

FLÁVIA ZANUTTO

A COERÊNCIA NAS NARRATIVAS PRODUZIDAS NO
VESTIBULAR DA UEM: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Universidade Estadual de Maringá

2003

FLÁVIA ZANUTTO

**A COERÊNCIA NAS NARRATIVAS PRODUZIDAS NO
VESTIBULAR DA UEM: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Universidade Estadual de Maringá

2003

*Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pra os dias
E os nomes pra as pessoas
Palavras eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem
em caso de emergência
Dizer o que se sente
Cumprir uma sentença
Palavras que se diz
Se diz e não se pensa
Palavras não têm cor
Palavras não têm culpa
Palavras de amor
Pra pedir desculpas
Palavras doentias
Páginas rasgadas
Palavras não se curam
Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras pra brincar
Brinquedos quebram logo
Palavras pra esquecer
Versos que repito
Palavras pra dizer
De novo o que foi dito
Todas as folhas em branco
Todos os livros fechados
Tudo com todas as letras
Nada de novo debaixo do sol*

Sérgio Britto e Marcelo Fromer

Ao Pedro, a quem devo minha inspiração e meu caminhar no mundo das letras.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Renilson José Menegassi, orientador, professor e amigo, o incentivo, críticas e sugestões cuidadosas, sem as quais esse trabalho não se concretizaria;

Às professoras Dra. Sônia Aparecida Lopes Benites, Dra. Alice Áurea Penteado Martha, Dra. Marilurdes Zanini e Dra. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, o compartilhar do saber e do fazer acadêmicos;

À Andrea, secretária do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, a atenção e disponibilidade;

Às colegas de Pós-Graduação, Alessandra, Eliete, Rosimeire e Sílvia;

Aos colegas do Curso de Letras da Fafijan, em especial Alex, Braz, Cleber, Leny, Margarida, Neil, Vera Albieri e Vera Prado, o socorro na hora oportuna;

Aos Professores Dr. Álvaro David Hwang e Cristina Moraes, a tradução do resumo para as línguas francesa e inglesa;

Ao Professor Juliano Desiderato Antonio, a oportunidade de participar do processo de avaliação das provas de Redação do Concurso Vestibular da UEM;

À Juliana, o envio de material bibliográfico durante a greve da UEM;

Aos amigos Alessandra, Ana Paula, Fátima, Leilla, Lenisson, Marco e Silviana, o compreender da minha ausência;

À minha família, em especial Ana Nice, tia Tereza, André, Denise, Maria Helena, Tereza, Ana Maria e Wanderlei, o carinho e a torcida de sempre.

ZANUTTO, Flávia. *A coerência nas narrativas produzidas no vestibular da UEM: critérios de avaliação*. Maringá-PR, 2003, 104 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

RESUMO

Na planilha adotada pelo Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a avaliação da coerência de textos narrativos segue os mesmos critérios utilizados para a avaliação das redações dissertativas: *problemas gravíssimos de coerência; problemas graves de coerência; problemas de coerência; boa coerência; muito boa coerência; ótima coerência*. Esses critérios, entretanto, fundamentam-se em estudos realizados sobre produções dissertativas, de modo que não são suficientemente adequados para a avaliação de textos narrativos, uma vez que este tipo de discurso tem características peculiares, o que dificulta a atribuição de nota. A estipulação de critérios distintos para a avaliação da coerência apresentada nessas redações é a finalidade desta pesquisa de mestrado, inserida no projeto intitulado *Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação*. Neste trabalho, pautados nos estudos da linguagem que abordam os fenômenos da textualidade – coerência, coesão e tipologia – objetivamos depreender e analisar as características que contribuem para a manifestação e manutenção da coerência no desenvolvimento do texto narrativo. O *corpus* desta pesquisa é constituído por narrativas produzidas nos Concursos Vestibulares de Verão e Inverno de 2001, da Universidade Estadual de Maringá, fornecidas pela Comissão Central do Vestibular Unificado. Num primeiro momento, analisamos as redações pelos critérios da planilha atual, explicando o que se avalia em cada item. Em seguida, apresentamos nossa proposta de alteração para o campo coerência, que passa a classificar as narrativas em *problemas gravíssimos de coerência, problemas de coerência, boa coerência e ótima coerência*, através da retomada das redações que ilustraram o sistema de avaliação da planilha atual.

Palavras-chave: coerência; narrativa; redação; vestibular.

ZANUTTO, Flávia. *La cohérence dans des textes narratifs produits au vestibular de l'UEM: critères d'évaluation*. Maringá-PR, 2003, 103 p. Mémoire de Mestrado présenté au Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, de l'Universidade Estadual de Maringá - UEM. Directeur d'études: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

RÉSUMÉ

Dans la grille établie par le Concurso Vestibular de l'Universidade Estadual de Maringá (UEM), l'évaluation de la cohérence dans des textes narratifs suit les mêmes critères pris en compte dans l'évaluation de textes descriptifs: *problèmes très graves de cohérence; problèmes graves de cohérence; problèmes de cohérence; cohérence bonne, très bonne, excellente*. Se fondant sur des études concernant la production de textes descriptifs, ces critères ne sont pas assez appropriés à l'évaluation de textes narratifs, puisque ce type de discours a des caractéristiques qui lui sont particulières. Cela en rend difficile la notation. L'établissement de critères distincts pour l'évaluation de la cohérence dans les textes de cette nature est le but de cette recherche de mestrado qui fait partie d'un projet intitulé *Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação*. Dans ce travail, appuyés sur des études de langage qui abordent les phénomènes de textualité - cohérence, cohésion et typologie - nous avons pour objectif de dégager et d'analyser les caractéristiques qui contribuent à la manifestation et au maintien de la cohérence dans le développement des textes narratifs. Le *corpus* de cette recherche est constitué de textes narratifs produits dans les Concursos Vestibulares de Verão e Inverno de 2001, à l'Universidade Estadual de Maringá, fournis par la Comissão Central do Vestibular Unificado. D'abord, nous analysons les copies selon les critères établis par la grille actuelle, en expliquant ce qui est évalué dans chaque item. Ensuite, nous présentons une proposition de changement pour l'item de la cohérence, consistant à faire classer les textes narratifs en *problèmes très graves de cohérence, problèmes de cohérence, cohérence bonne et excellente*, par la reprise des copies qui ont été utilisées pour illustrer le système d'évaluation de la grille actuelle.

Mots-clef: cohérence; textes narratifs, copies; vestibular.

ZANUTTO, Flávia. *Coherence in narrative texts produced at UEM vestibular: evaluation criteria*. Maringá-PR, 2003, 103 p. Masters Dissertation presented to the Applied Linguistics Post Graduation Program of the State University of Maringá - UEM. Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

ABSTRACT

In the checklist adopted by the Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) (University entrance examination), the evaluation of the coherence aspect follows the same criteria used for the evaluation of dissertative writings: extremely serious coherence problems; serious coherence problems, coherence problems, good coherence, very good coherence and excellent coherence. These criteria, however, are based on studies carried out about dissertative texts, thus they are not suitable for the evaluation of narrative texts because this typology has peculiar characteristics, making the grading difficult. Specifying distinct criteria for the evaluation of coherence presented in these writings is the objective of this research, part of a project named "Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação" (Writing in Mother tongue: evaluation approaches) This work, based on the studies of language that approach the text production characteristics: coherence, cohesion and typology - had the objective of understanding and analyzing the characteristics that contribute for the manifestation and maintenance of coherence in the development of a narrative text. The corpus of this research comprises narratives produced in the summer and winter Concursos Vestibulares (University entrance examinations) of 2001, from the State University of Maringá, provided by the Central Committee of Unified Examination. At first we analyzed the compositions according to the current checklist, explaining what is evaluated in each item. Later, we present our suggestions for alteration for the area of coherence, which classifies the narratives into: extremely serious coherence problems, coherence problems, good coherence and excellent coherence, by means of reexamining the compositions that illustrated the current evaluation system.

Key words: coherence, narrative, composition, vestibular (university entrance examination).

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - TEXTO, PADRÕES DE TEXTUALIDADE E COERÊNCIA.....	4
1.1 Texto: definições e características.....	4
1.2 Texto e padrões de textualidade.....	7
1.3 Coerência e coesão: aspectos relacionais.....	10
1.4 As meta-regras da coerência.....	14
1.4.1 Meta-regra de repetição.....	15
1.4.2 Meta-regra da progressão.....	16
1.4.3 Meta-regra de não-contradição.....	17
1.4.4 Meta-regra da relação.....	17
CAPÍTULO 2 - NARRATIVA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS.....	21
2.1. O conceito de estrutura e os elementos invariantes da narrativa	21
2.2 A identidade do texto narrativo.....	24
2.2.1 Gênero do discurso, tipos de discurso e seqüência narrativa.....	24
2.2.2 Organização tipológica narrativa.....	28
2.2.3 As marcas lingüísticas e o texto narrativo.....	35
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES PRODUZIDAS NO VESTIBULAR DA UEM.....	37
3.1 Correção e avaliação de textos escritos	37
3.2 A avaliação de redações produzidas no vestibular da UEM.....	43

3.2.1 Concepção de linguagem e sistema de avaliação das provas de redação do vestibular da UEM.....	44
3.2.2 A planilha de avaliação das redações produzidas no vestibular da UEM.....	49
3.2.2.1 O título.....	50
3.2.2.2 O tema.....	51
3.2.2.3 A Coerência.....	55
3.2.2.4 A tipologia textual.....	56
3.2.2.5 A Coesão.....	59
3.2.2.6 A modalidade gramatical.....	60
3.2.3 A planilha e a avaliação do item coerência nos textos dissertativos e narrativos.....	61
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DA COERÊNCIA EM NARRATIVAS PRODUZIDAS EM CONCURSO VESTIBULAR.....	65
4.1 Critérios de análise.....	67
4.1.1 Análise.....	67
4.1.1.1 Redações com problemas gravíssimos de coerência.....	68
4.1.1.2 Redações com problemas graves de coerência.....	71
4.1.1.3 Redações com problemas de coerência.....	74
4.1.1.4 Redações com boa coerência.....	79
4.1.1.5 Redações com muito boa e ótima coerência.....	84
4.1.2 Propostas de alteração para o quesito coerência.....	89
4.1.2.1 Redação com problemas gravíssimos de coerência.....	95
4.1.2.2 Redação com problemas de coerência.....	98
4.1.2.3 Redação com boa coerência.....	101
4.1.2.4 Redação com ótima coerência.....	104
CONCLUSÃO.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	116

INTRODUÇÃO

Porta principal de acesso à vida profissional, o Concurso Vestibular é visto com grande tensão, por ser um momento de julgamento, de avaliação daquilo que se aprendeu (ou deveria ter se aprendido) nos níveis fundamental e médio. A prova de Redação é aquela responsável por mensurar a capacidade de cognição e a desenvoltura do candidato em interagir com a leitura, marcar seu ponto de vista e defendê-lo com argumentos sólidos e coerentes, o que é extremamente necessário para a vida acadêmica. Entretanto, a partir de pesquisas realizadas no projeto intitulado *Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação*¹, o que se verifica é que há um volume muito grande de redações que não conseguem atender aos quesitos básicos de coerência, resultando em textos mal - formulados. Em virtude disso, esta pesquisa vem contribuir para os estudos sobre o ensino de redação, especificamente no quesito da coerência.

Devido à escassez de pesquisas em produções narrativas escolares, o tópico coerência, na planilha de avaliação do Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como base praticamente os mesmos critérios para a avaliação das redações dissertativas. Esses critérios, entretanto, não suficientemente pertinentes para a avaliação das redações produzidas em conformidade com a tipologia narrativa, fator esse que pode dificultar a atribuição de nota. Em vista disso, buscamos verificar o que diferencia a coerência nas produções narrativas daquela apresentada nas redações dissertativas, com o intuito de oferecer novos critérios para o item coerência da planilha de avaliação.

¹ Projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá e coordenado pelos professores do Departamento de Letras, Dr. Renilson José Menegassi e Dr^a. Marilurdes Zanini.

O objetivo geral de nossa pesquisa é estabelecer critérios básicos para a avaliação da coerência em textos narrativos produzidos em situação de Concurso Vestibular, a partir da análise de redações dos concursos de Verão e de Inverno de 2001 da UEM. Visando, então, estabelecer novos critérios para a avaliação da coerência, nossa pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: a) verificar como a temática da Prova de Redação proposta apresenta-se na coerência; b) analisar se as narrativas produzidas no vestibular podem ser enquadradas nas quatro meta-regras de coerência, propostas por Charolles (1988); c) verificar as características comuns nas narrativas produzidas no vestibular que nos possibilitass em sistematizar critérios para avaliar esse tipo de texto. Para tanto, realizamos, num primeiro momento, uma reflexão teórica sobre coerência; em seguida, verificamos, à luz do arcabouço teórico utilizado, quais as características apresentadas na coerência das narrativas que permitem a criação de critérios para análise da organização desse tipo de texto.

A revisão teórica está organizada em três capítulos, distribuídos da seguinte forma: no primeiro, intitulado “Texto, padrões de textualidade e coerência”, expomos a fundamentação teórica das análises a serem efetuadas, com ênfase nas meta-regras de coerência, propostas por Charolles, a partir das quais pretendemos formular nossa contribuição ao item coerência; no segundo capítulo, “Narrativa: conceito e características”, apresentamos a definição de texto narrativo formulado na literatura consultada e as categorias tipológicas identificadoras desse tipo de texto; no terceiro, intitulado “Avaliação de redações produzidas no vestibular da UEM”, estabelecemos a diferença entre corrigir e avaliar redações e apresentamos ao leitor o sistema de avaliação das provas de Redação. Esse capítulo abarca desde a concepção de linguagem adotada até os itens contemplados na planilha de avaliação e tem o objetivo de fornecer os parâmetros que norteiam a avaliação das redações: as concepções de texto, coerência e coesão, os critérios estabelecidos para desclassificar redações que fogem ao tema ou à tipologia e os aspectos considerados para pontuar e diferenciar um texto de outro.

Por ter sido comprovada a eficácia da aplicação das meta-regras de Charolles nas redações analisadas, a questão da coerência na planilha de avaliação

de narrativas do vestibular da UEM foi reformulada de acordo com os resultados alcançados na análise de narrativas dos Concursos Vestibulares mencionados, fornecidas pela Comissão do Vestibular Unificado (CVU), através do projeto de pesquisa citado. Foram analisadas cento e cinquenta narrativas, das quais selecionamos sete para apresentar a análise empreendida.

Realizamos o trabalho fundamentando a execução da tarefa proposta no referencial teórico adotado e com base nos seguintes passos metodológicos: a) num primeiro momento, analisamos a estrutura da narrativa, observando a articulação de ações; b) em seguida, verificamos a organização das idéias sobre o tema proposto e a apresentação de novas informações, buscando a relação das personagens com o tema tratado e seu desenvolvimento; c) na seqüência, analisamos a pertinência dos elementos da narrativa em relação ao tema, observando se há ou não contradição; d) por último, realizamos uma comparação entre as narrativas, a fim de levantar as maiores incidências de coerência. Por meio desse cotejamento, sugerimos novos critérios para o quesito coerência, explicitando-os com excertos das redações analisadas.

TEXTO, PADRÕES DE TEXTUALIDADE E COERÊNCIA

1.1 Texto: definições e características

Para tratarmos do fenômeno da coerência textual no texto narrativo, é importante retomar as discussões realizadas no campo da Linguística Textual sobre as noções de texto. Para tanto, tomaremos como base, inicialmente, as reflexões de Schmidt (1978). O autor formula seu conceito de texto fundamentado num quadro social, que considera a língua na sua base social e, por decorrência, a função comunicativa como a chave de toda análise. Nessa perspectiva, torna-se impraticável uma definição de texto por critérios exclusivamente lingüísticos. Por esse raciocínio, a par do nível lingüístico, é preciso levar em conta também o social, uma vez que é inconcebível a existência de textos sem função comunicativa.

Como pondera o autor, o termo “texto” não deve ser usado para designar um objeto meramente lingüístico, pois o objeto do texto é um “quadro de funções comunicativas” no qual estão inseridos os elementos e as estratégias lingüísticas utilizadas pelo locutor, a fim de realizar a sua “intenção comunicativa” junto aos seus “parceiros de comunicação”, numa “situação de comunicação” dada. O aspecto lingüístico, portanto, é o suporte para a realização da função sociocomunicativa dos textos.

Esse ponto de vista sobre a comunicação social implica a anulação da dicotomia texto/frase. Para especificar como se dá essa anulação no quadro teórico formulado pelo autor, retomaremos o conceito de texto por ele elaborado:

todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa,

caracterizada por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificada (SCHMIDT, 1978, p.170).

Com isso, chegamos à noção de “textualidade”, que podemos considerar como o ponto de partida para a definição de texto formulada por Schmidt. A textualidade, segundo o que propõe o autor, funciona como uma estrutura geral e necessária a tudo o que se deseja expressar comunicativamente e como uma estrutura que sustenta os sistemas de qualquer tipo de comunicação existente. É, desse modo, repetindo as palavras de Schmidt, uma “forma normativa de manifestação e realização da atuação sociocomunicativa mediante a linguagem no sentido mais amplo” (p.164). Por essa concepção, os textos funcionam como a realização lingüística da textualidade. Como podemos observar, pela noção de textualidade é possível contemplar tanto o aspecto lingüístico quanto o social dos textos.

Se o texto desempenha esse papel privilegiado na comunicação social, pois é um dos meios de concretização da linguagem como atividade interacional, caberia interrogar pelas atividades e estratégias de processamento textual ativadas pelos falantes durante a formulação de seus textos.

Koch (1997) apresenta os três grandes sistemas de conhecimentos ativados nesse processamento, a saber: o lingüístico, que se refere ao conhecimento gramatical e lexical responsáveis pela organização do material lingüístico; o enciclopédico, que se encontra estocado na memória de cada indivíduo e lhe permite produzir e compreender os textos com maior eficácia; e o conhecimento sócio-interacional, que diz respeito às formas de interação acionadas através do uso da linguagem. Esse conhecimento abarca outros quatro tipos: o ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural. Cada um desses conhecimentos efetua-se por meio das chamadas estratégias de processamento textual, divididas em cognitivas, textuais e sócio-interacionais.

As estratégias cognitivas permitem ao receptor ou ouvinte formular hipóteses acerca da estrutura e do significado de um texto. Consistem na execução de algum “cálculo mental” pelo qual os interlocutores fazem inferências sobre

informações implícitas no texto.

As sócio-interacionais contribuem para que, numa situação de diálogo, os interlocutores possam levar a bom cabo a interação verbal. A autora destaca como estratégias sócio-interacionais as de preservação da face, de polidez, de negociação, de atribuição de causas ou mal-entendidos.

As estratégias textuais, como o próprio nome diz, referem-se especificamente à produção do texto propriamente dito. A autora divide -as em:

- a) estratégias de organização da informação: articulação de elementos dados e novos no texto e articulação tema-rema. Na estratégia de tematização, o falante seleciona um elemento sobre o qual o enunciado deverá acrescentar informações; na estratégia de rematização, opera-se a anteposição do rema ao tema, permitindo ao falante antecipar no seu texto aquilo que é o seu objetivo comunicativo. Koch pondera que essa estratégia revela um envolvimento emocional do falante com aquilo que enuncia;
- b) estratégias de formulação dividem-se em i) inserções, através das quais pode-se introduzir explicações ou justificativas, apresentar ilustrações, despertar ou manter o interesse dos interlocutores; podem também servir de suporte à argumentação e/ou expressar a atitude do falante a respeito do que enuncia e ii) estratégias de reformulação, que podem ser retóricas (reforça-se pela repetição e parafraseamento, a argumentação ou facilita a compreensão) e saneadoras (solucionam as dificuldades encontradas pelos interlocutores por ocasião da verbalização de um segmento dado);
- c) estratégias de referenciação cuja função é reativar referentes ao longo do texto, através de recursos gramaticais e lexicais que operam uma referenciação anafórica (remissão para trás) ou uma referenciação catafórica (remissão para a frente);
- d) estratégias de “balanceamento” do explícito/implícito são aquelas estratégias que o recebedor precisa lançar mão para recorrer

ao contexto sociocognitivo, a fim de processar as informações recebidas. Por seu turno, o produtor do texto também se vale dessas estratégias para balancear as informações que necessariamente precisam permanecer explícitas na superfície textual e aquelas que podem ficar implícitas.

