo em vista o contexto pragmático de interação argumentativa/persuasiva entre escritor e leitor? Metodologicamente, esta pesquisa está pautada na metodologia qualitativa, por se tratar de um estudo de textos argumentativos produzidos por alunos. O estudo fundamentou-se basicamente na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1985, 1994, 2004) e seus colaboradores. A LSF procura desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social e uma metodologia que permita uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos. O corpus desta pesquisa é composto de 16 redações, avaliadas como satisfatórias para fins de permitir o ingresso dos referidos alunos ao curso de Administração de Empresas na faculdade mencionada.

Palavras-chave: redação de vestibular; dissertação-argumentativa; coerência; coesão; Linguística Sistêmico Funcional.

ABSTRACT

The aim of this research is to study the compositions written by students trying to get into the Administration course of a private university in Curitiba, Paraná. Some of these students will eventually take my courses – Personal Development, which is taught in the first semester, and Interpersonal Development, which is taught in the second. Choosing these compositions instead of the ones written by first year undergraduates of the Administration course has to do with my desire to investigate the quality of the texts produced by students who had finished high school in 2007. By doing so we would be able to answer the following question: what kind of text producer has my college been receiving? The answers provided by this research will generate other questions: how can these students be helped? Hasn't the university mistakenly taken for granted that undergraduate students are proficient text writers? Do these students make spelling mistakes? Does their writing lack coherence? What kind of problems are there in these texts in relation to textual cohesion and discourse coherence in terms of the pragmatic context of argumentative/persuasive interaction between writer and reader? This research is grounded on qualitative methodology, for it aims at investigating the argumentative texts written by the students above mentioned. The theoretical approach we will draw upon is the Systemic Functional Linguistics (SFL), by Halliday (1985, 1994, 2004) and his co-workers. SFL sees language as a social process and it develops a methodology which allows a detailed and systematic description of linguistic patterns. The corpus used in this research is made up of 16 compositions whose quality was seen to be good enough for students to be accepted at the Administration course of the private university where I work.

Keywords: argumentative text; coherence, cohesion; Systemic Functional Linguistics (SFL); *vestibular* compositions of private university students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Argumentação formal.....	13
Quadro 2 – Os Níveis da língua.....	34
Quadro 3 – Unidades de análise em cada nível da língua.....	35
Quadro 4 – Componentes semânticos	38
Quadro 5 – Estágios do gênero narrativo	44
Quadro 6 – Elos coesivos entre participantes.....	47
Quadro 7 – Textura.....	50
Quadro 8 – Tipos de Coesão Referencial	51
Quadro 9 – Relação Lexical.....	52
Quadro 10 – Tipos Básicos de Oração Complexa.....	52
Quadro 11 – Coesão Textual.....	54
Quadro 12 – Texto.....	55
Quadro 13 – Número de palavras em cada Redação.....	69
Quadro 14 – Textos	70
Quadro 15 – Estágios do Gênero do Texto 1	75
Quadro 16 – Cadeia de referência do Texto 1	77
Quadro 17 – Paragrafação do Texto 1	78
Quadro 18 – Contagem de erros ortográficos e de acentuação do Texto 1	79
Quadro 19 – Estágios de Gênero do Texto 2	80
Quadro 20 – Cadeia de Referência do Texto 2	82
Quadro 21 – Paragrafação do Texto 2	83
Quadro 22 – Contagem de erros ortográficos e de acentuação do Texto 2	84
Quadro 23 – Estágios do Gênero do Texto 3	85
Quadro 24 – Cadeia de Referência do Texto 3	87
Quadro 25 – Paragrafação do Texto 3	89
Quadro 26 – Contagem de erros ortográficos e de acentuação do Texto 3	89
Quadro 27 – Erros ortográficos e de acentuação – Texto 6	94
Quadro 28 – Estágios do Gênero do Texto 4	103
Quadro 29 – Estágios do Gênero do Texto 5	104
Quadro 30 – Estágios do Gênero do Texto 6	105
Quadro 31 – Estágios do Gênero do Texto 7	106
Quadro 32 – Estágios do Gênero do Texto 8	107
Quadro 33 – Estágios do Gênero do Texto 9	108
Quadro 34 – Estágios do Gênero do Texto 10	109
Quadro 35 – Estágios do Gênero do Texto 11	110
Quadro 36 – Estágios do Gênero do Texto 12	111
Quadro 37 – Estágios do Gênero do Texto 13	112
Quadro 38 – Estágios do Gênero do Texto 14	113
Quadro 39 – Estágios do Gênero do Texto 15	114
Quadro 40 – Estágios do Gênero do Texto 16	115

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 - ESTRUTURA DO TRABALHO	17
1.2 – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 – Considerações sobre gênero e tipo de texto	20
2.2 – O texto argumentativo	21
2.3 – A Linguística Sistêmico-Funcional	24
2.3.1 – A metafunção ideacional	25
2.3.2 – A metafunção interpessoal	26
2.3.3 – A metafunção textual	29
2.3.3.1 – A progressão temática	29
2.3.3.2 – Máxima de Progressão Temática	31
2.3.4 – Língua e Contexto: Gênero e Registro	33
2.3.5 – A Semântica do Discurso: A proposta de Eggins	34
2.3.5.1 – Nível e unidade	35
2.3.6 – A definição da semântica do discurso	35
2.3.6.1 – A semântica	36
2.3.6.2 – O Discurso	38
2.3.6.2.1 – A propriedade da textura: do não-texto para o texto	39
2.3.7 – Tipos de Coesão	51
2.3.7.1 – Cadeia de Referência	53
2.4 – A coerência e Teoria do Enquadre	56
2.4.1 – Enquadres e coerência	57
2.5 – Anáfora, texto e discurso	58
2.6 – A divisão em parágrafos e a coesão textual	65
3. METODOLOGIA	68
3.1 – Dados	68
3.2 – As instruções da prova de redação recebidas pelos candidatos	69
3.3 – Procedimentos de análise	71
4. – ANÁLISE DOS TEXTOS	74
4.1 – Análise do Texto 1	74
4.1.1 – Coerência: Gênero	74
4.1.2 – Coerência: Registro	75
4.1.3 – Coesão textual	76
4.1.3.1 – A Cadeia de Referência	76
4.1.3.2 – Verificação da divisão em parágrafos	77
4.1.3.3 – Contagem de erros: ortográfico e de acentuação	79
4.2 – Análise do TEXTO 2	80
4.2.1 – Coerência: Gênero	80
4.2.2 – Coerência: Registro	81
4.2.3 – Coesão textual	81

4.2.3.1 – A Cadeia de Referência.....	81
4.2.3.2 – Verificação da divisão em parágrafos.....	82
4.2.3.2.1 – Contagem de erros: ortográfico e de acentuação	84
4.3 - Análise do Texto 3.....	85
4.3.1 – Coerência: Gênero.....	85
4.3.2 – Coerência: Registro	86
4.3.3 – Coesão textual	87
4.3.3.1 – A cadeia de Referência	87
4.3.3.2 – Verificação da divisão em parágrafos.....	88
4.3.3.3 – Contagem de erro: ortográfico e de acentuação.....	89
5. - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
5.1 – Desenvolvimento do Tema	92
5.2 – A estrutura da argumentação	92
5.3 – A coerência de registro.....	93
5.4 – A coesão textual	93
5.5 – Os erros ortográficos e de acentuação.....	94
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS.....	103

1. INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa são textos produzidos por vestibulandos que aspiram ao curso de Administração de Empresas, os quais futuramente serão meus alunos, o que tem acontecido há sete anos. Por essa razão, parece importante discutir algumas das competências exigidas desse profissional tanto no meio acadêmico quanto, após a conclusão do curso, em suas atividades profissionais. Verificaremos que, embora não se trate de um curso ligado diretamente à área de Letras, há nesse curso uma grande preocupação com a produção de textos escritos. Espera-se que estes sejam fluentes, apoiados em escolhas léxico-gramaticais adequadas ao contexto social (gênero e registro) em que são veiculados.

Abro aqui um parêntese para esclarecer o sentido que assume o termo 'gênero' nessa tese. Na realidade, nesta pesquisa não se diferencia 'gênero' da expressão 'tipo de texto', conforme explicaremos mais adiante. Segundo Martin (1984, p. 25), gênero é uma atividade, organizada em **estágios**, orientada para uma **finalidade** na qual os falantes se envolvem como membros de uma determinada cultura. Falando menos tecnicamente (MARTIN, 1985b, p. 248), gêneros são como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para efetivá-las.

Assim sendo, é necessário que o aluno saiba identificar as exigências linguísticas ditadas pelo gênero que pretende redigir, ao mesmo tempo em que deve ser capaz de reconhecer as demandas de registro, adequando suas escolhas léxico-gramaticais às variáveis de Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1978; 1985a; 1985c, apud EGGINS, 1994), ou seja, assunto, interlocutores envolvidos e organização textual, respectivamente. Esse aluno terá a sua frente os elementos constitutivos do texto que ditarão o nível de clareza e concisão que ele precisa atender. Seu texto não deve deixar margem a dúvidas, interpretações equivocadas ou ambíguas, pois a ausência dessas características pode dificultar a concretização de um projeto e, por extensão, comprometer a credibilidade da empresa em que futuramente ele trabalhará. Nesse sentido, passamos a identificar, segundo autores que tratam da área de administração de empresas, alguns conceitos importantes para a área.

O mundo do trabalho está em constante mudança e exige que os profissionais nele inseridos tenham competências cada vez mais complexas, que os tornem capazes de articular conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas, que, muitas vezes, se dão pelo uso da escrita. Drucker (1998), reconhecido estudioso na área da administração, destaca o conjunto de desafios que se coloca para aqueles que exercem funções gerenciais e para as escolas encarregadas da sua formação.

Espera-se de um profissional competente que ele saiba administrar uma situação profissional complexa, mobilizando e combinando recursos (DRUCKER, 2001). Ele deve saber agir e reagir com competência, saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto, saber transpor, saber aprender a aprender, saber envolver-se. Nesse modelo de competências, exige-se competência oral e escrita.

Diante desse contexto e objetivando contribuir para melhorar a proficiência escrita de meus alunos, decidimos examinar, nesta pesquisa, as características do texto dissertativo argumentativo a fim de esclarecer alguns fatores que subjazem a esse tipo de produção. Há, hoje, muita literatura sobre a produção escrita. Esta conjuga contribuições de várias áreas do saber, as quais ajudam a examinar o texto por meio de múltiplos olhares: o social, o cognitivo, o lógico. Foram as possibilidades desse referencial teórico, com o qual entrei em contato no doutorado, que me fizeram entrever a possibilidade de desenvolver meu conhecimento sobre o assunto. Por essa razão julgamos necessário examinar mais de perto essa produção teórica.

A escolha desse tipo de texto baseia-se no fato de que, na maioria das situações, tanto na redação acadêmica, quanto em vários textos administrativos, espera-se que o indivíduo saiba produzir um texto dissertativo argumentativo, i.e., um texto em que seu autor analise e discuta um problema, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções.

A esse propósito, Cereja e Magalhães (2003) afirmam que, embora a maior parte dos exames vestibulares do país solicite aos candidatos a produção de textos dissertativos, na verdade, pela natureza polêmica dos temas, quase sempre o que se espera do candidato é que ele produza um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo, i.e., um texto em que o autor analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções.

A propósito, a dificuldade que a produção escrita representa para a maioria dos estudantes em todos os níveis de ensino está presente no discurso dos professores e pesquisadores das mais diversas áreas, especialmente na redação do texto dissertativo-argumentativo – já que é este o tipo de texto que mais lhes é solicitado.

A escola preocupa-se em proporcionar ao discente a capacidade de, por meio da palavra escrita, defender seu próprio ponto de vista, argumentar em prol de suas ideias, o que, em última instância, lhe permitirá o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (1999, p. 139) destacam que:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como texto que constroi textos.

Segundo Garcia (1997), ao lado da argumentação informal – presente em quase todas as conversas – a argumentação formal, embora pouco diferente daquela, na essência, exige cuidados. Esta se caracteriza pela: (a) proposição (deve ser argumentável e não uma verdade universal); (b) análise da proposição; (c) formulação de argumentos (a argumentação propriamente dita, em que o autor apresenta as provas ou as razões, o suporte de suas ideias); (d) conclusão, que deve ‘brotar’ naturalmente das provas arroladas. Assim, temos o seguinte quadro:

1. Proposição (afirmativa, suficientemente definida e limitada; não deve conter em si mesma nenhum argumento, isto é, prova ou razão)
2. Análise da proposição
3. Formulação dos argumentos (evidências): (a) fatos; (b) exemplos; (c) ilustrações; (d) dados estatísticos; (e) testemunho.
4. Conclusão

Quadro 1 - A argumentação formal (Fonte: GARCIA, 1997)

Por outro lado, segundo Van Eemeren *et al.* (1997), o uso da argumentação serve para justificar ou refutar um ponto de vista com o objetivo de assegurar o entendimento das opiniões. O estudo da argumentação centra-se em pelo menos um dos dois objetos a seguir: interações em que duas ou mais pessoas conduzem ou têm argumentos tais como discussões ou debates; ou textos tais como discursos ou editoriais em que uma pessoa produz um argumento (O'KEEFE, 1977).

O discurso, diz Koch (1987), para ser bem estruturado, deve conter implícitos ou explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão, deve obedecer às condições de progresso e coerência, para, por si só, produzir comunicação: em outras palavras, deve constituir um texto. Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

A opção pelas redações de vestibular em detrimento dos textos produzidos pelos alunos do curso de Administração de Empresas deve-se à nossa curiosidade inicial de verificar a qualidade dos textos escritos produzidos por alunos que concluíram o curso médio (2007), conduzida pelos seguintes questionamentos: que tipo de produtor de texto recebe a minha Universidade? Diante da realidade que se configura nesta pesquisa, o que se deve proporcionar a esses alunos? Não haveria da parte da Universidade a tendência a julgar que o aluno universitário já tem completa proficiência escrita? Este aluno comete erros ortográficos? Incorre em incoerência, ao desenvolver um tema diferente daquele proposto? Acreditamos que seja de suma importância conhecer a realidade dessas redações por meio do levantamento estatístico das falhas que as caracterizam.

São vários os fatores que concorrem para a redação de um texto. Entre eles, é básico o cuidado com a coerência e a coesão de um texto, sem as quais não se tem um 'texto' como meio de veiculação de ideias. A coesão, segundo Bednarek (2005), é uma propriedade que se refere aos meios linguísticos que provêm 'textura' (i.e., que ligam as sentenças de um texto), tal como a referência, substituição, elipse, reiteração, colocação

e conjunção, segundo Halliday e Hasan (1976) e os padrões do léxico, de Hoey (1991) etc. A coerência, por outro lado, é mais bem descrita como conexão semântica, lógica ou cognitiva que está *subjacente* ao texto (cf. BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981, p. 4; BUSSMANN, 1996, p. 80; THOMPSON, ZHOU, 2000, p. 121). Em vez de supor que essas conexões existam independentemente do falante ou do ouvinte, a coerência é hoje claramente definida em relação à contribuição do ouvinte: “[...] a coerência somente é mensurável em termos da avaliação do leitor” (HOEY, 1991, p. 11).

A coerência é um elemento do discurso que depende de estruturas mentais de conhecimento – o enquadre (*frame*) – que capta as feições típicas de uma situação para que ela se efetive (BEDNAREK, 2005). Entre essas feições, diz a autora, está o reconhecimento do ‘tipo de texto’ (BEDNAREK, 2005, p. 703) ou gênero¹ a que pertence o texto, fator que é tanto denunciado por elementos linguísticos, quanto por outros não-linguísticos, numa interação complexa, que realiza a coerência, a qual é assim re(construída) pelo leitor. Dessa forma, muda-se o enfoque do texto para o discurso, já que a aplicação de enquadres ou, em outros termos, do conhecimento de mundo por parte do ouvinte, é de importância crucial para permitir a criação da coerência, segundo Bednarek (2005).

No exame da coerência e da coesão, a caracterização clara e nítida do que sejam elementos linguísticos e não-linguísticos, que concorrem para o seu estabelecimento, é difícil, senão impossível. Porém, há um momento em que o texto precisa ser apreendido em sua concretude, em seus aspectos da microestrutura linguística, pois é através de palavras e orações que o texto se constroi. Além disso, é através da oração que o contexto social (situacional e cultural) entra na língua, segundo a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), de Halliday (1985, 1994, 2004) e seus colaboradores, como se verá na sequência. Nesse sentido, a LSF procura desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social e uma metodologia que permita uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos.

Eggs (1994), definindo *textura* de um texto como sendo a propriedade que distingue um texto de um não-texto (o fator que mantém juntas as orações de um texto para lhes dar unidade), propõe a existência de elementos responsáveis pela coerência e

¹ Gênero ou tipo de texto: veja explicação sobre gêneros no capítulo 2.1

pela coesão de um texto. Segundo ela, para que um texto seja coerente é necessário que se observe: a) o contexto de cultura, ou seja, o gênero e sua estrutura esquemática (composto dos estágios de gênero, com a respectiva finalidade); e b) o contexto situacional, ou seja, o registro, com suas variáveis de Campo (assunto), Relações (a relação entre os interlocutores na fala ou na escrita) e Modo (como o Campo e as Relações são organizados através da língua). Por outro lado, o texto, para ser coeso, deve manter os participantes, isto é, em última análise, deve tratar do tema proposto; deve fazer uma seleção lexical de acordo com o gênero e o registro; e finalmente deve relacionar as orações do texto por meio de conectivos adequados. Resumindo, para Eggins (1994), um texto coerente e coeso deve observar os seguintes itens:

- (a) Coerência: (i) cultural (Gênero: estrutura esquemática e finalidade)
 (ii) situacional (Registro: Campo, Relações e Modo)
- (b) Coesão: (i) manutenção dos participantes (referência)
 (ii) seleção lexical
 (iii) conjunções

No que diz respeito ao subitem 'Relações', Thompson e Thetela (1995) propõem sua subdivisão em (a) os de natureza *interativa*, que guiam o leitor através do texto; (b) *pessoal*, que expressam o posicionamento do escritor; e (c) *interacional*, que atuam no gerenciamento das relações entre escritor e leitor. Os autores reservam o termo 'interativo' para referência a aspectos de orientação da informação no texto escrito, o que muito interessa a esta pesquisa, já que essa função envolve tanto a coerência do discurso, quanto a coesão do texto. Essa função interativa conta com recursos – os chamados 'marcadores discursivos' que indicam ao leitor a relação que existe entre partes do texto, respondendo pela coesão do texto, ao mesmo tempo em que guiam o receptor do texto no reconhecimento dessas relações, fato que lhes possibilita a atribuição de coerência ao texto.

Quanto à manutenção dos participantes, esta se relaciona com a continuidade lexical tanto em posições temáticas ou não-temáticas, incluindo os modos como os escritores fornecem detalhes sobre os maiores tópicos do texto. Veremos que Martin (1992), citado por Eggins (1994), através da Cadeia de Referência, mostra como a

coesão depende da manutenção dos participantes, animados ou inanimados, fato que a referida cadeia demonstra ao rastrear no texto os léxicos relacionados entre si.

Diante do exposto, o objetivo desta tese é examinar os textos dissertativo-argumentativos produzidos por vestibulandos universitários, com o propósito de fazer um diagnóstico das falhas que esses textos apresentam em termos de coesão textual e coerência discursiva, tendo em vista o contexto pragmático de interação argumentativa/persuasiva entre escritor e leitor. Para tanto deve a análise observar, além da correção ortográfica, os seguintes elementos:

- (a) Manutenção ou não manutenção do tema proposto (através do exame dos estágios do *gênero*);
- (b) Adequação do *registro* (escolhas léxico-gramaticais adequadas ao Campo, Relações e Modo do gênero dissertativo-argumentativo); e
- (c) *Manutenção* dos participantes, incluindo a seleção lexical e o uso de conectivos adequados.

Esses elementos se entrecruzam no texto, mostrando que coerência e coesão são fatores inter-relacionados.

A metodologia em que nos apoiaremos basicamente para tratar dos itens de (a) a (c) é a da Linguística Sistêmico-Funcional.

1.1 Estrutura do Trabalho

Este estudo está estruturado da seguinte forma:

O Capítulo 1 apresenta a introdução do trabalho, o objetivo geral da pesquisa, o corpus pesquisado, as perguntas que nortearam esta tese, a justificativa da pesquisa e a origem da argumentação.

O Capítulo 2 apresenta a Fundamentação Teórica da tese, em que são apresentados os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional utilizados nesta pesquisa – Halliday (1985 – 1994) e Eggins (1994), a metafunção ideacional; a metafunção interpessoal; a metafunção textual, língua e contexto: gênero e registro; a semântica do discurso(proposta de Eggins); a coesão e seus tipos; a coerência e a teoria

do enquadre.

O Capítulo 3 apresenta a Metodologia utilizada nesta pesquisa. Também se explicitam nesse momento a escolha da metodologia, o contexto de estudo e os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Além disso, descrevem-se o corpus utilizado e os procedimentos analíticos.

No Capítulo 4 apresentam-se as análises de 3 textos selecionados. Essa análise incluirá o exame da coerência (gênero); coerência; registro, coesão textual; cadeia de referência; verificação da divisão de parágrafos; contagem de erros ortográficos e de acentuação.

No Capítulo 5, apresenta-se a discussão dos resultados, relacionando as respostas encontradas às perguntas de pesquisa e também a constatação dos pontos investigados, com base em relação às quatro categorias: exame da coerência discursiva, exame da coesão textual, verificação da divisão em parágrafos e contagem de erros, os quais foram separados nas seguintes categorias: ortográfico e acentuação.

Enfim, no Capítulo 6 apresentam-se as considerações finais desse estudo. Estas evidenciam a importância da pesquisa para a área bem como para a vida profissional da pesquisadora, assim como as ponderações do que ficou faltando neste estudo e o que será deixado para o futuro.

Encerram este trabalho as Referências Bibliográficas e os Anexos.

1.2 Justificativa da pesquisa

Este projeto de pesquisa nasceu da necessidade que vimos em auxiliar o trabalho de professores e alunos no que diz respeito à produção de textos argumentativos. Trabalho com a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal, no curso de Administração de Empresas em uma instituição de ensino superior (IES) de Curitiba (PR), desde 2002. Atuo também em cursos de Formação Continuada, a qual foi estabelecida pela Lei 9394.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9.394/96 e a Lei nº 9.424/96, que regulamenta o Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) forneceram para as autoridades

governamentais, para os órgãos do sistema de ensino brasileiro e para os profissionais da educação um embasamento legal para implantação de medidas que visassem a melhorar a qualidade da educação nacional e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de reprovação, evasão escolar e defasagem idade-série nas escolas brasileiras, os quais tanto incomodam a população brasileira, que aspira pela qualidade da educação recebida.

É responsabilidade do CAP (Centro de Atendimento Pedagógico, Psicológico e Psicopedagógico), de que faço parte, o atendimento a professores e alunos no que diz respeito aos diversos tipos de problemas que estes enfrentam durante o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses problemas, encontram-se frequentemente queixas relativas à dificuldade que os alunos apresentam na elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a teoria que guiou a análise das redações dos vestibulandos: a Linguística Sistêmico-Funcional – LSF –, que embasa a proposta de Eggins sobre coerência e coesão; a coerência vista como resultado do frame na interação do leitor com o texto; e a coesão anafórica vista não somente como uma questão semântica, mas também – e necessariamente – como um fator pragmático, dependente dos interactantes; por fim, falaremos sobre a paragrafação, assunto ainda pouco discutido na literatura sobre produção de texto, talvez por essa razão seja bastante polêmico entre os pesquisadores da área.

2.1 Considerações sobre gênero e tipo de texto

Pouca atenção tem sido dada à relação entre gênero e tipo de texto, segundo Paltridge (2002). Numa primeira leitura, pode parecer que os termos gênero e tipo de texto se refiram ao mesmo aspecto do conhecimento sobre gênero. De fato, muito frequentemente estes dois termos são usados alternadamente, como farei nesta pesquisa. No entanto, não há um acordo universal de que gênero e tipo de texto se refiram ao mesmo aspecto de um texto, continua o autor.

Biber (1999) observa que textos dentro de certos gêneros podem diferir bastante em suas características linguísticas. Por exemplo, artigos de jornais podem apresentar desde uma forma linguística extremamente narrativa e coloquial até uma forma extremamente informacional e elaborada. Por outro lado, verificamos que gêneros diferentes podem ser bastante semelhantes linguisticamente. Por exemplo, artigos de jornal e artigos de revistas populares são frequentemente quase idênticos na forma.

Para Biber (1999), o termo gênero caracteriza textos com base em critérios externos, tais como o fato de um texto ser escrito ou falado por uma pessoa, para uma determinada audiência, num contexto específico, tendo em vista uma meta específica e considerado por uma comunidade discursiva como sendo exemplo de determinado gênero. Exemplos de gêneros nesta perspectiva incluem calendários universitários, ensaios documentados, relatos de pesquisa, conferência e tutoriais. A expressão ‘tipos de

texto', por outro lado, representa modos retóricos, tais como problema-solução, exposição, argumentação, que são semelhantes em termos de padrões internos discursivos internos, não importando o gênero. Gênero e tipo de texto, assim, representam perspectivas diferentes embora complementares nos textos. Ambos são úteis e importantes para uma classe de segunda língua.

2.2 O texto argumentativo

Antes de passar à discussão das teorias que apoiam nossa análise, falaremos sobre o tipo de texto que constitui nosso corpus de pesquisa. Decidimos discutir essa questão nesta parte da tese, pois ela não apoia os procedimentos analíticos adotados nesta pesquisa. Além disso, em função de sua extensão, julgamos que a sua inserção não seria adequada na seção de Dados de Pesquisa. Enfim, muitas informações que exporemos foram extraídas da dissertação de mestrado de Sazdjian (2007), que analisou redações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP).

Para falar sobre o texto argumentativo, é importante remontar à origem da argumentação. A retórica, ou arte de convencer e persuadir, surgiu em Atenas, na Grécia antiga, por volta de 427 a.C., quando os atenienses viviam sua primeira experiência de democracia. Diante desse novo estado das coisas, sem a presença de autoritarismo de qualquer espécie, era muito importante que os cidadãos conseguissem dominar a arte de 'bem falar' e de argumentar com as pessoas, nas assembleias populares e nos tribunais. Os sofistas afluíram a Atenas, pois tinham competência para ensinar essa arte.

Em termos etimológicos, segundo Suárez (2006), argumentar significa 'vencer junto com o outro' (com + vencer) e não 'contra o outro'. Portanto, persuadir é saber gerenciar uma relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à proposição 'por' (por meio de) e ao nome 'Suada' (deusa romana da persuasão). Significava, dessa forma, 'fazer algo por meio do auxílio divino'. Convencer é construir algo no campo das ideias: quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. Segundo Suárez (2006):

A primeira condição da argumentação é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta...No plano das ideias, as teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas que estão em sua origem (SUÁREZ, 2006, p. 37).

Koch (1987, p. 19) afirma que o ato de argumentar, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões “constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”. Desse modo, faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar, de um lado, de dissertação e, de outro lado, argumentação, já que a dissertação seria uma exposição de ideias sem posicionamento pessoal.

Segundo a autora, foi com o surgimento da Pragmática que o estudo da argumentação ou retórica passou a ocupar um lugar central nas pesquisas sobre a linguagem. A argumentação visa a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão”, conforme Perelman (1970, apud KOCH 1987).

Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, por meio de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, de modo que se atinge um auditório universal, continua o autor, o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento dos interlocutores por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um auditório particular: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório à adesão dos argumentos apresentados.

Essas características do discurso argumentativo já eram objetos de interesse desde a Antiguidade, segundo Van Eemeren *et al.* (1997). Assim, a tradição do estudo da argumentação tem uma história bastante antiga que data dos escritos dos antigos gregos sobre lógica (prova), retórica (persuasão) e dialética (indagação), especialmente na obra de Aristóteles. Historicamente, o estudo da argumentação tem sido motivado pelo interesse no desenvolvimento do discurso ou pelo interesse na modificação dos efeitos desse discurso na sociedade.

Pode-se conjecturar, diz o autor, que os mecanismos de sedução na relação entre o que persuade e sua 'vítima' ou 'cúmplice' sejam identificáveis tanto no nível do texto

quanto no do sub-texto, i.e., não somente no nível do léxico, das estruturas e figuras de linguagem como componentes da estrutura local do texto, mas também no nível de sua coerência geral. Os mecanismos de sedução, portanto, podem ser isolados tanto no nível da coesão quanto no da coerência (entendidos como nível de suposições inferidas ou ativadas para tornar coerente o texto). Em outras palavras, não só estamos lidando com escolhas linguísticas feitas no texto, mas também com um tipo de suposição que apoia aspectos da coerência.

Segundo Citelli (1995):

...a linguagem cumpre certos objetivos e realiza determinadas intenções. Particularmente nos textos argumentativos, uma série de mecanismos é acionada – de forma mais ou menos consciente – pelos usuários, com a finalidade de construir teses, elaborar ideias, assumir pontos de vista e rechaçar preconceitos.

Seguindo a apresentação do autor acima mencionado, é possível afirmar que um dos aspectos asseguradores da unidade do texto é a existência do ponto de vista, das concepções do que se pretende demonstrar. Alguns mecanismos básicos são necessários para a construção do ponto de vista, mecanismos estes decorrentes de experiências acumuladas, leituras realizadas, informações obtidas.

A presença destes requisitos auxiliará na produção de textos argumentativos mais convincentes e mais persuasivos.

Para Citelli (1995), uma vez que aceitemos que estamos todos envolvidos num processo de persuasão ou de convencimento, conclui-se que o emissor, para ser aceito, precisa reforçar a verdade daquilo que transmite por meio da língua. Essa transmissão, como se sabe, não traduz o mundo factual, mas uma representação linguística da realidade. Nesse sentido, Fowler (1991) diz que qualquer coisa que é dita ou escrita sobre o mundo é articulada de uma posição ideologicamente particular: a língua não é uma janela límpida, mas um meio de refração e de estruturação e, como consequência, a visão do mundo resultante será necessariamente parcial.

Segundo Garcia (1997), a argumentação esteia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas. São cinco os tipos mais comuns de

evidência: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho.

Porta (2002), quando fala sobre argumentação, afirma que a descrição (de uma situação) pode desempenhar um papel preponderante em vários sentidos; o que não é possível é eliminar o problema enquanto tal (reduzindo, assim, uma tese filosófica a uma mera descrição). A **tese** é uma solução a um **problema**, que implica um optar entre alternativas, das quais apenas uma não será descartada. É aqui que os **argumentos** desempenham um papel essencial. São os argumentos que legitimam a opção por uma determinada tese. Trata-se de ter opiniões sobre certos temas bem definidos e sustentá-las em algo diferente de uma convicção pessoal; mais ainda, o seu núcleo essencial não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problema e soluções.

Nessa linha de raciocínio, Hoey (1997) propõe a seguinte estrutura, denominada Problema-Solução (que apresentamos com o exemplo do autor):

Situação: Eu estava de sentinela.
Problema: Vi o inimigo se aproximando.
Solução: Abri fogo.
Avaliação: Venci o ataque inimigo.

Ou seja, em resumo, um texto argumentativo deve apresentar um Problema ao qual se propõe uma Solução, a favor da qual se alinham os argumentos.

2.3 A Linguística Sistêmico-Funcional

Para tratar da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), vamos nos apoiar em Halliday (1985; 1994), bem como em Eggins (1994), que traça uma ampla visão dessa teoria, abrangendo os escritos de Halliday, de 1973 a 1985.

A LSF explica o modo como os significados são construídos nas interações linguísticas do dia-a-dia. Por isso, requer a análise de produtos autênticos das interações

sociais (textos orais ou escritos), levando em conta o contexto cultural e social em que ocorrem a fim de entender a qualidade dos textos: por que um texto significa o que significa, e por que ele é avaliado como o é. Segundo Eggins (1994), o que distingue a linguística sistêmica é que ela procura desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social e uma metodologia que permita uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos.

A LSF fornece um conjunto poderoso de instrumentos analíticos e explanatórios no exame do modo como as escolhas léxico-gramaticais refletem o contexto de uso da língua, e ao mesmo tempo são por ele determinadas. Construído como um modelo de relações texto/contexto, o modelo sócio-semiótico de discurso de Halliday fornece um tratamento integral de como a micro-semântica das interações contribuem para a 'realidade social'.

Nesse modelo, a língua é vista não como um veículo neutro para expressar estruturas mentais pré-existentes, nem como uma expressão direta da realidade material, mas como um recurso que, simultaneamente, reflete e cria ativamente uma realidade. Tal realidade é 'construída' pelas escolhas léxico-gramaticais (a gramática e o vocabulário no modelo operando interdependentemente no mesmo nível), para atingir metas sociais de acordo com três metafunções: *ideacional (função experiencial + função lógica)*, *interpessoal e textual*.

Esses três significados são construídos simultaneamente pela língua. Essa fusão é possível porque a língua é um sistema semiótico, ou seja, um código convencionalizado organizado como um conjunto de escolhas. A língua possui um nível intermediário de codificação: a léxico-gramática. É esse nível que possibilita à língua construir três significados concomitantes, e eles entram no texto por meio das orações. Daí Halliday dizer que a descrição gramatical é essencial à análise textual.

2.3.1 A metafunção ideacional – os componentes experiencial e lógico

A metafunção ideacional representa os eventos das orações em termos de fazer, sentir e ser. O componente experiencial refere-se à construção de sentido no mundo, representando e refletindo sobre a experiência não só do mundo observável, mas

também do mundo interior da consciência. Essas experiências são representadas em termos de acontecimentos, participantes desses acontecimentos e circunstâncias sob as quais esses acontecimentos ocorrem. Uma vez que as funções sociais, segundo Halliday, são construídas na própria estrutura da língua, esses componentes da experiência são 'realizados' no nível léxico-gramatical por meio do sistema da Transitividade, em termos de Processos, Participantes (a cuja análise esta pesquisa ater-se-á) e Circunstâncias. O componente lógico refere-se às relações entre as orações: as relações semântico-funcionais que constroem a lógica das línguas naturais.

2.3.2 A metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal é usada para interagir com outros, envolvendo significados sobre papéis, relações e atitudes dos participantes. A metafunção interpessoal envolve as relações sociais com respeito à função da oração no diálogo e refere-se a dar ou pedir informação ou bens e serviços. A metafunção interpessoal constroi o 'tenor' (relações) das relações sociais, referindo-se à língua como uma 'ação' social. Ela abrange os sistemas de *Mood*² (tipos de oração) e Modalidade (modalização e modulação, que se referem ao posicionamento do escritor perante o leitor e o assunto em foco). Por exemplo, o professor como o interactante com maior poder e status na sala de aula, mais provavelmente é aquele que usa o *Modo* imperativo para regular o comportamento dos demais.

Distinguem-se aqui *Mood* (abrangendo Sujeito e Finito) e Resíduo. Os tipos fundamentais de papel de fala são apenas dois: (i) dar e (ii) pedir. Portanto, um ato de fala é algo que poderia ser mais apropriadamente chamado de interação: é uma permuta, na qual dar implica receber, e pedir implica dar em resposta. Quando a língua é usada para permuta de informação, a oração tem a função semântica de 'proposição' e quando é usada para permuta de bens e serviços, a oração tem a função semântica de 'proposta'.

O fato de a metafunção interpessoal limitar-se à permuta entre os falantes, isto é, ao fato de apenas 'dar ou receber informação ou bens e serviços' faz com que ela receba

² Preferimos não traduzir este termo para não motivar confusão com *Modo* (variável de registro).

críticas (LEMKE, 1998; THOMPSON, THETELA, 1995), já que uma interação não se resume a essas atividades, mas também e, principalmente, envolve o posicionamento do escritor ou do falante em relação ao leitor ou ao ouvinte, e também ao conteúdo da mensagem que produz.

Assim, no que toca à metafunção interpessoal, Thompson e Thetela (1995) julgam ser necessária uma distinção no seu interior. Eles afirmam que, ao discutir a metafunção interpessoal da linguagem, Halliday (1985) enfoca *Mood* e modalidade como os principais sistemas que realizam essa metafunção, embora ele mencione outros elementos (e.g., epítetos atitudinais, 1985, p. 163-164). Ele apresenta *Mood* e modalidade como sendo estruturalmente ligados de tal modo que a expressão congruente de modalidade acontece através de verbos ou adjuntos modais, que formam a parte do elemento *Mood* na oração. *Mood* e modalidade estão também semânticamente ligados de tal forma que (a parte do *Mood* que carrega o tempo primário e a modalidade) ‘relaciona a proposição ao seu contexto no evento de fala’ de uma ou duas maneiras: ‘uma pela referência ao tempo de fala; outra por referência ao julgamento do falante’ (HALLIDAY, 1985, p. 75).

Contudo, outros autores (e.g. LEMKE, 1992, p. 86) notam que essa abordagem tende a confundir funções interacionais e funções ‘de intromissão’ pessoais. As expressões modais e atitudinais expressam o ponto de vista do falante a respeito de eventos sem estabelecer diretamente expectativas interacionais, como as escolhas no *Mood* – em especial a presença e a ordenação do sujeito e do finito (no inglês, o finito vem antes do sujeito na interrogativa e depois, na declarativa). Além disso, é possível ver a modalidade, mesmo com verbos modais se sobrepondo, e não apenas substituindo um tempo primário, já que os verbos modais estão normal e inerentemente no tempo presente (eles começam do ponto de vista do falante no tempo de fala).

Assim, dizem os autores, parece mais apropriado fazer uma distinção dentro da metafunção interpessoal, e vê-la envolvendo os de natureza: (a) *interativa*, que guiam o leitor através do texto; (b) *pessoal*, que expressam o posicionamento do escritor; e (c) *interacional*, que atuam no gerenciamento das relações entre escritor e leitor. Em seu artigo, os autores enfocam os itens (b) e (c), pessoal e interacional, que, segundo eles, agem, na realidade, de modo conjunto, para criarem o que eles denominam texto ‘amigo do leitor’, ou seja, aquele em que o escritor se ajusta às necessidades de seus leitores,

numa ‘espécie de diálogo entre os dois’ (HOEY, 1983, p. 27). Eles deixam de lado o item (a) – da função interativa – que interessa a esta pesquisa, já que trata dos elementos de orientação que o autor do texto deve inserir em sua produção para ajudar o leitor a percorrê-la adequadamente.

A função interativa conta, entre outros, com recursos que indicam ao leitor a relação que existe entre partes do texto. Nesse sentido, Taboada (2006), tratando das relações retóricas, que são conseguidas através de marcadores discursivos (doravante MDs), afirma, citando Schiffrin (1987, p. 49), que a análise dos MDs é parte da análise mais geral da coerência discursiva – o modo como falantes e ouvintes, em conjunto, integram as formas, significados e ações para fazer sentido a partir do que é dito.

Assim, a coerência discursiva pode ser obtida por diferentes meios. Um deles é via relações que juntam diferentes partes do discurso. Os MDs guiam o receptor do texto no reconhecimento dessas relações, fato que lhes possibilita a atribuição de coerência ao texto. Em outras palavras, as relações retóricas foram propostas como uma explicação da construção da coerência no discurso e, segundo a autora, os marcadores de sinalização de relações de coerência mais estudados são os MDs.

Um dos itens do estudo das relações retóricas diz respeito ao modo como as reconhecemos. Há muitos mecanismos diferentes em jogo: morfológico, sintático, semântico e pragmático. Morfológicamente, o tempo verbal, por exemplo, ajuda a marcar relações de tempo, guiando o leitor na interpretação das progressões ou *flashbacks* no tempo. O modo da sentença (indicativo, imperativo, interrogativo) é um mecanismo sintático. Fraser (1990, p. 386), por exemplo, refere-se ao modo como um marcador estrutural do significado pragmático. Semanticamente, o significado pode apontar certas relações: *causar*, *desencadear*, *provocar*, ou *fazer efeito*. Todos podem indicar relação causal. Pragmaticamente, fenômenos como as implicaturas estabelecem relações entre proposições que não estão explicitamente presentes no texto, mas são construídas nas mentes dos falantes.

2.3.3 A metafunção textual

A terceira metafunção, a textual, relaciona-se com a organização do que se entende como texto significativo, dentro de um dado contexto interpessoal. Halliday concebe o componente textual como aquele que fornece relevância, ou 'a ecologia do texto' (1979, p. 60 *apud* EGGINS, 1994). Essa metafunção organiza os significados ideacional e interpessoal de uma oração, re-trabalhando os significados representados no início ou no final da oração. Um desses sistemas envolvidos na expressão dos significados textuais é o sistema de Tema, em que Tema é 'o elemento que serve como o ponto de partida da mensagem; é aquele do qual trata a oração' (HALLIDAY 1994, p. 37).

2.3.3.1 A progressão temática

Danes (1974) discute a Perspectiva Funcional da Sentença (PFS), que se refere ao fluxo de informação no interior de um enunciado, o qual se efetiva por meio da ordem das palavras escolhida pelo falante ao expor suas idéias. O exame da língua em uso mostra que, de uma maneira geral, essa ordem ocorre da seguinte forma na oração: a) ocupando a posição inicial, um elemento que, na maioria dos casos, coincide com **sujeito** da oração, com a informação **dada** (isto é, conhecida ou identificável pelo ouvinte), e com o **Tema** (T) do enunciado (ou seja, aquilo de que se fala no enunciado); b) a seguir, o **predicado** da oração, coincidindo com a informação **nova**³ e com o **Rema** (R) (aquilo de que se fala do Tema).

Danes (1974) chama de **progressão temática** (PT) a escolha e a ordenação dos Temas dos enunciados de um texto, que se concatenam e se hierarquizam entre si, bem como a sua relação com o hiper-Tema das unidades textuais superiores (tais como o parágrafo, o capítulo), e essa relação estende-se ao texto todo e à situação. A PT seria um esqueleto da trama textual, um dos elementos responsáveis pela coesão de um texto.

Relacionado à questão da coesão, Clark e Havilland (1977) elaboram o que chamaram de Contrato Dado-Novo, que determina que:

³ Conforme Chafe (1992).

O falante e o ouvinte pressupõem um acordo tácito sobre como a informação já conhecida e a informação desconhecida devem aparecer na sentença. O núcleo desse contrato é a Máxima da Antecedência, um preceito pelo qual o falante assegura ao ouvinte a informação subentendida como dada.

Máxima da Antecedência

Tente construir seus enunciados de tal modo que o ouvinte tenha um e apenas um antecedente para qualquer informação dada, e que este seja o antecedente pretendido.

O Contrato Dado-Novo é um procedimento de três etapas para integrar informações no texto. Na etapa 1, o ouvinte isola na sentença a informação dada da informação nova. Na etapa 2, ele procura na memória o único antecedente que coincide com a informação dada. Finalmente, na etapa 3, o ouvinte integra a nova informação, vinculando-a ao antecedente encontrado na etapa 2.

Se o falante violar a Máxima da Antecedência, o ouvinte não poderá encontrar o antecedente. Nesse caso, ele adotará um dos seguintes procedimentos: a) conexão; b) adição e c) re-estruturação.

a) **Conexão:** O ouvinte criará um antecedente "indireto", construindo uma inferência a partir de algo que ele já conhece. Lakoff (1971, apud CLARK; HAVILLAND, 1977) dá um exemplo que ilustra o procedimento: João é democrata. Bill é honesto também.

b) **Adição:** Nem sempre é possível a conexão. Nesse caso, o ouvinte acrescentará à memória um novo nó (um nominal associado a um ou mais proposições) que servirá de antecedente à informação dada. Isso ocorre, por exemplo, no começo de histórias, tal como em: A velha morreu (a informação dada aqui é a de que existe uma velha. Como não há contexto prévio, o ouvinte não sabe de nenhuma velha. Ele então acrescenta um nó à memória correspondente àquela mulher que é velha e que morreu e o usa como antecedente da informação dada em A velha morreu, de modo que pode prosseguir em direção à etapa 3).

c) **Re-estruturação:** quando o falante viola completamente o Contrato Dado-Novo, o ouvinte só pode entender o que lhe está sendo transmitido, se re-estruturar o que é dado e o que é novo no enunciado. Ex.: Ana viu alguém. Foi Ana que viu Maria (a informação

dada da segunda sentença é x viu Maria, que não equivale a nenhuma proposição na memória, já que não há nenhum antecedente adequado ao qual vincular a nova informação x = Ana. Nesse caso, o ouvinte pode re-estruturar a informação dada e a nova na sentença tal que Ana viu x seja dada e x = Maria seja nova).

2.3.3.2 Máxima de Progressão Temática

Glatt (1982) relaciona o Contrato Dado-Novo com o Princípio da Progressão Temática: a informação dada deve preceder a informação nova. A autora estabelece algumas definições. O Tema está associado àquilo de que se fala. O **Rema** refere-se àquilo que se fala sobre o Tema. Geralmente o Rema é representado pelo predicado. O termo **progressão** refere-se à relação referencial da informação dentro ou entre sentenças. Exemplifiquemos:

- (a) A Betty gosta de peixes tropicais.
- (b) Ela visita o aquário uma vez por semana.

A informação temática (sublinhada) de (a) é correferencial à de (b): em ambos, a informação temática permanece na posição inicial.

- (c) Pedro ajudou a Sandra a entrar no carro.
- (d) Ela tem um defeito físico.

A informação temática de (c) difere da informação temática de (d). Notemos que esta é correferencial à informação remática de (c). Glatt (1982) estuda os recursos linguísticos disponíveis para marcar a correferencialidade. Tais são as anáforas que, por definição, contêm informação dada: elas possibilitam substituir uma palavra ou frase por outras, sem mudar o significado essencial da sentença. Pelo contrário, eles possibilitam a manutenção do significado.

Glatt (1982) refere-se aos dois tipos de progressão temática estudados por Danes (1974):

Translinear, em que a informação temática do par de orações é idêntica.

(a) O juiz explicou as regras da competição, mas (ele) foi mal interpretado pelos competidores.

Linear, em que a informação remática de uma oração é a mesma da informação temática da oração seguinte:

(b) O juiz explicou as regras da competição, mas elas foram mal interpretadas pelos competidores.

Translinear interrompida, em que a informação temática de uma oração é a mesma da informação remática da oração seguinte:

(c) O juiz explicou as regras da competição, mas os participantes o interpretaram mal.

Linear interrompida, em que a informação remática é idêntica no par de orações:

(d) O juiz explicou as regras da competição, mas os participantes as interpretaram mal.

Como já vimos, o Tema e o Rema são geralmente definidos posicionalmente, em posição inicial e não-inicial, respectivamente. Segundo os linguistas do Círculo de Praga, o grau de dinamismo comunicativo tende a cair na informação dada, enquanto o grau mais alto associa-se à informação nova.

Pode-se prever, então, segundo Glatt (1982) que, quando o Tema, o dado e a posição inicial da oração coincidem, como nas progressões temáticas linear e translinear, essa justaposição tenha o efeito de marcar redundantemente uma informação como dada. Tal fato aliado ao Contrato Dado-Novo deverá ajudar o leitor a identificá-la mais facilmente. Essa aliança chama-se Máxima da Progressão Temática.

Segundo Glatt (1982), tal predição é confirmada por pesquisas sobre memória, fornecendo indício de que a informação apresentada de acordo com o par perfeito (linear e translinear) reativa continuamente a mesma área mental (ou nó), pela referência repetida da informação dada. Cada vez que o nó é ativado, fortalece-se provavelmente a ligação, com isso diminuindo o número de procuras (KINTSCH 1984, apud GLATT, 1982) e facilitando a estocagem e a integração subsequente da informação nova com a dada (COLLINS; LOFTUS, 1975 apud GLATT, 1982).

2.3.4 *Língua e Contexto: Gênero e Registro*

Língua e contexto estão inter-relacionados, tanto que, sem contexto, não somos capazes, em geral, de dizer que significado está sendo construído. Mas quais feições desse contexto afetam o uso da língua? Para responder a essa questão, os systemicistas lançam mão de dois conceitos: o de *gênero* (contexto cultural) e o de *registro* (contexto situacional imediato), que compõem o contexto social mais amplo. Mencionam também o contexto ideológico: a ideologia ocupa um nível superior de contexto. Este tem chamado a atenção dos systemicistas, na medida em que, em qualquer registro, em qualquer gênero, o uso da língua será sempre influenciado por nossa posição ideológica (nossos valores, nossas tendências, nossas perspectivas).

A LSF é uma teoria sócio-semiótico que vê a língua como um recurso para construir significados. A língua se desenvolveu para servir três funções simultâneas principais: ideacional, interpessoal e textual. Esses significados podem ser realizados por meio do uso da gramática, dentro de contexto cultural amplo chamado *gênero* e de contexto de situação chamado *registro*. O gênero é o texto visto da perspectiva da cultura, e é interpretado como um sistema de processos sociais (MARTIN, 1992a). Os gêneros, portanto, são representações de significado culturalmente convencionadas, tais como a estrutura de gênero/estrutura esquemática. Contudo, estudiosos como Martin (1992b, 1995, 2003) e Ledema (1997) afirmam que o conceito de estrutura esquemática tem viés experiencial (ideacional) e por isso precisa ser incorporado a outros princípios estruturadores de tal modo que a estrutural global do texto possa ser interpretada da perspectiva interpessoal e textual também, isto é, por meio dos *token* de atitude.

Quanto ao registro – constituído por elementos de contexto que moldam o uso da língua – envolve, segundo Halliday: (a) *Campo* (o assunto para o qual a língua está sendo usada); (b) *Relações* (a relação entre os participantes); e (c) *Modo* (o papel que a língua exerce para a construção do texto). As três variáveis contextuais de registro – Campo, Relações e Modo – são, por sua vez, organizadas pelas metafunções da linguagem Ideacional (experiencial + lógico), Interpessoal e Textual.