Não desprezando as diferenças conceituais e terminológicas entre Koch e Schmidt, podemos inferir de seus estudos que ambos comungam da idéia de que os textos são produtos determinados e definíveis simultaneamente no nível lingüístico e no nível social; que se constituem, portanto, como “textos -em-função”², dado o duplo aspecto que os constitui: o texto é uma peça sócio-comunicativa e um objeto lingüístico.

As reflexões que estamos realizando neste capítulo, indo da definição de texto às atividades de processamento textual, nos levam agora a tratar especificamente dos chamados fatores de textualidade, já mencionados anteriormente.

1.2 Texto e padrões de textualidade

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), os padrões de textualidade funcionam como princípios constitutivos textuais, uma vez que definem e criam a forma de comportamento identificável como comunicação textual; se eles forem falhos, a forma de comportamento será recebida como impertinente. Devem existir também princípios reguladores que mais controlam que definem texto. Esses princípios são: eficiência, efetividade e propriedade textual.

A eficiência de um texto depende da sua capacidade de comunicar com o mínimo de desperdício de esforço pelos participantes. A efetividade de um texto

² Expressão empregada por Schmidt para se referir ao texto como “conjunto de sinais comunicativos exteriorizados, obedecendo à estrutura da textualidade e, portanto, com função sócio-comunicativa” (Schmidt, 1978, p.164).

depende da sua capacidade de expressar um ponto de vista e de criar condições favoráveis para a realização de um objetivo. Por último, a produção textual diz respeito aos caminhos que garantem os padrões de textualidade.

Os autores apresentam um elenco de sete fatores de textualidade, sendo dois centrados no texto – coesão e coerência – e cinco fatores externos, centrados nos usuários: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Os dois primeiros são responsáveis pelos elementos de superfície (coesão) e pelas relações subjacentes (coerência), que fazem do texto um fenômeno lingüístico e cognitivo. Os demais fatores respondem pela natureza sociocomunicativa dos textos. Vejamos, brevemente, cada um desses fatores, começando pelos centrados nos usuários.

A informatividade surgiu das chamadas máximas de Grice, sendo uma delas a de que o texto “seja informativo”. Numa situação de interlocução a comunicação ocorre pelo fato de dois ou mais falantes estarem engajados em um esforço conjunto para atingir a um objetivo. Para que esse esforço mútuo seja de fato concretizado é preciso obedecer às seguintes máximas: a) seja informativo na medida certa (máxima da **quantidade**); b) seja sincero (máxima da **qualidade**); c) seja relevante (máxima da **relação**); d) seja claro (máxima do **modo**) (GRICE, *apud* KATO, 1987).

A informatividade designa, pois, a possibilidade de uma informação ser esperada/não esperada, previsível/imprevisível para o leitor. O texto será tanto menos informativo quanto maior a previsibilidade; e tanto mais informativo quanto menor a previsibilidade.

A intencionalidade diz respeito à produção de um texto como decorrente dos propósitos do locutor. Engloba todas as maneiras utilizadas pelos falantes para perseguir e realizar suas intenções comunicativas.

Sobre o fator aceitabilidade, Beaugrande e Dressler analisam -no como sendo a atitude do interlocutor de aceitar uma dada formação lingüística como sendo um texto coeso e coerente, capaz de cumprir sua função na interação.

Quanto ao fator intertextualidade, este se refere à retomada de outros textos, em maior ou menor grau, de modo explícito ou não.

A situacionalidade diz respeito aos fatores responsáveis pela relevância dos textos numa situação de ocorrência atual ou recuperável. No processo da leitura, elementos e informações presentes no texto só ganham relevância se relacionados ao contexto de produção. Muito raramente, os e feitos de um contexto situacional são resgatados sem mediação, ou seja, a extensão na qual o leitor alimenta seus ideais, suas metas no modelo (script) que faz da situação comunicativa em pauta, por isso cada interpretação será diferente.

Para Halliday e Hasan (1978), o termo situação refere-se a todo conhecimento do ambiente: o que está acontecendo, qual função a linguagem está exercendo e quem são os envolvidos no processo interativo. Engloba, portanto, todos os fatores extra-lingüísticos que têm alguma participação no texto. Para se identificar a situação, é preciso levar em conta os fatores externos que determinaram as escolhas lingüísticas que o falante ou o produtor fizeram.

Embora esses fatores sejam apresentados de modo esquemático, podemos considerar a existência de uma relação de interdependência entre eles. Por exemplo, o fator aceitabilidade é um contraponto da intencionalidade, estando este presente, em sentido amplo, nos demais fatores. A intencionalidade e a aceitabilidade, que perpassam os demais fatores, têm estreita ligação com a compreensão. Em vista disso, acrescentamos que, no processo interacional, o papel de produção do leitor pode ir além de qualquer esquema formal de análise, pois o texto que funcionou, de fato, como texto em função, é aquele que encontrou um leitor, isto é, que foi compreendido.

A respeito dessa interdependência, Mateus *et al.* (1983) ponderam que, com relação à intencionalidade e à aceitabilidade, há uma certa tolerância, em maior ou menor grau, para aceitar certos desvios, considerados atentados à coesão e à coerência, devido à relação entre os interlocutores e à instituição onde os textos são produzidos.

1.3 Coerência e coesão: aspectos relacionais

Sobre os padrões de textualidade centrados no texto, vejamos, à luz de alguns expoentes da Linguística Textual, a relação entre coerência e coesão na tessitura dos textos. Para tanto, valemo-nos da definição geral de ambos os fenômenos apresentada por Koch e Travaglia (1989).

A respeito da coerência, os autores apresentam-na como um fenômeno que não se deixa analisar na superfície textual, revelando-se no nível subjacente, como um aspecto global e hierarquizador dos elementos constituintes do texto. Koch (1987) define ainda coerência como princípio de interpretabilidade e compreensão do texto. Tem a ver com a continuidade de sentidos (coerência pragmática), que resulta da conexão conceitual-cognitiva entre os elementos textuais. Essa conexão não é apenas do tipo lógico, depende também de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista como fruto de processos cognitivos e de fatores interpessoais.

A autora aprofunda sua definição de coerência, afirmando que se refere ao modo como os elementos subjacentes à superfície do texto constituem, na mente dos interlocutores, uma configuração portadora de sentido. O fenômeno da coerência não deve ser concebido como uma mera qualidade ou propriedade do texto. Koch (1987) explica que a coerência é construída pelo conjunto de fatores cognitivos, situacionais, socioculturais e interacionais.

Embora não seja um fenômeno intrínseco ao texto, é a partir dele que a coerência é construída, dos elementos lingüísticos manifestos na superfície textual. A coerência estabelece-se nos níveis sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global.

Ao abstrair as definições apresentadas, podemos formular as seguintes proposições. A coerência é um fenômeno ligado à:

- 1- boa formação do texto, mas não boa formulação no sentido de boa estruturação frasal, mas no sentido de que é responsável por aquilo que faz com que um texto tenha sentido para os

- interlocutores, em um dado momento histórico;
- 2- inteligibilidade do texto e à capacidade de o receptor atribuir sentido ao texto;
- 3- continuidade dos sentidos perceptíveis no texto, a qual resulta em uma conexão conceitual cognitiva lógico-pragmática entre os elementos do texto.

Ao contrário da coerência, a coesão revela-se na superfície textual, por meio de elementos léxico-gramaticais responsáveis pela organização do texto. É, portanto, um fenômeno sintático e gramatical, mas também, e sobretudo, semântico, uma vez que a relação que opera entre os elementos lingüísticos é uma relação semântica, no sentido amplo do termo.

Após essas definições gerais, Koch e Travaglia condensam as idéias principais de alguns estudiosos sobre os fenômenos em questão, apresentando -as na ordem de publicação dos trabalhos, a saber:

-Halliday e Hasan³ (1978) afirmam que a coesão é um conceito semântico que se refere aos elementos lingüísticos do texto, sendo de dois tipos: coesão gramatical e coesão lexical. Se, por um lado, a coesão é interna, de outro, a coerência é externa e envolve componentes interpessoais e o contexto de situação, o “registro”.

-Franck⁴ (1980) emprega somente o termo coerência, definindo-a em relação a sua função nas frases, enunciados, atos de falas, entre outros, que é a de realizar a conexão formal e de conteúdo entre os elementos.

-Beaugrande e Dressler⁵ (1981) não se referem explicitamente à dimensão semântica da coesão, como fazem Halliday e Hasan, mas podemos inferir isso

³ *Cohesion in English*. London: Longman.

⁴ *Grammatik und Konversation*. Königstein: Scriptor.

⁵ *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

quando tratam da coesão como o modo pelo qual os constituintes da superfície textual encontram-se relacionados entre si. Sobre a coerência, tratam de sua função para a continuidade e de sentidos do texto. Incluem, também, o aspecto cognitivo da coerência, uma vez que, segundo eles, “ela é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não um mero traço dos textos” (Beaugrande e Dressler, 1981, *apud* Koch e Travaglia, 1989, p.16).

-Widdowson (1978) define coesão como o modo pelo qual frases ou partes de frases relacionam-se para garantir o desenvolvimento proposicional, revelando -se através de elementos formais e sintáticos da língua. Para a coerência, reservam -na a dimensão pragmática, haja vista tratar -se da relação entre os atos ilocucionais realizados pelas proposições do texto. Tais atos ilocucionais seriam; conforme analisam os filósofos analíticos de Oxford (Austin, Searle, Strauson), por exemplo, uma simples asserção, um pedido, uma ordem,

Segundo o que expõe Koch & Travaglia, Widdowson não pensa a coesão como fator constituidor de textos, pois não menciona a sua função para além do nível frasal.

-Bernárdez (1982) afirma que tanto um fenômeno quanto o outro é sintático, semântico e pragmático. A coerência é semântica, porque dá conta de o texto atuar como uma unidade que remete a um sentido global; é pragmática, uma vez que esse sentido depende da intenção comunicativa dos usuários da língua e é sintática, porque obtida a partir da seqüência lingüística constituidora dos textos.

-Van Dijk⁶ (1981) e Van Dijk & Kintsch⁷ (1983). Para esses autores, a coerência não é apenas uma propriedade do texto, mas algo instaurado numa dada situação comunicativa de interação “entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes adquiridos em dada cultura” (p.19). Dividem a coerência em local (manifesta-se nas partes do texto, frases ou seqüências de frases

⁶ *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlim/New York: Mouton.

⁷ *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

dentro do texto) e global (é fundante do texto como um todo). Aproximam-se, de certo modo, da proposta de Bernárdez, ao postular quatro tipos de coerência: semântica, sintática, estilística (não contemplada por Bernárdez) e pragmática.

-Marcuschi⁸ (1983). A coesão é linear e diz respeito à conexão superficial do texto. A coerência é a conexão conceitual-cognitiva e estruturação do sentido, referindo-se à “organização e à estabilização da experiência humana no texto” (p.21).

-Tannen⁹ (1984) opõe coesão à coerência, dizendo que a primeira é responsável pelas relações entre a superfície do texto, enquanto que a segunda refere-se à organização de estruturas subjacentes, que sustentam o sentido das palavras e sentenças.

-Para Charolles (1978, 1987 e 1987a), a coerência é possibilidade de um texto ser considerado como bem formado pelos falantes de uma língua, num determinado momento histórico. É considerada também como um princípio de interpretabilidade do texto, pelo qual os falantes procuram atribuir coerência aos textos, recuperando, se necessário, as relações não atualizadas no texto, mas que nele deveriam figurar, a fim de garantir a boa formação. Sobre os elementos de superfície textual, o autor propõe as noções de coesão e conexão. A coesão refere-se às relações de identidade, de inclusão ou de associação entre os elementos que constituem os enunciados. A conexão, por sua vez, responde pelas relações entre os conteúdos do texto e/ou atos de fala. Ambas se manifestam através dos elementos superficiais ou sintáticos da continuidade textual.

Sobre a relação entre coesão e coerência, Koch e Travaglia chamam a atenção para o fato de tratarem de dois aspectos do mesmo fenômeno, que

⁸ *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1.

⁹ *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

interferem decisivamente na produção e compreensão dos textos. Apesar disso, a coesão contribui parcialmente para estabelecer a coerência textual, ajudando a percebê-la no processo de compreensão do texto.

Sobre a vinculação entre a coesão e a coerência, Charolles (1988) não vê razão para distinguir ambos os fatores. Já Beaugrande e Dressler (1981) postulam uma distinção, ao caracterizar a coesão como sendo responsável pela organização da seqüência superficial do texto, e a coerência, pelas relações e pelos conceitos subjacentes a essa superfície.

Antunes (1996) assume a perspectiva segundo a qual se deve considerar a interação entre ambos os fenômenos, uma vez que, embora a coerência não resulte inteiramente dos dispositivos lingüísticos favorecidos pela coesão, não se pode descuidar do emprego desses dispositivos, pois a sua escolha pelo produtor do texto, bem como o modo como foram organizados na superfície textual, podem favorecer a interpretação do sentido e das intenções pretendidas.

De nossa parte, gostaríamos de ressaltar que, dependendo do modo como os textos são construídos, das competências, das habilidades, dos propósitos de seus produtores, contará, para a interpretação, muito mais aquilo que Halliday & Hasan (1978) chamam de “registro”. Estamos nos referindo a determinados tipos de textos que carecem de elementos coesivos, mas que não deixam, por conta disso, de ter um ou mais sentidos vinculados a eles.

1.4 As meta-regras da coerência

Partindo do problema de que os professores, ao corrigir os textos de seus alunos, mesmo percebendo um amplo quadro de malformações, não conseguem ir além das correções de caráter normativo, como malformações frásticas, erros de acentuação, grafia, restringindo-se apenas a observações imprecisas e

assistemáticas, Charolles (1978)¹⁰ propõe quatro meta-regras de coerência, com a finalidade de contribuir para o trabalho de avaliação de textos escolares (essas meta-regras se aplicam tanto no nível microestrutural quanto macroestrutural).

1.4.1 Meta-regra de repetição

A meta-regra da repetição diz respeito à manutenção temática ao longo dos textos. Por essa regra, é possível ao leitor detectar se o produtor do texto manteve o tema. A manutenção temática é assegurada através de elementos de recorrência estrutural, em seu desenvolvimento linear. Esses elementos, chamados por Charolles de repetições, são as pronominalizações, as definitivações, as referenciações contextuais, as substituições lexicais, as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência.

- as pronominalizações efetuam, através de um pronome, a repetição de um sintagma ou de uma frase inteira, por meio de processo anafórico (retomado de frente para trás) ou catafórico (o pronome antecipa o sintagma ou a frase);
- as definitivações e as referenciações dêiticas contextuais possibilitam a retomada declarada ou virtual de um substantivo ou de uma frase para outra ou de uma seqüência para outra;
- as substituições lexicais permitem a repetição de um mesmo termo;
- as recuperações pressuposicionais permitem que a retomada de proposições no texto recaia nos conteúdos semânticos não manifestos, que devem ser reconstruídos pelo leitor para que o texto seja considerado coerente;

¹⁰ Há no Brasil uma vasta bibliografia sobre o fenômeno da coerência textual, dentre a qual citamos Koch & Travaglia (1989), Fiorin & Savioli (1990), Koch (1990), Val (1991), entre outras pesquisas relevantes. Contudo, ater-nos-emos ao trabalho inaugural de Charolles.

- as retomadas de inferência remetem freqüentemente ou ao conhecimento de mundo ou as leis do discurso.

A meta-regra da repetição, portanto, exige a retomada de elementos, através dos recursos citados acima, para sustentar o tema proposto pelo produtor de um texto. Essa retomada garante a coerência e, conseqüentemente, o sentido do texto.

A utilização de elementos coesivos nessa meta-regra confirma a tese de que não há razões para desvincular a coesão da coerência, uma vez que o emprego adequado dos elementos responsáveis pela substituição lexical (pronomes anafóricos, demonstrativos, pessoais...), ou daqueles que respondem pela repetição de palavras entre outros, contribuirá para assegurar a unidade do texto.

1.4.2 Meta-regra da progressão

Essa meta-regra refere-se à necessidade de ver o texto progredir semanticamente pelo acréscimo de informações novas. Se isso não ocorre, o texto acaba resultando num círculo vicioso e vazio. Para Charolles, a necessidade da progressão semântica atende ao princípio básico do ato de comunicar que supõe sempre “alguma coisa a dizer”.

Tomando como exemplo um texto narrativo, se o autor utilizar a retomada de elementos como único recurso, a meta-regra anterior perde sua função, pois não auxilia o texto em sua progressão. Repetição por repetição prejudica o sentido do texto. Portanto, é necessário que novos elementos sejam incorporados à trama. Essa incorporação, no entanto, deve ser realizada de modo coerente e através dos recursos coesivos que compõem a meta-regra da repetição.

Desse modo, a meta-regra da progressão completa a primeira, pois, para se produzir um texto coerente, não basta apenas retomar o conteúdo proposicional, é preciso haver um constante acréscimo de informação nova.

1.4.3 Meta-regra de não-contradição

No que diz respeito à meta-regra da não-contradição, o acréscimo de informações novas no desenvolvimento do texto deve obedecer ao princípio segundo o qual o conteúdo semântico das informações precisa se harmonizar com o tema. Se a introdução de novas proposições contradisser um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente, o texto é incoerente. Charolles distingue quatro tipos de contradição: a) contradições enunciativas; b) contradições referenciais e proposicionais; c) contradições de mundo; d) contradições de representações do mundo e dos mundos.

1.4.4 Meta-regra da relação

A última meta-regra, a da relação, refere-se à congruência das idéias, estados e ações com o mundo denotado no texto. Certos textos não apresentam essa condição de coerência. A literatura pode fornecer um exemplo farto de textos que oscilam entre o real e o ficcional. Cabe a quem avalia concluir se o texto é incoerente ou não.

Charolles apresenta essa meta-regra como uma congruência entre fatos, através da causa desses fatos; da condição que os ocasionou e a condição em que se encontram; e a conseqüência do que aconteceu pelo modo como aconteceu no decorrer do texto. A relação, portanto, entre uma situação e um acontecimento deve garantir o sentido do texto.

As quatro meta-regras de Charolles são requisitos para o desenvolver de um texto coerente. Não é possível desvinculá-las, pois não é possível haver progressão se as novas informações não estiverem relacionadas com as informações já dadas. A meta-regra da repetição é fundamental para garantir o sentido entre o dado e o novo, através da escolha dos elementos adequados para resgatar elementos já postos, sem tornar o texto repetitivo ao

leitor. A meta-regra da não-contradição garante-se também pela retomada desses elementos quando empregados de acordo com o campo semântico trabalhado. A meta-regra da relação, combinada com as três anteriores, garante ao leitor a compreensão do mundo apresentado no texto.

Para ilustrar a ocorrência das quatro meta-regras, apresentamos a seguinte redação:

Competição na T.V

_Bom dia, complimentou os amigos de trabalho.

_Estou atrasada novamente, perdoem-me, é que o trânsito está infernal, além do que, fui dormir mas tarde e levantei atrasada.

Começou a retirar os papéis que estavam em uma pasta sobre sua mesa, com tanta pressa não deu-se conta que seu chefe a olhava, para chama-la à uma conversa. Assim que pode respirar mais descansada, virou-se para a amiga ao lado e perguntou: - O que está havendo aqui, todos estão tão quietos por acaso não assistiram ao programa de ontem a noite, terminou um pouco tarde na verdade, mas valeu à pena. -Pessoal!, o rapaz que eu jurava que ia levar o prêmio máximo amarelou deu com os burros n'água, riu e comentou: -Cara burro!

Nesse momento é interrompida pelo chefe, agora bastante irritado: -Srta Claudia, queira por gentileza vir à minha sala. Com um rápido e assustado pulo, levanta-se e dirige-se a sala de seu chefe.

-Sim, Sr. Antonio posso ajuda-lo, um minuto de silêncio: -Srta, tenho notado seus frequentes atrasos nas últimas semanas, assim também a que de seu desempenho profissional, além do mais tem também atrapalhado seus colegas de trabalho, que já não aguentam mais seus comentários a respeito desse programa de T.V, que a faz tão feliz. Tentou retrucar: -É que eu gost..., foi novamente interrompida, com muita educação Sr. Antonio disse: -Precisamos de uma funcionária com mais atenção, infelizmente a Srta não tem mais a mesma dedicação de antes, sugiro que fique em sua casa, descanse e durma até um pouco mais tarde para que a Srta possa ver seu Programa favorito, sem a preocupação de ter que levantar cedo no dia seguinte, Passe no D. de Pessoal e descanse bastante pois, é possível que hoje inicie-se mais uma jornada de competidores na T.V.