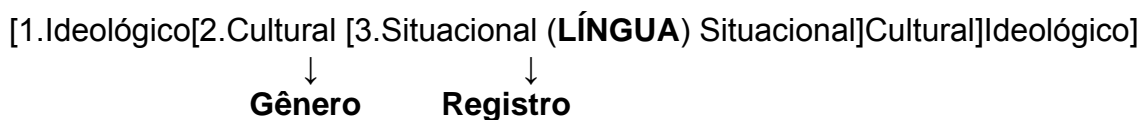
2.3.5 A Semântica do Discurso: A proposta de Eggins

A língua é um sistema semiótico tri-nivelado, pois está estruturada para construir 3 significados⁴ ou *metafunções* (experencial, interpessoal e textual)⁵, através da léxico-gramática (que permite escolhas no sistema), expressando-os por meio de sons ou grafemas (HALLIDAY, 1994).

	Nome comum	Termos técnicos
Conteúdo	Significados	Semântica do discurso
	Palavras	Léxico-gramática
Expressão	Sons/letras	Fonologia/grafologia

Quadro 2 - Os níveis da língua

Além disso, a língua está mergulhada em três tipos de contexto:



⁴ Ou seja, a estruturação é funcionalmente motivada.

⁵ Porque esses são os significados que queremos e precisamos construir ao interagirmos com o mundo.

2.3.5.1 Nível e unidade

Associado a cada nível da língua há uma unidade de análise ou descrição. Assim, quando analisamos a semântica do discurso, a unidade é o texto. Observe o Quadro 3 a seguir.

LÍNGUA				Unidade
SEMÂNTICA DO DISCURSO	Significados			Texto
	Ideacional	Interpessoal	Textual	
LÉXICO-GRAMÁTICA	Transitividade	Modo	Tema	Oração
FONOLOGIA/GRAFOLOGIA	Sons/Letras			Som/letra

Quadro 3 - Unidades de análise em cada nível da língua

Uma descrição compreensiva da léxico-gramática de uma língua deve descrever as unidades de frase ou de grupo, palavra e morfema, que são menores que a oração, e a unidade da oração complexa. Contudo, a oração pode ser vista como a unidade central da gramatical.

No nível da **semântica do discurso**, a unidade principal de descrição é o texto, o que não quer dizer que não exista a necessidade de identificação de outras unidades relacionadas.

2.3.6 A definição da semântica do discurso

Semântica do discurso é o nome para o nível mais alto da língua (MARTIN, 1992a). Esta denominação substitui antigos rótulos desse nível (HALLIDAY, 1978) pelo termo 'semântica'. Na medida em que a semântica do discurso é um nome que envolve dois termos, Eggins (1994) passa a examinar os dois termos que o compõem.

2.3.6.1 A semântica

Qualquer texto é a realização não somente de um significado, mas de três tipos de significado. A fim de identificar os significados experiencial, interpessoal e textual, precisamos descrever sua organização léxico-gramatical. Isto é, quando perguntamos a respeito de um texto "que tipos de significados estão sendo construídos aqui?", o que vemos são os padrões léxico-gramaticais das orações do texto.

Essas escolhas referem-se ao que descrevemos como a estrutura transitiva da oração. A estrutura transitiva constitui-se de padrões de processos, participantes e circunstâncias transportadas pelo "conteúdo" das palavras das orações:

1. **Processos:** que nos dizem sobre os tipos de ação: *fazer, sentir, dizer, pensar, definir,*
2. **Participantes:** que nos dizem sobre quem está envolvido na ação; e
3. **Circunstâncias:** frases preposicionais e adverbiais que nos dizem onde, quando, como, por que e com o que a ação aconteceu.

As escolhas consistentes da transitividade, por exemplo, fazem dos bebês os realizadores fisiológicos de comportamento e de seus pais, os codificados como atores de processos de ação, de modo que juntos expressam o significado experiencial do texto.

Da mesma forma, o significado interpessoal do texto é expresso através de escolhas específicas. Por exemplo, o uso da estrutura do imperativo indica o papel do seu usuário como sendo o de um especialista (capaz de me aconselhar), mas o uso frequente de palavras como *talvez, provavelmente, poderia* indica que o escritor não tem certeza a respeito do que expõe, mas que o que ele nos oferece é apenas uma sugestão. Esses elementos constituem a estrutura do *Mood* das orações. O *Mood* inclui padrões de:

- (a) **Tipo de estrutura oracional:** e.g. declarativa, interrogativa, imperativa;
- (b) **Modalidade:**
 - (i) modalização: expressões de probabilidade, tentativa, segurança ou frequência;

- (ii) modulação: expressões de obrigação, necessidade ou atitude; e
- (c) **Avaliação** (*Appraisal*): expressões de atitude positiva ou negativa.

Essas escolhas de *Mood* feitas consistentemente através do texto expressam o significado interpessoal do texto. Finalmente, o significado textual do texto é expresso através da colocação consistente dos elementos dos significados experiencial e experiencial na oração. Esse é o padrão do Tema. Já a reiteração da escolha Temática expressa o significado textual que é expresso na oração.

Para entender por que a descrição semântica descreve a gramática, há um elo de realização entre cada tipo de significado da língua e uma área específica da léxico-gramática. Assim, se se deseja verificar os significados experienciais que estão sendo expressos no texto, examinamos a estrutura da Transitividade das orações; se se deseja entender os significados interpessoais, examinamos a estrutura de *Mood* das orações; e se se deseja focar os significados textuais, examinamos a estrutura Temática das orações expressas no texto. Uma vez que a léxico-gramática codifica ou realiza a semântica, o exame dos padrões léxico-gramaticais do texto faz descobrir os tipos de significado que estão codificados no texto.

Assim, o primeiro estágio da descrição semântica leva imediatamente ao nível da léxico-gramática: se desejamos descrever os significados do **texto**, focalizamos a estrutura da **oração**. Para tanto, é necessária a aquisição de habilidades na análise gramatical, e um vocabulário técnico, para descrever os padrões de *Mood*, de Transitividade e de tema do texto.

A segunda parte da descrição semântica é a da relação dos significados escolhidos 'fora' do texto, estendendo-se os elos de realização para as variáveis de contexto (registro): **campo**, **relação** e **modo**. Assim, podemos interpretar os significados experienciais de um texto (que mostraremos mais adiante) sobre doação de sangue a uma criança como a expressão do campo 'tratamento médico de criança'; os significados interpessoais são entendidos como a expressão de relações "pessoas amigas", e os significados textuais, como a expressão do modo linguagem escrita-oralizada.

Veja a seguir o quadro que sumariza o componente semântico:

<p>1. Semântica</p> <p>Qualquer texto realiza simultaneamente 3 significados: ideacional (experiencial + lógico), interpessoal e textual.</p> <p>Para identificarmos esses significados, precisamos descrever a organização léxico-gramatical (transitividade/MODO e tema).</p>	REGISTRO
<p>Significado: Metafunção experiencial</p> <p>Léxico-gramática: <i>Transitividade</i> [participantes – processo – circunstância]</p>	Campo
<p>Significado: Metafunção interpessoal</p> <p>Léxico-gramática: <i>Mood</i> (Modo)</p> <p>[oração: declarativa, interrogativa, imperativa e subjuntiva; [modalidade: modalização (probabilidade, certeza) modulação (obrigação, necessidade)</p> <p>[Avaliatividade (<i>Appraisal</i>: Atitude (Afeto-Julgamento-Apreciação) – Compromisso (Monoglóssico/heteroglóssico) – Graduação</p>	Relações
<p>Significado: Metafunção textual</p> <p>Léxico-gramática: <i>Tema/Rema</i></p>	Modo

Quadro 4 - Componentes semânticos

As metafunções (ideacional, interpessoal e textual) *organizam* os elementos do registro (campo, relações e modo) e estes, por sua vez, *realizam* aqueles significados.

2.3.6.2 O Discurso

A descrição dos padrões de Transitividade, *Mood* e Tema permite oferecer a descrição dos tipos de significados construídos no texto: a descrição de como a semântica é expressa através de padrões oracionais do texto e de como a semântica é a expressão de dimensões contextuais dentro das quais o texto é produzido.

Contudo, a análise semântica pressupõe a capacidade de identificar um texto, isto é, a capacidade de identificar se um trecho de linguagem é um **texto** ou se é um **não-texto**. Halliday e Hasan (1976, p. 1) propõem uma definição de texto que fornece um ponto inicial para a exploração do texto: texto é 'qualquer trecho (de linguagem), falado ou

escrito, de qualquer comprimento, que forma um todo unificado' (1976, p. 1). A partir da descrição de como um texto forma um todo unificado, Halliday e Hasan introduzem o conceito de **textura** (HALLIDAY, HASAN 1976, p. 2, HASAN, 1985, cap. 5). Textura é a propriedade que distingue um texto de um não-texto: um texto "possui textura". Textura é o que conserva juntas as orações de um texto, dando-lhes unidade.

O **discurso**, sob o rótulo da 'semântica do discurso', descreve os diferentes tipos de textura que contribuem para construir um texto: os recursos que a língua tem para criar um texto. A fim de ser capaz de analisar um discurso, precisamos examinar o que é textura. Eggins (1994) passa a examinar, passo a passo, os elementos que propiciam textura ao texto. Seguimos as etapas descritas pela autora, pois as julgamos bastante esclarecedoras no que diz respeito à coesão e, por extensão, à coerência. Desse modo, acreditamos, poderemos orientar o leitor desta tese a entender melhor os caminhos pelos quais esses processos ocorrem no texto.

2.3.6.2.1 A propriedade da textura: do não-texto para o texto

A natureza básica da textura pode ser exemplificada com base em Eggins (1994), a partir do seguinte trecho de conversa entre dois falantes que utiliza a autora (os demais exemplos citados também são da autora):

Exemplo 1

A: *Que horas são?*

B: *Júlia desceu do carro na estação.*

Diante desses dois turnos, apresentados um após outro, é difícil encontrar um modo de interpretar o turno de B como uma resposta adequada à pergunta de A. Porém, não se pode dizer que o exemplo "não faça sentido".

Nesse exemplo, podemos observar um fato muito significativo sobre textos, cuja importância um grupo de sociólogos (chamados etnometodólogos, e.g. SCHEGLOFF, SACKS 1973/74; SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, 1981) constatou. Eles propuseram essa observação a partir da noção de **implicação sequencial** (SCHEGLOFF, SACKS, 1973/74, p. 296). A implicação sequencial surge do fato de que a linguagem está inexoravelmente ligada a uma sequência linear, em que

uma parte do texto deve seguir outra. O resultado disso é que dada parte do texto cria um contexto dentro do qual o trecho seguinte do texto é interpretado. Nesse sentido, Atkinson e Heritage (1984) afirmam que nenhum enunciado real pode ocorrer fora de uma sequência específica. Qualquer coisa que for dita será dita num contexto sequencial.

No exemplo acima, é difícil (mas certamente não impossível) (re)construir os elos que permitam que o enunciado de B faça sentido em relação à pergunta de A. Não há pistas nos elos fornecidos pela fala de B. Mas devido ao contexto de situação compartilhado pelos interactantes, não foi necessário expressar esses elos. Contudo, se a maioria dos textos deve fazer sentido para leitores ou ouvintes, os elos entre as partes devem ser mais facilmente recuperáveis. É isso que os recursos da textura capacitam os usuários da língua a fazer.

Pode-se ver o que são esses recursos de criação de textura ao tentar estabelecer se uma sequência de orações constitui um texto ou um não-texto e tentar determinar por que se chega a essa conclusão.

Consideremos o seguinte exemplo (EGGINS, 1994):

Exemplo 2

1. Cima eles para correram. 2. Para assinar por favor forma essas páginas. 3. Três filhos Shirley tem: meninos dois, menina.

O exemplo anterior é claramente um "não-texto" e é fácil ver o motivo: cada oração que constitui o texto é incorreta do ponto de vista gramatical. Não é possível compreender cada oração individualmente, menos ainda apreciar como as três orações podem se unir. Parece que é um requisito do texto que ele explore a estrutura gramatical (padrão) da língua: um texto precisa ser gramaticalmente coerente.

Agora, consideremos o exemplo (3) a seguir (EGGINS, 1994):

Exemplo 3

1. Estou estudando inglês há dois anos. 2. Ele está tocando guitarra há seis meses. 3. Eles estão vivendo em Sidney há um mês. 4. Nós estamos trabalhando aqui há três anos. 5. Ela está estudando francês há duas semanas.

Quando se pergunta se este parágrafo constitui um texto, o que se pergunta é: este parágrafo representa um evento linguístico completo, unificado? Cada oração da sequência contribui para que o texto seja um todo significativo? Nesse caso, a resposta deverá ser 'não'. Embora cada oração seja coerente em termos gramaticais (ao contrário do exemplo anterior), a única coisa comum entre as orações é o **paralelismo gramatical**: a mesma estrutura gramatical é repetida a cada oração sucessiva (um sujeito, o aspecto verbal, um objeto direto ou uma circunstância de lugar, seguida uma frase preposicional de duração). Uma pista para a não-textura do exemplo é a tentativa de identificar um contexto em que o falante poderia produzir essas orações nessa sequência. Tal contexto seria o de um exercício estruturalista em material de ensino de língua, mas esses contextos definitivamente não são comunicativos (os alunos não estão conversando com ninguém). O paralelismo gramatical por si, então, não produz um texto. O que temos aqui é, pois, uma lista de orações independentes, que compartilham uma feição gramatical. O que falta ao exemplo é um tipo de **coerência situacional**.

Consideremos o exemplo (4) a seguir (EGGINS, 1994):

Exemplo 4

1. Era uma vez um ratinho chamado Pito. 2. Está quente como nunca em Paris. 3. Quando a corrida vai começar? 4. Ele faz assim. 5. Não, não sei fazer biscoitos de chocolate.

Se perguntarmos se este parágrafo é ou não um texto, a resposta será novamente 'não'. Embora cada oração esteja correta, não podemos considerar que as cinco orações constituam um todo.

Quando dizemos que as orações não constituem um todo, estamos reagindo a duas dimensões do parágrafo: uma é a **coerência** (que diz respeito as suas propriedades contextuais) e a outra é a **coesão** (que diz respeito as suas propriedades internas).

A **coerência** refere-se ao modo como um grupo de orações se relaciona com o contexto (HALLIDAY, HASAN 1976, p. 23). Na medida em que, no modelo sistêmico,

reconhecemos **dois níveis** de contexto⁶ (contexto de cultura, i.e., o gênero, e contexto de situação, i.e., o registro), podemos reconhecer dois tipos de coerência: situacional ou de registro e genérica.

Um texto apresenta **coerência situacional** se pudermos pensar numa situação em que todas as orações do texto possam ocorrer, i.e., se pudermos especificar um campo, relação e modo para todo o conjunto de orações.

Um texto apresenta **coerência genérica** se pudermos reconhecer o texto como um exemplo de um determinado gênero, i.e., se pudermos identificar a Estrutura Esquemática, em que cada parte do texto expressasse um elemento da organização em estágios do evento linguístico que se desenrola.

O parágrafo do exemplo (4) carece de ambos os tipos de coerência. Primeiramente, falta-lhe a coerência situacional, pois não podemos pensar numa situação em que todas essas sentenças possam ocorrer. Não há coerência de campo (saltamos do campo do *rato* para *Paris* para *chocolate*), nem modo (algumas orações são de linguagem escrita, outras parecem ser respostas de uma conversa), nem relação (não conseguimos identificar o papel que o falante/escritor deste parágrafo está desempenhando).

Em segundo lugar, não há uma estrutura de gênero identificável: cada oração parece vir de um gênero diferente: a oração 1, de uma narrativa, a oração 2, de um guia, as orações 3, 4 e 5, de um gênero interativo não-identificável.

A falta de coerência contextual reflete-se na e é reflexo da falta de organização interna, i.e., falta-lhe coesão. O termo coesão refere-se ao modo como relacionamos ou ligamos trechos do discurso. Como Halliday e Hasan explicam:

A coesão ocorre onde a INTERPRETAÇÃO ou algum elemento do discurso seja dependente de outro. Um PRESSUPÕE o outro, no sentido de que não um não pode ser decodificado a não ser pelo recurso ao outro. Quando isso acontece, a relação de coesão está estabelecida, e os dois elementos, o que pressupõe e o pressuposto, são pelo menos potencialmente integrados no texto (1976, p. 4, ênfase do original).

⁶ A Linguística Sistêmico-Funcional concentra-se mais no contexto social (gênero e registro).

A noção-chave que subjaz à coesão, então, é a de que há um **elo semântico** entre um item em um ponto do texto e outro item em um outro ponto. A presença do elo torna os itens dependentes uns dos outros para sua interpretação. Assim, a oração 4, do parágrafo analisado, *ele faz assim*, usa o pronome *ele* cuja interpretação depende daquilo ao qual *ele* se refere. Contudo, nesse exemplo, não há nenhum nome ao qual *ele* possa estar ligado.

No exemplo (4), portanto, não é possível identificar os elos coesivos. É essa ausência de elos semânticos entre os elementos do parágrafo que não permite que o trecho forme internamente um todo como uma peça de linguagem. Tipicamente, vemos que em um não-texto, cada sentença é auto-contida, não relacionada com outras. Nenhuma das sentenças contribui para a interpretação de outras.

Parte dessa desunião de orações tem a ver com os **participantes** do parágrafo: notemos que os participantes principais de cada oração mudam constantemente. Assim, na sentença 1, o participante *Pito* é apresentado, mas depois não é mais mencionado. De repente, na sentença 2, o participante principal é *Paris*. Na sentença 3, não somente temos um outro participante (*corrida*), mas este é apresentado como se soubéssemos de que *corrida* se trata, quando de fato não houve menção prévia a nenhuma *corrida*. Em 4, não podemos decodificar o significado nem de *ele* e nem de *assim*, tornando a oração inteiramente críptica. E, finalmente, em 5, o discurso dá um salto para *biscoito de chocolate*.

Há falta de ligação semelhante na **seleção lexical** no parágrafo: os tipos de atividades que acontecem mudam de oração a oração: de *rato* e *tempo*, mudamos para *clima*, em 2, *corrida*, em 3, não se sabe o quê, em 4 e *culinária*, em 5.

Embora os leitores tentem com dificuldade construir um texto mesmo com sequências aleatórias de orações, a ausência de coesão no exemplo (4) torna praticamente impossível construir qualquer textura. Essa coleção de sentenças, então, não apresenta coerência, nem tampouco coesão.

Consideremos o seguinte exemplo (EGGINS, 1994):

Exemplo 5

1. Era uma vez um ratinho chamado Pito. 2. Os meninos viviam em uma ampla casa de tijolo vermelho e telhado de sapé na rua mais comprida da vila. 3. Naquela manhã, dona Amélia saiu de casa apressada. 4. Mas, mais tarde, Renato percebeu que o carro não tinha breque. 5. Por isso eles correram e correram e correram até que o gigante ficou cansado e não conseguiu mais persegui-los. 6. "Que dia!", ela suspirou. 7. Assim ele não vai mais sozinho às lojas.

Não há dúvidas de que o exemplo (5) é também um não-texto, mas podemos admitir que este seja mais semelhante-a-texto do que os exemplos precedentes. Esse parágrafo possui pelo menos um tipo de coerência: a coerência de gênero. Podemos não somente sugerir o gênero ao qual o parágrafo pertence (narrativa), conforme Eggins (1994), mas podemos ver que cada oração do parágrafo realiza um estágio do gênero, nos termos de Labov (1966):

Estágios de gênero	Conteúdo
<i>Orientação</i>	Indicação de que se inicia uma narrativa
<i>Situação</i>	Tempo e lugar da história
<i>Ação</i>	Eventos que levam à ação principal
<i>Complicação</i>	O drama pivô da história
<i>Resolução</i>	Resultado do drama
<i>Avaliação</i>	Reações à história
<i>Coda</i>	Finalização

Quadro 5 - Estágios do gênero narrativo

Contudo, esse parágrafo (5) demonstra que o reconhecimento da estrutura esquemática *por si só* não é suficiente para construir um texto. Um olhar mais atento perceberá que o parágrafo carece de **coerência situacional** e **coesão interna**. O problema da coerência situacional diz respeito ao fato de que o exemplo não parece referir-se a UMA história apenas, mas sete histórias diferentes. Não há um contexto no qual todas essas sentenças possam fazer sentido como parte de uma mesma história.

Justamente porque trata de tantas coisas diferentes é que o parágrafo carece de coesão. O único elo que liga as sentenças é o da estrutura esquemática, realizada em parte através de padrões de relações conjuntivas entre as sentenças (*mas, e, assim*). Participantes e conteúdo lexical mudam constantemente de oração a oração. Esse parágrafo está de fato falando sobre várias pessoas diferentes que fazem várias coisas diferentes. Os participantes são introduzidos (e.g. *Pito*), mas não exercem papel na continuidade da narrativa, enquanto outros participantes surgem do nada (e.g. *meninos*), sem serem apresentados. As sequências de atividades começam a ser descritas (e.g. *saiu de casa*), não apresentam sequência, mas há mudança completa de foco (e.g. Renato *percebeu*). Esse parágrafo, então, apesar da estrutura genérica, ainda não é o que poderíamos chamar de texto.

Consideremos o seguinte exemplo (EGGINS, 1994):

Exemplo 6

1. O ratinho cheirou o queijo por um tempo. 2. O Camembert é um queijo macio, francês. 3. A França consome muitos tipos de derivados do leite. 4. O leite não é uma fonte importante de cálcio? 5. Você sabe, é claro, que a deficiência de vitaminas pode levar a estado de cansaço e apatia.

Embora esse exemplo (6) não apresente a estrutura esquemática do exemplo (5), ele apresenta alguns aspectos de textura. Assim, é possível identificar os elos entre palavras em diferentes orações. A palavra *queijo*, introduzida na oração 1, é repetida na oração 2, e é um tipo de *derivado de leite* mencionado em 3. Também a expressão *derivado de leite* liga-se a *leite* e *cálcio* e *deficiências de vitaminas*.

Mesmo assim, apesar dos elos lexicais que dão ao parágrafo a dimensão de coesão, o parágrafo ainda apresenta problemas tanto de coerência interna quanto situacional. Internamente, os participantes mencionados continuam mudando: de *rato* para *França*, de *França* para *leite* etc. Parece, então, que a coesão lexical por si não é suficiente para criar textura. E do ponto de vista do contexto, é difícil sugerir o campo desse texto ou o gênero a que pertenceria (cada oração parece ter sido tirada de um gênero diferente).

Consideremos o seguinte exemplo a seguir (EGGINS, 1994):

Exemplo 7

1. Eduardo pegou o livro da estante e o deu para Júlia. 2. Ele estava com um odor estranho. 3. Ele tossiu e disse "Obrigado". 4. Ela perguntou se era bonito. 5. Ambos cozinham.

Esse parágrafo (7) também parece ter alguma textura, pelo menos um tipo (limitado) de coesão interna. Mas desta feita a textura não acontece entre os itens lexicais. De fato, se listarmos os itens lexicais usados, concluímos que não há coesão:

livro, estante, pegar, tirar
odor, estranho
tossiu, disse
perguntar, bonito
cozinhar

O exemplo não possui o que se chama coesão **referencial**, ou padrão de referência. Os elos semânticos entre os participantes mencionados no texto foram diagramados no Quadro 6 a seguir.

1	Eduardo	Júlia	o livro
	↓		↓
2			o
		↓	↓
3	ele		ele
4	↓	ela	
5		ambos	

Quadro 6 - Elos coesivos entre participantes

Graças a esses elos referenciais, podemos sugerir que o texto apresenta uma estrutura esquemática de Relato mínima: cada oração simplesmente relata o evento seguinte em sequência (MARTIN, 1985a). Mesmo assim, sem nenhuma coesão lexical, é difícil construir o contexto ao qual esse texto se relaciona. Ainda estamos distantes de um texto inequívoco.

Consideremos o exemplo a seguir (EGGINS, 1994):

Exemplo 8

1. Eu sempre quis conhecer Paris. 2. Contudo, você pode imaginar como fiquei feliz quando desembarquei lá. 3. Quisemos fazer um passeio. 4. E infelizmente estava frio e úmido. 5. Enquanto isso, fomos ao Louvre. 6. Antes disso ele tinha sido multado. 7. Além disso, estávamos cansados às 6 horas.

Esse parágrafo (8) é um texto, mas um texto que tem problemas. Aparentemente é um relato (de uma experiência pessoal), tanto que se pode pelo menos identificar uma possível estrutura genérica de Orientação (oração 1), seguida por uma sequência de eventos (2-7). O parágrafo também tem consistência quanto aos seus itens lexicais: há elos entre *Paris*, *Louvre*, e alguns termos sobre clima. Referencialmente, também parece haver consistência, pois o *eu* identificado na oração 1 pode ser entendido como o *eu* da oração 2, e parte do *nós* nas orações 3-7.

Contudo, o que causa problema em ver esse trecho como um texto é que as relações lógicas que esperaríamos que operassem nesse relato estão confusas. Isto é, as conjunções (as palavras que usamos para explicitar as relações lógicas) estão erradas. Em vez da estabelecimento da relação de causa/ consequência entre as orações 1 e 2, vê-se uma relação concessiva (introduzida por *contudo*); em vez de uma relação de contraste entre o que esperamos fazer e o que realmente podemos fazer (orações 3 e 4), vê-se uma relação de adição (introduzida por *e*). *Enquanto* expressa simultaneidade temporal, porém não há outra ação que seja simultânea a essa, já que não podemos atribuir sentido a expressão *Antes disso*. Finalmente, em vez da conclusão ser introduzida como consequência de eventos anteriores, somos confrontados com *Além disso*.

Enfim, resta-nos analisar um texto que pode ser descrito como texto problemático: o parágrafo possui alguns aspectos de coesão lexical e referencial, coerência genérica, mas é confuso na sua coesão por conjunção. Consideremos o seguinte exemplo (EGGINS, 1994):

Exemplo 9

1. Marcos ofereceu uma caixa de chocolates a Lisa. 2. Ela pegou dois chocolates da caixa de chocolates. 3. Ela pôs um dos chocolates no pires da sua xícara. 4. Ela começou a comer o outro chocolate que ela tinha tirado da caixa de chocolates. 5. "Estes chocolates tirados da caixa de chocolates estão deliciosos" ela disse. 6. "O chocolate que você tirou da caixa está delicioso". Ele respondeu. 7. "Por que você não tira um outro chocolate da caixa de chocolates?", ele sugeriu. 8. "Eu vou pegar um outro chocolate da caixa de chocolates" ela respondeu. 9. E assim ela tirou outro chocolate da caixa de chocolates.

Novamente, estamos diante de algo que se assemelha a um texto em alguns aspectos, mas que ainda tem alguns problemas. Esse exemplo (9) apresenta uma estrutura temporal de relato, que, desta vez, não se perde pelas conjunções usadas: logo, temos coerência de gênero. Também há consistência de participantes (coesão lexical) e seleção lógica de conjunções (coesão por conjunção).

Contudo, o exemplo não apresenta união das partes de modo natural, já que o autor falha em utilizar os recursos de que a língua dispõe para não repetir informação recuperável.

Consideremos o exemplo 10 (EGGINS, 1994):

Exemplo 10

1. Marcos ofereceu uma caixa de chocolates a Lisa. 2. Ela pegou dois da caixa. 3. Colocando um deles no pires, ela começou a comer o outro chocolate. 4. "Estes são deliciosos", disse. 5. "Estão mesmo", ele respondeu. 6. "Então por que não pega um outro?", ele sugeriu. 7. "Eu vou mesmo", ela respondeu. 8. E assim fez.

O exemplo (10) é um texto ou algo muito próximo disso. Essa sequência curta de orações está unida por vários tipos de elos coesivos. Elos referenciais tornam *Marcos* na oração 1, facilmente recuperável como identidade de *ele*, assim como *Lisa* é recuperável em *ela*. Elos lexicais ligam os processos de oferecimento de chocolates – *pegar, comer* – e eles são consistentes com o epíteto *deliciosos*. As relações lógicas do relato também foram observadas com orações ligadas tanto causalmente (*assim*) como temporalmente (*então*). Finalmente, a omissão e redução de certos itens lexicais criam elos entre orações sucessivas tal que, a fim de entender *outro*, precisamos relatá-lo a *chocolate* etc.

Além dos padrões coesivos, esse parágrafo é também reconhecido como uma versão mínima ou gênero de relato, e a consistência de campo (*comer chocolate*) torna possível identificar um registro para o texto. Por essa razão ele pode ser reconhecido como uma peça de escrita apropriada.

Porém, pode-se dizer que ainda falta alguma coisa ao texto, talvez a existência de uma meta social realista. Embora ele faça sentido, ele soa inventado e é extremamente aborrecedor pela maneira como é escrito. E é isso, segundo Eggins (1994), que nos leva, em relação ao texto, perguntar: e daí?

Em resumo, de acordo com Eggins (1994), a análise dos exemplos apresentados mostrou que:

- Nem todas as coleções de orações ou turnos conversacionais em sequência constituem necessariamente um texto;

- O texto tem textura;
- A textura é o resultado de coerência contextual (coerência de registro e de gênero) e coesão (elos semânticos internos por meio dos quais as partes do texto dependem umas das outras para que possam ser interpretadas).

Finalmente, a pesquisa também sugere que o texto é o resultado da coerência contextual (gênero e registro) e da coesão (elos semânticos que fazem com que cada parte do texto dependa das outras para sua interpretação). Mas texto não é uma categoria *preto-no-branco*. Há, sim, um contínuo, entre mais e menos textualidade, ao longo do qual podemos posicionar qualquer exemplar de linguagem, de acordo com o nível de textura que apresenta. O Quadro 7, a seguir, resume as noções que acabamos de apresentar (EGGINS, 1994).

2. Discurso
Textura é a propriedade que distingue um texto de um não-texto; é o que mantém juntas as orações de um texto para lhes dar unidade (coesão)
<p>A textura: do não-texto para o texto</p> <p>Um texto apresenta:</p> <p>Coerência (i) cultural (Gênero: estrutura esquemática e finalidade) (ii) situacional (Registro: campo, relações e modo)</p> <p>Coesão (i) manutenção dos participantes (referência) [Veja no fim do texto] (ii) seleção lexical (iii) conjunções</p>

Quadro 7 - Textura

2.3.7 Tipos de coesão

O que pertence ao discurso no modelo sistêmico são os sistemas de todos os recursos formadores-de-texto. Em outras palavras, a parte discursiva da semântica do discurso descreve os tipos de coesão através dos quais a textura se realiza no texto. Eggins (1994) apresenta quatro tipos de coesão textual, a saber: (a) referencial, (b) lexical, (c) conjunção e (d) estrutura conversacional. Esta última categoria não será tratada aqui, já que trabalhamos apenas com a modalidade escrita.

Observe a seguir um esquema que explica e exemplifica essas categorias de análise.

1) Coesão por Referência

A referência pode ser	(a) Apresentativa (Participante introduzido como 'novo' no texto) [Eu tenho uma <u>irmã</u> .]
	(b) Presumida (Participante cuja identidade deve ser recuperada: (i) do contexto geral da cultura (homófora); (b) do contexto imediato da situação [<u>Ela</u> é professora.]
Tipos de referência	O referente pode ser recuperado de:
	Exófora (contexto imediato partilhado) [<u>Eu</u> tenho livros.]
	Endófora (interior do texto)
	(a) anáfora (o referente aparece antes no texto) [Pedro é meu filho. Vou descrevê-lo.]
	(b) catáfora (o referente aparece depois) [Comprei isso: um <u>livro</u> e dois <u>cadernos</u> .]
	(c) ésfora (o referente ocorre logo depois, dentro do mesmo grupo nominal) [O vaso <u>que você me deu</u> está aí.]
	(d) elipse (omissão de participante, recuperável do contexto) [Estamos falando 'nele'.]
(e) comparação (o referente é recuperado por comparação) [Seus <u>outros</u> problemas.]	
(f) bridging (referente não mencionado, mas inferido pelo contexto) [Era uma vez <u>dois velhinhos</u> .]	
(g) locacional (referência a tempo ou local) [<u>Aqui</u> eles dão...] [<u>Terça-feira</u> , <u>acima</u> ...]	

Quadro 8 - Tipos de coesão referencial

2) Coesão lexical

Elos Lexicais – itens lexicais em sequência que se referem a um item por relação taxonômica (a) classificação, (b) composição, (c) expectativa.

(a) Classificação	(i) co-hiponímia (pneumonia em relação a doença (superordenado)) (ii) classe-sub-classe: roedor e rato (superordenado/subordinado) (iii) contraste: seco/molhado (iv) similaridade: sinônimo (clínica/hospital) (v) repetição (transfusão/transfusão)
(b) Composição	(i) meronímia: (todo e parte: corpo e artéria) (ii) co-meronímia: (ambos relacionados a um todo: veia e artéria)
(c) Expectativa	(i) verbo e agente/paciente (latir/cachorro) (ii) ação/processo e participante típico (comer/jantar) (iii) processo/evento e lugar típico (transfusão/hospital) (iv) item lexical individual e um grupo nominal (doador/doador de sangue)

Quadro 9 - Relação Lexical

3) Coesão por conjunções

Halliday (2004) reconhece duas dimensões oracionais: a de interdependência entre as orações (paratático e hipotático) e a lógico-semântica, que se refere ao tipo da relação que se estabelece entre elas (expansão e projeção).

	Interdependência	
Lógico-semântica	Paratático	Hipotático
1. EXPANSÃO		
a) elaboração	João não esperou; ele fugiu.	João correu, o que surpreendeu todos.
b) extensão	João fugiu e Pedro ficou.	João correu enquanto Pedro ficou.
c) enhancement	João ficou com medo, por isso fugiu.	João fugiu porque ficou com medo.
2. PROJEÇÃO		
a) locução	João disse: "Estou fugindo".	João disse que estava fugindo.
b) projeção	João pensou: "Vou fugir".	João pensou que ele fugiria.

Quadro 10 - Tipos básicos de oração complexa

Embora itens de referência refiram-se a um determinado participante, em referência em textos interiores, o referente pode ser 'o texto até aqui', ou uma sequência de ações ou eventos mencionados anteriormente.

2.3.7.1 Cadeia de Referência

Os recursos coesivos de referência referem-se ao modo como o escritor apresenta os participantes e então os acompanha por meio do texto. Os participantes são pessoas, lugares e coisas de que se fala no texto.

Para capturar os padrões de referência do texto podemos usar uma forma de apresentação conhecida como cadeias de referência (desenvolvidas e exemplificadas em MARTIN, 1992, p. 14). Construimos essas cadeias elaborando um quadro em que ligamos todos os itens de referência *presumida* com o seu referente (as referências *apresentadas* não são incluídas porque não formam cadeias). Os itens de referência e seus referentes são ligados por flechas apontadas para cima (se for referência anafórica), para baixo (se for catafórica), ou curva com o rótulo exófora ou homófora. A referência esfórica é representada com uma fecha curva a partir do item de referência até a informação identificadora na parte seguinte do grupo nominal.

O que é comum a essas observações é o que elas nos dizem sobre uma única dimensão semântica: elas nos dizem sobre os significados **textuais** que estão sendo realizados no texto. Assim, podemos reconhecer um elo entre o domínio **discursivo** de referência (escolhas sobre que participantes estão sendo acompanhados, em que ponto no texto) e os significados textuais **semânticos** sobre como a mensagem está organizada. Assim, há um elo 'através', entre os dois componentes do estrato semântico-discursivo: um elo entre tipos de textura e tipos de significado.

As escolhas referenciais, por sua vez, relacionam 'para cima', na dimensão do Modo do contexto: tipos de padrões de referência variam de acordo com o Modo como qual o texto é construído. Assim, textos que são produzidos num determinado contexto (do *feedback* imediato face a face com a língua) acompanha a ação (e.g. falando sobre troca de pneus) que envolverá graus consideráveis de referência exofórica. O texto escrito, reflexivo, envolverá pouca referência exofórica, mas alto apoio em referência endofórica, sendo comum a referência esfórica.

Eggins (1994) dá um exemplo de cadeia de referência que ilustra muito bem a análise que faremos nos dados dessa tese. No exemplo a seguir, rastreamos os participantes 'transusão' (assinalado em itálico), e 'a filha' (sublinhado).

Diana: Não, não, eu faço isso porque eu tenho uma filha que quando tinha dois dias

(ela) precisou de transusão de sangue porque ela ficou com um tipo de icterícia assim.
expectativa anáfora apresentação

Isso foi em Genebra.

homófora

E eles me ligaram no sábado, era sábado à noite e disseram

“Você precisa vir para testar o sangue dela e comparar com o dos doadores”

repetição anáfora

expectativa

E estavam esses suíços maravilhosos

hiponímia

que (eles) deixaram seu jantar você sabe às 8 horas da noite

anáfora

e vieram lá para doar sangue para minha filha

anáfora

E eu fiquei realmente impressionada e você sabe

Eu tive de dar sangue para ser testado

expectativa repetição

expectativa

para ver se (ele) era compatível com o deles

anáfora

anáfora

E eu tive de entregá-lo para a clínica onde ela estava (éfora)

anáfora

expectativa

anáfora

Havia neve no chão e tudo o mais

Foi muito excitante

E eu fiquei lá a noite toda

e olhando essa hummm operação acontecendo

expectativa

E felizmente sua artéria umbilical não tinha se fechado então

co-meronímia (rel. do todo com parte ou vice-versa)

porque eu quero dizer todas as outras coisas deviam ser minúsculas!

S: Tão pequenas, oh!

Sinonímia

Diana: E então eles de fato fizeram a coisa através da artéria umbilical ou algo assim.

repetição

Então eu disse “OK”, você sabe, “seja uma doadora de sangue depois desta”.

Mas na Suíça eles te dão conhaque.

Aqui eles te dão chá e biscoitos.

Quadro 11 - Coesão Textual

Veja, a seguir, o Quadro 12, com traços ligando cada um dos participantes acompanhados através do texto.

Diana: Não, não, eu faço isso porque eu tenho uma filha que quando tinha dois dias precisou de transfusão de sangue porque ela ficou com um tipo de icterícia assim. Isso foi em Genebra. E eles me ligaram no sábado, era sábado à noite e disseram "Você precisa vir para testar seu sangue e comparar com o dos doadores" E estavam esses suíços maravilhosos que deixaram seu jantar, você sabe às 8 horas da noite e vieram lá para doar sangue para minha filha. E eu fiquei realmente impressionada e você sabe Eu tive de dar sangue para ser testado para ver se era compatível com o deles. E eu tive de entregá-lo para a clínica onde ela estava. Havia neve no chão e tudo o mais. Foi muito excitante. E eu fiquei lá a noite toda e olhando essa humilhação acontecendo. E felizmente sua artéria umbilical não tinha se fechado então porque eu quero dizer todas as outras coisas deviam ser minúsculas!

S: Tão pequena, oh!

Diana: E então eles de fato fizeram a coisa através da artéria umbilical ou algo assim. Então eu disse "OK", você sabe, "seja uma doadora de sangue depois desta". Mas na Suíça eles te dão cognac. Aqui eles te dão chá e biscoitos.

Quadro 12 – Texto

A Cadeia de Referência do texto pode nos dizer:

- Quais são os participantes principais;
- Se há consistência no desenvolvimento dos participantes. Se sua participação mudou no texto. Em que ponto um participante foi referido;
- De onde a maioria dos itens é recuperada. Se o texto é coeso porque tem muitas referências endofóricas. Em que extensão o texto é dependente de contexto.

2.4 A coerência e a Teoria do Enquadre

Bednarek (2005) estuda a aplicação de enquadres ao discurso pelo ouvinte – estruturas mentais de conhecimento que captam as feições típicas de uma situação – para garantir a coerência. Ela mostra que a coerência de textos re(construída) pelo ouvinte é o resultado de uma interação complexa de contexto linguístico e conhecimento não-linguístico.

Diz Bednarek (2005) que, depois da ‘reviravolta cognitiva’ de 1980, a linguística moderna tem favorecido cada vez mais uma abordagem da linguagem baseada na experiência de mundo e no modo como o percebemos e o conceitualizamos, i.e., uma abordagem da linguística cognitiva (cf. UNGERER, SCHMID, 1996, p. x). Alguns dos interesses-chave desse ramo da linguística são *protótipos*, *categorias*, *metáforas*, *metonímia* e – o tópico de seu estudo – os *enquadres*.

Falando em termos amplos, diz a autora que a teoria de enquadre trata do conhecimento de mundo. Numa primeira definição, um enquadre pode ser considerado uma estrutura mental de conhecimento que capta feições ‘típicas’ do mundo. Desde a sua concepção, o conceito de enquadre tem interessado pesquisadores de vários campos e tradições (cf. TANNEN, 1993a, p. 3; 1993b, p. 15). Os pioneiros vieram da filosofia e da psicologia (cf. KONERDING, 1993, p. 8), mas seus conceitos foram desenvolvidos e reinterpretados por pesquisadores da inteligência artificial (MINSKY, 1975, 1977) e da sociologia (GOFFMAN, 1974, 1981).

Apesar do fato de não existir uma teoria de enquadre *unificada* com termos específicos e definições, a teoria de enquadre tem também, de um modo ou outro, conseguido aceitação ampla entre os linguistas, que se concentram nos vários aspectos do fenômeno do enquadre: Raskin (1984) e Konerding (1993), por exemplo, estão interessados na lexicografia e na relação entre enquadres e significado. Na verdade, a semântica de enquadre exerce um papel importante na teoria do enquadre linguístico. *The Round Table Discussion*, dos semanticistas do enquadre (publicado no *Quaderni di Semantica* 1985, 1986), conta entre seus participantes com pesquisadores consagrados como Fillmore, Hudson, Raskin e Tannen (ver e.g. FILLMORE, 1985, 1986). O conceito de enquadre tem sido aplicado na análise do discurso (e.g. BROWN, YULE, 1983; MÜLLER, 1984). Chafe (1977) preocupa-se primeiramente com enquadres e a

verbalização, i.e. “aqueles processos pelos quais o conhecimento não verbal é transformado em língua” (CHAFE, 1977, p. 41). Já Shanon (1981) trata dos “indicadores linguísticos” (SHANON, 1981, p. 35) de enquadres.

Parece que os termos competidores (*scenario*, *schema*, *script*) geralmente diferem apenas em ênfase e não podem ser facilmente distinguidos. Considerando os exemplos usados em sua elaboração, eles podem ser vistos como instâncias particulares de enquadres. A autora então segue Fillmore no que se refere a enquadre como “um termo geral para um conjunto de conceitos conhecidos de maneira diversa, na literatura sobre a compreensão da linguagem natural, como 'schema', 'script', 'scenario', 'ideational scaffolding' 'cognitive model', ou 'folk theory'” (FILLMORE, 1982, p. 111).

A socialização é tanto individual quanto social. Experienciamos a vida individualmente e subjetivamente, mas também possuímos certos padrões de percepção inatos que usamos para interpretar o mundo, e temos mais ou menos as mesmas experiências sociais dependendo de nossa cultura (cf. MÜLLER, 1984, p. 57). Tanto quanto eles são relevantes para a comunicação, os *enquadres* parecem ser convencionados e captam as feições prototípicas de uma situação.

2.4.1 Enquadres e coerência

Assim como acontece com o conceito de enquadre, a coerência também é uma noção um tanto vaga na linguística e não há ainda uma definição geralmente aceita ou uma teoria da coerência (cf. BUBLITZ, 1999, p. 1). Bednarek não discute a noção em detalhe, restringindo-se a fazer algumas observações referentes à diferença entre coesão e coerência. A coesão é uma propriedade de textos e refere-se aos meios linguísticos para prover ‘textura’ (i.e., liga as sentenças de um texto), tal como a referência, substituição, elipse, reiteração, colocação e conjunção, de Halliday e Hasan (1976), os padrões do léxico, de Hoey (1991) etc.

A coerência, por outro lado, é mais bem descrita como conexão semântica, lógica ou cognitiva que está *subjacente* ao texto (cf. BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981, p. 4; BUSSMANN, 1996, p. 80; THOMPSON, ZHOU, 2000, p. 121). Ao invés de supor que essas conexões existam independentemente do falante ou do ouvinte, a coerência é hoje claramente definida em relação à contribuição do ouvinte: “[...] a coerência somente é

mensurável em termos da avaliação do leitor” (HOEY, 1991, p. 11). Assim, chega-se à distinção entre coerência e coesão: a coerência não é uma propriedade inerente ao texto; ela se refere a relações lógicas de um texto e é estabelecida pelos ouvintes. Em outras palavras, ela se refere à extensão pela qual os ouvintes julgam que este texto ‘está unido’ e constitui um todo unificado. A coesão, por outro lado, é uma propriedade inerente ao texto; ela se refere a meios textuais explícitos pelos quais as conexões lógicas potenciais são sinalizadas. Em outras palavras, ela se refere ao modo pelo qual as sentenças ligam-se no texto por meios lexicais e estruturais (cf. também BUBLITZ, 1999).

Assim, a autora supõe que são os *ouvintes* que estabelecem a coerência, e não os textos, embora os meios coesivos dos textos exerçam um amplo papel ajudando os ouvintes a estabelecer a coerência. Em geral, operamos por princípio automático de coerência (cf. BROWN, YULE, 1983, p. 66; BUBLITZ, LENK, 1999, p. 156), supondo que o texto seja coerente (e que o falante obedeça aos princípios de cooperação (GRICE, 1975) que são tacitamente aceitos na conversa). Daí o esforço que fazemos para criar coerência, apoiando-nos em pistas possíveis.

2.5 Anáfora, texto e discurso

Cornish (2003) demonstra, usando dois artigos de jornal, o modo como o leitor cria *discurso* baseando-se em várias pistas *textuais* fornecidas pelo escritor, em termos de um *contexto* relevante. A sinalização de certos tipos de anáfora bem como a dêixis fazem parte dessas pistas.

A autora define texto, discurso e contexto da seguinte maneira.

- (a) TEXTO: sequência conectada de sinais verbais e não-verbais em termos dos quais o discurso é co-construído pelos participantes no ato da comunicação.
- (b) DISCURSO: sequência hierarquicamente estruturada e situada de atos indexicais, enunciativos e ilocucionários realizada na perseguição de uma meta comunicativa, integrada num dado contexto.
- (c) CONTEXTO é sujeito a um processo de construção e revisão conforme o discurso se desenrola. É por meio da invocação de um contexto relevante (que é em parte determinado pela natureza do co-texto em questão, bem como pelo

gênero) que o ouvinte/leitor é capaz de converter a sequência de pistas textuais em discurso.

O *texto* age como um reservatório de pistas servindo de instrução para o receptor construir um modelo conceitual da situação evocada pelo produtor, um modelo que o receptor pretende que seja idêntico ao modelo do produtor.

O *discurso*, por outro lado, designa o resultado das sequências de atos enunciativos, ilocucionários e indexicais hierarquicamente estruturados, mentalmente representados em que os participantes se engajam conforme a comunicação se desenrola. Tais sequências têm como *raison d'être* a realização de alguma meta comunicativa, e podem ser vistas como constituídas de unidades menores caracterizadas pelo fato de que as 'microproposições' (KINTSH, VAN DIJK, 1978) que elas contêm são localmente coerentes, isto é, realizam um nível que Grosz e Sidner (1986) chamam 'estrutura intencional' (ver PARISI, CASTELFRANCHI, 1977). Tais unidades mantêm entre si uma certa relação manifestando um tipo mais global de coerência.

Essa distinção é feita porque o discurso – isto é, a construção situada e a interpretação da mensagem via texto relativo a um contexto, em termos das intenções do produtor – é um empreendimento (*re-construtivo*) e, portanto, altamente probabilístico. Da perspectiva do receptor, não é uma questão de simplesmente *decodificar* o texto para chegar à mensagem plena originalmente pretendida pelo produtor. O 'significado' não está 'no' texto; ele tem de ser construído pelo receptor por meio do texto e do contexto apropriado. Em qualquer caso, o texto é, em geral, se não sempre, incompleto e indeterminado em relação ao discurso que pode ser derivado do texto em conjunção com o contexto. A distinção está ligada ao fato bem conhecido de que a evocação de aspectos superficiais do texto é mais alta imediatamente depois da leitura (pelo leitor); mas essa habilidade desaparece quando um lapso de tempo significativo separa a leitura da evocação: aqui, o conteúdo geral (o 'essencial' do texto) é mais bem lembrado que os detalhes da superfície do texto. Muito do discurso cotidiano é em todo caso 'oblíquo', isto é, não há uma relação uma a uma entre forma e significado – i.e., o enunciado ou o significado do produtor, oposto ao significado linguístico.

Diferentemente da abordagem tradicional da anáfora em termos da chamada *endófora* (e.g. HALLIDAY, HASAN, 1976), em que a expressão anafórica precisa

primeiramente ligar-se a um antecedente textual co-ocorrente adequado para que a relação anafórica se estabeleça, a abordagem desenvolvida neste artigo pede uma relação mais indireta, em três vias, entre o que o autor chama de *desencadeador-de-antecedente* (CORNISH 1999, p. 41- 43) e uma representação discursiva mental e uma anáfora. Sob essa abordagem, há uma interação entre os domínios do texto e do discurso, enquanto que, sob a concepção tradicional, a relação é estabelecida inteiramente dentro do texto. É por razões 'top-down'⁷, em vez de exclusivamente 'botton-up', o que inclui fatores intertextuais, que a referência indexical da anáfora do discurso é estabelecida (veja EMMOTT, 1995, p. 84-86; WERTH 1999, p. 291-293). A definição de anáfora citada abaixo é um exemplo típico de abordagem intratextual de anáfora (atualmente descartada).