O enfoque temático nessa narrativa é assegurado no nível macroestrutural pela intersecção da voz das personagens com a voz de um narrador neutro. A narrativa inicia-se com os fatos sendo filtrados pela consciência da personagem Claudia. Já no terceiro parágrafo, o foco narrativo desloca-se da personagem para o narrador neutro, que segue as ações da personagem, focalizando seu

comportamento no trabalho. Sua neutralidade, no entanto, é aparente, pois ele adere ao ponto de vista do patrão, ao construir uma personagem distraída e com sentimento de culpa, como mostram os excertos a seguir:

*Começou a retirar os papéis que estavam em uma pasta sobre sua mesa, com tanta pressa não deu-se conta que seu chefe a olhava.
Com um rápido e assustado pulo, levanta-se e dirige-se a sala de seu chefe.*

O foco narrativo desloca-se da personagem Claudia para o narrador e volta para o diálogo entre ela e seu patrão, Sr. Antonio. Nesse momento a voz do narrador não aparece, estando escondida por trás das personagens. Essa mudança de ponto de vista, entretanto, não causa prejuízo à manutenção do enfoque temático, que ora é interpretado de acordo com o modo de pensar do narrador, ora é filtrado pela consciência narradora das personagens que vivenciam a cena.

A progressão temática é desenvolvida através das ações da personagem principal, tais como chegar atrasada no trabalho, por conta de ter ido dormir tarde, queda do desempenho profissional, atrapalhar o trabalho dos demais colegas ao ficar falando o tempo todo sobre o que viu na TV. O acréscimo dessas informações novas no decorrer da narrativa possibilita a progressão temática ao longo do texto.

Estou atrasada novamente, perdoem-me, é que o trânsito está infernal, além do que, fui dormir mas tarde e levantei atrasada.

(...) -O que está havendo aqui, todos estão tão quietos por acaso não assistiram ao programa de ontem a noite, terminou um pouco tarde na verdade, mas valeu à pena. -Pessoal!, o rapaz que eu jurava que ia levar o prêmio máximo amarelou deu com os burros n'agua, riu e comentou: -Cara burro!

A redação não apresenta contradições, uma vez que as informações dadas, que garantem a progressão temática, são pertinentes umas às outras no desenrolar da história. O texto mantém também uma relação entre as idéias, estados e ações do mundo nela narrado, o que significa que se enquadra também na meta-regra da relação.

Feita a apresentação das regras de coerência, na seção seguinte será

abordada a organização do texto, através de uma breve apresentação dos primeiros estudos acerca do texto narrativo, passando pelas noções de gênero e tipos de discurso, indo culminar com a exposição teórica que subsidia as análises das narrativas selecionadas.

NARRATIVA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

2.1. O conceito de estrutura e os elementos invariantes da narrativa

No percurso histórico da Linguística (CÂMARA, 1975 e DOSSE, 1995), a noção de estrutura aparece como um dos instrumentos fundamentais para a sua constituição como ciência piloto. O desenvolvimento desse conceito deu origem ao que se conhece hoje, a partir de Peirce e Saussure, como Formalismo e Estruturalismo. Na base dessa distinção, estão outros dois conceitos fundamentais: estrutura e forma, que podem ser pensados, considerando -se que o sentido tem uma estrutura (organização) e uma forma (materialidade).

Os formalistas propunham que se estudassem poemas mediante as formas, pois consideravam que o sentido possui uma substância e uma forma. Como a substância não existe por si mesma, por ser abstrata, ela se materializa nas formas. Disso, concluímos que a substância tem de estar formalizada.

A extensão desse esquema teórico para a teoria do signo pode ser formulada nos seguintes termos: o signo tem uma expressão - o significante - e um conteúdo - o significado. Por esse raciocínio, existe uma substância e uma forma da expressão e uma substância e uma forma para o conteúdo.

Já os estruturalistas propõem o estudo da estrutura textual em relação ao conteúdo do texto. Ao contrário do que se pensa, os trabalhos de cunho estruturalista não descartam o sentido, o que fazem é trabalhar o sentido em termos de organização. A idéia de estrutura, portanto, transformou -se num instrumento para se olhar os textos no seu aspecto organizacional. É uma chave para a leitura dos textos produzidos numa sociedade.

Em se tratando da organização narrativa, segundo Meletinski (1984), um

trabalho inaugural sobre a forma do conteúdo desse gênero textual foi realizado pelos formalistas russos, dentre os quais se destacam os estudos realizados por Propp sobre os contos maravilhosos. Das análises realizadas, Propp verificou que nos contos existia um número de elementos invariantes responsáveis por uma organização profunda dos textos. Dada a universalidade da estrutura do conteúdo, Propp formulou a tese segundo a qual toda interpretação se funda numa narratividade; o homem, nos termos do autor, só consegue interpretar a realidade a partir do momento em que ele a coloca numa narratividade.¹¹

Propp explica seu ponto de vista pelo exame dessa base invariante, organizada, segundo ele, em um número de 31 funções constantes e repetitivas. Tais funções não precisam, necessariamente, estar presentes em todos os contos, mas a ordem em que aparecem é sempre a mesma, constituindo uma espécie de seqüência sintagmática linear. A base delas é predominantemente cultural. Por exemplo, a madrasta ou a bruxa foram codificadas na sociedade como figuras más. Por esse motivo, nos contos maravilhosos elas aparecerem exercendo a função de antagonista. Outro exemplo dessa base cultural é a da mulher que nunca desempenha a função de heroína da história, por conta da formação ideológica de cunho machista determinante no contexto de surgimento dos contos maravilhosos. A grande contribuição de Propp foi a de mostrar que essas funções são universais, pois formam a estrutura narrativa que se encontra em diferentes culturas.

Mas o modelo proppiano não foi poupado de críticas, algumas delas disparadas por Lévi-Strauss, que criticou a precariedade da análise linear através das 31 funções. Para esse autor, não há uma estrutura sintagmática, mas paradigmática, uma vez que nem sempre os contos possibilitam uma análise linear; em vários contos o que se observa é que a narrativa sempre vai e volta. Além desse aspecto, conforme mostra Meletinski, Lévi-Strauss verificou também que, dentro da estrutura, ocorrem programas paralelos. A estrutura linear estaria mais próxima do mito, que do conto, que apresenta uma forma mais elaborada.

¹¹ Entende-se narratividade não no sentido de um conjunto de propriedades que caracterizam e distinguem discursos narrativos dos não-narrativos, mas no sentido de uma narratividade generalizada, que funciona como princípio organizador de qualquer discurso (Greimas e Courtés, 1979).

A idéia de que somente é possível fazer uma análise dos sentidos que circulam numa sociedade porque eles não estão caoticamente espalhados, mas organizados numa estrutura, é que vai direcionar os trabalhos de toda uma geração de estruturalistas. A crença de que o texto narrativiza o sentido por meio de uma estrutura será retomada por Greimas (1976), outro crítico de Propp, que promoveu uma reelaboração e um refinamento das 31 funções em um programa narrativo composto de quatro fases distintas: *manipulação*, *competência*, *performance* e *sanção*.

O percurso gerativo do sentido formulado por Greimas parte do pressuposto de que sempre há um sujeito em conjunção ou disjunção com um objeto, e é essa situação que irá fazer com que a narrativa apresente uma transformação.

O autor apresenta a fase da *manipulação* como aquela em que o Destinator age sobre o Destinatário e faz-fazer, ou seja, o Destinator pode usar a sedução ou a coação para manipular o destinatário, fazendo com que este queira (querer) ou se sinta no dever de fazer (dever fazer). Na segunda fase, o Sujeito deve adquirir *competência*, isto é, deve possuir um conjunto de modalidades (querer, dever, poder, saber). A competência garantirá o “poder fazer” para realizar a ação aceita no contrato com o Destinator. De posse da competência, o sujeito poderá realizar uma *performance*, ou seja, agir para modificar determinado estado. Por fim, o Destinator vai julgar e sancionar pragmaticamente (retribuição) ou cognitivamente (reconhecimento) o Sujeito. A *sanção* pode ser negativa ou positiva, a partir do fazer interpretativo que um Destinator Epistêmico realiza, aderindo ao sistema de valores que sustenta o texto.

O cotejamento apresentado acima teve por objetivo fazer uma síntese das principais correntes do estruturalismo lingüístico sobre a noção de estrutura e a extensão dessa noção aos estudos sobre a narrativa.

Partindo duma visão do geral para o particular, apresentaremos a seguir uma discussão teórica mais específica sobre as categorias tipológicas narrativas privilegiadas na planilha de correção do vestibular da UEM.

2.2 A identidade do texto narrativo

2.2.1 Gênero do discurso, tipos de discurso e seqüência narrativa

Bakhtin (1992) compreende que a produção dos sentidos em uma determinada sociedade está gravada em um repertório de discursos do qual as pessoas se utilizam para a interação com o outro. A repertório, Bakhtin dá o nome de gêneros e discursos, que são definidos como tipos relativamente estáveis que se caracterizam pelos conteúdos e pelas formas lingüísticas que empregam e pela articulação específica do tema, construção composicional e estilo. Esses três elementos, conforme analisa o autor,

...fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos. (BAKHTIN, 1992, p.279)

A noção de gênero do discurso abarca, portanto, os produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente na sociedade, que apresentam características relativamente estáveis e disponíveis para os contemporâneos e para as gerações posteriores. Nessa perspectiva, a emergência de um texto se dá com base no modelo de um gênero.

Segundo Bronckart (1999), é possível considerar também que, mesmo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva, haja vista o fato de que os parâmetros que servem de critérios de classificação – finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático entre outros – são pouco delimitáveis e em constante interação. Para esse autor, qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos são constituídos por segmentos de estatutos diferentes: segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, de narração etc. É, pois, no nível desses segmentos que se torna possível a

identificação e a descrição de regularidades e de organização e de marcação lingüísticas. A esses segmentos Bronckart denomina tipos de discurso.

Os tipos de discurso são

formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismo de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (BRONCKART, 1999, p.149)

O tipo narração é identificado com o gênero de discurso que se caracteriza pela presença de personagens e acontecimentos e/ou ações. No que se refere às propriedades lingüísticas desse tipo de discurso, a língua dispõe tanto de unidades lingüísticas para se referir diretamente às personagens (eu, ele, meu, dele) quanto de unidades que explicitam o quadro espaço-temporal dos acontecimentos narrados (um dia, outro dia, a casa, em seu quarto etc.).

Bronckart considera a narração como um tipo de discurso que comporta apenas frases declarativas. É composto por dois tempos nitidamente dominantes, o pretérito perfeito e o imperfeito, que desempenham um papel específico na marcação do curso da atividade narrativa e de contrastes aspectuais. São acrescentados a esses tempos o mais-que-perfeito, que assinala uma relação retroativa entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese, o futuro do pretérito e formas complexas (imperfeito + infinitivo), que marcam uma relação de projeção entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese.

Além da marcação de tempo, a narração comporta também a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.), que decompõem a atividade narrativa que se desenvolve a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não.

A narração se caracteriza ainda pela presença de anáforas pronominais e de anáforas nominais, sendo que essas últimas apresentam-se geralmente na forma de uma retomada do sintagma antecedente, com substituição lexical

Quanto à seqüência narrativa, desde a *Poética* de Aristóteles suas

principais características têm sido descritas e comentadas. Depois disso, várias correntes teóricas a retomaram, aprofundando e/ou reformulando conceitos. Dentre as principais correntes que se debruçaram sobre o estudo da narrativa, Bronckart cita os formalistas russos (TOMACHEVSKY, 1925/1956; PROPP, 1928/1965); a escola francesa de narratologia (BRÉMOND, 1973; GENETTE, 1969; GREIMAS, 1966); a sociolinguística americana (LABOV & WALETZKY, 1967); a psicologia cognitivista (FAYOL, 1985). Todas essas correntes convergem para a idéia de que só há seqüência narrativa quando a organização do texto sustenta -se por um processo de intriga, que se caracteriza por selecionar e organizar os acontecimentos visando à formação de um *todo*, ou seja, uma *história* ou *ação* completa, com início, meio e fim. Essas correntes partem do princípio de que a narrativa desenvolve -se a partir de um todo equilibrado, passando pela criação de uma *tensão*, que será responsável pelo desenrolar de uma ou diversas *transformações* que resgatarão o estado de equilíbrio. Há também uma ordem interpretativa que estabelece causas e/ou razões aos encadeamentos que instituem a história, produzindo a *causalidade* (BRONCKART, 1999).

O protótipo mínimo da seqüência narrativa configura -se em três fases:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

Bronckart apresenta, também, o protótipo padrão instituído por Labov e Waletzky, que é constituído pelas seguintes fases, nessa sucessão: 1) situação inicial; 2) complicação; 3) ações; 4) resolução; e 5) situação final.

Na redação a seguir – produzida no vestibular de verão de 2001 da UEM – são observadas as fases da seqüência narrativa apontadas pelos autores:

Televisão! Eis a questão!

Eram quatorze horas em São Paulo, fazia muito sol naquela tarde, e Valéria resolveu ir até a casa de Elias, seu namorado, para irem juntos a praia se refrescar.

Ao entrar na sala ela o vê jogado no sofá em frente a televisão, e isso já a deixa decepcionada, pois tinha a certeza de que, mais uma vez iria perder seu final de semana por causa da televisão.

*Ela respira fundo e diz: -Oi, querido! Está tão calor hoje, vamos para a praia?
E ele mal humorado responde: -Não! Você não está vendo que estou assistindo televisão e que, daqui a pouco irá começar o jogo!*

Valéria insisti em querer argumentar, e ele manda calar a boca, ela chora e diz: -Já estou cansada de ficar em casa, eu quero sair, me divertir e você, acha que o mundo é essa televisão, até parece que está hipnotizado. Vamos terminar o namoro? Porque assim não dá, você tem que escolher, eu ou a televisão?

Ele sinicamente responde: -Você está certa disso? Quer mesmo terminar?

Nesse instante ele se dá conta de que o jogo já havia começado e olha com uma cara feia para Valéria, dizendo que mais tarde conversariam melhor.

Ela furiosamente fala: -Já que você não tem uma escolha, eu decido por nós dois, está tudo terminado! Fique aí com a sua televisão, que eu vou para a praia me divertir e ver se eu encontro uma pessoa melhor do que você. Tchau!

A *situação inicial* é o momento de exposição de um “estado de coisas”, um estado de equilíbrio que servirá de orientação ao leitor quando a seqüência narrativa introduzir uma complicação.

Eram quatorze horas em São Paulo, fazia muito sol naquela tarde, e Valéria resolveu ir até a casa de Elias, seu namorado, para irem juntos a praia se refrescar.

A fase da *complicação* introduzirá uma tensão, uma perturbação necessária ao desencadeamento e/ou transformação da história.

Ao entrar na sala ela o vê jogado no sofá em frente a televisão, e isso já a deixa decepcionada, pois tinha a certeza de que, mais uma vez iria perder seu final de semana por causa da televisão.

A fase de *ações* é a que resgatará e reunirá os acontecimentos que se desencadearam pela complicação.

*Ela respira fundo e diz: -Oi, querido! Está tão calor hoje, vamos para a praia?
E ele mal humorado responde: - Não! Você não está vendo que estou assistindo televisão e que, daqui a pouco irá começar o jogo!*

Valéria insisti em querer argumentar, e ele manda calar a boca, ela chora e diz: -Já estou cansada de ficar em casa, eu quero sair, me divertir e você, acha que o mundo

é essa televisão, até parece que está hipnotizado. Vamos terminar o namoro? Porque assim não dá, você tem que escolher, eu ou a televisão?

Ele sinicamente responde: -Você está certa disso? Quer mesmo terminar?

O momento da *resolução* é momento de nova transformação, quando são introduzidos elementos para reduzir a tensão.

Nesse instante ele se dá conta de que o jogo já havia começado e olha com uma cara feia para Valéria, dizendo que mais tarde conversariam melhor.

A *situação final* é a fase que apresenta ao leitor o novo estado de equilíbrio, que instaurou-se a partir da resolução dada.

Ela furiosamente fala: _Já que você não tem uma escolha, eu decido por nós dois, está tudo terminado! Fique aí com a sua televisão, que eu vou para a praia me divertir e ver se eu encontro uma pessoa melhor do que você. Tchau!

Após essas cinco fases principais da seqüência narrativa, há outras duas, a da *avaliação* e a da *moral*, que são diretamente dependentes do posicionamento do narrador diante da história narrada. A fase da *avaliação* é a que traz algum comentário sobre o que foi contado, e a fase da *moral* geralmente aparece em narrativas que têm como modelo as fábulas e os contos de fadas, procurando apresentar o sentido geral atribuído à história.

2.2.2 Organização tipológica narrativa

O texto narrativo é organizado, segundo Abdala Júnior (1995), em cinco categorias: o foco narrativo, a ação, a personagem, o espaço e o tempo. Nesse tipo de texto o escritor pode criar uma certa impressão de objetividade, guiando -se pelo modo como os fatos são contados e pela sucessão de acontecimentos.

Essas categorias podem ser definidas sob o ponto de vista do autor, do

seguinte modo: o foco narrativo não é necessariamente fixo, uma vez que ele é o ângulo pelo qual o narrador expõe a história, e esse ângulo pode mudar dependendo do tipo de narrador e da necessidade da própria narrativa, pois, apesar de ser uma categoria, é também um recurso para garantir o envolvimento do leitor com o texto.

Sobre o tipo de narrador, Abdala Júnior cita o crítico norte-americano Norman Friedman¹², que estabeleceu uma tipologia de focos narrativos, que segue o caminhar das literaturas ocidentais: 1) onisciência do autor -editor – o narrador faz as vezes de um deus, que tudo sabe, em tudo interfere e está presente. Esse tipo de narrador é chamado, também, de “narrador intruso”; 2) onisciência neutra – o narrador, ao mesmo tempo em que é onisciente, busca provocar a ilusão de que não interfere na história, apesar de dominar todo o universo ficcional; 3) “eu” como testemunha – o narrador é uma personagem secundária, que expõe os ocorridos com a(s) personagem(ns) principal(is), mas sem conseguir penetrar na consciência dela(s); 4) “eu” como protagonista – o narrador é a personagem principal, que conta os fatos relacionados com ele mesmo do modo como foram vivenciados; 5) onisciência multisseletiva – o narrador penetra na consciência de duas ou mais personagens, passando para o leitor uma pluralidade de visões sobre os fatos ocorridos; 6) onisciência seletiva – a focalização do narrador é para a consciência de apenas uma personagem; 7) modo dramático – a figura do narrador desaparece e a narrativa se desenvolve através de diálogo entre as personagens; 8) câmara – esse tipo de foco cria a ilusão de que o autor desapareceu.

A ação integra-se ao universo ficcional construído pela história, que pode ser desenvolvida por meio de uma ação central, sobre a qual intervêm ações subsidiárias. A ação supõe a existência de personagens, que a desenvolvem rumo a um desfecho ou desenlace.

A personagem é um ser construído na narrativa por palavras. Isto é, no texto narrativo são atribuídos predicados às personagens, os quais caracterizam o modo como elas falam e pensam. As personagens recebem uma classificação

¹² *O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico.*

conforme a função que exercem na narrativa.

De acordo com essa função, uma personagem pode ser:

- a) protagonista (personagem central e sujeito da ação).
- b) oponente (personagem secundária que se opõem às ações da protagonista). A personagem oponente pode exercer o papel de antagonista, quando, além de se interpor aos objetivos da protagonista, disputa o mesmo objeto desejado por esta. A antagonista recebe ainda o atributo de vilão da história, quando só possui predicados éticos negativos.
- c) adjuvante (personagem secundária cuja função é auxiliar a personagem protagonista). O interessante é que, apesar de a personagem adjuvante se opor à personagem oponente, ela pode se tornar uma personagem oponente assim como a personagem oponente pode se tornar adjuvante.

O espaço exerce a função de integrar as demais categorias da narrativa com o lugar físico onde a ação tem seu desenvolvimento e por onde as personagens circulam. Abdala Júnior faz uma distinção entre espaço social e espaço psicológico. O primeiro diz respeito ao ambiente social pelo qual circulam as personagens. Já o segundo remete ao espaço de introspecção das personagens.

Sobre o tempo, o autor distingue tempo da história do tempo do discurso. O tempo da história pode aparecer numa sucessão cronológica de eventos, explicitada pelo narrador ou inferida pelo leitor, ou pode ocorrer com frequência o chamado tempo psicológico, que é o tempo cronológico que aparece distorcido face às vivências subjetivas das personagens. Quanto ao tempo do discurso, este é a representação narrativa do tempo da história

Em relação às categorias narrativas, Citelli (2001) chama a atenção para o fato de que elas giram em torno umas das outras e se inter-relacionam, formando uma história que poderá intensificar o “efeito de realidade” – quando diminuída a pressão sobre os signos conotativos – ou provocar o “apagamento da realidade” –

quando pressionados os mecanismos simbólicos.