... uma expressão é anafórica se sua interpretação referencial depender de outra expressão que se encontra no co-texto (RIEGEL *et al.* 1964, p. 610).

Não há necessidade de haver nenhuma outra expressão relevante ocorrendo no co-texto com a qual se contrate tal relação. Mesmo quando há um co-texto antecedente potencial, é evidente que a escolha não é algo que se faça automaticamente – mesmo que, em muitas circunstâncias de uso normal da língua, a 'resolução' da anáfora seja virtualmente automática, e não dê chance para um cálculo consciente da parte do receptor. Charolles e Sprenger-Charolles (1989) raramente observaram regressões do olhar do leitor em direção a um antecedente textual ao encontrar uma anáfora.

Além disso, o tratamento da anáfora pelos textualistas requer que os traços morfológicos da anáfora pronominal combinem com os da expressão antecedente, isto é, do seu referente. Mas essa combinação não é necessária, especialmente no discurso falado.

Nos casos em que não existe antecedente co-textual relevante, podemos trabalhar com a chamada 'exófora' (ver CORNISH, 1999, cap. 4), que Cornish afirma funcionar essencialmente do mesmo modo que a endófora padrão. Para ilustrar esse fato, tomemos um exemplo a seguir:

⁷ Top-down: hipóteses que formulamos enquanto o texto se desenvolve.

Botton-up: o texto (as letras, as palavras, enfim o concreto) que dão pistas para a formulação daquelas hipóteses.

(1) Contexto: diante de uma porta fechada do escritório de um membro do *staff* acadêmico da Universidade de Kent, em Canterbury, UK. Um estudante está indeciso diante da porta, evidentemente interessado em ver o membro em questão. Um outro estudante, que conhece o membro do *staff* em questão, passa, e vendo a situação, diz:
Ele não está aí!

Notemos que o referente indicado pelo pronome *ele* não está co-presente na situação do enunciado. O que é mais importante é a existência de uma representação discursiva partilhada de uma situação saliente na qual esse referente desempenha o papel central.

A presença do estudante diante da porta atua como o *desencadeador-de-antecedente* (DA). Como tal, ele induz o estabelecimento da representação discursiva relevante na mente do produtor (algo como: 'este estudante está querendo ver X'). A relação metonímica⁸ entre o estudante enfocando a porta e o membro do *staff* é um tipo de conexão explorada no estabelecimento da anáfora. A interpretação completa do pronome *ele* em (1) pode ser representada (informalmente) como 'o membro do *staff* X que o estudante Y está tentando contatar'.

Na proposta de Kleiber (1994, cap.3) da operação da anáfora pronominal, a predicação anafórica constitui uma extensão coerente da situação contextualmente saliente representada em termos do DA, em que o pronome tem como seu referente o protagonista central nessa situação saliente. Aqui temos uma relação de 'efeito-causa' integrando as duas representações ('Estudante Y quer ver o membro do *staff* X, mas o escritório de X está fechado' (EFEITO), 'e isto é porque X *não está* aqui' (CAUSA). A situação é assim idêntica a que seria se o referente do pronome estivesse mencionado explicitamente no segmento relevante do co-texto, como em:

(1') Estudante: Você sabe se o Sr. Smith está em seu escritório?

O outro: Não, ele não está aí.

Nos casos tanto da anáfora co-textual ('endófora' como em [1']) quanto da anáfora contextual ('exófora', como em [1]), a representação da interpretação da anáfora em-contexto torna explícita a *relação* que o seu referente contrai com a situação circundante

⁸ Metonímia: relação da parte com o todo.

– dado que as anáforas zero e átonas sempre recuperam o referente de uma situação saliente na qual desempenha papel central. Se esse referente foi evocado direta e explicitamente no co-texto precedente (ou subsequente, no caso da catáfora), ele não é nem uma condição necessária nem suficiente para a existência da anáfora. O referente visado pela anáfora está associado de algum modo à representação discursiva evocada via o DA (um enunciado, um gesto), e é estabelecido como uma função do segmento inteiro do discurso construído subsequente à introdução dessa representação.

Paralelamente, não é apenas a anáfora que pinça a representação 'antecedente', mas a oração ou frase anafórica inteira, em que o componente predicativo dessa unidade 'host' desempenha um papel decisivo nesse processo. Assim, a anáfora não é apenas uma relação contraída entre duas expressões independentes (entre o antecedente, como tradicionalmente concebido, e a anáfora), e nem o referente da anáfora ou *denotatum* é simplesmente o referente ou *denotatum* do DA (veja DAHL, HELLMAN, 1995). É aqui que a construção do discurso desempenha um papel decisivo. No caso da resolução da anáfora, esta envolve essencialmente um processo de integração da predicação do DA com o seu contexto discursivo, a modificação da representação assim introduzida como uma função de predicações subsequentes, e na elaboração adicional dessa representação discursiva via integração do conteúdo da unidade anafórica e o contexto discursivo predominante no ponto de ocorrência. Vamos examinar um interessante exemplo falado, altamente elíptico, para ilustrar essa proposta complexa do modo como a anáfora atua em termos do discurso:

(2) [Diálogo num filme:]

Mulher: Por que você não escreveu para mim?

Homem: Eu escrevi... começava a, mas eu sempre as rasgava. (Fragmento do filme *Summer Holiday*).

O primeiro enunciado desse fragmento de diálogo é o DA (junto com o seu ponto ilocucionário, o pedido feito ao homem que justifica o fato de ele não ter escrito [nenhuma carta] para a mulher). A existência de uma ou mais cartas escritas pelo homem para a mulher é negada pela sua pergunta negativa, assim o referente de as não pode ser idêntico ao do seu 'antecedente'. O predicador *escrever* na pergunta da mulher é para ser interpretado no sentido de 'corresponder', com o seu argumento interno não expresso sendo construído como 'a carta'.

No enunciado inicial elíptico na resposta do homem, introduz-se uma representação da escrita passada de uma carta ou cartas para a mulher (já que esse enunciado é uma rejeição direta da pressuposição incluída na pergunta negativa da mulher), e essa representação é imediatamente revista por meio do segundo enunciado elíptico do homem *começava a*, que cria a implicatura de que a carta ou cartas não foram enviadas à mulher. Essa implicatura é confirmada por meio do processamento do terceiro enunciado do homem, em que se afirma que ele destruía as cartas parcialmente escritas.

O fato de o verbo *rasgar*, nesse conjunto anafórico, ser modificado pelo advérbio quantificador *sempre* (no sentido de 'em toda ocasião [em que te escrevi uma carta]') significa que a própria frase verbal está quantificada, e justifica o plural do pronome clítico 'as', a referência sendo mais de uma carta. O fato de o pronome ocorrer como objeto direto do verbo *rasgar* (assim correspondendo ao seu argumento interno em termos léxico-semânticos) significa que o referente pretendido deve ser construído como um objeto físico 'rasgável', algo que uma carta pode ser.

Vemos então que o referente discursivo envolvido é construído progressivamente como uma função das três predicções indexicais que o evoca, [de *desencadeador-de-antecedente* – uma representação discursiva mental – uma anáfora]. Temos evidência dos papéis do DA e das predicções anafóricas, bem como das inferências trazidas para conectar as duas, numa representação discursiva coerente de um dado fragmento de texto – que pode ser relativamente não explícito.

Ao estudar os exemplos (1) e (2), tratamos de dois dos três pólos do funcionamento anafórico citados no início, ou seja, o DA e a representação discursiva criada ou modificada no processo da resolução do referente da anáfora. Vamos examinar o terceiro pólo, ou seja, o tipo de anáfora envolvida na relação. Os exemplos (1) e (2) ilustraram o uso de pronomes da terceira pessoa (*ele* e *as*, respectivamente). Esse tipo de anáfora é especializado em sinalizar continuidade de referência, e seu uso pressupõe que o referente pretendido, ou *denotatum*, seja altamente saliente e topical no desenvolvimento da unidade discursiva. Como Kleiber (1994, cap.3) mostra, uma predicção que contenha um pronome átono (clítico) referencial de 3ª pessoa serve para estender a situação evocada por meio de uma dada predicção antecedente, uma situação que seja psicologicamente saliente e na qual esteja o protagonista central. Nos casos em que essa condição não acontece, um tipo de forma indexicalmente 'mais forte'

precisa ser usado no lugar do pronome pessoal. Isto é ilustrado no exemplo (3), a seguir, em que o demonstrativo (e não um pronome pessoal) é requerido para efetuar a referência pretendida:

1. a. A funcionária repetiu ingenuamente sua mentira para a Srta.Vatnaz; esta acabou contando para o bom funcionário (sobre isso).

(3) b. # A funcionária repetiu ingenuamente sua mentira para a Srta.Vatnaz; ela acabou contando para o bom funcionário (sobre isso).

Dado que a protagonista saliente na primeira oração é a funcionária, então o pronome da 3ª pessoa 'ela' é indicado como a anáfora apropriada para recuperar esse referente. Note que o sintagma nominal (SN) *funcionária* em (3) é um nominal definido em posição de sujeito e, assim, um bom candidato para tópico da oração (em que a oração como um todo é construída como uma estrutura de informação tópico-comentário).

Mas a integração do conteúdo da segunda oração com o da primeira seria bem menos coerente neste caso, já que é mais provável que a pessoa para quem alguém 'ingenuamente contou uma mentira' passará a uma terceira pessoa, e não para o originador da 'repetição'. Assim, a situação denotada pela segunda oração não está em continuidade com a primeira, já que o agente (*Vatnaz*) da passagem da informação originária é (normalmente) distinto da fonte da informação. Além disso, *Vatnaz* é expressa como objeto indireto do verbo *repetir*, e está apenas na periferia (e não no foco central da atenção) quando a oração inicial foi processada. Um pronome pessoal, como na segunda oração, em (3b), não pode, portanto, pinçar o referente de modo natural, se o componente predicativo dessa oração mantiver a continuidade da situação denotada pela primeira (esta falta de coerência é indicada por meio do prefixo # em (3b)).

Um pronome demonstrativo como *esta*, por outro lado, fica perfeito para esse propósito, já que sua 'instrução de uso' requer que o usuário recorra ao contexto do enunciado do token indexical, fazendo uso deste para construir o referente pretendido. Isto pede a introdução de uma 'quebra' na continuidade da situação precedente, pela qual uma nova situação de estabelece. Além disso, o estabelecimento do referente de uma expressão baseada-num-pronome-demonstrativo requer que o receptor recupere mais de um referente potencial, caso em que o demonstrativo pressupõe um contraste num

conjunto de tais referentes. Este é o caso em (3a), em que dois referentes femininos foram evocados na oração inicial.

Finalmente, SNs com núcleo lexicalmente definido, como expressões baseadas-em-demonstrativo, podem ser usados deiticamente ou anaforicamente. Ao contrário dos SNs demonstrativos, os SNs definidos no singular pressupõem unicidade, dentro de um dado conjunto partilhado de referentes (HAWKINS, 1978) do referente pretendido, e referem-se inclusivamente a todos os membros desse conjunto em que há mais que um referente. Na visão do autor, é essa propriedade dos SNs definidos que os marca como favoráveis ao uso anafórico em lugar do dêitico.

Epstein (1999, 2002) adota uma visão discursiva-dinâmica dos SNs definidos (mais especificamente, do artigo o), afirmando que tais expressões não necessariamente pressupõem a unicidade ou familiaridade do receptor com o referente pretendido. Pelo contrário, o que é comum em todos os usos do artigo definido para Epstein é o fato de que seu uso pressupõe um baixo grau de acessibilidade cognitiva do referente do SN que ele introduz, e que um 'acesso ao caminho' para esse referente seja disponível em termos do conhecimento corrente do receptor. Um 'acesso ao caminho' neste sentido denota um 'conjunto de conexões ou elos cognitivos' possíveis de serem construídos pelo receptor entre a entidade designada pelo SN em questão e o conhecimento relevante acessível ao receptor (EPSTEIN, 2002, p. 345). O artigo definido nos SNs definidos é tratado como um 'desencadeador' para o estabelecimento de um 'acesso ao caminho' relevante para o referente pretendido. O último é então marcado como sendo proeminente-discursivo, embora não necessariamente de alto acesso no ponto em que o SN ocorre.

2.6 A divisão em parágrafos e a coesão textual

Ji (2006) afirma que, convencionalmente, um texto escrito é apresentado em parágrafos. Conforme três estudos anteriores sobre a identificação dos limites do parágrafo em textos não paragrafados (BOND, HAYES, 1984; KOEN *et al.*, 1969; STARK, 1988), os sujeitos tendem a unir divisões entre os parágrafos nos lugares em que há descontinuidade temática nos textos.

Segundo Ji (2006), como essas descontinuidades formam pontos centrais no desenvolvimento temático de um texto, o uso de divisões por parágrafo para marcá-las

desempenha, obviamente, um papel chave para revelar a estrutura subjacente do texto. Para ele, tal revelação, como sugerem muitos pesquisadores (e.g. BRITTON, 1994; BROWN, YULE, 1983; HINDS, 1980; HOFMANN, 1989), facilita o processamento textual do leitor.

O autor lembra que, apesar dos resultados dos três primeiros estudos citados, uma questão permanece. Embora os sujeitos identifiquem as fronteiras dos parágrafos em que eles pensam haver descontinuidade temática, não existe, entre eles e os autores dos textos, um acordo quanto à divisão dos parágrafos. A mesma coisa acontece entre os sujeitos entre si. O autor aponta, no teste de identificação de parágrafos realizado por Bond e Hayes (1984), por exemplo, que os 21 sujeitos concordam com o autor quanto à identificação do primeiro parágrafo, mas apenas 8 deles concordam quanto ao segundo parágrafo do autor, num texto com 16 frases não divididas em parágrafos. Três novas propostas de divisão em parágrafos são realizadas por 11, 2 e 7 sujeitos, respectivamente. Resultados semelhantes são relatados por Stark (1988). Em seu estudo sobre a identificação das fronteiras dos parágrafos em três artigos não paragrafados, mais de 50% dos sujeitos identificam 9 fronteiras de parágrafos propostas pelo autor (de um total de 17). O restante é identificado por menos de 50% dos sujeitos. Esses resultados sugerem que se as divisões dos parágrafos forem selecionadas para marcar descontinuidades temáticas, algumas delas claramente desfrutam de maior acordo entre os sujeitos do que outras. Em outras palavras, segundo o mesmo autor, as divisões dos parágrafos identificadas com índices relativamente altos de acordo parecem ser um pouco diferentes daquelas identificadas com índices um tanto baixos em termos de descontinuidades temáticas.

As diferenças entre elas, diz Ji (2006), não são, no entanto, caracterizadas nos estudos citados. Para ele, as diferenças entre as divisões entre parágrafos refletidas nos variados índices de acordo deveriam ser especificadas se quisermos adquirir uma compreensão abrangente das funções discursivas das divisões entre os parágrafos. A especificação dessas diferenças deveria trazer alguma luz sobre o porquê da não existência de um consenso quanto à separação dos parágrafos de um texto e revelar também quais dessas separações tendem a ser usadas mais ou menos da mesma forma por todos os sujeitos. É este o propósito do presente artigo.

No entendimento de Ji (2006), o que se revelou neste estudo também se enquadra na pesquisa sobre esquema de construção de estrutura para a compreensão da língua, de Gernsbacher (1990). De acordo com esse esquema, o leitor mapeia na informação recebida uma estrutura mental em desenvolvimento quando essa informação é coerente com a informação previamente apresentada. Quando a informação nova é incoerente com a estrutura em desenvolvimento, o leitor para de construir a estrutura presente e começa a desenvolver uma nova. No contexto deste estudo, cuja ênfase não é discutir como o leitor compreende um texto narrativo, mas como o escritor o apresenta, podemos ver que o escritor claramente tem em mente essa estratégia de compreensão da parte do leitor. O uso consistente dessas divisões entre parágrafos para marcar as descontinuidades temáticas no início de um episódio subjacente ou de um sub-episódio mostra o esforço do autor em levar o leitor a iniciar uma nova unidade textual quando esta chegar.

Em resumo, apresentamos as teorias que apoiarão a análise que aqui iniciamos. Inicialmente, tratamos da LSF de onde partem as principais linhas de ação da pesquisa, ora criticadas ou ampliadas por pesquisadores dentro da análise sistêmico-funcional. Na questão da coesão e da coerência, citamos pesquisas que colocam em cheque a abordagem meramente semântica desses conceitos, exigindo que estes sejam vistos sob a ótica da pragmática. Incluímos também algumas observações sobre a paragrafação, já que essa questão não tem recebido a atenção necessária considerando a dificuldade que apresenta especialmente o escritor iniciante nesse sentido.

3. METODOLOGIA

3.1 Dados:

Para a realização desta tese, analisaram-se 16 redações do VESTIBULAR DE VERÃO de 2008 de uma faculdade de Curitiba, realizadas no dia 25 de novembro de 2007. No entanto, constam do capítulo seguinte, por questões operacionais, apenas a análise de 3 textos. As demais se encontram no Anexo deste trabalho.

O exame de redação nos permitiu observar que foi oferecida aos candidatos a possibilidade de escolher um dentre dois temas, conforme instruções abaixo: tema (1) "O Brasil é um país sério?" e tema (2) "O que leva um ser humano a alugar uma companhia?"

Das 16 redações examinadas, que nos foram fornecidas pela direção da faculdade, 10 trataram do tema (1) e 6, do tema (2), como se pode ver no Quadro 13.

Tema nº	Redação	Nº de palavras
1-1	O Brasil é um país sério?	229
1-2	O Brasil é um país sério?	131
1-3	O Brasil é um país sério?	136
1-4	O Brasil é um país sério?	135
1-5	O Brasil é um país sério?	234
1-6	O Brasil é um país sério?	162
1-7	O Brasil é um país sério?	114
1-8	O Brasil é um país sério?	185
1-9	O Brasil é um país sério?	136
1-10	O Brasil é um país sério?	242
2-11	O que leva um ser humano a alugar uma companhia?	187
2-12	O que leva um ser humano a alugar uma companhia?	134

2-13	O que leva um ser humano a alugar uma companhia?	175
2-14	O que leva um ser humano a alugar uma companhia?	92
2-15	O que leva um ser humano a alugar uma companhia?	122
2-16	O que leva um ser humano a alugar uma companhia?	141
	Total de palavras:	2.555

Quadro 13 - Número de palavras em cada redação

3.2 As instruções da prova de redação recebidas pelos candidatos

Examinemos a seguir o conteúdo das instruções que os candidatos receberam para a realização da prova de redação.

<p>Instruções para a "PRODUÇÃO TEXTO EM PORTUGUÊS: REDAÇÃO"</p> <p>Atenção;</p> <p>a) São sugeridos dois temas de redação para o desenvolvimento do seu texto.</p> <p>b) Selecione apenas UMA REDAÇÃO e redija um texto em que você expresse, com clareza e consistência, sua opinião em relação ao tema proposto.</p> <p>c) Faça o rascunho da sua redação no espaço reservado na folha ao lado.</p> <p>d) Transcreva a redação para a folha de REDAÇÃO DEFINITIVA que lhe foi entregue e assine.</p> <p>e) Use a norma culta da língua portuguesa, caneta esferográfica preta ou azul e letra legível para a Redação Definitiva.</p> <p>f) Ocupe as linhas de uma a outra margem, na Redação Definitiva, respeitando os espaços dos parágrafos.</p> <p>g) É permitido escrever com letra de forma, desde que legível.</p> <p>h) Mínimo 15 linhas, máximo 25 linhas.</p> <p>i) Não use Título na Redação.</p> <p>j) A não observação ao número mínimo/máximo de linhas de texto desenvolvido, a fuga ao tema proposto, a não existência de texto no espaço da redação definitiva, redações definitivas a lápis eliminam automaticamente o candidato do processo seletivo.</p> <p>REDAÇÃO 1</p> <p>"Não há modelos perfeitos no campo da política, mas certamente há melhores do que o brasileiro. Ele permite que participantes de crimes se elejam e reelejam, assim como não impõe dificuldade para que figuras folclóricas tomem assento no Congresso. Entre os eleitos há</p>

mensaleiros, sanguessugas e envolvidos em escândalos diversos. Eles voltam ao Congresso porque a legislação é indulgente com os ilícitos cometidos por políticos, conferindo-lhes foro privilegiado e saídas para escapar à punição. Para não falar do espírito corporativo dos parlamentares. Os analistas recomendam que se endureça a legislação eleitoral, e que com isso diminui-se a chance de candidatura de figuras suspeitas e bizarras”.

Heloisa Joly e Victor Martino. Veja, 11/10/06.

Considerando a leitura do texto e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: O BRASIL É UM PAÍS SÉRIO?

REDAÇÃO 2

Uma novidade noticiada pela mídia é o surgimento de amigo de aluguel, que consiste na contratação de uma pessoa, que terá como função acompanhar o contratante em acontecimentos sociais, viagens ou simplesmente para conversar.

Na sua opinião, O QUE LEVA UM SER HUMANO A ALUGAR UMA COMPANHIA. Desenvolva um texto dissertativo em que você apresente argumentos para defender seu ponto de vista.

Quadro 14 – Textos

Algumas observações sobre as instruções fornecidas aos candidatos:

(a) Notemos que as instruções para a redação orientam que o aluno "Desenvolva um texto dissertativo em que você apresente argumentos para defender seu ponto de vista", ou seja, trata-se de uma dissertação-argumentativa.

(b) A advertência do item (i), "Não use título na redação", é estranha, uma vez que as instruções, elas mesmas, fornecem dois títulos a escolher. Logo, como o aluno fez para explicitar a sua escolha?

O título de uma redação constitui a sua macro-estrutura⁹, segundo van Dijk (1983), o resumo mais sucinto do conteúdo do texto, que ajuda o leitor a prever esse conteúdo, o que lhe facilita a compreensão. Como diz Goodman (1973), a leitura é um jogo psicológico de adivinhação, isto é, o leitor – para conseguir desfrutar de uma leitura

⁹ Segundo os mesmos autores (cf. KINTSCH, VAN DIJK, 1975, 1984; VAN DIJK, KINTSCH, 1983), a macroestrutura corresponde a um nível global de descrição que ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (i. e. a microestrutura). A macroestrutura implica uma coerência global, que confere ao texto a sua unidade, assegurando as ligações entre as várias partes que o constituem.

⁹ A coesão por conjunção não será tratada neste trabalho.

fluyente e facilmente processável pelos componentes cognitivos – precisa estar um passo a frente do escritor.

Estudos realizados por Goodman (1967, 1970, 1978) e Smith (1978) resultaram no que foi chamado de modelo psicolinguístico de leitura. Nesse modelo, a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação, em que a tarefa do leitor seria a da reconstrução da mensagem codificada por um escritor, apoiada na capacidade que o leitor tem de fazer inferências necessárias a partir de seu conhecimento prévio, o qual pode ser entendido como o conjunto de conhecimento extratextuais que ele emprega. Para tanto, concorrem um título adequado, o parágrafo inicial do texto e a apresentação do assunto a ser tratado.

3.3 Procedimentos de análise

Retomemos os itens citados por Eggins (1994) que serão examinados no diagnóstico das redações em foco:

- (a) Coerência: (i) cultural (Gênero: estrutura esquemática e finalidade)
(ii) situacional (Registro: Campo, Relações e Modo)
- (b) Coesão: (i) manutenção dos participantes (referência)
(ii) seleção lexical
(iii) conjunções¹⁰

Os textos foram examinados, obedecendo-se aos seguintes passos:

No que diz respeito à COERÊNCIA:

- Gênero: comparamos os parágrafos em que o texto foi dividido pelo autor com as finalidades que este estabeleceu para cada um (que representariam as etapas do gênero) para verificar a coerência do texto. A análise da **coerência** discursiva por meio do gênero indicou se se manteve ou não o tema proposto em todo o texto. Como se trata de uma dissertação-argumentativa, deveria haver um tema proposto no estágio de introdução da

redação, em prol do qual o autor da redação deve tecer a sua argumentação. Para os estudiosos da argumentação, o texto deve delinear claramente um Problema, propor uma Solução e desenvolver uma argumentação em favor dessa proposta. Como vimos, segundo Porta (2002), a mera descrição de uma situação não caracteriza a argumentação.

- Registro: na sequência, examinamos as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo autor, para verificar se o registro era adequado, considerando o tipo de texto solicitado, ou seja, a dissertação-argumentativa. Assim, verificamos a adequação linguística em relação ao Campo (assunto), às Relações (interlocutores envolvidos: vestibulando + banca examinadora) e ao Modo (linguagem usada) – que são as três metafunções (significados) expostas no texto, segundo a LSF, as quais organizam as variáveis de registro.

Nesse item, verificamos também a contagem de erros (ortográfico e de pontuação) dos textos, pelos motivos já referidos anteriormente.

No que diz respeito à COESÃO:

- Manutenção dos Participantes: analisamos a **coesão** textual mediante o exame da manutenção dos participantes. Rastreamos no texto os referentes e os anafóricos que a eles se referem, o que pode ser visualizado pela aplicação da Cadeia de Referência (MARTIN, 1992).

- Seleção lexical: verificamos a adequação das escolhas léxico-gramaticais tendo como critério a construção da textura do texto, isto é, observando se essas escolhas foram capazes de propiciar ou não a união das partes do texto.

Como se pode observar, esses dois itens são interdependentes, isto é, para que se mantenham os Participantes, é necessário fazer escolhas lexicais que – por meio dos tipos de referência a que nos referimos anteriormente (endófora, classificação etc. (ver Quadros 8-10)) – possam proporcionar a ligação entre os Participantes no texto [ver Máxima da Antecedência]).

- Coesão por conjunções: a conjunção de orações por meio de conectivos apropriados. No entanto, como mencionado, a coesão por conjunção não foi tratada neste trabalho, mas servirá de inspiração para futuras pesquisas.

Na realidade, a pesquisa mostra que os elementos acima se entrecruzam no texto, complementando-se um ao outro. Por exemplo, a divisão em parágrafos só é adequada se o tema for mantido no texto.

Por outro lado, como a paragrafação influi na coerência/coesão de um texto (JI, 2008), os textos foram também avaliados no que diz respeito a essa questão. Enfim, a correção ortográfica das redações foi igualmente examinada, uma vez que diz respeito à adequação linguística de um texto.

4. ANÁLISE DOS TEXTOS

Neste capítulo, damos início à análise dos 16 textos, examinando sua coerência, a qual depende da observação de itens pertencentes ao gênero e ao registro. Como já observado, apenas três desses textos estão analisados na íntegra, aqui, neste capítulo. As demais análises encontram-se no Anexo desta tese, uma vez que estas seguem os mesmos procedimentos.

4.1 Análise do Texto 1

4.1.1 Coerência: gênero

Examinamos, a seguir, o Texto 1, com 9 parágrafos, em relação ao gênero dissertativo-argumentativo.

Texto 1 – Tema: O Brasil é um país sério? (229 palavras)	Estágios do gênero
1. Podemos, muitas vezes achar que o Brasil não é um país sério, mas ele é. Acreditem no que digo.	Tema
2. O que quero dizer, é que falando em país, extensão, estados, cidades há trabalhadores, que batalham todos os dias do ano honestamente para sustentar seu modo de vida.	Tema (continuação)
3. Convenhamos, não é fácil chegar todo o mês e ter que ficar contando moedas para ir ao mercado, enquanto lá no Congresso tem festa todo os dias, ou melhor quando nosso eleitos resolvem aparecer por lá.	Oposição ao tema
4. Isso é realmente a vergonha dos Brasileiros, essa grande corja que vemos todos os dias nos noticiários.	Oposição ao tema
5. Lógico que muitos veem o Brasil como um país nada sério, já que os governantes levam vantagem em tudo e mesmo assim os elegemos é porque também não somos pessoas honestas, certo? errado!	Oposição ao tema
6. É lamentável que tenhamos que viver com essa vergonha, passar por pessoas desonestas aos olhos alheios.	Oposição ao tema
7. Infelizmente o trabalhador que acorda todo dia às seis horas da manhã,	Confirmação do tema

trabalha embaixo de sol e chuva para dar de comer a sua família não de ibope ou não seja notícia interessante.	
8. Não podemos colocar um revólver na cabeça de cada eleito e obriga-lo a ser honesto, o que fazemos é, a cada nova eleição, tentar a sorte de encontrar alguém como nós para governar este país.	Oposição ao tema Proposta de Solução
9. E para isso temos que continuar tentando, e assim segue o Brasil.	Proposta de Solução

Quadro 15 – Estágios do Gênero do Texto 1

O Quadro 15 tem 9 parágrafos, que não correspondem aos estágios do gênero na redação em foco, ou seja, Tema (que ocupa os parágrafos 1/2) + Oposições ao tema (3/4/5/6) + Confirmação do tema (7) + Oposição ao tema/Proposta de Solução (8) + Proposta de Solução (9). O exame dos estágios genéricos mostra que o texto apresenta incoerência, pois propõe um tema – 'o Brasil é um país sério', mas desenvolve 4 parágrafos para mostrar que 'o Brasil não é um país sério' e, então, retorna alternando as duas opiniões no 7º e 8º parágrafos, propondo uma solução – que a rigor não caberia, já que o Brasil é – como se propôs no tema – um país sério. Ou seja, não há um problema que exija solução. E mesmo que consideremos as propostas de solução (7º/8º), não houve argumentação em favor delas. Resumindo: esse texto não é uma dissertação-argumentativa.

4.1.2 Coerência: Registro: (Adequação linguística: *Campo - Relações – Modo*)

As variáveis de registro estão inter-relacionadas no texto e são produzidas simultaneamente pela linguagem, de acordo com a LSF. Assim, se uma das variáveis não for satisfeita, as demais, como consequência, também não o serão. Se examinarmos o Modo, veremos que – considerando tratar-se de uma redação, uma produção escrita – a linguagem usada é inadequada, pois o autor se expressa por meio de uma escrita oralizada, como mostram os seguintes exemplos: "enquanto lá no Congresso tem festa todo os dias" (3º); "e mesmo assim os elegemos é porque também não somos pessoas honestas, certo? errado!" (5º). Em decorrência, as escolhas léxico-gramaticais referentes ao Campo, isto é, sobre o assunto em pauta, acabam sofrendo prejuízos. Ligadas a esses fatos, as Relações – levando em conta que o candidato escreve para uma banca examinadora – também são carregadas nessa enxurrada, pois nos parece que as

escolhas lexicais do texto estariam mais adequadas a uma conversa com amigos, e não a um relato a professores da área.

4.1.3 Coesão textual

A coesão textual será verificada por meio do exame da manutenção dos Participantes – ou, em outros termos, da progressão temática – e pelo exame das escolhas lexicais que, se adequadas, propiciam a progressão do texto.

4.1.3.1 A Cadeia de Referência

Devido à dificuldade em desenhar o acompanhamento dos Participantes no desenrolar do texto, recorreremos a sublinhados para mostrar como os Participantes atuam no texto.

Vamos aplicar a Cadeia de Referência (MARTIN, 1992) para rastrear um dos participantes, no caso, 'país sério', a fim de verificar se ele se mantém no texto. Por questão de praticidade, sublinharemos os itens que têm como referente 'país sério':

Texto 1- O Brasil é um país sério? (229 palavras)
1. Podemos, muitas vezes achar que o Brasil não é um <u>país sério</u> , mas ele é. Acreditem no que digo.
2. O que quero dizer, é que falando em país, extensão, estados, cidades há trabalhadores, que <u>batalham todos os dias do ano honestamente</u> para sustentar seu modo de vida.
3. Convenhamos, não é fácil chegar todo o mês e ter que ficar contando moedas para ir ao mercado, enquanto lá no Congresso tem festa todo os dias, ou melhor quando nosso eleitos resolvem aparecer por lá.
4. Isso é realmente a vergonha dos Brasileiros, essa grande corja que vemos todos os dias nos noticiários.
5. Lógico que muitos veem o Brasil como um país nada sério, já que os governantes levam vantagem em tudo e mesmo assim os elegemos é porque também não somos pessoas honestas, certo? errado!
6. É lamentável que tenhamos que viver com essa vergonha, passar por pessoas desonestas aos olhos alheios.
7. Infelizmente <u>o trabalhador que acorda todo dia às seis horas da manhã, trabalha embaixo de</u>

sol e chuva para dar de comer a sua família não de ibope ou não seja notícia interessante.

8. Não podemos colocar um revolver na cabeça de cada eleito e obriga-lo a ser honesto, o que fazemos é, a cada nova eleição, tentar a sorte de encontrar alguém como nós para governar este país.

9. E para isso temos que continuar tentando, e assim segue o Brasil.

Quadro 16 - Cadeia de Referência do Texto 1

Acompanhando-se o Participante 'país sério', verificaremos que ele é mencionado, além de no parágrafo que o introduz (parágrafo 1), que se propõe a mostrar que o Brasil é um 'país sério', nos parágrafos 2 (coesão por expectativa), 7 (expectativa), 8 (comparação) e 9 (expectativa). Isso significa que nos parágrafos 3, 4, 5 e 6 ele deixa de ser citado. Em outras palavras, nesses 4 parágrafos, o autor trata de outro assunto. De fato, o texto fala mais em 'país não-sério' do que de um 'país sério', como propôs de início. Portanto, o Participante, como tema do texto, tem sua progressão interrompida nos parágrafos 3 a 6, o que, como consequência, prejudica a textura do texto, o que o torna quase um não-texto.

A seguir, examinamos a paragrafação e a correção ortográfica do Texto 1, as quais se relacionam, respectivamente, com a coesão/coerência e com a adequação linguística de uma produção escrita.

4.1.3.2 Verificação da divisão em parágrafos

Segundo Ji (2008), citando trabalhos prévios (BOND, HAYES, 1984; KOEN *et al.*, 1969; STARK, 1988), os sujeitos tendem a dividir um texto em parágrafos quando há descontinuidade temática. Como essas descontinuidades formam pontos essenciais do desenvolvimento de um texto, o uso das divisões em parágrafo para marcá-las desempenha um papel-chave na revelação da estrutura subjacente do texto. Essa revelação, tal como é sugerida por muitos pesquisadores (e.g. BRITTON, 1994; BROWN, YULE, 1983; HINDS, 1980; HOFMANN, 1989), facilita o processamento do texto pelo leitor.

O Texto 1, exposto no Quadro 17, apresenta 9 parágrafos, todos enumerados. Examinando-se a paragrafação feita pelo autor do texto verificamos que alguns ajustes

devem ser feitos, pois há quebra de parágrafos mesmo quando não há descontinuidade temática.

Assim, colocamos à direita do texto a paragrafação que sugerimos para o Texto 1:

Texto 1 – Tema: O Brasil é um país sério? (229 palavras)	Paragrafação sugerida
[1] 1. Podemos, muitas vezes achar que o Brasil não é um país sério, mas ele é. Acreditem no que digo. 2. O que quero dizer, é que falando em país, extensão, estados, cidades há trabalhadores, que batalham todos os dias do ano honestamente para sustentar seu modo de vida.	O Brasil é um país sério
[3] 2. Convenhamos, não é fácil chegar todo o mês e ter que ficar contando moedas para ir ao mercado, enquanto lá no Congresso tem festa todo os dias, ou melhor quando nosso eleitos resolvem aparecer por lá. 4. Isso é realmente a vergonha dos Brasileiros, essa grande corja que vemos todos os dias nos noticiários. 5. Lógico que muitos veêm o Brasil como um país nada sério, já que os governantes levam vantagem em tudo e mesmo assim os elegemos é porque também não somos pessoas honestas, certo? errado! 6. É lamentável que tenhamos que viver com essa vergonha, passar por pessoas desonestas aos olhos alheios.	O Brasil não é um país sério.
[3] 7. Infelizmente o trabalhador que acorda todo dia às seis horas da manhã, trabalha embaixo de sol e chuva para dar de comer a sua família não de ibope ou não seja notícia interessante.	Há pessoas sérias.
[4] 8. Não podemos colocar um revólver na cabeça de cada eleito e obriga-lo a ser honesto, o que fazemos é, a cada nova eleição, tentar a sorte de encontrar alguém como nós para governar este país. 9. E para isso temos que continuar tentando, e assim segue o Brasil.	Solução

Quadro 17 – Paragrafação do Texto 1

Dos 9 parágrafos do texto original, acreditamos que bastam 4 para o autor tratar do assunto como tratou. Como se vê, a questão da paragrafação está ligada à estruturação geral do texto, igualmente inadequada, evidenciando o fato de que os elementos de coerência e de coesão se cruzam no texto, o que faz com que a falha num deles afete os demais.

4.1.3.3 Contagem de erros: ortográfico e de acentuação

Para facilitar a identificação dos erros cometidos pelo candidato, estes foram sinalizados com negrito (ortografia) e sublinhados (acentuação).

Texto 1 - O Brasil é um país sério? (229 palavras)
1. Podemos, muitas vezes achar que o Brasil não é um país sério, mas ele é. Acreditem no que digo.
2. O que quero dizer, é que falando em país, extensão, estados, cidades há trabalhadores, que batalham todos os dias do ano honestamente para sustentar seu modo de vida.
3. Convenhamos, não é fácil chegar todo o mês e ter que ficar contando moedas para ir ao mercado, enquanto lá no Congresso tem festa todo os dias, ou melhor quando nosso eleitos resolvem aparecer por lá.
4. Isso é realmente a vergonha dos Brasileiros , essa grande corja que vemos todos os dias nos noticiários.
5. Lógico que muitos <u>veêm</u> o Brasil como um país nada sério, já que os governantes levam vantagem em tudo e mesmo assim os elegemos é porque também não somos pessoas honestas, certo? Errado!
6. É lamentável que tenhamos que viver com essa vergonha, passar por pessoas desonestas aos olhos alheios.
7. Infelizmente o trabalhador que acorda todo dia às seis horas da manhã, trabalha embaixo de sol e chuva para dar de comer a sua família não <u>de</u> ibope ou não seja notícia interessante.
8. Não podemos colocar um <u>revolver</u> na cabeça de cada eleito e <u>obriga-lo</u> a ser honesto, o que fazemos é, a cada nova eleição, tentar a sorte de encontrar alguém como nós para governar este país.
9. E para isso temos que continuar tentando, e assim segue o Brasil.

Quadro 18 – Contagem de erros ortográficos e de acentuação do Texto 1

O Texto 1 apresenta 6 erros indicados: 2 de ortografia e 4 de acentuação.

4.2 Análise do Texto 2

4.2.1 Coerência: gênero

Examinamos, a seguir, o Texto 2, com 5 parágrafos, em relação ao gênero dissertativo-argumentativo.

Texto 2 – Tema: O Brasil é um país sério? (131palavras.)	
	Estágios do gênero
1. Fala sério, o Brasil sério, um país que tem tantas dezaguadades, entre o pobre e rico. Não da pra acreditar que isso seja sério.	Tema
2. Onde a saúde para os menos favorecidos e precaria, fala sério onde morrem pessoas, seres humanos nós corredores de hospitais não dá.	Confirmação do Tema
3. Sério um país que o povo e emganado pela menoria rica, manipulado. Trabalhando muito por pouco, tendo que dar cinco messes de seu trabalho para pagar impostos. Sem ter o retorno que merece com serviços que pagamos caro, como saúde, educação, segurança o minimo para ter uma vida dignina.	Confirmação do Tema
4. Bom depois de tudo isso, eu defino esse pequeno texto, com o mesmo título.	Confirmação do Tema
5. Mais tem uma coisa que séria nesse país, seu povo que apesar de tudo, supera tudo isso e faz e país grande e sério.	Oposição ao Tema

Quadro 19 - Estágios do gênero do Texto 2

O Quadro 19 mostra 5 parágrafos, que não correspondem aos estágios do gênero na redação em foco, ou seja, Tema (que ocupa o 1º parágrafo) + Confirmação do tema (2º/3º/4º) + Oposição ao tema (5º). O exame dos estágios genéricos mostra que o texto apresenta incoerência, pois propõe um tema – ‘o Brasil não é um país sério’ –, desenvolve este tema no 1º, 2º, 3º e 4º parágrafos, mas no 5º parágrafo afirma que ‘O Brasil é um país sério’ em virtude de seu povo. Ou seja, no 5º parágrafo, o autor contradiz tudo que escreveu nos parágrafos anteriores. Resumindo: É um texto incoerente, pois disserta sobre um tema e conclui contradizendo o que disse nos parágrafos anteriores ao da conclusão. Não há o delineamento de um Problema, para o qual se proporia uma Solução em prol da qual se faria a argumentação.

4.2.2 Coerência: Registro (Adequação linguística: *Campo - Relações – Modo*)

Como mencionado na análise da redação anterior, as variáveis de registro estão inter-relacionadas no texto e são produzidas simultaneamente pela linguagem, de acordo com a LSF. Assim, se uma das variáveis não for satisfeita, as demais, como consequência, também não o serão.

Desse modo, se examinarmos o Modo, veremos que, por se tratar de uma redação, uma produção escrita, a linguagem usada não é inadequada, pois o autor se expressa por meio de uma escrita oralizada, como mostra o seguinte exemplo: "Não dá para acreditar" (1º parágrafo); "fala sério, onde morrem pessoas" (2º); "Bom depois de tudo isso" (4º). Em decorrência disso, as escolhas léxico-gramaticais referentes ao Campo, isto é, ao assunto em pauta, acabam sofrendo prejuízos. Ligadas a esses fatos, as Relações – levando em conta que o candidato escreve para uma banca examinadora – também são carregadas de roldão, pois parece que as escolhas lexicais do texto estariam mais adequadas a uma conversa com amigos e não a um relato a professores da área

4.2.3 Coesão textual

A coesão textual será verificada através do exame da manutenção dos Participantes – ou, em outros termos, da progressão temática – e pelo exame das escolhas lexicais que, se adequadas, propiciam progressão ao texto.

4.2.3.1 A Cadeia de Referência

Como já afirmamos na análise do Texto 1, recorreremos a sublinhados para mostrar como os Participantes atuam no texto.

Vamos aplicar a Cadeia de Referência (MARTIN, 1992) para rastrear um dos participantes, no caso, 'país sério', a fim de verificar se ele se mantém no texto. Por questão de praticidade, sublinharemos os itens que têm como referente 'país sério':

Texto 2 - O Brasil é um país sério? (131 palavras)
1. <u>Fala sério, o Brasil sério, um país que tem tantas dezegadades, entre o pobre e rico. Não da pra acreditar que isso seja sério.</u>
2. <u>Onde a saúde para os menos favorecidos e precaria, fala sério onde morrem pessoas, seres humanos nós corredores de hospitais não dá.</u>
3. <u>Sério um país que o povo e emganado pela menoria rica, manipulado. Trabalhando muito por pouco, tendo que dar cinco messes de seu trabalho para pagar impostos. Sem ter o retorno que merece com serviços que pagamos caro, como saúde, educação, segurança o minimo para ter uma vida dignina.</u>
4. Bom depois de tudo isso, eu defino esse pequeno texto, com o mesmo título.
5. Mais tem uma coisa que séria nesse país, seu povo que apesar de tudo, supera tudo isso e faz e <u>país grande e sério.</u>

Quadro 20 - Cadeia de Referência do Texto 2

Acompanhando o Participante 'país não sério', verificaremos que ele é mencionado, além de no parágrafo que o introduz (parágrafo 1), que se propõe a mostrar que o Brasil não é um 'país sério', também nos parágrafos 2 e 3, em que o autor expõe sua opinião de que o Brasil "não é um país sério". O 4º parágrafo não se relaciona com a sua argumentação e o 5º parágrafo conclui que o Brasil "é sério". Em outras palavras, nesses 3 parágrafos, o autor trata do assunto 'país não sério', para dizer, no último parágrafo, que o Brasil é "um país sério". Portanto, o Participante, como tema do texto, tem sua progressão interrompida nos parágrafos 4 e 5, o que caracteriza uma incongruência, prejudicando a natureza do texto argumentativo.

A seguir, examinamos a paragrafação e a correção ortográfica do Texto 2, que se relaciona respectivamente com a coesão/coerência e com a adequação linguística de uma produção escrita.

4.2.3.2 Verificação da divisão em parágrafos

Segundo Ji (2008), citando trabalhos prévios (BOND, HAYES, 1984; KOEN *et al.*, 1969; STARK, 1988), os sujeitos tendem a fazer as divisões de parágrafo de um texto nos lugares em que há descontinuidade temática. Como essas descontinuidades formam pontos essenciais do desenvolvimento de um texto, o uso das divisões em parágrafo para marcá-las desempenha um papel-chave na revelação da estrutura subjacente do texto.

Essa revelação, tal como é sugerida por muitos pesquisadores (e.g. BRITTON, 1994; BROWN, YULE, 1983; HINDS, 1980; HOFMANN, 1989), facilita o processamento do texto pelo leitor.

O Texto 2, exposto no Quadro 21, apresenta 5 parágrafos, todos enumerados. Examinando-se a paragrafação feita pelo autor do texto verificamos que alguns ajustes devem ser feitos, pois o último parágrafo não tem descontinuidade temática em relação ao anterior.

Assim, colocamos à direita do texto a paragrafação que sugerimos para o Texto 2:

Texto 2 - O Brasil é um país sério? (229 palavras)	Paragrafação sugerida
<p>[1] 1. Fala sério, o Brasil sério, um país que tem tantas dezegoadades, entre o pobre e rico. Não da pra acreditar que isso seja sério.</p> <p>2. Onde a saúde para os menos favorecidos e precaria, fala sério onde morrem pessoas, seres humanos nós corredores de hospitais não dá.</p>	<p>O Brasil não é um país sério.</p>
<p>[2] 3. Sério um pais que o povo e emganado pela memoria rica, manipulado. Trabalhando muito por pouco, tendo que dar cinco messes de seu trabalho para pagar impostos. Sem ter o retorno que merece com serviços que pagamos caro, como saúde, educação, segurança o minimo para ter uma vida dignina .</p> <p>4. Bom depois de tudo isso, eu defino esse pequeno texto, com o mesmo título.</p>	<p>Descrição de um país que não é sério.</p>
<p>[3] 5. Mais tem uma coisa que séria nesse país, seu povo que apesar de tudo, supera tudo isso e faz e país grande e sério.</p>	<p>O Brasil é um país grande e sério.</p>

Quadro 21 – Paragrafação do Texto 2

Dos 5 parágrafos do texto original, acreditamos que bastam 3 para que o autor trate do assunto como tratou. Como se vê, essa questão está ligada à estruturação geral do texto, igualmente inadequada, evidenciando o fato de que os elementos de coerência e de coesão se cruzam no texto, o que faz com que a falha num deles afete os demais.

4.2.3.2.1 Contagem de erros: ortográfico e de acentuação

Para facilitar a identificação dos erros cometidos pelo candidato, estes serão sinalizados com negrito (ortografia) e sublinhados (acentuação).

Texto 2 – Tema: O Brasil é um país sério? (131 palavras)
1. Fala sério, o Brasil sério, um país que tem tantas dezeg uadades, entre o pobre e rico. Não <u>da</u> pra acreditar que isso seja sério.
2. Onde a saúde para os menos favorecidos e <u>precaria</u> , fala sério onde morrem pessoas, seres humanos <u>nós</u> corredores de hospitais não dá.
3. Sério um <u>país</u> que o povo e emganado pela menoria rica, manipulado. Trabalhando muito por pouco, tendo que dar cinco messes de seu trabalho para pagar impostos. Sem ter o retorno que merece com serviços que pagamos caro, como saúde, educação, segurança o <u>minimo</u> para ter uma vida dignina .
4. Bom depois de tudo isso, eu defino esse pequeno texto, com o mesmo <u>titúlo</u> .
5. Mais tem uma coisa que séria nesse país, seu povo que apezar de tudo, supera tudo isso e faz e país grande e sério.

Quadro 22 - Contagem de erros ortográficos e de acentuação do Texto 2

O Texto 2 apresenta 12 erros indicados: 6 de ortografia e 6 de acentuação.

4.3 Análise do Texto 3

4.3.1 Coerência: gênero

Examinamos, a seguir, o Texto 3, com 3 parágrafos, em relação ao gênero dissertativo-argumentativo.

Texto 3 - O Brasil é um país sério? (136 palavras)	Estágios do gênero
1. Brasil com todos sus problemas de escandalos políticos, sim é um país sério, não sendo por culpa de algúns que tiraremos esse mérito. Apesar de que toda a semana hão notícias sobre escandalos polfticos tomando conta dos nossos noticiários, há aqueles que, trabalham por um carater nacional, e logicamente não mostram-os, pois esses não têm valor jornalístico	Tema: O Brasil é um país sério apesar de alguns escândalos + Oposição ao tema
2. Se não fossemos um país “sério”, não brigariamos por justiça a tais pessoas, podemos ser lentos quanto a isso, mas ainda nos resta a democracia, o mais engraçado, é que, no momento que o país, está crescendo, nós estamos zombando de nossos políticos, porque por costume nacional achamos sempre um defeito.	Argumento em prol do tema + Oposição ao Tema
3. Tendo isso em tese concluo que o Brasil com um tode, é sem um país sério, mas nosso povo em si necessita do uma melhor cultura inteuctual.	Conclusão confirmando o tema, mas introduzindo novo assunto.