Para a autora, sinais de pontuação, uso de verbos, seqüências frasais costumam apresentar problemas que podem comprometer o resultado esperado pelo autor. Desse modo, é necessário estar atento para a organização do material trabalhado também sob o ponto de vista formal, que garantirá o sucesso do conteúdo.

No parecer de Siqueira (1992), o processo de enunciação dos textos narrativos – Propp, Greimas e Van Dijk – constrói-se mediante a criação de duas categorias: a expectativa e o conflito. Pelo primeiro, o leitor ou espectador é colocado diante de uma situação cotidiana, normal, corriqueira, rotineira para a(s) personagem(s) da estória¹³. Com a criação do conflito, instaura-se o inesperado ou até o imprevisível para as personagens e para o leitor/espectador também. O conflito provoca uma quebra na expectativa inicial, fazendo com que a narrativa tome um novo rumo.

A criação da expectativa não é uma categoria que deve obrigatoriamente aparecer no início do texto ou estar explicitada. Para Siqueira, o conflito pode revelar a expectativa. Assim, não existe uma obrigatoriedade de apresentação de uma expectativa inicial. Essa etapa pode estar subentendida no conflito ou fazer parte de um saber partilhado pela comunidade de leitores.

A construção de um texto narrativo não se limita a essas duas categorias. Embora primordiais, a elaboração de uma narração necessita de outras categorias para sua devida expansão. Uma narrativa se expande pelo surgimento de um conflito, como exposto, e pela busca de soluções para ele. A busca pela solução de um conflito, contudo, não implica a sua solução. Dependendo do grau de complexidade do conflito, ele pode ou não ser solucionado.

Uma quarta categoria apresentada por Siqueira é a avaliação cuja função é explicitar a finalidade de toda narrativa, que é a de trazer uma lição de moral, um exemplo de vida, como nos contos maravilhosos e nas fábulas. Através da avaliação, o leitor ou espectador pode identificar a que o texto se refere.

¹³ O autor prefere o termo *estória* para diferenciar narrativa de ficção de narrativa que registra um fato histórico.

Para que essas categorias sejam apresentadas de modo harmônico e produzam um determinado efeito de sentido ao seu possível leitor, é preciso que a narrativa tenha uma coerência, ou seja, que se apresenta como uma unidade de significação.

Assim, a criação do conflito deve ser coerente com as ações que as personagens realizam na fase da expectativa, bem como, a resolução do conflito precisa, necessariamente, estar de acordo com o mundo narrado, criado na narrativa. A caracterização das personagens deve obedecer também a um princípio da coerência interna às ações e aos acontecimentos narrados, pois, como pondera Siqueira, “em uma narrativa, a caracterização de uma personagem como herói ou como vilão é possível devido às ações que pratica no desenrolar da estória” (p. 41).

A expansão do texto narrativo ocorre pela quebra da expectativa, em virtude da instauração do conflito e pela tentativa de resolução do conflito: o motor que propulsiona essa expansão são as personagens e as ações que elas desempenham na narrativa.

Apoiando-se no modelo gerativo proposto por J. Greimas, Siqueira analisa as transformações ocorridas nas narrativas, examinando o que chama “percurso narrativo”, uma variante terminológica do “programa narrativo”, elaborado pelo semiótico francês.

Para Siqueira, um percurso narrativo é organizado a partir de uma personagem que, seja por vontade própria, seja por obrigação, visa a alcançar ou a cumprir um determinado objetivo. No entanto, isso não é condição para a criação de um conflito. Para tanto, é preciso haver um opositor (uma personagem, um sentimento, uma incapacidade física ou intelectual, uma inabilidade qualquer etc.) que quebre a expectativa criada e estabeleça um conflito.

A resolução do conflito pode se dar não somente pelas ações das personagens, mas também por intermédio de alguém ou algo que auxilia a personagem a atingir seu ideal. Assim sendo, o percurso narrativo compõe-se de personagem(s) em busca de um objetivo, de um opositor que tenta criar obstáculos às ações da personagem e de um auxiliar, que vem em socorro.

Desse modo, a coerência do texto narrativo é garantida pela relação estabelecida entre as categorias da organização macroestrutural da narrativa (expectativa, resolução, desfecho e avaliação) e pelo estabelecimento de um percurso narrativo.

A seguir, verificamos a organização de uma das redações selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa, à luz da estrutura tipológica narrativa apontada por Siqueira:

Trava vida

Viviam em uma chácara afastada da cidade um feliz casal, Tautomé e Dinhá. Ele, amoroso, dedicado e muito trabalhador, ela, magrinha, quase feia mas com coração de manteiga.

A vida dos dois era ótima, todo Domingo, Dinhá acordava bem cedo com um belo sorriso e juntos iam tomar um sorvete ou até uma cachoeira que ficava perto dali.

Tautomé tinha um sonho, comprar um objeto que o fazia sonhar, viajar por mundos desconhecidos, imaginários ou reais, queria uma televisão. Dinhá não gostava da idéia, só que amava o marido e com seu coração mole até o ajudou nas economias para adquirir aquele objeto “dominador”.

Numa segunda-feira, quando Dinhá dormia, Tautomé chegou acordando-a com gritos de alegria:

-Dinhá, mulher, comprei, comprei!

-Que é Tautomé, quer me matar de susto é?

Então ele mostrou a ela o que havia comprado. Logo instalou-a e começou a viajar pelo mundo da ilusão sentado em frente a TV.

Passou o tempo, chegou o domingo e Dinhá como de costume acordou cedinho para ir à cachoeira, cutucou Tautomé e ele disse que não iria pois veria a corrida de F1, depois o futebol, o programa... Dinhá irritada gritou:

-Chega, você agora só quer saber dessa maldita trava vida. Já nem trabalha direito, se deixou dominar por essa sua televisão, e eu, como é que eu fico nessa história?

Tautomé, fingindo não ouvir, levantou, ligou o botão mágico e entrou para o mundo da ilusão. Ele se esqueceu da realidade, do mundo onde as coisas acontecem de verdade, ele perdeu muitas coisas, coisas preciosas.

Foi assim que num domingo, cansada de insistir com o marido para saírem, namorarem, Dinhá foi-se embora sem dizer pra onde, deixando apenas o seguinte recado:

-“Você sonhou com a ilusão, a conquistou e hoje ela te domina”.

1 – A criação da expectativa:

- Tautomé e Dinhá eram um casal feliz.
- Tautomé era amoroso, dedicado e muito trabalhador.
- Dinhá era magrinha, quase feia e tinha um coração de manteiga.

- *O casal sempre passeava aos domingos.*
- *Tautomé tinha o sonho de comprar uma televisão.*
- *Dinhá, com seu coração mole, ajudou nas economias para realizar o sonho do marido.*

A redação apresenta um casal que vivia muito feliz. A harmonia era tanta, que a mulher se esforçou para ajudar o marido a realizar seu sonho.

2 - Quebra da expectativa: conflito

- *Tautomé compra a televisão e não quis mais passear com Dinhá para assistir a corrida de F1, futebol e outro programa, o que deixa a mulher irritada.*

A redação apresenta uma quebra na harmonia do casal, quando o marido finalmente consegue realizar seu sonho, pois a mulher é preterida pela televisão. Desse modo, a mulher passa de feliz à frustrada pela alegria do marido em ter realizado seu sonho.

3 - (Tentativa de) resolução do conflito:

- *Dinhá se queixa da falta de interesse de Tautomé pelas coisas mais importantes, pois agora só se interessa pelo que passa na televisão, e pergunta a ele sobre o relacionamento dos dois.*

A redação narra o modo como a mulher tenta resolver o conflito, mostrando à personagem masculina o descaso dele para com coisas mais importantes (trabalho e atenção para com ela), na tentativa de que ele reflita e volte a ser o que era antes da compra do aparelho televisor.

4 - Desfecho:

- *Como Tautomé fingiu não ouvir e ligou a televisão, Diná partiu sem dizer para onde.*

O desfecho apresentado pela narrativa é um desfecho punitivo, pois a personagem que não teve um “bom comportamento” (o marido) é abandonada pela personagem de “bom comportamento” (a esposa), que não quis compactuar da nova maneira de viver daquela.

5 - Avaliação:

A redação apresenta uma avaliação moralista, ao conduzir o leitor à conclusão de que o homem não deve deixar o trabalho para se divertir, pois para se ter dignidade é preciso trabalhar. O texto, ao construir uma personagem relapsa, que deixou o trabalho para passar o dia em casa, no sofá, assistindo à televisão, reproduz as ideologias capitalista e religiosa, segundo as quais o homem que não trabalha não é merecedor de uma vida digna e de um casamento feliz.

2.2.3 As marcas lingüísticas e o texto narrativo

Siqueira (1992), ao analisar as categorias identificadoras do texto narrativo, apresenta, concomitantemente, os elementos lingüísticos que marcam a passagem de uma fase a outra da narrativa.

A apresentação do conflito pode ser indicada, no nível micro -estrutural, pelos elementos coesivos, que podem ser: a) um jogo adversativo (mas, porém etc.); b) uma relação temporal (antes, depois etc.); c) partículas com valor semântico de exclusão (só que...); d) uma relação de causa e consequência (uma ação é decorrente de outra) entre outros.

Esses elementos, além de indicar o conflito, auxiliam também a manutenção temática (meta-regra da repetição) apresentada por Charolles, uma vez que, através deles, há a retomada de idéias e, conseqüentemente, uma melhor

argumentação.

Além de contribuir para a manutenção temática, os elementos coesivos são de extrema importância para a meta-regra da progressão, pois, ao acrescentar novas informações, o autor deve estabelecer, de forma coerente, uma relação entre o dado e o novo (meta-regra da não-contradição), mediante a escolha dos elementos coesivos adequados ao que se quer dizer. A escolha bem sucedida desses elementos garante, também, a meta-regra da relação.

AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES PRODUZIDAS NO VESTIBULAR DA UEM

3.1 Correção e avaliação de textos escritos

Serafini (1992) estabelece a diferença entre avaliar e corrigir, considerando esta última como uma etapa da primeira. A correção precede a avaliação, por oportunizar ao aluno a reflexão sobre o próprio texto, seja através de sugestões do professor ou dos colegas de turma.

A correção pode ser feita de diversas maneiras. Os tipos de correção apresentados pela autora são:

- a) A correção *indicativa*. Nesse tipo de correção, nem sempre o aluno é levado à solução de seus problemas, pois normalmente o professor se limita a fazer indicações dos erros de modo pouco claro, marcando à margem palavras, frases e períodos, sem classificar que tipo de erro é ou o porquê do tipo de erro.
- b) A correção *resolutiva*. Esse método pode não estimular o aluno a pensar sobre os problemas de seu texto, uma vez que o professor corrige todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Muitas vezes, o estudante pode simplesmente passar o texto a limpo com as correções apontadas e entregá-lo para a avaliação final, sem quaisquer reflexões. Nesse tipo de correção, nota-se, muitas vezes, que o professor, quando não consegue interpretar as intenções do aluno, além das correções dos erros, acaba por reescrever trechos do texto com seu próprio pensamento.
- c) A correção *classificatória*. Esse é o tipo de correção que identifica

os erros de forma não-ambígua. Ela pode ser feita pelo próprio professor, que sugere as modificações, ou pelo próprio aluno, por orientação do professor, que interpreta apenas parcialmente as intenções do aluno, sem se sobrepor a elas. A autocorreção auxilia o aluno a se expressar e garante que o novo texto mantenha as intenções do primeiro.

A autora pondera que

Se quisermos adotar na escola a mesma atitude dos escritores profissionais, seria importante separar a correção da avaliação, permitindo que o estudante utilize as primeiras correções para escrever uma segunda ou até mesmo uma terceira versão do seu texto (SERAFINI, 1992, p. 117).

A correção, portanto, quando trabalhada no método classificatório, auxilia a concentração e a reflexão do aluno sobre o que é bom e o que é problemático em seu texto, a partir de algum parâmetro em vigor. Esse tipo de correção permite ao aluno, também, o trabalho da refacção a partir de suas próprias impressões, o que vem bem a calhar numa situação como o concurso vestibular, momento em que dependerá de sua própria leitura, de suas próprias observações acerca do dito em seu texto.

Quanto à avaliação de textos, Serafini (1992) aponta três diferentes funções: a *administrativa*, a *preditiva* e a da *pesquisa*. A função administrativa, ou de mensuração, consiste na avaliação de um texto em relação ao outro; a preditiva avalia o futuro desempenho do estudante; a de pesquisa considera o progresso do aluno. Em vista disso, perguntamos: em qual perspectiva se enquadra a redação do vestibular?

A avaliação de redações do concurso vestibular da UEM é a que a autora denomina de *administrativa*, uma vez que o objetivo é mensurar o conhecimento do vestibulando sobre a produção escrita, atribuindo valores a campos específicos, como verificaremos na seção 1.2.2 “A planilha de avaliação das redações

produzidas no vestibular da UEM”.

Cabral (1994) defende que a avaliação pode até ser formativa, desde que não se restrinja à fase terminal do processo, ou seja, não deve ser realizada somente depois do texto pronto, acabado, como irrevogável, para não correr o risco de inibir e desmotivar o aluno. A avaliação, portanto, é válida quando tratada como um dos momentos de ensino -aprendizagem. Esse tipo de avaliação não ocorre nos concursos vestibulares, pois, para que se realize desse modo, impõe-se um trabalho de acompanhamento contínuo do aluno, de modo que o professor leve o estudante à reflexão sobre seu texto, sobre o modo como abordou o tema, os argumentos utilizados e a amarração das idéias. Essa atividade possibilita ao aluno colocar-se na condição de leitor do seu próprio texto. Com isso, antes mesmo de o professor lhe fazer observações, ele será levado a perceber o que gostaria de manter na sua produção, o que seria melhor excluir e os pontos que precisariam de maiores esclarecimentos. Certamente, esse procedimento não trará resultados instantâneos, mas impulsionará o aluno a adquirir segurança sobre seu posicionamento.

Esse momento de auxiliar o aluno a refletir sobre sua escrita é, entretanto, ainda pouco comum. Sem cair no perigo da generalização, a prática mostra que são cometidos sempre os mesmos erros, o que, de acordo com Cabral (1994), acarreta na equivocada tese dos dons, como se o domínio da escrita fosse algo inato, ou seja: alguns têm predisposição a escrever, enquanto outros estão fadados à inibição e ao insucesso toda vez que se depararem com a “missão” de produzir um texto.

Em vista disso, ao ter de produzir uma redação no vestibular, é provável que o aluno se coloque na posição de ser ou não capaz de escrever, de acordo com o pré-julgamento que teve na escola. Desse modo, pode vir a tratar a Prova de Redação com uma certa repugnância, não se importando em elaborar o texto com a devida atenção, trabalhando a escrita simplesmente para não zerar, ao invés de desenvolver um texto rico em recursos e argumentos bem fundamentados, convincentes e coerentes. Caso o estudante não tenha uma postura amadurecida diante de sua escrita, ou seja, não esteja habituado a se posicionar também como

leitor, utilizando o rascunho somente com o intuito de saber se o que escreveu está no limite de linhas permitido, o risco de produzir um texto insatisfatório quanto à argumentação, progressão e coerência é relativamente maior que o do vestibulando que consegue se colocar no lugar de leitor de seu texto e o organiza de modo mais compreensível, tendo em vista que o avaliador não o conhece e não poderá adivinhar as intenções por trás das sentenças mal formuladas. Considerando o exposto, a tese dos dons é descartada, pois, na verdade, o que conta para a produção de uma escrita inteligível é, entre outros fatores, atenção para verificar os argumentos apresentados e a disposição para reescrever o que não estiver claro o suficiente para o receptor do texto.

Cabral faz também uma distinção entre avaliar e corrigir. O momento de reflexão sobre o próprio texto, que compreende as etapas de reelaboração e reorganização das idéias, seria o resultado da correção. A produção escrita, sendo realizada somente a troco de nota, não abre espaço para que o aluno reflita sobre os problemas textuais que apresenta. E o ideal seria que o momento da avaliação¹⁴ propiciasse aos alunos a reflexão sobre suas próprias produções, ao invés de eles simplesmente guardarem seus textos e ouvirem do professor elogios sobre algumas produções e críticas sobre desvios ortográficos. O professor poderia trabalhar, por exemplo, os problemas mais comuns coletivamente e fazer com que cada aluno observasse se tais problemas aparecem em seu texto. Essa seria uma forma de avaliação formativa, no sentido de que o estudante passaria a adquirir o hábito de rever o que escreve como uma necessidade, como um ritual que merece muita atenção.

Para que a comunicação na modalidade escrita se efetue, Cabral julga necessário que o aluno adquira vocabulário e sintaxe diferentes dos da oralidade, conheça as marcas enunciativas particulares da escrita, bem como domine as regras de uso de elementos coesivos e das regras essenciais para a coerência do texto. Uma vez dominados esses mecanismos, o aprendiz, ao analisar sua produção, estará apto a fazer uso dos aspectos lingüísticos e dos processos

¹⁴ Entendida na situação de vestibular como o momento de mensurar a leitura do candidato e seu domínio sobre a escrita.

cognitivos necessários para garantir a coerência do texto.

Saber distinguir a língua oral da língua escrita é importante para que o aluno faça a distinção da modalidade a ser usada, dependendo da situação na qual se encontra e do objetivo a ser atingido com sua escrita. No caso de produções narrativas, por exemplo, o estudante que souber diferenciar e fazer uso das variedades lingüísticas poderá tanto enriquecer suas personagens quanto garantir a coerência entre a fala, a personalidade e as atitudes tomadas por elas no espaço e no tempo em que se passa a história.

O que ocorre nas escolas (e o vestibular é uma de suas instâncias), entretanto, é o trabalho com a escrita em forma de atividade para casa ou teste de avaliação, com pouquíssimo espaço para o trabalho com a escrita pessoal, ou seja, aquela escrita desenvolvida por prazer, pelo gosto de falar sobre determinado assunto para marcar voz na sociedade. Se encararmos essa atividade somente como forma de avaliação e não como momento de desenvolvimento e de contato com a língua, a linguagem estará apenas sendo testada, mas não desenvolvida. A avaliação, por sua vez, quando colocada na condição de irrevogável, inibe o desenvolvimento da escrita do aluno, que não vê por que retornar ao texto. Por isso, Cabral (1994) alerta para a falta de uma pedagogia sistematizada e sistemática quanto ao estabelecimento de critérios para avaliação, os quais são imprescindíveis para o aluno elaborar melhor seu texto. Portanto, o estabelecimento dos critérios, além de ser condizente com a fase de aprendizagem do aluno, deve também ser reformulado nas fases sucessivas.

É imprescindível que os critérios de avaliação textual fundamentem-se nos conteúdos discutidos durante a aprendizagem, assim como seja realizado um trabalho que contemple as marcas tipológicas identificadoras dos textos, pois cada tipo de texto “assenta numa codificação macroestrutural própria que afecta todos os outros aspectos do texto e cujo conhecimento tem de ser prévio à produção” (CABRAL, 1994, p.115).

Numa relação interlocutiva, em que aluno e professor se coloquem como sujeitos e como parceiros na produção discursiva (EVANGELISTA, 1998), o estudante passa a adquirir segurança, independência para ser, ao mesmo tempo,

produtor e leitor de seu texto, consciente da importância desses dois papéis. Para chegar a esse estágio, são importantes os caminhos anteriormente citados, apontados por Serafini (1992), bem como a função formativa da avaliação, defendida por Cabral (1994), os quais garantem ao produtor do texto a autonomia para verificar por si próprio as falhas e as boas construções de sua escrita.

O leitor que existe no próprio escritor deve ser seu próprio corretor e primeiro avaliador, refletindo sobre a funcionalidade do que escreveu e da maneira como escreveu. Deve estar atento para o fato de que o texto produzido será recebido por outros leitores, que buscarão encontrar as idéias trabalhadas, verificando o modo como foram organizadas, se estão numa seqüência lingüística compreensiva ou se simplesmente se amontoam no decorrer do texto, numa tentativa de expressar o que se pretendia.

Nesse processo interlocutivo, a questão da intersubjetividade é preponderante, uma vez que a leitura de um texto só se realiza quando encontra um leitor. Nesse sentido, é importante não perder de vista que a leitura avaliativa da redação produzida pelo vestibulando é o único momento em que o autor e o leitor encontram-se através da interação pela escrita. Assim, é preciso considerar não só quem lê mas, também, as condições de produção e as condições de leitura.