Quadro 23 - Estágios do gênero do Texto 3

O Quadro 23 mostra 3 parágrafos, que não correspondem aos estágios do gênero na redação em foco, ou seja, Tema (ocupando o 1º parágrafo) + Oposições ao tema (ainda no 1º parágrafo) + Confirmação do tema (2º/3º) + Oposição ao tema (2º) + Reivindicação (3º). O exame dos estágios genéricos mostra que o texto apresenta incoerência, pois propõe um tema – ‘O Brasil é um país sério’ –, no entanto, ainda no primeiro parágrafo, o autor nos lembra dos escândalos políticos divulgados pela mídia que

tomam conta dos noticiários, argumentos que dão a entender que o ‘Brasil não é um país sério’. Na sequência, no 2º parágrafo, o autor retoma o tema o ‘Brasil é um país sério’, afirmando que se não fosse o “Brasil um país sério”, não brigáramos por justiça. Finalizando este 2º parágrafo, o autor deposita nas costas do povo a culpa por este estar sempre zombando dos políticos e diz que este é um defeito nacional, o que nos leva a pensar que o ‘Brasil não é um país sério’. Assim sendo, há uma alternância de tema nesse parágrafo (2º), ou seja, passa-se de ‘País sério’ para ‘País não sério’. No 3º parágrafo, o autor afirma que o ‘Brasil é um país sério’, apesar de o povo precisar melhorar sua cultura. Mesmo levando em consideração este 3º parágrafo, em que o autor faz sua reivindicação, os argumentos por ele utilizados ao longo do texto são vagos e sem força de argumentação. Resumindo: esse texto não é uma dissertação-argumentativa.

4.3.2 Coerência: Registro (Adequação linguística: *Campo – Relações – Modo*)

Lembrando que as variáveis de registro estão inter-relacionadas no texto e são produzidas simultaneamente pela linguagem, de acordo com a LSF, se uma das variáveis não for satisfeita, as demais, como consequência, também não o serão. Assim, se examinarmos o Modo, veremos que o autor quer defender a tese de que o Brasil é um país sério. Entretanto, os argumentos usados por ele são bem frágeis e insuficientes para mostrar a seriedade existente no Brasil. Em decorrência disso, as escolhas léxico-gramaticais referentes ao Campo, isto é, sobre o assunto em pauta, acabam sofrendo prejuízos. A utilização de vocabulário em sentido vago, como “caráter nacional”, “justiça”, “democracia” e “cultura intelectual” não funciona, por si, como argumento para sustentar a tese de que o país seja sério.

Ligadas a esses fatos, as Relações, levando em conta que o candidato escreve para uma banca examinadora, não são apresentadas adequadamente. O uso de instrumentos gramaticais (conjunções, preposições, pronomes, cuja função é a de ligar frases e orações entre si) e também a repetição de itens lexicais (substantivos) se dão equivocadamente. Enfim, as escolhas lexicais do texto são frágeis, incapazes de convencer profissionais da área (professores) de que a argumentação é pertinente.

4.3.3 Coesão textual

A coesão textual será verificada por meio do exame da manutenção dos Participantes – ou, em outros termos, da progressão temática – e pelo exame das escolhas lexicais que, se adequadas, propiciam a progressão do texto.

4.3.3.1 A Cadeia de Referência

Como já foi dito, recorreremos a sublinhados para mostrar como os Participantes atuam no texto.

Vamos aplicar a Cadeia de Referência (MARTIN, 1992) para rastrear um dos participantes, no caso, 'país sério', a fim de verificar se ele se mantém no texto. Por questão de praticidade, sublinharemos os itens que têm como referente 'país sério':

Texto 3 – O Brasil é um país sério? (136 palavras)
1. Brasil com todos sus problemas de escandalos políticos, <u>sim é um país sério</u> , não sendo por culpa de algúns que tiraremos esse mérito. Apesar de que toda a semana hão notícias sobre escandalos políticos tomando conta dos nossos noticiários, <u>há aqueles que, trabalham por um carater nacional</u> , e logicamente não mostram-os, pois esses não têm valor jornalístico.
2. Se não fossemos um <u>país “sério”</u> , não brigariamos por justiça a tais pessoas, podemos ser lentos quanto a isso, mas ainda nos resta a democracia, o mais engraçado, é que, no momento que o país, está crescendo, nós estamos zombando de nossos políticos, porque por costume nacional achamos sempre um defeito.
3. Tendo isso em tese concludo que o <u>Brasil com um tode, é sem um país sério</u> , mas nosso povo em si necessita do uma melhor cultura inteuctual.

Quadro 24 - Cadeia de Referência do Texto 3

Acompanhando o Participante 'país sério', verificamos que ele é mencionado no parágrafo que o introduz o texto (parágrafo 1). Este se propõe a mostrar que o Brasil é um 'país sério'. Nos parágrafos seguintes, 2º e 3º, este tema também aparece. Estabelece-se coesão por comparação no parágrafo 2, e por expectativa, no parágrafo 3. No entanto, apesar de o autor ter feito menção, em todos os 3 parágrafos do texto, ao participante 'país sério', como tema do texto, o autor fala também do tema 'país não sério' no 1º e 2º

parágrafos. Assim sendo, há uma alternância de opinião entre a seriedade/não seriedade do Brasil. Diante disso, a redação não pode ser considerada um texto. É quase um não texto, porque contém argumentos contraditórios, frágeis e insuficientes.

A seguir, examinamos a paragrafação e a correção ortográfica do Texto 3, que relaciona, respectivamente, coesão/coerência e adequação linguística de uma produção escrita.

4.3.3.2 Verificação da divisão em parágrafos

Segundo Ji (2008), citando trabalhos prévios (BOND, HAYES, 1984; KOEN *et al.*, 1969; STARK, 1988), os sujeitos tendem a dividir um texto em parágrafos quando há descontinuidade temática. Como essas descontinuidades formam pontos essenciais do desenvolvimento de um texto, o uso das divisões em parágrafos para marcá-las desempenha um papel-chave na revelação da estrutura subjacente do texto. Essa revelação, tal como é sugerida por muitos pesquisadores (e.g. BRITTON, 1994; BROWN, YULE, 1983; HINDS, 1980; HOFMANN, 1989), facilita o processamento do texto pelo leitor.

O Texto 3, exposto no Quadro 25, apresenta 3 parágrafos, todos enumerados. Examinando-se a paragrafação feita pelo autor do texto verificamos que alguns ajustes devem ser feitos, pois há quebra de parágrafos mesmo quando não há descontinuidade temática.

Assim, colocamos à direita do texto a paragrafação que sugerimos para o Texto 3:

Texto 3 – O Brasil é um país sério? (136 palavras)	Paragrafação sugerida
[1] 1. Brasil com todos sus problemas de escandalos políticos, sim é um país sério, não sendo por culpa de algúns que tiraremos esse mérito. Apesar de que toda a semana hão notícias sobre escandalos políticos tomando conta dos nossos noticiários, há aqueles que, trabalham por um carater nacional, e logicamente não mostram-os, pois esses não têm valor jornalístico. 2. Se não fossemos um país “sério”, não brigariamos por justiça a tais pessoas, podemos ser lentos quanto a isso, mas ainda nos resta a democracia, o mais engraçado,	O Brasil é um país sério. O Brasil não é um país sério. O Brasil é um país sério. O Brasil não é

é que, no momento que o país, está crescendo, nós estamos zombando de nossos políticos, porque por costume nacional achamos sempre um defeito.	um país sério.
[2] 3. Tendo isso em tese concluo que o Brasil com um tode, é sem um país sério, mas nosso povo em si necessita do uma melhor cultura inteuctual.	(2) O Brasil é um país sério. Mas necessita de cultura

Quadro 25 – Paragrafação do Texto 3

Dos 3 parágrafos do texto original, acreditamos que bastam 2 para que o autor trate do assunto como tratou. Como se vê, essa questão está ligada à estruturação geral do texto, igualmente inadequada, evidenciando o fato de que os elementos de coerência e de coesão se cruzam no texto, o que faz com que a falha num deles afete os demais.

4.3.3.3 Contagem de erros: ortográfico e de acentuação

Para facilitar a identificação dos erros cometidos pelo candidato, estes serão sinalizados com negrito (ortografia) e sublinhados (acentuação).

Texto 3 - O Brasil é um país sério? (136 palavras)
1. Brasil com todos sus problemas de <u>escandalos</u> políticos, sim é um país sério, não sendo por culpa de <u>algúns</u> que tiraremos esse mérito. Apesar de que toda a semana hão notícias sobre <u>escandalos</u> políticos tomando conta dos nossos noticiários, há aqueles que, trabalham por um <u>carater</u> nacional, e logicamente não mostram-os , pois esses não têm valor jornalístico
2. Se não fossemos um país “sério”, não <u>brigariamos</u> por justiça a tais pessoas, podemos ser lentos quanto a isso, mas ainda nos resta a democracia, o mais engraçado, é que, no momento que o país, está crescendo, nós estamos zombando de nossos políticos, porque por costume nacional achamos sempre um defeito.
3. Tendo isso em tese concluo que o Brasil com um tode , é sem um país sério, mas nosso povo em si necessita do uma melhor cultura inteuctual .

Quadro 26 - Contagem de erros ortográficos e de acentuação do Texto 3

O Texto 3 apresenta 13 erros indicados: 8 de ortografia e 5 de acentuação.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Avaliação do Texto 1: O exame dos estágios genéricos mostra que o texto apresenta incoerência, pois propõe um tema, 'o Brasil é um país sério', mas desenvolve 4 parágrafos para mostrar que 'o Brasil não é um país sério'. Na sequência, retorna alternando as duas opiniões no 7º e 8º parágrafos, propondo uma solução que a rigor não caberia, já que o Brasil é, como se propôs no tema, um país sério.

Avaliação do Texto 2: É um texto incoerente, pois disserta sobre um tema e conclui contradizendo o que disse nos parágrafos anteriores ao da conclusão. Não há o delineamento de um Problema, para o qual se proporia uma Solução, em prol da qual se faria a argumentação.

Avaliação do Texto 3: Há uma alternância de tema no 2º parágrafo, de 'País sério' para 'País não sério'. No 3º parágrafo, o autor afirma que o 'Brasil é um país sério', apesar de ser necessário que o povo melhore sua cultura. Mesmo levando em consideração este parágrafo (3º), em que o autor faz sua reivindicação, os argumentos por ele utilizados ao longo do texto são vagos e sem força de argumentação. Resumindo: esse texto não é uma dissertação-argumentativa.

Avaliação do Texto 4: Trata-se de uma dissertação e não de uma dissertação-argumentativa. O autor descreve a situação brasileira, mas não apresenta um Problema, para o qual aponte uma Solução em prol da qual se apresentem argumentos.

Avaliação do Texto 5: Trata-se de uma dissertação, nos moldes do Texto 4.

Avaliação do Texto 6: Trata-se de uma dissertação.

Avaliação do Texto 7: O texto disserta sobre a situação de um país que não é sério e conclui introduzindo o motivo dessa não seriedade. Esse motivo poderia ter sido apresentado como um Problema, que exigiria algum tipo de Solução em favor da qual se faria uma argumentação. Não é o que acontece, porém.

Avaliação do Texto 8: Trata-se de uma dissertação com proposta de Solução na conclusão.

Avaliação do Texto 9: O Texto 9 caracteriza-se por duas contradições: (a) a do parágrafo introdutório, em que o autor afirma ser o Brasil um país sério, mas submetido à ação de pessoas corruptas; (b) a da conclusão, em que o autor afirma que o Brasil é sério apesar da falta de leis satisfatórias. Pergunta-se: o que é ser um país sério?

Avaliação do Texto 10: Trata-se de uma dissertação sobre os fatores que tornam o Brasil um país pouco sério.

Avaliação do texto 11: O texto descreve os motivos que levam pessoas que se sentem solitárias a contratarem acompanhantes e afirma que esse procedimento tem vantagens e desvantagens. Já se aproxima bastante de um texto dissertativo-argumentativo, embora não apresente uma argumentação clara em favor desse tipo de Solução, vacilando, na conclusão, entre apresentar vantagens e desvantagens.

Avaliação do Texto 12: Os dois primeiros parágrafos deveriam ser reunidos em um só. O texto aponta uma Solução, mas conclui que essa não é a solução, daí a incoerência.

Avaliação do Texto 13: O texto propõe como tema a necessidade que o ser humano tem de convívio social e aponta a falta de apoio familiar como o principal motivo de as pessoas contratarem acompanhantes (aqui, os parágrafos 2 e 3 constituem um único estágio). Entra em contradição ao propor (1) o sonho (e não mais o acompanhante) para concluir que (2) a causa da solidão é o vazio interior das pessoas (e não mais o apoio familiar).

Avaliação do Texto 14: O texto já introduz uma incoerência ao afirmar que o aluguel de acompanhante é estranho, mas lógico. No segundo estágio, quando se esperaria a explicação dessa contradição, continua a incoerência, pois o autor afirma que esse procedimento é lógico, mas reflete que o contratante tem problemas psicológicos. Nesse segundo parágrafo, introduz-se novo assunto – que deveria constituir outro estágio – ao caracterizar outra necessidade, ou seja, de acompanhante que tenha comportamento adequado. Conclui afirmando que o que importa é a felicidade, não importando o meio para isso.

Avaliação do Texto 15: O texto propõe como tema a solidão e a falta de confiança – na realidade, a falta de confiança é a causa da solidão – como sendo o motivo da contratação de acompanhantes. No estágio seguinte e final, entra em contradição, pois aponta a existência de várias circunstâncias que inviabilizariam essa falta de solidão.

Avaliação do Texto 16: O texto propõe como tema a vida de aparências, que também seria a causa da contratação de acompanhantes. Usa como argumento o exemplo de empresários que adotam esse procedimento para facilitar o fechamento de negócios. Na conclusão, introduz um novo assunto: a solidão como causa dessa

contratação. O texto é incoerente, pois aponta fatos não ligados à vida de aparências como a real causa da contratação de acompanhantes: fechamento de negócios e solidão. Pelo menos não explica a relação entre essas causas e o tema proposto.

5.1 Desenvolvimento do Tema

Com base nos resumos acima, dos Textos de 1 a 16, formulamos a Tabela 1 que nos mostra que, dentre as 16 produções, 10 não desenvolveram o tema que propuseram.

Tabela 1 – Desenvolvimento do tema proposto

Textos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Título: O Brasil é...?										Título: O que leva...?					
Desenvolveu o tema?	N	N	N	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N
Resultado	6 S e 10 N 37,5% desenvolveram o tema proposto, mas 62,5% não o fizeram.															

A Tabela 1 mostra que 62,5% das redações são incoerentes, pois propuseram um tema e desenvolveram outro, ou incluíram outros temas, ou eram vagas, alternando-se entre um tema e outro. Como consequência, a paragrafação também deixou a desejar.

5.2 A estrutura da argumentação

Tabela 2

Textos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Problema-Solução?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Resultado	Nenhum dos 16 textos desenvolveu a estrutura argumentativa composta de Problema – Solução – Argumentação															

A Tabela 2 mostra que nenhum dos 16 textos – que deveriam ser dissertativo-argumentativos, de acordo com a instrução do vestibular – desenvolveu a estrutura Problema-Solução. Por outro lado, alguns (4,5,6,7, 8 e 10) até trataram do tema proposto,

mas mantiveram-se à mera descrição de situação, o que, para Porta (2002), não caracteriza uma argumentação.

5.3 A coerência de registro

A nosso ver, os candidatos a vestibular, autores dos textos analisados, não têm consciência da utilização da oralização de seu texto escrito, dissertativo-argumentativo. Como se tratava de um texto formal, havia a necessidade de o escritor saber adequar sua linguagem em termos de adequação de registro: ao assunto, à relação entre ele e uma banca examinadora, à modalidade escrita formal.

5.4 A coesão textual

Com exceção dos textos 4, 5,6,7,8, 8 e 10, em que seus autores dissertaram sobre o tema proposto, os demais não apresentavam coesão, uma vez que os textos eram incoerentes. Ou seja, uma vez que o texto enveredasse pela incoerência temática, não havia sentido em discutir sua coesão: em nome de que faríamos isso? Se o autor do texto propunha discutir o tema "O Brasil é um país sério", mas apresentava um conteúdo que tratasse de fatores que levam um país a não ser sério, o texto apresentaria Participantes desconectados que, assim, prejudicariam a manutenção de determinado Participante e, como consequência, não haveria coesão.

5.5 Os erros ortográficos e de acentuação

O Quadro 27 mostra o número de erros de ortografia e de acentuação do Texto 6. A realidade desses fatores está longe do desejável de um aluno pré-universitário. A título de ilustração, vejamos um parágrafo do Texto 6 (no Anexo), em que os erros ortográficos estão sublinhados e os de acentuação, em negrito:

Há anos **atras** o brasil já não era **serio** pois, avia escravidão isso ocoreo devido a **ganansia** de fazendeiros poderosos que não queria pagar por trabalho umano mas queria lucrar para poder ficar rico, para o brasil ser um **pais serio** teria que acabar com muita coisa dos seus dia a dia como mentir, roubar, inganar seus **proximos**.

Quadro 27 – Erros ortográficos e de acentuação Texto 6

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar este trabalho, retomemos o principal objetivo desta tese: examinar textos dissertativo-argumentativos produzidos por vestibulandos universitários, no sentido de elaborar um diagnóstico das falhas que esses textos apresentam em termos de coesão textual e coerência discursiva.

Acreditamos que os principais achados desta pesquisa podem ser resumidos em 3 principais questões:

- (a) É necessário esclarecer ao aluno o que seja o gênero/tipo de texto dissertativo-argumentativo. Se ele tiver uma noção clara de que deve saber problematizar uma situação e propor uma solução para argumentar em favor dela, será mais fácil enfrentar uma redação dessa natureza. Essas etapas não estão fora de seu contexto de vida: a todo momento, discute-se com familiares e colegas, e todos sabem – bem ou mal – defender seus pontos de vista. Acreditamos que a situação de produção de texto deveria partir do dia-a-dia do aluno para lhe facilitar esse processo;
- (b) É necessário esclarecer o que seja o registro adequado a cada tipo de gênero, trabalhando-se a diferença entre a comunicação oral e escrita, sem avaliar nenhum deles fora de contexto.
- (c) É necessário fazer treinamento ortográfico em todas as séries escolares. Ao que indica a pesquisa, a alfabetização não se limita aos primeiros anos da vida escolar. Como bem diz Bourdieu (1983 apud SOARES, 1989):

No universo social, além de bens materiais – força de trabalho, mercadorias, serviços - circulam também *bens simbólicos* – informações, conhecimento, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses bens simbólicos (p. 55) [...] Assim, o valor social dos *produtos linguísticos* (seu preço) é-lhes atribuído em função de sua relação com um determinado *mercado linguístico*, que estabelece diferenças entre esses produtos, fazendo com que alguns, e não outros, rendam lucro ou proveito para o falante, não por suas qualidades intrínsecas, mas pela relação entre o sistema de diferenças linguísticas e o sistema de diferenças econômicas e sociais (p. 57).

Alunos e professores deveriam conscientizar-se da realidade do valor de uma linguagem de registro adequado a cada gênero da atividade humana.

Enfim, este trabalho significa para mim um grande crescimento em direção a aulas mais produtivas na minha universidade; um diálogo mais significativo em termos de orientação de meus alunos; uma contribuição à área da pesquisa, a linguística aplicada. Muitas coisas surgiram, conforme a pesquisa evoluía, e deixaram de ser examinadas nesta tese. Estas merecerão nossa atenção em dias vindouros. O domínio da língua é um fato contínuo e ininterrupto, disse alguém de sabedoria. E é isso mesmo: sempre haverá alguma faceta da linguagem para ser descoberta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. de e DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. Londres: Longman, 1981.

BEDNAREK, M. A. Frames revisited - the coherence-inducing function of frames. *Journal of Pragmatics* 37.5, 2005.

BIBER, D. *Want to and know that*. Complementation patterns in speech and academic writing. *Longman Language Review* 5.15-21, 1999.

BOND, S.J. and HAYES, J.R. Cues people use to paragraph text. *Research in the Teaching of English*, 1984.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, Lei Nº 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de Dezembro de 1999.

BRITTON, B. (1990). Narrative thought and narrative language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

BROWN, G. e YULE, G. Discourse analysis. Cambridge: University Press, 1983.

BUBLITZ, W. Views of coherence. *Pragmatics & beyond*, v. 63, 1999.

_____, LENK, U. Disturbed coherence: 'Fill me in'. *Pragmatics & beyond*, v. 63, 1999.

BUSSMANN, H. Dictionary of Language and Linguistics. Londres: Routledge, 1996.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CHAFE, W.L. The evolution of third person verb agreement in the iroquoian languages. In: C.N.Li (ed.) Mechanism of Syntactic Change Austin, University of Texas Press, 1977.

CHAROLLES & SPRENGER-CHAROLLES. Les paradoxes de la résolution immédiate des pronoms, in Perspectives épistémologiques dans les Sciences du Langage, M.J.Reicheler-Béguelin (ed.), Berne : Peter Lang, 1989.

CITELLI, A linguagem e Persuasão. São Paulo: Ática, 1995.

Clark H.H. and S.E.Havilland (1977) "Comprehension and the Given-New Contract". In R.C. Freedle *Discourse production & comprehension vol.1* Ablex, 1977.

CORNISH, F. *Anaphora, Discourse and Understanding-Evidence from English and French*. Oxford: Clarendon Press, 1999.

_____. The roles of written text and anaphor-type distribution in the construction of discourse. *Text* 23(1) (1-26), 2003.

DAHL, Ö. and HELLMAN, C. What happens when we use an anaphor? In *Papers from the XVth Scandinavian Conference of Linguistics*. Oslo, Norway, 1995.

DANES, F. Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Danes, ed. *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague: Academia /The Hague: Mouton, 1974.

DRUCKER, P. *A profissão do administrador*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *O melhor de Peter Drucker: o homem Peter Drucker*. São Paulo: Nobel, 2001.

EGGINS, Susanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter, 1994.

EMMOTT, C. Consciousness and context-building: narrative inferences and anaphoric theory, in K. Green (ed.), *New Essays in Deixis: Discourse, Narrative, Literature*. Amsterdam: Rodopi, 1995.

EPSTEIN, I. *Public Health and Communication: An Integrated Project*. *Draft Manuscript*, 1999.

_____. *Divulgação Científica – 96 verbetes*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FILLMORE, C J. *Towards a descriptive framework for spatial deixis*. New York: Wiley, 1982.

_____. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semântica*, v. 6, n. 2, 1985.

_____. Pragmatically controlled zero anaphora. *BLS XII*, 1986.

FOWLER, R. *Language in the news* NY: Routledge, 1991.

FRASER, B. An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics* 14 (4): 383-395, 1990.

GARCIA, Othon M. *Argumentação*. In *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GEMSBACHER, M. A. *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.

GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist*, May, 126-135, 1967.

_____. Reading as a psychological guessing game. In H. Singer and R. b. Ruddell . (Eds). *Theoretical models and Processes of Reading*. Newark, N.J.: International reading Association, 1970.

_____. Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance. May, 1973.

_____. Relationship between word difficulty and access of single-word meaning by skilled and less skilled readers. Pace, Ann J.; Golinkoff, Roberta M. *Journal of Educational Psychology*. Vol 68(6), Dec 1978.

Glatt, B. S. Defining Thematic Progressions and Their Relationship to Reader Comprehension. In ***What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse***. Nystrand, M, ed., New York: Academic Press, 1982.

GOFFMAN, E. *Frame Analysis*. Northeastern University Press: Boston, 1974.

_____. *Forms of Talk*. Brasil Blackwell: Oxford, 1981.

GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: P. Cole e J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics: v. 3, Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.

[Grosz e Sidner, 1986] Grosz, B.; Sidner, C. (1986). *Attention, Intention, and the Structure of Discourse*. *Computational Linguistics* 12(3):175-204, 1986.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.

_____. & HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

_____. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London & Baltimore: Edward Arnold & University Park Press, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

_____. *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold, 1994.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*, 3.^a ed., revista por M. Matthiessen, Arnold, Londres, 2004.

_____. & HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

HASAN, R. The texture of a text. In: Halliday, M. A. K. e R. Hasan (orgs.) *Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985

HAWKINS, J. A. Definiteness and indefiniteness: a study in reference and grammaticality prediction. London: Croom Helm, 1978.

HINDS, J. Japanese expository prose. *Papers in Linguistics*, 1980.

HOEY, Michael. *On the surface of discourse*. London: George Allen & Unwin, 1983.

_____. *Textual Interaction: an introduction to written discourse analysis*. London & New York: Routledge, 1997.

_____. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HOFMANN, T.R. Paragraphs & anaphora. *Journal of Pragmatics*, 13:239-250. North Holland, 1989.

IEDEMA, R. The language of administration: Organizing human activity in formal institutions. In F. Christie and J. R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and New York: Continuum, 1997.

Ji, Shaojun. What do paragraph divisions indicate in narrative texts? *Journal of Pragmatics* 40 (1719-1730), 2006.

KINTSH, W. and Van DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 1978.

KLEIBER, G. Anaphores et pronoms. *Champs linguistiques*. Louvain-La-Neuve: Editions Duculot, 1994.

KOCH, Ingedore G.V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

KOEN, F., A. L. BECKER & R. YOUNG. Psychological Reality of the Paragraph. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 8,49-53, 1969.

KONERDING, K. P. *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen*. Tübingen: Niemeyer, 1993.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LEMKE, J.L. Resources for attitudinal meaning – Evaluative orientations in text semantics. *Functions of Language*, v.5, n.1, 1998.

Lemke, J.L. 'Interpersonal Meaning in Discourse: Value Orientations' in M. Davies and L. Ravelli (eds.), *Advances in Systemic Linguistics, Recent Theory and Practice*, Pinter, London, 1992.

MARTIN, J. R. Language, register and genre. In.: F. Christie (ed.), *Children writing: reader*. Geelong: Deakin University Press, p. 25, 1984.

_____. Knowledge Acquisition Through Natural Language Dialog, in *Proceedings of the Second Annual Conference on Artificial Intelligence Applications*, Miami, FL, p. 248, 1985b.

_____. (1985). Process and text: two aspects of human semiosis. In J. D. Benson & W. S Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse*, Vol. 1 (*Advances in Discourse Processes*, Vol. XV) Norwood, NJ: Ablex, 248-274, 1985.

_____. *English Text: System and Structure*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1992a.

_____. Theme, method of development and existentiality: the price of reply. *Occasional Papers in systemic Linguistics*, v.6, 1992b.

_____. Text and clause: Fractal resonance. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Text*, 15, 1995.

_____. Introduction. *Text*, v. 23, n. 2, 2003.

MINSKY, M. A framework for representing knowlwdge. In: Winston, P.H. (ed.) *The psychology of computer vision*. Nova York: McGraw-Hill, 1975.

_____. Frame-system theory. In: John-Laird, P., Wason, P.C. (eds.) *Thinking, reading in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MÜLLER, C. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, 1984.

O'KEEFE, D.J. Two concepts of argument. *Journal of the American Forensic Association*, 13, 121-128. (Received the American Forensic Association Daniel Rohrer Memorial Research Award. 1977) Reprinted in: Benoit, W.L., Hample, D., & Benoit, P. J. (eds.) (1992). *Reading in argumentation*. Berlin: Foris Publications, 1977.

PALTRIDGE, Brian. Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes(EAP) Classroom. In: Ann M. Johns (ed.), *Genre in the classroom – Multiple Perspectives*. Londres: Lawrence Erlbaum Ass. Publ, 2002.

PARISI, D. and CASTELFRANCHI, C. "The discourse as a hierarchy of goals", *Signs of Change* 1(2), 1977.

PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. SP: Editora Loyola, 2002.

RASKIN, V. *Semantic Mechanisms of Humor*. D. Reivel/Kluwer, Dordrecht, 1984.

RIEGEL, M. Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire: les énoncés définitoires copulatifs. **Langue Française**, Paris: Laousse, n. 73, p. 29-53, 1964.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 1974.

SAZDJIAN, ANAID. B. *As redações do SARESP: O texto argumentativo e a análise das Três Pontas*, dissertação de mestrado apresentada no LAEL-PUCSP, 2007.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

SCHEGLOFF, E. and SACK, H. Opening up closings. *Semiotica*, 38, 289-327, 1973.

_____. and SACK, H. The relevance of repair to syntax-for-conversation. In: T. Givon, ed. *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1974.

_____. Discourse as an interactional achievement: Some Uses of Uh huh and Other things that come between sentences, in Tannen, D., *Analyzing Discourse: Text and talk*, Georgetown University Toundtable on Languages and Linguistics, 1981.

SHANON, B. Classification of musical information presented to the right and left ear. *Cortex*, v. 17, n.4, 1981.

SMITH, F. Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

STARK, H. A. What do paragraph markings do? *Discourse Processes*, 11, 275-303, 1988.

SUÁREZ, ABREU, Antônio. Curso de redação. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

TABOADA, Maite. Discourse markers as signals (or not) of rhetorical relations. *Journal of Pragmatics* 38 (567-592), 2006.

TANNEN, D. Introduction. In: D. Tannen (ed.) *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press, 1993a

TANNEN, D. The relativity of linguistic strategies: Rethinking power and solidarity in gender and dominance. In: D. Tannen (ed.) *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press, 1993b.

THOMPSON, G. e THETELA, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, v. 15, n. 1, 1995.

_____. e ZHOU, J. Evaluation and organization in text: The structuring role of evaluative disjuncts. In: S. Hunston e G. Thompson (eds.) *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* Oxford: Oxford University Press, 2000.

UNGERER, F. and SCHMID, H. J. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow: Longman, 1996.

VAN DIJK, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies in Discourse Comprehension*. New York, N.Y.: Academic Press.

VAN EEMEREN, F. H., Argumentation. In.: van Dijk, Teun A., *Discourse as structure and process – Discourse studies: A multidisciplinary Introduction*. Vol. I. Londres: Sage Publi, 1997.

WERTH, P. *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman, 1999.

ANEXOS

Texto 4 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 4 – O Brasil é um país sério? (135 palavras)	Estágios do gênero
1. Devido a vários escândalos na política , a seriedade do nosso paiz <u>sobe</u> esse assunto, tende a cair, devido à vergonha demonstrada pelos nossos atuais políticos	(1) Tema: O Brasil não é um país sério
2. Com o tema do menssalão , onde vários políticos estão envolvidos, e que também o caso não foi estáo envolvidos, e que também o caso não foi totalmente solucionado, onde foram encontrados até 100 mil dólares na cueca, realmente nosso <u>paiz</u> não é um <u>paiz</u> sério.	(2) Confirmação do Tema
3. Mesmo sendo todos bem pagos, ainda querem tirar o que é de total direito da população brasileira, mas creio que se o sálario de um desses representantes fosse de 3 sálarios mínimos , quem desses que <u>estam</u> no poder <u>continuário</u> a “representar a população”?	(3) Confirmação do Tema
4. Eles estão ali para nos representar, defender e ajudar, não para extraviar o que não é deles e sim nosso por direito.	(4) Conclusão, confirmando o Tema.

Quadro 28 – Estágios do Gênero do Texto 4

Avaliação do Texto 4: Trata-se de uma dissertação, em que se descreve a situação brasileira. Portanto, não há argumentação em favor de uma Solução proposta a um Problema.

Texto 5 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 5 - O Brasil é um país sério? (234 palavras)	Estágios do gênero
1. A humanidade busca uma vida com qualidade, paz e um país justo que luta pelos direitos de seu povo. Isso é o que queremos, mas não é o que vem acontecendo em nosso país. Os governantes que tem o papel de buscar a ordem da nação, não estão cumprindo com os seus deveres e acima disso estão brincando com a confiança que lhe são dada e a esperança de tornar sonhos em realidades. E esse país se chama Brasil.	(1) Tema: O Brasil não é um país sério.
2. A política no Brasil, funciona de um modo que indigna a todos, pessoas cujo o dever é liderar e <u>solucinar</u> problemas simples, mostram totalmente incapazes e sem nenhum preparo. Atualmente qualquer um que se candidate se tiver uma boa imagem ou um ar engraçado e político . Mas a culpa não é só deles, eles se expõem, fazendo um papel as vezes indignante ou até mesmo engraçado e alguma pessoas os elegem achando que isso pode funcionar, mais não é assim que devemos pensar, afinal o Brasil é um país de todos. <u>e</u> o que todos querem é a ordem e o progresso	(2) Confirmação do Tema
3. Portanto, vamos ter esperança, claro que dependemos deles os políticos e o que eles estão fazendo com o nosso país é de perder a esperança, afinal ninguém é mais do que ninguem <u>mais</u> eles também são brasileiros, e temos fé que um dia esse circo vire um país sério e um orgulho para todos.	(3) Confirmação do Tema

Quadro 29 - Estágios do Gênero do Texto 5

Avaliação do Texto 5: Trata-se de uma dissertação, nos moldes do Texto 4.

Texto 6 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 6 – O Brasil é um país sério? (162 palavras)	Estágios do gênero
<p>1. O Brasil poderia ser um país muito serio e demais situações tais como esporte, politico e alguns concurso publico, <u>poren</u> por <u>causo</u> de algumas pessoas acabam, a fazer um país desonesto a vista de muita de gente por aí se <u>trasforma</u> em um país desonesto.</p>	(1) Tema: O Brasil não é um país sério
<p>2. Para um país ser serio toda sua população <u>de</u> colaborar, isso de uma forma <u>decrecente</u>, que deveria dar o exemplo são os politico, <u>mal</u> e maior parte que <u>trasforma</u> um país corrupto, o que <u>deverio</u> fazer para um país ser serio <u>ceria</u>, que seu povo <u>parace</u> para pensar e <u>comesace</u> a colaborar com pequenas coisa <u>onesto</u> para no final contribuir.</p>	(2) Confirmação do Tema
<p>3. Há anos <u>atras</u> o <u>brasil</u> já não era serio pois, <u>avia</u> escravidão isso <u>ocoreo</u> devido a <u>ganansia</u> de fazendeiros poderosos que não queria pagar por trabalho <u>umano</u> mas queria lucrar para poder ficar rico, para o <u>brasil</u> ser um país serio teria que acabar com muita coisa dos seus dia a dia como mentir, roubar, <u>inganar</u> seus próximos.</p>	(3) Confirmação do Tema

Quadro 30 - Estágios do Gênero do Texto 6

Avaliação do Texto 6: Trata-se de uma dissertação.

Texto 7 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 7 – O Brasil é um país sério? (114 palavras)	Estágios do gênero
1. O Brasil não é um país sério. <u>há</u> muito políticos que <u>a prontam enfregem</u> as leis da política e voltam a exercer a profissão como se nada <u>tevesse</u> ocorrido.	(1) Tema: O Brasil não é um país sério
2. Como pode um mensaleiro sanguessuga entre outras <u>sugeiras</u> ser reeleito a exercer uma profissão da qual ele já exerceu com desordem de uma forma incorreta e <u>indegna</u> .	(2) Confirmação do Tema
3. Eles tem que pagar pelos atos que cometem tem que <u>verem</u> que se cometerem erros como esses ditos iram ser punidos com vigor. Para que possa existir organização e tambrm respeito com o povo.	(3) Confirmação do Tema
4. Mas a culpa não é só deles que não tem moral e carater , mas tambem do povo que reelegem esses <u>poleticos</u> sem escrupulos <u>novemente</u> .	(4) Conclusão

Quadro 31 - Estágios do Gênero do Texto 7

Avaliação do Texto 7: O texto disserta sobre a situação de um país que não é sério e conclui introduzindo o motivo dessa não seriedade. Esse motivo poderia se constituir no Problema, que exigiria algum tipo de Solução em favor da qual se faria uma argumentação. Não é o que acontece, porém.

Texto 8 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 8 – O Brasil é um país sério? (185 palavras)	Estágios do gênero
1. Definitivamente o Brasil não é um país sério, a começar pela falta de consideração de muitos governantes com a população.	(1) Tema: O Brasil não é um país sério
2. Escandalos envolvendo políticos corruptos aparecem na mídia à todo instante e mesmo assim muitos parlamentares defendem seus colegas corruptos.	(2) Confirmação do Tema
3. As leis que regem nosso país são muito brandas para políticos. Um deputado que rouba milhões dos cofres publicos e é preso, tem regalias na cadeia por ter estudo e ser formado enquanto um pobre favelado rouba pão de um mercado porque está com fome, é jogado em uma cela que só tem assassinos e que praticaram crimes muito mais graves que o dele.	(3) Confirmação do Tema
4. E essa diferença que torna o Brasil um país de desenvolvimento lento. Tanto o politico quanto o favelado roubaram e isso é crime. Porque então, dar regalias ao que tem dinheiro e estudo? Justamente o que tem estudo e orientação adequada, deve saber melhor do que ninguém que roubo é crime.	(4) Confirmação do Tema
5. O Brasil só vai se tornar um país serio quando começar a punir com seriedade, as pessoas que infringem a lei e prejudicam o crescimento e o desenvolvimento do nosso país .	(5) Proposta de solução

Quadro 32 - Estágios do gênero do Texto 8

Avaliação do Texto 8: Trata-se de uma dissertação com proposta de Solução na conclusão.

Texto 9 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 9 - O Brasil é um país sério? (136 palavras)	Estágios do gênero
1. O Brasil e um país sério , <u>apesar</u> <u>dor</u> que tem acontecido tem muitos políticos serios que estão para <u>tonrar</u> o seu salário , que <u>estam</u> trabalhando para a melhoria do país , que <u>apresentão</u> varios projeto para a melhoria do povo. <u>mais</u> quem são os <u>coruptos</u> por que eles estão no poder?	(1) Tema: O Brasil é um país sério apesar dos políticos corruptos.
2. Os <u>coruptos</u> , são a minoria que estragam os bons mais que tem muitos privilegios e sabem que <u>desvão</u> verbas do dinheiro publico e saem sem <u>punilão</u> como os mensaleiros <u>sanguessugos</u> e outros eles tem a <u>sertesa</u> da impunidade e o assento <u>esto</u> garantido no congresso, um <u>o</u> outro são cassado mais não ficam muito tempo fora	(2) Descrição das pessoas corruptas.
3. O Brasil e um país sério e tem jeito só basta ter leis que iniba os que cometem algum tipo de crime <u>sealte</u> para o poder e fique preso.	(3) Conclusão: O Brasil é um país sério, mas não há leis satisfatórias

Quadro 33 – Estágios do Gênero do Texto 9

Avaliação do Texto 9: O Texto 9 caracteriza-se por duas contradições: (a) a do parágrafo introdutório, em que o autor afirma que o Brasil é um país sério, mas submetido à ação de pessoas corruptas; (b) a da conclusão, que afirma que o Brasil é sério apesar da falta de leis satisfatórias. Pergunta-se: o que é ser um país sério?

Texto 10 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 10 – O Brasil é um país sério? (242 palavras)	Estágios do gênero
1. Nos últimos anos vem ocorrendo no Brasil várias demonstrações de imoralidade, ganância e roubos por parte daqueles que deveriam prezar pela ordem nacional.	(1) Tema: O Brasil não é um país sério
2. É evidente que o <u>senário</u> político brasileiro nunca foi dos melhores. Ao longo da história é cheio de percalços no meio do caminho. No entanto, nestes nossos tempos, quando se descobriu um caso de corrupção, surgiram vários outros na sequência. Melhor dizendo começaram a “transparecer”.	(2) Confirmação do tema
3. Políticos classificados como mensaleiro, sanguessugas e envolvidos em escândalos dos mais diversos, excêntricos e questionáveis, continuam no poder. Como afirma Heloisa July e Victor Martins para a Revista Veja de 2006: “Eles voltam ao Congresso porque a legislação é indulgente com os ilícitos cometidos... conferindo lhes foro privilegiado e saídas para escapar à punição.”	(3) Confirmação do tema
4. Vale ressaltar ainda, a falta de informação do povo e a vergonhosa falta de noção de cidadania, que promovem com mais facilidade tais eleições e reeleições de parlamentares imorais que relevam a importância de suas funções.	(4) Confirmação do Tema
5. Nenhum modelo político é perfeito, mas o do Estado brasileiro é um dos que apresenta uma legislação que mais deixa a desejar do que mostra algum resultado ou chance de se fazer valer com respeito e dignidade. A legislação brasileira é uma das mais precárias, se comparada com o sistema político de outras nações. É preciso uma série de reformas que devem começar por uma reformulação e endurecimento das leis eleitorais. Só assim o Brasil poderá ser elevado à categoria de país sério.	(5) Confirmação do Tema

Quadro 34 – Estágios do Gênero do Texto 10

Avaliação do Texto 10: Trata-se de uma dissertação sobre os fatores que tornam o Brasil um país pouco sério.

Texto 11 – Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 11 – O que leva um ser humano a alugar uma companhia? (187palavras)	Estágios do gênero
1. Dentre tantas novidades que vivemos no mundo atual, tomamos conhecimento dos amigos, companhia de aluguel. Pessoas contratadas e pagas para acompanhar o contratante em, viagens, jantares, para ser seu companheiro no dia <u>adia</u> .	(1) Tema: Contrato de acompanhantes
2. Em tempos onde muito se fala de estresse, depressão, fobias, não é de se assustar o surgimento de tal profissão. Com a correria do dia-a-dia, as responsabilidades, a falta de tempo, as relações interpessoais acabam desaparecendo, falando de uma forma afetiva, e muitos sentem falta de um amigo.	(2) Motivo da contratação
3. Viver em locais onde só há o trabalho, com colegas de empresa, muitas vezes até longe da família, boa pessoas à um triste caso de depressão, nestes casos contratar alguém que lhe dê atenção, se interesse por seus problemas, ajude a resolve-los , pode ser uma boa solução.	(3) Motivo da contratação e Solução do Problema da solidão
4. Ao <u>invéz</u> de viver sozinho, isolado, com problemas e sem alguém pra dividi-los, contratar uma companhia ajuda a fugir dos problemas de estresse e depressão. Claro que pode não ser uma companhia sincera, ou ainda a pessoa não se sentir totalmente confortável, mas é de situações como esta que pode surgir um grande amigo, para quem vive só.	(4) Vantagens e desvantagens da contratação

Quadro 35 – Estágios do Gênero do Texto 11

Avaliação do texto 11: O texto descreve os motivos pelos quais pessoas que se sentem solitárias contratam acompanhantes, e aponta que esse procedimento tem vantagens e desvantagens. Já se aproxima bastante de um texto dissertativo-argumentativo, embora não apresente uma argumentação clara em favor desse tipo de Solução na conclusão, ora dissertando sobre as vantagens, ora sobre as desvantagens da utilização desse tipo de serviço.

Texto 12 – Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 12 – O que leva um ser humano a alugar uma companhia? (134 palavras)	Estágios do gênero
A solidão	(1) Título (não solicitado nas Instruções)
1. A cada dia que passa <u>nota se</u> que as pessoas estão cada vez mais sozinhas e vivem a procura de algo que venha suprir a solidão.	(2) Tema: Meio de combater a solidão
2. Então várias dessas pessoas tentam de forma desesperada encontrar alguém, a <u>inter net</u> é um bom exemplo dessa procura.	(3) Meio: através da Internet
3. Mas as vezes a solidão é tanta e o desejo de ter alguém nos padrões de beleza que a mídia impõe para a sociedade é maior, que essas pessoas chegam a alugar uma companhia só para suprir uma necessidade sexual ou afetiva.	(4) Solução: contratação de acompanhante
4. Na real as vezes o ser humano opta por viver em um mundo de fantasia onde nada em suas vidas são algo verdadeiro, so a ilusão, um dia essas pessoas <u>cãe</u> na real, e percebem que o necessário para ser feliz é acreditar em si mesmo.	(5) A contratação não é a Solução

Quadro 36 – Estágios do Gênero do Texto 12

Avaliação do Texto 12: Os dois primeiros parágrafos deveriam ser reunidos em um só. O texto aponta uma Solução, mas conclui que essa não é a solução, daí a incoerência.

Texto 13 - Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 13 – O que leva um ser humano a alugar uma companhia? (175 palavras)	Estágios do gênero
1. Os seres humanos precisam ter um convívio social, na infância o primeiro contato é com os pais, vizinhos, conforme o tempo vai passando se relacionamos com os professores, amigos e colegas. Quando chega a juventude, o convívio é maior devido ser a <u>face</u> do contato <u>profissional</u> .	(1) Tema: necessidade de convívio social
2. Acredito que, na <u>face</u> da juventude, onde descobrimos e aprendemos varias coisas ao <u>mesmo</u> tempo seja o momento onde encontramos necessidade de estar próximo de pessoas para nos apoiar. Quando os jovens não encontram esse apoio na família <u>vam</u> em busca de companhias “alugadas”.	(2) Sem o apoio da família, contratam acompanhantes
3. O fato de não ter um ambiente familiar estruturado e baixa auto estima é o que mais <u>influência</u> os jovens a “comprar” amigos do que conquista los .	(3) Repetição do estágio (2)
4. Para superar essa carência é preciso se valorizar, sonhar e acreditar que é possível concretizar os objetivos e metas.	(4) Solução: sonhar
5. Com tantas pessoas no mundo o ser humano se sente sozinho, porém não esta só vive em uma sociedade populosa, o que acontece é que as pessoas <u>estam</u> vazias por dentro e não se <u>abre</u> para a convivência social.	(5) Conclusão: As pessoas são sós, porque são vazias.

Quadro 37 – Estágios do Gênero do Texto 13

Avaliação do Texto 13: O texto propõe como tema a necessidade que o ser humano tem de convívio social e aponta a falta de apoio familiar como motivo de as pessoas contratarem acompanhantes (aqui, os parágrafos 2º e 3º constituem um único estágio). Entra em contradição ao propor que o sonho (e não mais o acompanhante) é a causa da solidão (e não mais o apoio familiar), do vazio interior que as pessoas sentem.

Texto 14 – Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 14 – O que leva um ser humano a alugar uma companhia? (92 palavras)	Estágios do gênero
1. É <u>estranhos</u> , mas também lógico, pessoas alugarem uma companhia.	(1) Tema: Aluguel de companhia é estranho e lógico
2. Na minha opinião, uma pessoa que chega ao ponto de alugar uma companhia, só pode estar com algum problema psicológico ou com dificuldades de relacionamento com outras pessoas. Mas também existem aquelas que precisam de pessoas que saibam se comportar em certos lugares, em um jantar, ou apenas sair <u>par</u> se divertir.	(2) Lógico, mas é problema psicológico. (3) Novo assunto: comportamento adequado.
3. Na verdade, a razão principal e sempre dar um <u>geito</u> de conseguir resolver o seu problema certo ou errado, não <u>im porta</u> , como vai ser feito, a <u>intensão</u> é ser feliz.	(4) Não importa o modo, mas sim a felicidade.

Quadro 38 – Estágios do Gênero do Texto 14

Avaliação do Texto 14: A introdução do texto já apresenta uma incoerência ao afirmar que o aluguel de acompanhante é estranho, mas lógico. No segundo estágio, quando se esperaria a explicação dessa contradição, a incoerência continua, pois se afirma que esse procedimento é lógico, mas reflete que o contratante possui problemas psicológicos. Nesse segundo parágrafo, se introduz um novo assunto – que deveria constituir outro estágio – ao caracterizar outra necessidade, ou seja, de que o acompanhante tenha um comportamento adequado. Conclui afirmando que o que importa é a felicidade, não importando o meio para isso.

Texto 15 – Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 15 – O que leva um ser humano a alugar uma companhia? (122 palavras)	Estágios do gênero
1. Solidão e total falta de confiança nas pessoas esse seria apesar de que totalmente injustificável o único motivo que levaria uma pessoa do absurdo de contratar um amigo, pois amigo ou mesmo companhia não são comprados e sim conquistados durante toda vida.	(1) Tema: solidão e falta de confiança como causa de contratação de acompanhante
2. Até mesmo nos tempos de hoje e que esta em alta a internet e os sites de papo on line sempre acabamos conquistando novas amizades sem contar com o dia a dia trabalho, faculdade, academia sempre estamos envolvidos em situações que nos coloca diante de conquistar um amigo real, que <u>vai</u> nos acompanhar por toda a vida e saber detalhes dela também e não somente alguém para ficar do seu lado em festas e viagens porque foi pago para estar ali.	(2) Hoje há meios para se conseguir amizade duradoura e por isso não há necessidade desse tipo de contrato

Quadro 39 – Estágios do Gênero Texto 15

Avaliação do Texto 15: O texto propõe como tema a solidão e a falta de confiança – na realidade, a falta de confiança é a causa da solidão – como sendo o motivo da contratação de acompanhantes. No estágio seguinte e final, entra em contradição, pois aponta a existência de várias formas que evitariam que as pessoas sentissem solidão.

TEXTO 16 – Exame da coerência discursiva: gênero

Texto 16 – O que leva um ser humano a alugar uma companhia? (141palavras)	Estágios do gênero
1. Existem pessoas que vivem apenas de aparência.	(1) Tema: Viver de aparência
2. E é justamente por este fato estar ocorrendo que já existem empresas especializadas neste tipo de locação, e o que está surpreendendo os empresários, é que a procura por um amigo (a) de aluguel esta crescendo cada vez mais, essas empresas oferecem companhias, seja, para uma viagem de negócios ou até mesmo para um simples passeio no parque.	(2) Esse é o motivo da contratação de acompanhante
3. Essas pessoas, no caso de um executivo importante se houver uma reunião de negócios a presença de uma mulher <u>aparentável</u> , fina, educada, ajuda muito no <u>fechamento</u> de um contrato. As empresas especializadas neste tipo de locação oferecem pessoas jovens, educadas e <u>estrovertidas</u> que podem se sair muito bem em situações difíceis com todo <u>clarme</u> , toda classe. A também pessoas que de certa forma se sentem sozinhas e então contratam essas pessoas apenas para uma simples conversa.	(3) Conclui, mostrando que há dois tipos de contratantes.

Quadro 40

– Estágios do Gênero do Texto 16

Avaliação do Texto 16: O texto propõe como tema a vida de aparências que é a causa da contratação de acompanhantes. Cita o exemplo de empresários que adotam esse procedimento para facilitar o fechamento de negócios. Na conclusão, introduz um novo assunto: a solidão como causa dessa contratação. O texto é incoerente, pois aponta fatos não ligados à vida de aparências como a real causa da contratação de acompanhantes: fechamento de negócios e solidão. Ou pelo menos não explica a relação entre essas causas e o tema proposto.