A esse respeito, Ruiz (2001, p.28) pondera que

Problemas de produção surgem a propósito da atividade de leitura inerente a todo processo de produção de texto, que ela se dê simultaneamente, ou de modo intrínscico à gênese do texto (pela interferência do *outro*, constitutiva do *eu* que escreve, que lê o próprio texto enquanto o produz), quer ocorra em momento posterior e diverso da gênese textual (pela atuação do *eu* que lê o próprio texto, por ele dado como acabado, ou pela interferência de um *outro*, que lê o texto do *eu*).

A produção escrita do vestibulando é resultado de uma fusão do conhecimento de mundo dele com o tipo de leitura realizada no momento da prova, numa tentativa de expressar aquilo que pensa e deseja atingir com o texto. O objetivo da escrita será tratado de acordo com o que o candidato imagina que seu leitor espera. É preciso, portanto, que o autor defina “o conteúdo (o quê) e a

forma de enunciar (como), organizar e articular as idéias, de modo a causar o efeito pretendido (para quê) sobre seu interlocutor (quem), numa determinada situação (onde, quando)” (EVANGELISTA, 1998).

Para que o avaliador esteja atento às possíveis intenções do vestibulando e verifique se a argumentação desenvolvida se deu de acordo com o proposto, será preciso estar com disposição e em condições de cooperar com o texto, não se deixando levar por seus princípios. É preciso que o avaliador coopere, reconhecendo no texto os pontos constantes nos critérios de avaliação estabelecidos.

Uma vez que o avaliador utiliza como base critérios pré -estabelecidos por uma planilha de avaliação, a subjetividade do leitor é relativizada, abrindo espaço para a avaliação que leva em conta a pertinência e a articulação dos recursos expressivos utilizados pelo candidato.

No caso do vestibular da UEM, verificaremos, no capítulo a seguir, que a opção pela avaliação se deu pela impossibilidade de desenvolver um trabalho prévio de correção. Nesse processo avaliativo, o trabalho com a correção de textos é tido como uma atividade pressuposta, pois se presume que tenha sido realizado quando o candidato estava na condição de estudante do ensino médio. Desse modo, espera-se que o vestibulando atribua a si próprio a responsabilidade de desenvolver a correção classificatória antes de passar seu texto para a folha da versão definitiva¹⁵.

3.2 A avaliação de redações produzidas no vestibular da UEM

Nesta seção, faremos uma exposição de como se dá o processo de avaliação de redação no vestibular da UEM. Para tanto, acompanharemos de perto as explanações de Zanini e Menegassi (1987, 1988 a, b e c, 1996 a e b, 1999 e 2000). Apoiados nesses artigos, apresentaremos os seguintes itens: a) a concepção de

¹⁵ O vestibular da UEM oferece uma folha para rascunho e uma folha para a versão definitiva, a qual será avaliada pela Banca de Avaliação responsável.

linguagem que fundamenta o trabalho dos elaboradores e avaliadores das redações; b) a planilha adotada para a realização desse trabalho; c) um quadro comparativo da avaliação do quesito coerência nos textos dissertativos e narrativos, objeto de análise da presente pesquisa.

3.2.1 Concepção de linguagem e sistema de avaliação das provas de redação do vestibular da UEM

Todo e qualquer empreendimento pressupõe uma concepção, um conjunto de idéias, um arcabouço teórico que, de algum modo, determine e esteja investido na prática que se realiza. Em se tratando do ensino de língua materna, esse pressuposto, em tese, também se deixa evidenciar: o modo como o professor conduz as atividades de leitura, produção e análise lingüística revela a concepção que têm de linguagem, bem como a visão que faz do processo de interlocução em sala de aula, processo esse que envolve tanto a relação aluno -aluno quanto a relação professor-aluno. Mesmo que o docente afirme adotar uma determinada concepção de linguagem e ensino pautada, por exemplo, na interação, se isso de fato não se tornar efetivo no trabalho cotidiano, a sua conduta mostrará a defasagem entre teoria e prática. Uma análise de sua prática docente ou uma investigação, mesmo superficial, de como avalia seus alunos bastará para constatar isso. Mas não vamos nos enveredar por essa questão, uma vez que não é nosso objetivo. Restringir -nos-emos ao vestibular.

De acordo com Zanini e Menegassi,

A concepção de linguagem que evidencia o leitor, que o coloca como elemento participativo, ou seja, quem constrói a significação do texto, é também a concepção que os professores envolvidos na elaboração e na avaliação das provas de redação dos vestibulares da UEM, nos últimos concursos, têm assumido. (1996 a, p 368).

Como podemos constatar, então, a concepção de linguagem que subsidia o trabalho de avaliação de redações produzidas no vestibular da UEM é a vertente

interacionista, ou melhor dizendo, sócio-interacionista, pois não somente considera o indivíduo como um leitor participativo da construção de sentido dos textos (um leitor que, no entender de Freire, 1989, “convida” o autor para estabelecer um diálogo consigo), como também supõe que esse indivíduo -leitor é, a partir do momento em que se insere numa prática regrada por uma instituição como o vestibular, interpelado sujeito. Nesses termos, por essa concepção, o vestibulando é sujeito-leitor, porque, como veremos, precisa ler, compreender e, se possível, interpretar o texto-estímulo, e sujeito-autor, pois a leitura do texto de apoio precisa ser devolvida na forma de redação.

Pautados ainda por essa mesma concepção, espera-se que esse mesmo sujeito (leitor e autor) se coloque na posição de um locutor, ou seja, de alguém que tenha o que dizer, mesmo que lhe falte a imagem concreta de seu interlocutor. Não basta, portanto, escrever, é preciso produzir um texto que funcione, um texto -em-função, conforme a reivindicação de Schmidt (1978). Mesmo que falte a esse locutor a identidade de quem irá ler e avaliar sua produção, é possível imaginar seu interlocutor e antecipar as expectativas dele em relação ao que espera que escreva.

Essa interlocução, além de pressuposta no vestibular, é favorecida por meio dos “comandos”¹⁶, elaborados justamente para orientar os vestibulandos quanto às expectativas da prova. Reproduzindo as palavras dos autores,

É ele (o candidato), pois, o nosso leitor, o nosso interlocutor. É o ser ativo, que participa, que responde, mesmo que de forma direcionada, como é o caso dessa situação específica. É com ele que dialogamos no concurso vestibular. (Zanini e Menegassi, 1996a., p. 368)

Esse processo interlocutivo é uma via de duas mãos, pois, do mesmo modo que o candidato não conhece seu leitor -avaliador, este também desconhece a identidade de quem avalia. Se alguma imagem faz, ela é construída a partir do produto que resulta da leitura que o vestibulando fez do texto de apoio e do

¹⁶ Segundo os autores, os comandos são enunciados que visam a estimular o candidato a produzir sua redação, seguindo instruções referentes aos temas propostos (Zanini e Menegassi, 1996 a).

comando: a redação.

O vestibular, entretanto, não tem por finalidade avaliar o indivíduo em particular, suas convicções, crenças etc. Não será essa imagem construída *a partir de* que irá interessar, pois o que é efetivamente avaliado é o texto; muito embora é via discurso que se chega ao sujeito, nessa situação específica é sobre o texto que irá se falar, e não sobre quem o produziu.

Nesses termos, o conceito de texto adotado pelos elaboradores e avaliadores deve ser condizente com a concepção de linguagem assumida. É o que sustentam Zanini e Menegassi, ao afirmarem que:

Para que essa avaliação seja coerente com a concepção que assumimos e, para que se entenda a forma como a prova se realiza na UEM, temos que resgatar os momentos que precedem o processo avaliativo, ou seja, aquele que coloca o candidato em situação de produção de redação. (1996 a, p.368)

Esse momento que precede os concursos vestibulares engloba o trabalho com a língua portuguesa na escola, o qual, segundo as orientações das Propostas Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) e do Brasil (BRASIL, 1997 a 98), deve eleger o texto como objeto de estudo. Segundo os direcionamentos curriculares, o cerne do trabalho com a língua é o texto, ponto de partida – leitura – e ponto de chegada – produção, considerado uma unidade lingüística e semântica. Em vista disso, o trabalho de produção textual deve, impreterivelmente, contemplar o aspecto conteudístico (o que dizer) e o aspecto organizacional (o como dizer). Assim, espera-se que o candidato tenha recebido, durante sua formação nos níveis fundamental e médio, as orientações necessárias para produzir um texto com coerência, coesão e formalizado em uma tipologia textual.

Tendo isso como parâmetro, as provas de Redação da UEM avaliam a competência lingüística, pois o candidato deve mostrar conhecimento dos sistemas fonológico, morfológico, sintático e lexical da norma padrão-culta, a fim de que possa produzir enunciados gramaticais e aceitáveis; a competência textual, que se

refere à capacidade de identificar e saber produzir textos de acordo com a tipologia dissertativa e narrativa; e competência intertextual, que diz respeito à capacidade do candidato para estabelecer relações contratuais ou polêmicas com outros textos.

Além dessas competências, o candidato precisa mostrar, em sua produção, que compreendeu o assunto discutido no texto de apoio e de que modo foi tematizado. Acrescenta-se a essas competências a tarefa de articulá-las em um texto coerente e coeso.

Em última instância, o que é cobrado do candidato é que se coloque na posição de autor de seu texto. Função essa que deveria ser, desde sempre, priorizada na escola, como preconiza Orlandi:

...do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não-contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso. (1988, p.78)

Segundo a autora, é a escola que deve propiciar as condições necessárias para que o aluno se torne autor de seus textos, de tal modo que possa experimentar as práticas textuais que lhe possibilitem o controle de mecanismos discursivos e textuais quando escreve.

Um último aspecto a ser tratado antes de entrarmos nos critérios de avaliação concerne à figura do avaliador no vestibular.

Nos momentos em que a leitura se realiza como fruição, estabelece-se um processo dialógico em que estão envolvidos dois elementos, leitor e autor, mediados pelo texto. Se ocorre algum diálogo, é no sentido metafórico do termo: diálogo virtual, imaginado, no qual a única garantia de possibilidade de ocorrência é o texto. Se há alguma interferência por parte do autor, isto ocorre através das representações, pistas, marcas de subjetividade, implícitos, pressupostos etc., que poderão ser ou não acionados pelo leitor, em maior ou menor grau. Já em situações de avaliação, como no vestibular, esse processo,

apesar de não perder tal característica, é acrescido de um terceiro elemento: o professor-avaliador.

No processo de avaliação adotado pela UEM (processo do qual fazemos parte como avaliador) a avaliação das redações só tem início após uma ampla discussão entre os professores-avaliadores sobre as possibilidades temáticas que os textos de apoio podem oferecer. É um momento imprescindível, pois os avaliadores apontam as diferentes leituras que podem surgir das redações, com base na experiência de sala de aula. É um momento de intensa discussão, haja vista o fato de que cada avaliador é chamado a se colocar como leitor dos mesmos textos que foram oferecidos aos vestibulandos. Confrontos e polêmicas surgem nessa fase preparatória, decorrentes, entre tantos fatores, da história de leitura que cada um tem.

Essa discussão torna-se bastante frutífera, pois, ao invés de fechar, abre um leque de temas e dos enfoques temáticos que podem ser de preceito dos textos de apoio. Desse modo, não se prioriza uma leitura, mas leituras possíveis.

Esse estágio de “treinamento” serve, também, como termômetro para medir em que nível se efetuará, de fato, a interlocução no vestibular. Como expõem Zanini e Menegassi,

Nas situações específicas de concursos vestibulares, vimos sentindo que a maior dificuldade encontrada para iniciar o processo de avaliação das redações concentra-se nas leituras permitidas pelo texto de apoio das provas de redação. E essa dificuldade se inicia quando o professor-avaliador é convidado a analisar esse texto e a levantar as suas possibilidades temáticas. Tal dificuldade é justificada pelo comportamento que o professor-avaliador deve assumir, já que tais possibilidades têm que estar em consonância com a leitura que ele próprio faz do texto e a(s) leitura(s) que o aluno (...) pode vir a fazer. (1999, p.72)

Nesse sentido, o professor-avaliador é, de igual modo, chamado a assumir duas funções distintas, mas, ao mesmo tempo, complementares: é interpelado como sujeito-professor e como sujeito-avaliador. Deve, de um lado, colocar-se na condição daquele que busca atribuir sentido à produção textual do candidato,

assumindo papel semelhante ao que desempenha em sala de aula. Por outro lado, precisa julgar a leitura e a organização das idéias daqueles que pleiteiam uma vaga na universidade. A responsabilidade desse sujeito é muito grande, pois sua leitura poderá classificar ou desclassificar a redação pelo quesito tematização ou tipologia.

No sistema de avaliação implantado na UEM, a planilha de avaliação vem se consolidando como um mecanismo que favorece o exercício de uma avaliação objetiva e criteriosa. Seus critérios são, a cada concurso, reavaliados face a fatores sociais, como alteração no quadro dos elaboradores e avaliadores e a clientela atendida, ou a aspectos relacionados à elaboração da prova de Redação, tais como o tipo de texto selecionado.

Além da planilha, outra forma empregada para um trabalho avaliativo o mais próximo possível da objetividade é submeter a avaliação de uma mesma redação a dois avaliadores. Ao persistir a discrepância, a redação é novamente avaliada. Entra em cena o professor-avaliador 3, que avalia a redação, desconhecendo as notas atribuídas anteriormente. A avaliação desse terceiro elemento é comparada com as duas anteriores, sendo descartada a nota discrepante. Se, contudo, isso não for suficiente, a coordenação da banca é requisitada a realizar uma quarta avaliação da redação (Zanini e Menegassi, 1999, p.75).

Vejamos quais os itens contemplados na planilha de avaliação.

3.2.2 A planilha de avaliação das redações produzidas no vestibular da UEM

Os itens contemplados na planilha de avaliação refletem também a concepção de texto assumida pelos elaboradores e avaliadores da prova de redação. Por isso, avalia a redação do ponto de vista do conteúdo e de sua formalização. Tanto ao conteúdo quanto à forma são atribuídos valores iguais, sendo 30 pontos para um e 30 pontos para outro, somando 60 pontos, valor máximo atribuído à redação como um todo. Como são ofertadas a tipologia

dissertativa e a narrativa, há planilhas específicas para cada uma delas.

Vale ressaltar que esses 60 pontos não são distribuídos de igual modo entre os itens da planilha: no plano do conteúdo, o título tem valor de 0 a 2 pontos; o tema, 0 a 14 pontos, e a coerência, 0 a 14 pontos também. Já no plano da forma, os 30 pontos são subdivididos igualmente, ou seja: 0 a 10 pontos para a tipologia textual, emprego da norma padrão -cultura e coesão.

Vejam os quais são os quesitos avaliados em cada um desses itens, começando pelos que compõem o campo do conteúdo, em que se enquadra a coerência, item de interesse desta pesquisa.

3.2.2.1 O título

De acordo com Zanini e Menegassi (1996b), a finalidade de avaliar o título que o candidato deu a sua redação se deve ao fato de ser um dos elementos constitutivos do texto. O título funciona como um componente estratégico na articulação do texto, devendo funcionar como uma síntese precisa do texto, orientar e indicar, muitas vezes, a interpretação textual. Desse modo, o título é uma peça-chave da interlocução que se supõe que o candidato deseja manter com seu leitor. A importância dada a esse item pelos avaliadores insere-se, portanto, na concepção de linguagem que considera os indivíduos como sujeitos que, via discurso, procuram interagir, manter relações contratuais ou de oposição com seus pares.

A experiência com a avaliação de redação no vestibular tem mostrado, entretanto, que nem sempre o candidato consegue, via título, estabelecer alguma espécie de dialogismo com a banca avaliadora. Isso se deve ao fato de o título não apresentar relação com o tema do texto. No entanto, além dessa categoria, os autores citados apontam também a existência de títulos cuja proposição está relacionada ao tema do texto, e de títulos que, além de estabelecer essa relação, apresentam-se de modo convidativo, funcionando como um estímulo à leitura.

Em vista dessa constatação, o título é avaliado em relação ao tema do

texto, com base nos aspectos impertinência, pertinência e sugestibilidade.

Assim, na categoria *título impertinente* é enquadrada a redação sem título, a que repete no título os termos utilizados para indicar o tema e a que apresenta um título inadequado, isto é, que não demonstra relação de espécie alguma com o tema indicado.

Já a redação que apresenta um título articulado com o texto, um título que, apesar de não sugestivo, é uma síntese do texto, é enquadrada na categoria *texto pertinente*.

Por último, uma redação é caracterizada como possuindo um *título convidativo* quando seu título, além de apresentar uma formulação pertinente e sintética do tema, é um convite sedutor à leitura.

Finalizamos este item, enfatizando a importância de se avaliar o título das redações com as palavras dos autores:

É dele (o título) a responsabilidade de desenvolver todo o processo de leitura que se espera do leitor. O seu papel orientador da interpretação garante a sua posição de elemento não descartável, conseqüentemente, nunca dispensável. A sua posição é, sim, a de um elemento que convida a algo que nomeia e com que se compromete o apresentar: o tema. O elo que “enlaça” título e tema garante a coerência do texto. (Zanini e Menegassi, 1996 b, p. 377)

Assim, passemos ao segundo item do conteúdo: o tema.

3.2.2.2 O tema

Cercado de um mito construído historicamente por professores e alunos, o tema é o quesito que, certamente, gera maior tensão nos candidatos e o que também demanda uma atenção especial por parte dos elaboradores e avaliadores das provas de redação: “estar” no tema é condição *sine qua non* para continuar na disputa por uma vaga na universidade, conforme exposto no Manual do Candidato entregue aos vestibulandos no ato da inscrição.

O tema é o momento em que se é avaliada a competência, a nosso ver, fundamental para o candidato se constituir como autor no vestibular: a leitura.

O texto, produto acabado, que chega às mãos da banca para ser avaliado é fruto de um processo complexo que envolve, ou que em hipótese deveria envolver, as fases da decodificação, compreensão e interpretação (MENEGASSI, 1995) do texto-estímulo. É preciso, portanto, que o candidato tenha um conhecimento lexical e sintático tal que possa decodificar e compreender os aspectos estruturais e de conteúdo do texto que lê, e que também coloque em funcionamento sua competência intertextual para relacionar o texto com outros retidos em sua memória, de modo que esse conhecimento de mundo lhe permita concordar ou não com as idéias do texto, acrescentando o seu ponto de vista.

A avaliação do item tema representa o critério básico e fundamental para que o indivíduo faça com êxito o curso universitário que escolheu, pois, como acompanhar as aulas e fazer os trabalhos solicitados sem saber fazer, no mínimo, uma leitura apropriada das obras que subsidiam as disciplinas cursadas?

Desse modo, acredita-se que o candidato ingressante no ensino superior tenha preenchido todos os quesitos estipulados, dentro dos critérios estabelecidos pela universidade onde ingressou, para ocupar uma das vagas ofertadas. Em se tratando da prova de Redação, o quesito principal é a leitura, avaliada na planilha no item tema.

Dadas essas expectativa e exigência, a elaboração do tema demanda um cuidado muito especial. Como expõem Zanini e Menegassi (1996 a), a seleção dos temas é realizada tendo em vista que o candidato é alguém que tem uma história própria e uma história de leitura também. Nesse quesito, os elaboradores consideram uma gradação entre assunto (idéia geral ao alcance do autor/ produtor e do leitor), tema (delimitação da idéia geral, de domínio do autor/ produtor) e enfoque temático (especificação de um aspecto do tema, que envolve o ponto de vista do autor/ produtor do texto).

A título de exemplificação, reproduziremos abaixo o tema de uma das provas de redação analisadas, a do Concurso Vestibular de Verão de 2001, que serviu de apoio à produção das narrativas analisadas neste trabalho.

Alerta Geral

Outro vírus ainda mais letal foi descoberto este mês. Este vírus, ao contrário dos demais, se propaga através do televisor.

Segundo fontes (...), é um vírus alienígena que está sendo colocado nas programações televisivas de domingo, cruzando com as ondas normais da TV.

Se você assistiu nos últimos dois finais de semana a qualquer programa em que as seguintes expressões foram utilizadas, você pode estar infectado:

"Xuxa é rainha, a Sacha, princesinha..."

"Está certo disso, posso perguntar???"

"Domingo legaaaaaaaallll..."

"Cala boca, Magda..."

"Bem amigos da Rede Globo..."

"Alôôô, você..."

"Quem será o novo Beto Jamaica??? Disque 0XX.XX.XXXXXXX"

"Saúde e paz, o resto a gente corre atrás!"

O vírus se chama *ANTAVírus*, e os principais sintomas são:

- sonolência domingo à tarde;
- sensação de vazio e profunda irritação e angústia domingo à noite;
- cara feia e mau-humor na segunda-feira pela manhã;
- aquela impressão de que o fim de semana não aconteceu (o vírus te teleporta no tempo);
- você se sente uma anta ao perceber que perdeu um precioso tempo olhando "abobrinhas" na TV.

Se você não reagir ao vírus, em poucas semanas seu cérebro se transformará em geléia de uva. O único remédio é *sair da frente da TV e fazer algo de útil por você e pela humanidade!*

(Texto veiculado na Internet – Rede Mundial de Computadores – no mês de outubro de 2000)

O texto aborda a questão da programação da televisão. A delimitação dessa idéia geral é a influência da programação dos finais de semana sobre o cotidiano dos telespectadores. Quanto ao enfoque temático, este refere-se às possíveis contaminações desses programas, geralmente de baixa qualidade.

O candidato que conseguir depreender essa gradação e apresentá-la em sua redação demonstrará que fez a leitura que era esperada pela banca de avaliação. Por essa proposta, é possível realizar um trabalho de avaliação que testa a capacidade de leitura do comando apresentado para o tema, a compreensão do texto de

apoio e penaliza as redações pré-fabricadas, memorizadas, que se enquadram em qualquer proposta (Menegassi e Zanini, 1997, p.44).

Na planilha, a avaliação desse item é realizada com base em sete aspectos, que valem tanto para mensurar os textos dissertativos quanto os narrativos. De acordo com os autores, esses aspectos são: a) fuga total ao tema; b) leitura fragmentada; c) leitura tangencial; d) leitura superficial; e) leitura adequada; f) leitura complexa; e g) leitura mais complexa:

Esses critérios, assim elaborados, pretendem permitir uma avaliação objetiva do nível de leitura dos candidatos. No entanto, a cada vestibular são novamente discutidos e revistos nos treinamentos¹⁷, face ao tipo de assunto e à tematização desenvolvidos pelos textos oferecidos à leitura. Portanto, não são critérios estanques, mas flexíveis e passíveis de revisão.

Como se pode constatar pelo exposto, esse item é o que, de fato, exige uma maior concentração dos avaliadores para poderem determinar quais as marcas textuais que lhes possibilitam atribuir à leitura feita tal ou tal característica, pois, em muitos casos, uma palavra ou uma informação, retiradas do senso comum, pode fazer com que, por exemplo, duas redações, aparentemente semelhantes quanto ao conteúdo e à forma, se diferenciem e se distanciem em relação à nota atribuída ao tema avaliado. Da mesma forma, uma mesma redação pode receber dos dois avaliadores duas notas muito distintas, o que acarreta em discrepância, sendo necessária a avaliação da terceira banca.

O último item avaliado no campo conteúdo é a coerência. A atribuição de nota nesse quesito é feita a partir da análise da argumentação que o produtor utiliza para assegurar a unidade temática no nível macroestrutural de seu texto.

Fundamentam a avaliação desse item uma concepção de coerência que se manifesta através de quatro meta-regras: repetição, progressão, não-contradição e relação, formuladas por Charolles (1988) e uma concepção de texto que é determinado por um conjunto de sete fatores, denominados por Beaugrande e

¹⁷ A banca de avaliação da Prova de Redação reúne-se a cada Concurso Vestibular para a discussão das provas e das possibilidades de leitura dos textos de apoio.

Dressler (1981) de fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (Menegassi e Zanini, 1998a).

Como reservaremos um capítulo para discutir o aspecto da coerência textual, não explicaremos nessa seção o arcabouço teórico dos autores citados. Para o momento, vamos apresentar apenas os critérios elaborados na planilha para a avaliação desse quesito.

3.2.2.3 A Coerência

De acordo com Menegassi e Zanini,

a avaliação de textos com coerência implica conhecer muito bem as formas possíveis de apresentação da coerência, assim como ter consciência de todos os elementos que ali estão envolvidos (Menegassi e Zanini, 1998 a, p. 111).

A planilha de avaliação de redação do vestibular da UEM considera os seguintes aspectos: problemas gravíssimos, problemas graves, problemas de coerência, boa coerência, muito boa coerência e ótima coerência.

Na avaliação desse item, é de fundamental importância que os avaliadores tenham bem definidas as noções de “ hipótese, argumentação, conclusão adequada e epílogo”. Os quesitos de coerência são divididos entre problemáticas (problemas gravíssimos, problemas graves e problemas) e coerentes (boa, muito boa e ótima). As redações com problemas de coerência recebem pontuação entre 1 e 6, e as que apresentam coerência recebem entre 9 e 14 pontos. Na planilha de avaliação do texto narrativo, os quesitos distribuem -se da seguinte forma:

- a) **Problemas gravíssimos:** a redação com problemas gravíssimos chega a apresentar elementos da narrativa, mas conduz o(s) conflito(s) em outro tema, que não o apontado pelo texto de apoio;

- b) **Problemas graves:** são considerados problemas graves ações inadequadas ou conflitos impertinentes às características e objetivos da(s) personagem(ns), ou vice-versa. As redações que apresentarem um determinado delineamento e conduzirem as ações e conflitos de modo contrário ao proposto acabam por se tornar incoerentes;
- c) **Problemas:** é enquadrada em problemas de coerência a redação que apresenta personagem(ns) com ações pertinentes, com proposta de história adequada ao tema, mas com lugar(es) e/ou ambiente(s) não condizentes com o proposto, com inadequações ao(s) contexto(s) criado em sua proposta;
- d) **Boa coerência:** enquadra-se em boa coerência a redação que, apesar de desenvolver uma história óbvia, o faz de modo adequado, apresenta um ajuste seqüencial de idéias e resolução de conflito simples;
- e) **Muito boa coerência:** a redação enquadrada em muito boa coerência não tem contradições; os elementos e história são pertinentes ao tema proposto; na conclusão apresenta vestígios de tentativa de convencimento do leitor, ao retomar os elementos e a(s) personagem(ns);
- f) **Ótima coerência:** além de enredo e história pertinentes ao tema, a redação avaliada como tendo ótima coerência é aquela que apresenta conflito(s) muito bem tramado(s), com verossimilhança em suas provas e exemplos. Esse tipo de redação é a que apresenta informações além do texto de apoio, com episódios e conclusão adequados ao desenvolvimento do tema proposto.

Apresentados os itens referentes ao conteúdo, passaremos a tratar do campo referente à forma, constante na planilha.

Nesse campo, os itens contemplados têm a finalidade de mensurar os aspectos relativos à organização textual (texto narrativo e texto dissertativo), à coesão e ao emprego da norma padrão-culta.

De acordo com o sistema de avaliação adotado pelo vestibular da UEM, a produção de um texto fora dos padrões mínimos que caracterizam a tipologia na qual deveriam se enquadrar constitui-se motivo para a desclassificação do candidato. Assim, não somente fuga ao tema, mas também, fuga à tipologia textual retira o candidato da concorrência a uma das vagas ao curso pretendido, conforme exposto nos Manual do Candidato.

3.2.2.4 A tipologia textual

Como explicam Menegassi e Zanini (1998b), o primeiro passo na avaliação desse aspecto é verificar se a redação enquadra-se na tipologia indicada

no comando do tema escolhido pelo candidato. Se a redação apresentar elementos que permitem ao professor-avaliador julgar tal adequação, a avaliação prossegue examinando as especificidades da organização tipológica respectiva, com base numa escala valorativa gradativa, que vai de marcas que caracterizam fuga à tipologia a marcas perfeitas para a tipologia em que a redação se organiza.

Na avaliação de textos dissertativos, os aspectos considerados distribuem - se do seguinte modo:

- a) **Fora da tipologia proposta:** recebe essa avaliação a redação organizada em tipologia diferente da solicitada no comando, o que leva à desclassificação do candidato.
- b) **Marcas frágeis:** essa avaliação é conferida àquelas redações que tentam marcar uma das categorias tipológicas relativas à dissertação, mas perdem-se nessa tarefa, passando a narrar.
- c) **Marcas razoáveis:** as redações com marcas razoáveis de tipologia textual são as que apresentam as categorias que identificam a dissertação – proposta da tese marcada implicitamente, justificativas e provas apresentadas e conclusão –, porém não as preenchem de modo satisfatório.
- d) **Marcas adequadas:** nesse caso, a proposta de tese aparece marcada no texto, sendo desenvolvida com exemplos pertinentes. A redação não recebe, contudo, uma valoração maior, devido aos exemplos serem justificados de forma impertinente, a conclusão apresentada não retomar a proposta inicial e os termos usados serem inadequados ao enunciado.
- e) **Marcas corretas:** a redação com organização contendo marcas corretas é aquela que apresenta, apropriadamente, as categorias tipológicas: proposta de tese, exemplos e justificativas, ajuste seqüencial de idéias sem comprometimentos profundos de sentido e retomada da proposta inicial. Porém, não recebe a pontuação máxima, porque o desenvolvimento da proposta de tese se dá de modo razoável, os exemplos e justificativas que a sustentam, bem como a sua retomada, ocorrem de modo simples.
- f) **Marcas perfeitas:** os textos que se enquadram nesse aspecto apresentam as mesmas categorias daqueles enquadrados no item anterior. O que garante ao professor-avaliador fazer a distinção é o fato de que a redação com marcas perfeitas apresenta a proposta a partir de hipóteses e eleição de tese, conclusão, não somente com retomada da proposta, mas com resumo de análise e apresentação de uma nova proposta.

Para a avaliação das redações produzidas conforme a tipologia narrativa, a planilha contempla os seguintes aspectos:

- a) **Fora da tipologia proposta:** avaliação dada às redações organizadas em tipologia que não compatível com a solicitada no comando. Ocorrendo isso,

atribui-se valor de zero ponto, nota que tira o candidato da concorrência pela vaga no curso inscrito.

b) **Marcas frágeis:** nesse caso, a redação tenta marcar uma das categorias narrativas, mas o desenvolvimento não se garante na progressão textual, de modo que a redação passa a dissertar sobre o tema.

c) **Marcas razoáveis:** a redação apresenta categorias narrativas, como criação de expectativas, relatos de fatos e ações, mas não desenvolve conflito(s) e conclui com resolução óbvia.

d) **Marcas adequadas:** aqui se enquadra a redação que apresenta as principais categorias narrativas (expectativa, conflito, resolução – ou tentativa de – e desfecho). Contudo, o preenchimento dessas categorias é feito sem muita elaboração.

e) **Marcas corretas:** a redação com marcas corretas de organização narrativa é a que preenche, com sucesso, as categorias elencadas no item anterior, procurando enfatizar o(s) conflito(s) com foco narrativo marcado e conclusão, com solução do(s) conflito(s) e desfecho.

f) **Marcas perfeitas:** além de apresentar os aspectos contidos no item (e), as categorias são consideradas bem elaboradas pois há criação de expectativa, de conflito(s), clímax (desenvolvido com ação e suspense), conclusão (com solução do(s) conflito(s)) e desfecho claro ou implícito) e avaliação clara ou implícita. Isso tudo com foco narrativo bem delineado.

Tanto na avaliação da tipologia dissertativa quanto na avaliação da tipologia narrativa, os aspectos contemplados obedecem a uma mesma graduação, indo da ausência de marcas tipológicas identificadoras até marcas perfeitas. O que diferencia uma planilha da outra são, como exposto, os elementos que caracterizam ambos os textos. Na dissertação o desenvolvimento do tema requer do vestibulando o preenchimento o mais satisfatório possível das categorias desse tipo de texto, a saber, proposta de tese, provas e justificativas com exemplos, e conclusão. Já na produção da narrativa espera-se que a gradação assunto-tema-enfoque temático seja desenvolvida a partir do ponto de vista de um narrador, seja ancorada num tempo e num espaço, e apresente criação de expectativa, conflito e resolução.

Vejamos a seguir os aspectos considerados relevantes para a avaliação da coesão.

3.2.2.5 A Coesão

A avaliação deste item fundamenta-se em uma concepção de coesão como um conjunto de elementos responsáveis pela manifestação, ao nível lingüístico, dos conceitos subjacentes construídos no texto pela coerência. Pronomes anafóricos, artigos, elipse, concordância, conjunções, reiteração lexical, substituição, associação, entre outros elementos, respondem pelo modo como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual (VAL, 1991); são um fator formador da superficialidade dos textos (CHAROLLES, 1988); asseguram a conectividade seqüencial (MATEUS et al., 1983); enfatizam a seqüencialidade das palavras e as ligações estabelecidas entre si no interior do texto (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981). Eis, portanto, conforme expõem Menegassi e Zanini (1998c), a fundamentação que subsidia a planilha e orienta a banca avaliadora sobre como avaliar a coesão nas redações.

Numa gradação que vai da ausência à apresentação de ótimas marcas coesivas, os aspectos contemplados possibilitam um trabalho de avaliação mais objetivo, conforme podemos constatar pelos critérios da planilha:

- a) **Ausência de marcas coesivas:** a redação que se enquadra nesse aspecto tem sua leitura bastante comprometida, dada a ausência de elementos coesivos ou do uso completamente inadequado deles.
- b) **Marcas coesivas mínimas:** a redação apresenta marcas coesivas esporádicas, mas deixa entrever falta de segurança quanto à função que elas exercem, ou deveriam exercer, no texto.
- c) **Marcas coesivas:** a redação apresenta poucos elementos coesivos e problemas de seqüencialidade, que acabam por prejudicar a estrutura interna do parágrafo e desses entre si.
- d) **Marcas coesivas razoáveis:** a redação enquadrada nesse aspecto faz uso de elementos de coesão, porém não explora suficientemente sua função semântica.
- e) **Marcas coesivas boas:** o que a diferencia das primeiras é o fato de os elementos coesivos, embora ainda pouco explorados, serem empregados de maneira mais adequada.
- f) **Marcas coesivas ótimas:** a redação explora adequadamente os elementos coesivos empregados, fato que distingue as redações enquadradas nesse aspecto das agrupadas nos itens antecedentes.

3.2.2.6 A modalidade gramatical

A avaliação do tópico *modalidade gramatical* pontua de 1 a 6 as redações com problemas no emprego da norma padrão-culta, tais como estruturas orais descontextualizadas; neologismos inadequados ao texto; falhas de ortografia e/ou pontuação; falhas de concordância verbal e nominal e regência. As redações desenvolvidas na norma padrão-culta recebem pontuação de 8 a 10.

Os quesitos para a avaliação do domínio gramatical são distribuídos da seguinte maneira:

- a) **fora das normas:** a redação fora das normas é aquela que apresenta problemas em todos os níveis gramaticais;
- b) **uso sofrível:** a narrativa enquadrada nesse tópico é a que apresenta estruturas descontextualizadas e neologismos que não procedem com o assunto desenvolvido no texto,
- c) **uso regular:** são considerados como uso regular da norma padrão-culta palavras absurdas, deslizes de ortografia e pontuação que comprometam a leitura da redação;
- d) **uso aceitável:** considera-se aceitável a redação que, apesar de apresentar problemas de pontuação, ortografia e regência, não tenha o sentido do texto comprometido;
- e) **uso correto:** enquadra-se em uso correto a redação que, mesmo apresentando algumas falhas de ortografia e pontuação, desliza no uso da regência somente em termos pouco utilizados no cotidiano;
- f) **uso sofisticado:** a redação enquadrada em uso sofisticado da modalidade gramatical é a que não apresenta nenhuma falha, contendo, assim, frases bem elaboradas.

Uma questão relevante em relação à avaliação das redações é a apontada pelos autores citados, com base nas análises efetuadas de textos dissertativos:

Normalmente, o candidato que foge à tipologia proposta também comete deslizes graves em outros itens, como na abordagem do tema, na coerência, emprego da modalidade padrão-culta e até na intitulação do seu texto. (MENEGASSI e ZANINI, 1998b, p.40)

Essa análise nos mostra que a planilha contempla aspectos que, além de prescreverem critérios para a avaliação de cada item em particular, relacionam -se entre si e uns com os outros, o que possibilita ao avaliador considerar tanto os

aspectos macro quanto os microestruturais; garante também a quem é avaliado ter sua produção mensurada como um todo significativo.

Apresentar as marcas tipológicas indicadas no comando, entretanto, não é garantia de que a redação preencherá satisfatoriamente os demais critérios estipulados; deslizes ainda mais graves que os encontrados nas redações desclassificadas podem ocorrer. Mais que isso, redações desclassificadas pelo item fuga ao tema não deixam de apresentar boa formulação – coerência, coesão e argumentatividade – e até linguagem sofisticada (ZANINI e MENEGASSI, 2000).

Sobre essa questão, abordaremos na seção seguinte a relação entre os aspectos privilegiados na avaliação do item coerência e as categorias tipológicas narrativas e dissertativas contempladas na planilha.

3.2.3 A planilha e a avaliação do item coerência nos textos dissertativos e narrativos

A diferença formal mencionada há pouco entre a tipologia dissertativa e a narrativa incide diretamente sobre a coerência global apresentada ou não no texto. No texto dissertativo a continuidade e progressão do enfoque temático são sustentadas por uma voz de autoria que, ao se inscrever numa determinada formação discursiva, procura congrega seus possíveis leitores a assumirem seu ponto de vista sobre o assunto explorado no texto de apoio. No texto narrativo a continuidade e a progressão do enfoque temático podem ser sustentadas pelo narrador ou delegadas a uma das personagens. Num caso e no outro, havendo falha nessa sustentação, o texto poderá revelar uma falta de coerência externa, por apresentar uma quebra na relação lógico-semântico-cognitiva, ou uma incoerência interna, por revelar problemas de articulação que se evidenciam na relação léxico-semântica indevidamente estabelecida.

O quadro a seguir resume e possibilita a visualização do que foi dito a propósito dos itens contemplados para a avaliação da coerência no texto dissertativo e no texto narrativo:

Avaliação	Texto Dissertativo	Texto Narrativo
Problemas gravíssimos	Contextualização; expansão textual comprometida.	Elementos da narrativa que apontam para o tema, mas desenvolve outro tema no(s) conflito(s).
Problemas graves	Contextualização sem expansão textual.	Personagem(ns), ações inadequadas às características descritas ou vice-versa; conflito(s) não pertinente(s) ao(s) objetivo(s) da(s) personagem(ns).
Problemas	Contextualização; pouquíssima argumentação com algumas contradições internas e externas.	Proposta de história pertinente ao tema; personagem(ns) com ações pertinentes; lugar(es) e/ou ambiente(s) inadequado(s) (inverossimilhança); conclusão sem retomada dos fatos e/ou da(s) personagem(ns); termos inadequados ao(s) contexto(s).
Boa	Tese; argumentação contida no texto de apoio; sem contradição interna; conclusão adequada.	Expectativa para a personagem; desenrolar de história óbvia, mas adequada; resolução simples do(s) conflito(s); ajuste seqüencial de idéias.
Muito Boa	Tese; argumentação; não-contradição; conclusão com evidências de convencimento.	Elementos e história pertinentes ao tema; justificativas verossimilhantes; conclusão com retomada dos elementos e da(s) personagem(ns).
Ótima	Hipótese(s) implícita(s) ou explícita(s); tese justificada e comprovada; argumentação; peroração; epílogo - com intenções de convencimento.	Enredo de história pertinente ao tema; conflito(s) muito bem tramado(s); provas e exemplos verossimilhantes; episódios e conclusão com desfecho pertinentes.

As planilhas de avaliação dos textos dissertativos e dos textos narrativos têm a mesma classificação para a atribuição da pontuação à redação avaliada. O que as diferencia são os critérios a serem observados numa ou noutra tipologia no momento em que se mensura a coerência dentro de cada classificação.

Após as análises das redações narrativas, retomaremos esses critérios para tornar possível uma melhor reflexão sobre o trabalho desenvolvido no projeto

Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação.

As instruções sobre a elaboração da redação são apresentadas logo na capa da Prova de Redação, para que o candidato não tenha quaisquer dúvidas sobre como proceder o desenvolvimento de sua redação:

- Os textos apresentados servem de apoio para a produção da redação.
- Escolha apenas um dos dois temas e coloque o respectivo número no espaço próprio.
- Cada tema traz instruções próprias, que devem ser cumpridas.
- Redija em forma dissertativa ou narrativa, conforme as instruções que acompanham o tema escolhido.
- Evite transcrever partes do texto.

No Concurso Vestibular de Verão de 2001 o texto de apoio, intitulado *Alerta geral*, foi veiculado na internet (item 3.2.2.2). Ele vem acompanhado de um comando e de “pistas” sobre o tema que deverá ser desenvolvido:

O texto que segue trata da influência da programação das emissoras de TV brasileiras, nos finais de semana, ressaltando, principalmente, os seus aspectos negativos. Para você, tal programação tem também aspectos positivos? Sobre os aspectos negativos e positivos dessa programação, redija um texto DISSERTATIVO ou um texto NARRATIVO.

- a) Texto DISSERTATIVO: eleja uma tese e discuta o tema, com argumentos que a sustentem e conclusão que marque o seu ponto-de-vista.
- b) Texto NARRATIVO: crie uma história em que a(s) personagem(ns) vivencie(m) uma situação relativa ao tema, num determinado tempo e espaço, com narrador em primeira ou terceira pessoa, conflito e desfecho.

A produção da redação do vestibulando inicia-se a partir da leitura do comando, elaborado de modo a orientar o candidato a abstrair o tema do assunto explorado no texto de apoio. A elaboração do comando é feita com base no tema proposto para o desenvolvimento da redação. Na Prova de Redação do Concurso Vestibular de Inverno de 2001 cujo texto de apoio foi uma adaptação de uma matéria veiculada na revista *Veja*, de 14 de junho de 2000, diferente do anterior, o

comando solicitava a o candidato que:

Após a leitura dos excertos da matéria publicada pela revista *Veja*, registre sua opinião a respeito do tema, redigindo um texto DISSERTATIVO com argumentos convincentes, ou um texto NARRATIVO, em que a(s) personagem(ns) vivencie(m) uma história com conflito.

Puxar o saco do chefe, da namorada e da sogra já foi feio no passado. Hoje a bajulação é reconhecida, dá status e tem até manual de instrução

Alice Granato e Rachel Verano

Quem não gosta de receber um gordo elogio, daqueles que nos tornam pavões transbordantes de autoconfiança? E um agrado ou uma lembrancinha que funcionam como prova de que somos amados? São típicas mensagens no ego que todo mundo adora. Para quem está do outro lado do rapapé, aquele que o dispara em direção ao chefe, à namorada ou à futura sogra, é a forma mais eficiente de cair nas graças do outro. Uma fórmula tão certa que há quem a considere um dos mais eficientes motores de uma sociedade hierárquica, onde tudo tem seu valor de troca. (...)

A bajulação em seu sentido mais amplo é uma arte sutil. Seu único fundamento é a busca pelo resultado, mesmo que não seja de forma consciente e premeditada. Num puxa-saquismo exercido com perfeição, o exagero e a ânsia em agradar se confundem com espontaneidade e sinceridade. (...)

Uma coisa é certa: quem não bajula nos dias de hoje certamente está em posição de desvantagem. Essa máxima, na verdade, pode ser dita no tempo passado e, com certeza, será igualmente verdadeira no futuro. Ninguém põe em dúvida a importância da competência em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo. É senso comum também que, entre um competente chato e outro agradável, o segundo fará carreira mais rápido. O presidente do Grupo Catho, Thomas Case, especializado em consultoria empresarial, diz que muitas demissões de executivos ocorrem devido à relação ruim com o chefe. "Nenhum competente chato vai longe", diz Case. "A bajulação feita da forma correta é muito sábia." (...)

O problema não é ser bajulador, mas ser um bajulador barato. (...) A bajulação é sempre uma arte de sedução, em que é proibido cair no lugar-comum. É elogiar a beleza se a pessoa for inteligente e a inteligência se a pessoa for muito bonita. (...)

Há situações nas quais bajular é obrigatório. Trata-se de etiqueta social, do bom-tom e se confunde com o que chamamos de simpatia e boa educação.

(Adaptado de Revista *Veja*, nº 24, pp.88-91, 14 de junho de 2000.)

Passaremos às análises das redações selecionadas para essa pesquisa, momento em que retomaremos os pressupostos teóricos de Siqueira e Charolles para contrapor a planilha atual de avaliação das narrativas com a proposta de planilha guiada pelos apontamentos dos autores em questão.

ANÁLISE DA COERÊNCIA EM NARRATIVAS PRODUZIDAS EM CONCURSO VESTIBULAR

Através de quais elementos é possível concluir que as produções dos vestibulandos são, de fato, textos no sentido que foi exposto no referencial teórico? Ou, os textos produzidos pelos vestibulandos podem ser considerados como textos produzidos em uma situação pragmática? Onde estaria a coerência nessas produções?

Como defende Koch (1997), a coerência não é algo que se encontra no texto, mas construída a partir dele. É, portanto, o resultado de uma construção que é realizada pelos interlocutores, para a qual concorre um conjunto de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Sendo algo que se estabelece a partir do texto, para a análise é preciso levar em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual e a relação entre tais elementos e o conhecimento socioculturalmente partilhado pelos interlocutores. O problema é saber em que medida os recursos lingüísticos a que os produtores recorrem são suficientes para oferecer aos leitores pistas para que possam atribuir ao que lêem um sentido. Em vista disso, para a análise da coerência nos textos selecionados é preciso considerar o entrecruzamento da coesão e da coerência no processamento textual, uma vez que, mesmo sendo fenômenos de ordem diferentes, constituem “o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto” (KOCH, 1998, p. 45).

Outro aspecto que deve ser considerado para o estabelecimento da coerência diz respeito à organização textual em que o texto foi produzido, haja vista o gênero discursivo funcionar como algo que sobredetermina os sentidos. O gênero é uma injunção dos sentidos, injunção das representações que os indivíduos fazem do mundo, do saber enciclopédico estocado pela sociedade. Em

outras palavras, falar, por exemplo, sobre o uso das drogas pelos jovens de classe média em um texto dissertativo não é o mesmo que tratar desse tema em uma narrativa. São modos diferentes de constituir as representações, o que incide diretamente sobre os efeitos de sentido produzidos.

Cada organização textual solicitará um elemento coesivo próprio para estabelecer as relações semânticas entre as partes do texto. Tal elemento, apesar de ser o mesmo recurso disponível na língua, poderá desempenhar um papel diferente na coerência global. O exposto pode ser exemplificado, considerando o emprego da adversativa *mas* em uma narrativa e em um texto jornalístico opinativo. Num caso e no outro, o tipo de relação semântica que esse recurso coesivo propicia pode não ser o mesmo. Um enunciado introduzido pelo *mas* pode estabelecer entre dois parágrafos dissertativos uma oposição de idéias, conferido ao texto uma progressão textual ao introduzir uma orientação argumentativa oposta àquela que vinha sendo construída. Já numa narração o *mas* pode introduzir um elemento que irá provocar uma quebra na expectativa, detonando, com isso, o conflito. Nesse caso o seu papel será o de indicar uma progressão que se dá no nível da organização textual, pois coloca em evidência a quebra da expectativa inicial.

Algumas formulações podem exigir que o leitor efetue uma espécie de cálculo mental, com base nos elementos coesivos expressos na superfície lingüística, para interpretar as relações coesivas sugeridas e para lhes atribuir, a partir desse cálculo, uma coerência. O exemplo apresentando por Koch (1987) ilustra muito apropriadamente que a (re) ativação de referentes pode ocorrer via inferênciação, por meio das pistas expressas no texto:

O aposento estava *abandonado*. As *vidraças* quebradas deixavam entrar o vento e a chuva.

Para que o leitor atribua coerência a esse texto, é preciso que ele “extraia” o referente de *vidraças* dos frames armazenados em sua memória. É, pois, acionando os conhecimentos que constituem o horizonte de consciência que é

possível estabelecer relação entre situação discursiva ou externa e os referentes textuais. Desse modo, para a análise da coerência nos textos produzidos é necessário considerar os elementos coesivos e a função que eles desempenham na organização textual narrativa.

4.1 Critérios de análise

A planilha de avaliação de redações da UEM tem, como demonstrado no capítulo I, seis classificações: a) problemas gravíssimos; b) problemas graves; c) problemas; d) boa; e) muito boa; e f) ótima.

Entendendo que a coerência estabelece -se nos níveis sintático, semântico, estilístico e ilocucional, realizamos nossa pesquisa levando em conta o modo como esses níveis apresentam -se no texto narrativo.

Uma vez que esse tipo de texto apresenta -se em categorias responsáveis pela sua organização estrutural, resgatamos essa organização a cada reflexão sobre o texto do vestibulando, procurando depreender os elementos responsáveis pela coerência local ou global (VAN DIJK, 1981 e VAN DIJK & KINTSCH, 1983).

Para a primeira etapa da análise, tomamos como parâmetro a planilha atual de avaliação utilizada pela CVU. Como se poderá constatar a seguir, o exame foi realizado no sentido de depreender indícios que enquadrem as narrativas nas classificações presentes na referida planilha.

4.1.1 Análise

As redações selecionadas para essa análise fazem parte de um *corpus* composto de 150 (cento e cinquenta) textos na tipologia narrativa, produzidos em dois vestibulares: o Concurso Vestibular de Verão de 2001 e o Concurso Vestibular de Inverno de 2001. A escolha das redações aqui apresentadas se deu da seguinte maneira: num primeiro momento, fizemos o levantamento da nota atribuída pelo

avaliador um, pelo avaliador dois e, no caso das submetidas à terceira avaliação, pelo avaliador três; em seguida, reavaliamos as narrativas e as confrontamos com a nota atribuída pela banca avaliadora, para comprovarmos se o que se pedia nas classificações dos itens coerência se encontrava nessas redações; por fim, dentre as redações que obtiveram a mesma nota em todas as avaliações, aleatoriamente escolhemos as narrativas para a ilustração das análises.

4.1.1.1 Redações com problemas gravíssimos de coerência

A planilha de avaliação de narrativas considera como *problemas gravíssimos* de coerência quando a redação aponta inicialmente para um tema, mas desenvolve outro no(s) conflito(s). Enquadra-se nessa classificação a redação “Efeito retardado”:

Efeito retardado

Nada melhor do que um pote de pipoca e a televisão ti digo, ligada, em pleno domingo sol irradiante um dia perfeito para sair e encontrar os amigos.

Camila estava farta de perder horas e mais horas na frente da televisão, ao desligar o aparelho percebia que havia parado no tempo por algumas horas. Pois, que cultura se aprende assistindo televisão domingo. “Pegar sabonetes semi-nua em uma banheira, ou melhor, ver aquele mesmo grupo de pagode.”

Então, Camila tomou uma “injeção de animo” e foi passear, fazer uma visita a sua tia. Ao chegar em sua casa deparou com sua tia paralizada na frente da televisão como se estivesse em transe. Neste momento pensei preciso ocupar meu tempo se não vou perde-lo.

Endubitavelmente é um exagero achar que televisão é a única distração, e para tal nos sacrificamos assistindo à programas sem conteúdos. Uma maneira para se curar dessa “doença” é preencher esse tempo “perdido” com ocupação.

Essa redação foi enquadrada nesse item por ter introduzido o assunto numa direção no primeiro parágrafo e, depois, tê-lo desenvolvido em outra:

Nada melhor do que um pote de pipoca e a televisão ti digo, ligada, em pleno domingo sol irradiante um dia perfeito para sair e encontrar os amigos.

A afirmação “domingo de sol radiante um dia perfeito para encontrar os amigos” na seqüência de “nada melhor que um pote de pipoca e a televisão ligada em pleno domingo de sol radiante” é contraditória. Veja que o candidato/autor, logo nesse primeiro parágrafo, comprometeu a coerência de seu texto, pois ou o domingo é bom para uma coisa ou para a outra. Para garantir a coerência com essas duas afirmações, seria preciso que tivesse utilizado um elemento coesivo como *também*, *tanto* etc. O vestibulando poderia ter elencado uma série de afazeres interessantes para “um dia de domingo de sol radiante”, o que o auxiliaria, no parágrafo seguinte, na introdução de sua personagem principal, dizendo o que desses afazeres mais lhe agradava e prosseguir assim sua história, o que não foi feito:

Camila estava farta de perder horas e mais horas na frente da televisão, ao desligar o aparelho percebia que havia parado no tempo por algumas horas. Pois, que cultura se aprende assistindo televisão domingo. “Pegar sabonetes semi-nua em uma banheira, ou melhor, ver aquele mesmo grupo de pagode.”

O autor apresenta sua personagem como alguém que não se diverte assistindo à televisão, o que cria a expectativa de que a personagem tivesse ações condizentes com seu gosto. Camila, pela descrição, é alguém que aprecia atividades mais dinâmicas e que vê a programação de domingo como algo desprovido de enriquecimento cultural¹⁸: “Pegar sabonetes semi-nua em uma banheira, ou melhor, ver aquele mesmo grupo de pagode”. Camila condena esse tipo de programação se perguntando o que se aprende com ela. A expectativa é criada no parágrafo seguinte, quando se dá também o conflito:

Então, Camila tomou uma “injeção de animo” e foi passear, fazer uma visita a sua tia. Ao chegar em sua casa deparou com sua tia paralizada na frente da televisão como se estivesse em transe. Neste momento pensei preciso ocupar meu tempo se não vou perde-lo.

O elemento coesivo “então” detona uma expectativa de mudança na história, que acontece quando “Camila tomou uma ‘injeção de animo’ e foi passear,

¹⁸ De acordo com o que nossa civilização ocidental entende por cultura.

fazer uma visita a sua tia". Quando a personagem chega à casa da tia, há uma tentativa de conflito, pois a expectativa de um passeio, de uma conversa agradável (ou não) com a tia, é frustrada com o fato de a tia estar com a atenção voltada para televisão.

O conflito deveria ser o momento de transformação da narrativa, mas o autor limitou-se a destinar a voz de narrador à personagem "*Neste momento pensei preciso ocupar meu tempo se não vou perde-lo*". É certo que a personagem ainda se preocupou em ocupar seu tempo, mas não houve continuidade na narrativa. Após essa frase, o autor partiu para o parágrafo final, redigindo-o como se fosse um texto dissertativo, com isso a tentativa de criação do conflito ficou deslocada no texto, prejudicando sua expansão.

Em relação à coerência, não ocorre nesse texto o cumprimento da primeira das meta-regras propostas por Charolles, a da *repetição*, que é a responsável pela garantia da manutenção temática. Em decorrência disso, não houve o desenvolvimento temático (meta-regra da *progressão*), ou seja, o tema proposto no início da narrativa não foi expandido nos parágrafos seguintes.

O vestibulando parece ter consciência da necessidade de acrescentar dados novos, condizentes com a expectativa inicial, na direção que a introdução aparentemente apontava, que era a de se divertir no dia de domingo, aproveitar o sol, encontrar os amigos etc.:

Nada melhor do que um pote de pipoca e a televisão ti digo, ligada, em pleno domingo sol irradiante um dia perfeito para sair e encontrar os amigos.

A informação contida no terceiro parágrafo: "*Camila tomou uma 'injeção de animo' e foi passear, fazer uma visita a sua tia*" atesta que o vestibulando ainda mantinha o tema proposto na expectativa inicial, mas o resultado dessa visita acabou se tornando um elemento que acarretou o desvio desse percurso temático:

Ao chegar em sua casa deparou com sua tia paralizada na frente da televisão como se estivesse em transe.

De acordo com os pressupostos de Siqueira, a expectativa criada nesse

momento seria a tentativa de resolução do conflito, através das ações da personagem Camila, o que faria com que o tema proposto (passear, se encontrar com amigos, convidar a tia para tomar um sorvete...) pudesse de fato ser desenvolvido. Entretanto, houve uma mudança de direcionamento na história, quando o candidato finaliza seu texto inserindo um parágrafo dissertativo, que expressa uma espécie de sanção. Com essa estratégia, o vestibulando parece querer transmitir ao seu leitor-avaliador o sistema de valores que sustenta seu texto (GREIMAS, 1979), pautando-se no modelo dos contos de fadas e das fábulas. Ao fazer isso, contudo, perde-se entre narrar ou dissertar sobre o tema escolhido:

Endubitavelmente é um exagero achar que televisão é a única distração, e para tal nos sacrificamos assistindo à programas sem conteúdos. Uma maneira para se curar dessa “doença” é preencher esse tempo “perdido” com ocupação.

4.1.1.2 Redações com problemas graves de coerência

A planilha de avaliação considera como *problemas graves* quando as personagens e/ou ações são construídos inadequadamente, de modo que o conflito não é condizente com a(s) pretensões da(s) personagem(ns). A redação a seguir é um exemplo de narrativa que se enquadra nessa classificação.

Nesta redação, a influência dos programas de televisão sobre as pessoas é desenvolvido em torno das ações da personagem Micheli e de seu trauma por ter perdido os pais num acidente de carro:

Micheli tinha onze anos, morava com sua avó em uma cidade do interior de São Paulo.

Micheli sempre deixava de lado seus livros de estórias infantis e bonecas para ficar lendo revistas e jornais também era viciada em televisão passava horas assistindo a maioria dos programas jornalísticos, pois eram os que mais lhe interessassem.

Sua avó tinha um cuidado exemplar com Micheli, que passava por algumas dificuldades desde que perdeu seus pais em um acidente de carro quando tinha nove anos. A menina nunca mais se interessou por brincar de bonecas ou fazer qualquer tipo de amizade.

Seu negócio era mesmo reportagens de acidentes, onde muitas vezes fazia lembrar de seus pais.

Mas sua avó sempre proibia a de assistir seus programas favoritos, obrigando a menina assistir programas infantis, onde só de olhar a pequena garota passava mal.

Com o passar do tempo e todos aqueles programas (andava) que Michele assistia começou a passar por algumas crises de choros e gritos, além disso fazia questão de ficar muito mau-humorada na frente de todos e em qualquer lugar.

Micheli sem mais nada o que pensar e com muita raiva, decidiu daquele dia em diante ficar sempre trancada em seu quarto e muito mau-humorada desde a hora que levantasse até a hora de dormir.

O desenvolvimento desse tema é realizado na fase da expectativa inicial, que ocupa mais da metade do texto. A elaboração dessa fase se dá sem maiores problemas de coerência interna. Parágrafo por parágrafo, o candidato/autor apresenta a personagem central, idade, onde mora, sua predileção por programas jornalísticos televisivos, revistas e jornais impressos que retratam a violência no trânsito, como podemos observar pelo excerto abaixo:

Micheli sempre deixava de lado seus livros de histórias infantis e bonecas para ficar lendo revistas e jornais também era viciada em televisão passava horas assistindo a maioria dos programas jornalísticos, pois eram os que mais lhe interessassem.

A caracterização da personagem, suas atitudes e pensamentos entram em choque com a personagem avó, o que acarreta um conflito de valores, mas não o conflito que se espera para fazer a narrativa prosseguir da fase da expectativa para a fase da transformação. A expressão “Com o passar do tempo” mais o verbo começar no pretérito perfeito, em princípio, deveriam marcar a transição da fase da situação inicial para o conflito.

Com o passar do tempo e todos aqueles programas (andava) que Michele assistia começou a passar por algumas crises de choros e gritos, além disso fazia questão de ficar muito mau-humorada na frente de todos e em qualquer lugar.

Esses dois elementos, no entanto, não são suficientemente explorados para criar a fase da transformação da narrativa. Logo, o texto apresenta falha na coerência, uma vez que os elementos introduzidos nos dois últimos parágrafos não sustentam a categoria da transformação e, por conseguinte, a da resolução.

Outro problema que justifica o enquadramento da narrativa em *problemas graves* de coerência é a ambigüidade gerada pelo pronome *aqueles*. O vestibulando/autor não deixa claro se a crise de choros e gritos da protagonista é decorrente dos programas que ela gostava de assistir, dos programas que a avó passou a obrigar Micheli a assistir ou de todos os programas vistos pela garota.

A narrativa, dada à circularidade, não apresenta um desenvolvimento temático, uma vez que o tema é explorado na situação inicial não foi expandido com acréscimo de novas informações que pudessem caracterizar as demais etapas da narrativa. O que poderia ser interpretado como uma transformação no estado inicial funciona apenas como uma gradação do estado psicológico em que a personagem Micheli se encontra desde o início da narrativa.

Micheli sem mais nada o que pensar e com muita raiva, decidiu daquele dia em diante ficar sempre trancada em seu quarto e muito mau-humorada desde a hora que levantasse até a hora de dormir.

A circularidade é marcada, sobretudo, pelo modo como o autor descreve a personagem depois da interferência da avó, “*decidiu daquele dia em diante ficar sempre trancada em seu quarto*”, pois não há transformação da situação inicial para a situação final. A personagem Micheli já era introspectiva, como se observa ao retornar ao terceiro parágrafo:

(...) A menina nunca mais se interessou por brincar de bonecas ou fazer qualquer tipo de amizade.

Nesse texto, não houve a progressão, pois as transformações introduzidas no desenvolvimento de cada parágrafo caminharam no sentido apenas de situar o leitor em relação à personagem, sua situação comportamental, lugar e tempo, comprometendo assim a coerência do texto, pois, uma vez criada a expectativa de transformação, o fato de o vestibulando-autor voltar ao que havia dito na situação inicial não fez sentido ao leitor.

Apesar de fazer algumas substituições lexicais – Micheli, a menina – o

candidato também não explorou como desejado a meta-regra da repetição. Ele poderia ter feito substituições com outros elementos coesivos que deixariam a leitura menos entediante.

4.1.1.3 Redações com problemas de coerência

A planilha de avaliação de redações do concurso vestibular da UEM classifica como tendo *problemas* de coerência as narrativas que, embora apresentem uma proposta de história adequada ao tema, têm suas personagens ambientadas em lugares inadequados (inverossimilhança), possuem conclusão que não retoma fatos e/ou personagens e fazem uso de termos impertinentes ao contexto criado. Foram selecionadas duas redações para exemplificar a avaliação desse tipo de coerência: “O vício da telecomunicação” e “o conflito entre as famílias”.

O vício da Telecomunicação

Nas férias de final de ano Marcos foi passar na casa de sua irmã Bete que morava na agitada cidade de São Paulo, onde assistir televisão era a maior diversão dos finais de semana da família de Bete.

Passados já alguns dias que esta lá Marcos comenta com sua irmã sobre se divertir, sem se drogar com os programas de televisão, segundo ele a televisão era um estímulo a solidão, mas Bete se argumenta dizendo que não havia nada para se fazer a não assistir a televisão. Marcos então sugere que no próximo fim de semana Bete fosse passear em sua casa, ele mora no interior de São Paulo ela aceitou. Logo que chegou ela já foi se acomodando na sala de televisão, dizendo que não podia perder aquele capítulo. Marcos viu então que tratava de um vício mas que iria fazer Bete se divertir se a ajuda da televisão.

Daí então Marcos pegou na mão de Bete e a levou para passear, ficar o dia todo fora. No outro dia mesma coisa e Bete já estava ficando desanimada de tanto passeio e por não poder assistir a televisão.

Quando Bete foi embora ela sentiu um alívio imenso, e fala para Marcos, quando chegar em casa vou ligar a televisão e ver o que eu perdi neste fim de semana.

No início do primeiro parágrafo, o vestibulando/autor cria uma expectativa, ao dizer que a personagem principal, Marcos, passaria as férias na

“agitada cidade de São Paulo”.

Nas férias de final de ano Marcos foi passar na casa de sua irmã Bete que morava na agitada cidade de São Paulo, onde assistir televisão era a maior diversão dos finais de semana da família de Bete.

Considerando-se que o percurso narrativo é organizado em torno de uma ou mais personagens (SIQUEIRA, 1992), o adjetivo “agitada” cria a expectativa de que a trama a ser exposta terá muitas aventuras. Essa expectativa é quebrada nesse mesmo parágrafo introdutório, quando é apresentada a personagem Bete, irmã de Marcos, como alguém que considera a televisão sua maior diversão.

O conectivo “então”, utilizado no segundo período do segundo parágrafo, sugere, em princípio, a quebra da situação inicial exposta até então.

(...) Marcos então sugere que no próximo fim de semana Bete fosse passear em sua casa, ele mora no interior de São Paulo ela aceitou.

Com o acréscimo dessa informação, esperava-se que a personagem Marcos levasse sua irmã a outras diversões diferentes das oferecidas pela televisão, tais como passear em parques, ir ao cinema, sair para tomar um sorvete, sair com amigos... No entanto, isso não ocorre, pois a informação que se segue cumpre a função de manter ainda a elaboração da fase inicial da narrativa.

Logo que chegou ela já foi se acomodando na sala de televisão, dizendo que não podia perder aquele capítulo. Marcos viu então que tratava de um vício mas que iria fazer Bete se divertir se a ajuda da televisão.

Como podemos verificar até aqui, as informações fornecidas pelo narrador em terceira pessoa onisciente cumprem a função de manter o desenvolvimento do tema proposto pela prova de redação e a progressão deste no interior da categoria situação inicial (meta-regra da progressão).

As informações apresentadas têm por finalidade especificar o lugar, o tempo, as ações e comportamento das personagens Marcos e Bete. Entretanto, apesar dessa quebra da expectativa, não se pode concluir que houve um conflito

de fato, pois não houve mudanças depois dele.

As atitudes da personagem Marcos são coerentes com seu objetivo de fazer sua irmã se divertir longe da televisão. No entanto, não foram suficientes o bastante para fazer com que Bete mudasse seu comportamento em relação aos programas de televisão.

Marcos viu então que tratava de um vício mas que iria fazer Bete se divertir se a ajuda da televisão.

A narrativa, então, aposta num conflito que se dá em relação à visão de mundo de duas personagens, sendo uma caracterizada como ativa e outra como acomodada e alienada.

Do segundo para o terceiro parágrafo, novamente o advérbio *então* e os verbos “pegar” e “levar” no pretérito perfeito sugerem que a transformação será enfim detonada, o que poderá ocasionar uma transformação na atitude da personagem Bete em relação à televisão. Porém, a transição da categoria situação inicial para a categoria conflito não se efetua. O texto é concluído, dessa forma, com as personagens na mesma situação em que se encontravam no início do texto.

Daí então Marcos pegou na mão de Bete e a levou para passear, ficar o dia todo fora. No outro dia mesma coisa e Bete já estava ficando desanimada de tanto passeio e por não poder assistir a televisão.

Quando Bete foi embora ela sentiu um alívio imenso, e fala para Marcos, quando chegar em casa vou ligar a televisão e ver o que eu perdi neste fim de semana.

A meta-regra da relação é outra que se faz presente, quando o vestibulando/autor utiliza recursos que passam a idéia de linearidade dos acontecimentos (“Logo que”, “Daí então”, “Quando Bete foi embora”).

A narrativa a seguir, intitulada “Televisão, o conflito entre as famílias”, também pode ser classificada como tendo *problemas* de coerência pelos mesmos motivos da redação anterior. O vestibulando ocupa toda a extensão do seu texto

na apresentação e inclusão de informações que cumprem a função de estabelecer um vínculo com o tema proposto na Prova de Redação, mantê-lo e fazê-lo progredir dentro da única categoria explorada, que é a da apresentação inicial.

Televisão, o conflito entre as famílias

Em uma cidade chamada Marimã, num bairro distante do centro, uma família vive um grande conflito. O marido só assiste televisão.

Na casa moram a mulher, o marido e um menino de doze anos de idade.

Certo domingo o menino, cujo nome era Marcelo, acordou preocupado, pois no dia seguinte tinha que entregar um trabalho escolar e não sabia ou pelo menos não conseguia fazê-lo sozinho. Depois de alguns minutos trancado no quarto, saiu e foi pedir ajuda a sua mãe.

-Mãe, a senhona, digo senhora pode me ajudar no trabalho da escola?

A mãe estava cheia de serviço em casa, disse:

-Não posso, meu filho. Peça ajuda ao seu pai!

-Mas o papai está na sala assistindo televisão.

A esposa, que estava ocupada, gritou para o marido:

-Amor, ajude o Marcelo no trabalho da escola, ele não consegue fazer sozinho.

-Não posso. - falou o marido, deitado no sofá com o controle em uma das mãos.

-Mas você está deitado e não custa nada ajudar seu filho.

-Estou assistindo televisão. - disse ele já nervoso.

-Então desligue ela e ajude seu filho!

-Não, é meu programa favorito.

-E seu filho. O que é?

Ele ficou quieto e continuou assistindo televisão. A mulher que há estava nervosa com aquela situação, pegou o martelo e jogou contra a tela da televisão.

-Olhe o que você fez! - disse o marido fervendo de nervoso.

-Bom, pelo menos agora você sai da frente da televisão e ajuda seu filho no trabalho da escola.

Com a expressão adverbial “Uma cidade chamada Marimã” o vestibulando/autor situa o leitor no espaço e no tempo em que ocorrerá o conflito vivenciado pelas personagens, uma família composta por três elementos, pai, mãe e filho, como se pode observar pelo recorte abaixo:

Em uma cidade chamada Marimã, num bairro distante do centro, uma família vive um grande conflito. O marido só assiste televisão.

Na casa moram a mulher, o marido e um menino de doze anos de idade.

O texto segue todo num esforço de apresentar esse conflito entre as personagens, ora interpretado pela voz de um narrador em terceira pessoa

onisciente, ora pela voz das personagens num diálogo extenso que ocupa praticamente todo o texto.

Assim, tanto pelo recurso da narração em terceira pessoa quanto pelo diálogo que ocorre entre as personagens, o leitor é informado sobre as ações, o local e o ambiente que são acionados para manter o tema e fazê-lo progredir no interior da fase da situação inicial. A expressão adverbial “*Certo domingo*” aliada ao verbo acordar no pretérito perfeito sugerem que a expectativa apresentada nos dois primeiros parágrafos será quebrada. Ou seja, no plano lingüístico esses dois recursos assinalam o que poderia ser a transição de uma categoria para outra. Esses recursos, contudo, marcam somente o desenrolar das ações dentro de uma progressão temporal circunscrita na primeira fase da narrativa.

Certo domingo o menino, cujo nome era Marcelo, acordou preocupado, pois no dia seguinte tinha que entregar um trabalho escolar e não sabia ou pelo menos não conseguia fazê-lo sozinho. Depois de alguns minutos trancado no quarto, saiu e foi pedir ajuda a sua mãe.

Os tempos verbais utilizados para estabelecer o diálogo entre as personagens e para indicar os comentários do narrador combinam-se a fim de manter a fase da situação inicial. O diálogo entre pai, mãe e filho é interrompido quatro vezes pelo narrador, que tem por função interpretar a situação, intensificando o conflito entre as personagens por conta da televisão.

A mãe estava cheia de serviço em casa, disse:

A esposa, que estava ocupada, gritou para o marido:

(...) falou o marido, deitado no sofá com o controle em uma das mãos.

(..) - disse ele já nervoso.

Ele ficou quieto e continuou assistindo televisão.

Apesar de a narrativa ter se estabelecido em diálogos rápidos, houve a progressão temática, que ocorre somente no interior da situação inicial, por intermédio da descrição feita pelo narrador, que observa o que acontece entre as personagens, estabelecendo, assim, o sentido do que é narrado.

Há um predomínio do verbo no pretérito imperfeito, que é freqüentemente utilizado nas narrativas como um pano de fundo. No texto em questão, o uso desse tempo verbal exerce o papel de indicar a atitude de narração. A locução verbal “*continuou assistindo*” reforça essa análise, pois, dado seu aspecto permansivo, indica que não houve quebra na expectativa criada no início do texto. Somente a partir deste momento para o final é que a narrativa parece caminhar para um conflito, movimento esse sugerido pelo verbo “pegar” no pretérito perfeito. Entretanto, essa categoria é muito pouco elaborada. A narrativa é finalizada, sem que haja transformação, conflito, resolução e possível avaliação.

A meta-regra da repetição foi outra desenvolvida pelo vestibulando-autor, através da utilização adequada dos elementos coesivos escolhidos para o texto. Esse emprego adequado dos recursos coesivos serviu também para se fazer presente a meta-regra da não-contradição.

4.1.1.4 Redações com boa coerência

Na planilha de avaliação de redações do vestibular da UEM, é classificada como *boa* coerência a narrativa que desenvolve a história de maneira adequada, com resolução simples do(s) conflito(s) e que tenha um ajuste seqüencial de idéias. Como exemplo de narrativas que apresentam boa coerência, selecionamos as seguintes redações: “Em busca da felicidade” e “As influências da televisão”.

Em busca da felicidade

Gabriel era um menino muito isolado, não tinha nenhum amigo e estava sempre dentro de casa. Por não ter amigos, quando não estava na escola, ele passava o tempo todo assistindo televisão. Como era apenas uma criança de oito anos, sua mãe, Angela, ficava preocupada, pois para ela não era normal que uma criança aguentasse ficar muito tempo dentro de casa. O que mais preocupava Angela, era que os programas influenciavam Gabriel, com frases repetitivas, gestos dos apresentadores, e isso fazia com que ele perdia toda a educação que sua mãe lhe deu, tornando-se mais um dependente da televisão. Sempre que alguém ia conversar com ele, o assunto tratava-se dos programas preferidos de Gabriel, que usava as palavras dos apresentadores desses programas.

Um certo dia, Gabriel, como sempre, assistindo televisão, deitado no chão sobre o tapeti com uma almofada embaixo da cabeça, no seu pequeno quarto pintado de azul, que ficava ao lado do banheiro da enorme casa em que morava, saiu correndo em direção a Angela, que estava na cozinha preparando o almoço, e a comunicou que não iria mais a escola. Ela, espantada com a atitude do filho, perguntou a razão que o levou a ter essa atitude irresponsável. Gabriel, de cabeça baixa, respondeu que na escola não havia televisão para ele poder assistir seus programas, e que não tinha como levar a que ficava em seu quarto para a escola.

Angela, cansada de ver seu filho escravizado pela televisão e desapontada com a atitude do filho, resolveu junto com o pai de Gabriel, Fernando, desligar todos os aparelhos de televisão que existia na casa. E ambos levaram Gabriel para passear, para criar amigos e o incentivaram a ir à escola.

A partir daquele dia, Gabriel continuou a frequentar a escola, e sempre criava um novo amigo a cada vez que ia brincar, tanto na rua com os vizinhos, quanto na casa de outros amigos, pois ele aprendeu que para ser feliz, basta ter amigos.

A redação “Em busca da felicidade” apresenta os itens contemplados pela planilha de avaliação na etiqueta *boa coerência*. Ela divide-se em três grandes momentos.

O primeiro parágrafo, destinado à criação da expectativa que é realizada pela apresentação da personagem principal, Gabriel, suas características e atitude em relação à televisão, e lugar dos acontecimentos. No plano lingüístico essa categoria é sustentada pelo uso dos verbos no pretérito imperfeito, que funcionam, como já mencionado, como pano de fundo caracterizando essa fase da narrativa como situação estática, como se pode verificar pelos seguintes recortes:

Gabriel era um menino muito isolado, não tinha nenhum amigo e estava sempre dentro de casa.

(...) ele passava o tempo todo assistindo televisão.

(...) O que mais preocupava Angela, era que os programas influenciavam Gabriel

(..) Sempre que alguém ia conversar com ele, o assunto tratava-se dos programas preferidos de Gabriel, que usava as palavras dos apresentadores desses programas.

Por intermédio de um narrador onisciente, são apresentadas uma a uma, numa gradação crescente, informações sobre o comportamento da personagem, as quais que têm o efeito de criar uma expectativa no leitor. Essas informações podem ser resumidas numa única proposição: a personagem Gabriel é uma criança de oito anos, solitária e fortemente influenciada pelos programas de televisão.

Essas informações garantem a presença das meta -regras de progressão (o texto desenvolve-se de fato), de não-contradição e de relação (as atitudes das personagens são condizentes com o mundo criado na narrativa, e os elementos introduzidos para estabelecer essa relação são coerentemente assegurados entre as partes do texto). Quanto à meta-regra da repetição, o emprego adequado de elementos coesivos e as substituições lexicais efetuadas garantem o sentido do texto, pois relacionam, de modo, todas as informações e atitudes das personagens.

A transição da fase da situação inicial para a complicação corresp onde no texto ao segundo parágrafo, que é introduzido pela expressão adverbial “*Um certo dia*”. Essa atitude interlocutiva do vestibulando/autor demonstra um esforço para acrescentar mais informações que possam contribuir para intensificar o espaço social e psicológico (ABDALA JÚNIOR, 1995) em que as personagens estão inseridas.

Um certo dia, Gabriel, como sempre, assistindo televisão, deitado no chão sobre o tapeti com uma almofada embaixo da cabeça, no seu pequeno quarto pintado de azul, que ficava ao lado do banheiro da enorme casa em que morava, saiu correndo em direção a Angela, que estava na cozinha preparando o almoço, e a comunicou que não iria mais a escola.

Na introdução dessa fase, a relação entre os tempos do pretérito

imperfeito e do pretérito perfeito evidencia a estratégia empregada pelo vestibulando/autor para continuar caracterizando esse espaço referido, mas já criando no leitor a expectativa de que algum elemento será apresentado para modificar a situação até então posta. A expressão “Um certo dia” e o verbo “comunicou” assinalam, então, essa transição. A partir desse momento, há um predomínio de verbos cujo valor semântico caracteriza a ação da narrativa.

A decisão do filho de não ir mais à escola faz com que seus pais tomem uma atitude na tentativa de reverter essa situação.

Angela, cansada de ver seu filho escravizado pela televisão e desapontada com a atitude do filho, resolveu junto com o pai de Gabriel, Fernando, desligar todos os aparelhos de televisão que existia na casa. E ambos levaram Gabriel para passear, para criar amigos e o incentivaram a ir à escola.

Nessa narrativa a fase da resolução é marcada pela expressão adverbial “A partir daquele dia”, que assinala a diferença entre a situação inicial apresentada e a situação final.

Embora essas três categorias da narrativa – expectativa, conflito e desfecho – tenham sido apresentadas sem muita elaboração, há um ajuste seqüencial de idéias que mantém o tema e o faz progredir.

Outro exemplo de narrativa com boa coerência é a exposta a seguir:

As Influências da televisão

Mais um fim de semana começa na residência do senhor Silva. Homem muito sério e trabalhador pai de dois filhos Ana Carla e João Pedro tem uma adorável mulher Dona Joaquina esposa dedicada a família e ao lar. Como de costume todo sábado a noite o casal fica em casa namorando e o filho sai para dançar e se divertir com os amigos.

Já no domingo de manhã Dona Joaquina levanta e prepara o café. Ser digo Senhor Silva em seguida acorda toma café e vai para a sala onde lia a televisão e dali só sairá se sentir vontade de ir ao banheiro.

João Pedro se levanta e como todo domingo acorda tarde toma um banho e vai almoçar. Pedro olha o pai frente a televisão e resolve convidá-lo para um passeio:

-Pai vamos dar uma volta no Parque?

-Agora não filho está passando meu programa preferido e depois tem um filme muito bom:

-Mas pai hoje digo hoje é domingo olha que dia lindo Dona Joaquina resolvi entra no assunto percebendo que o garoto só queria passear com o pai:

-Vá com o menino você fica ai o domingo na frente da televisão vocês digo vocês quase não ficam juntos:

-Já disse que não. E então quase todos domingos era essa briga até que um dia ligaram da delegacia pedindo a presença do senhor Silva. Ele todo preocupado chega ao Distrito Policial e avista seu filho atrás das grades e corre para falar com ele:

-O que houve?

-Estou preso por uso de drogas:

-Mas filho porque fez isso comigo?

-Quantos domingos chamei o senhor para sair? Era o único dia que tínhamos juntos e o senhor ali viciado em uma droga tão pior quanto qualquer outra a porcária da televisão e a maldita programação de domingo com aqueles programa idiotas.

A fase da situação inicial, que corresponde ao início da narrativa e se estende até o oitavo parágrafo, é marcada pela apresentação das quatro personagens que formam a família Silva – o Sr. Silva, pai de Ana Carla e João Pedro e sua esposa, D. Joaquina –, e pela apresentação do espaço social e psicológico, marca temporal e atitudes. Esses elementos, na ordem em que são expostos, caracterizam a relação entre os membros da família Silva, marcada pela repetição dos mesmos pequenos acontecimentos de uma vida doméstica rotineira e monótona. Esse efeito de repetição e monotonia é produzido pelos marcadores adverbiais e pelo tempo verbal, que cumprem a função de intensificar essa situação rotineira, bem como cria a expectativa de que algo irá acontecer para transformar esse estado inicial.

As expressões “mais um fim de semana” e “como de costume” estendem para os verbos “começa”, “fica” e “sai”, no presente, um aspecto freqüentativo, reforçando, então, a idéia de que o convívio familiar é marcado pela mesmice.

O tema é desenvolvido na intersecção da voz de um narrador em terceira pessoa com o diálogo que se estabelece entre as personagens pai e filho. É, inclusive, através do diálogo que o vestibulando/autor apresenta a relação entre a rotina familiar e televisão, uma vez que o pai é caracterizado como alguém que prefere assistir ao programa dominical preferido a passear com seu filho.

A meta-regra da não-contradição manifesta-se na caracterização da rotina familiar das personagens, pois o vestibulando/autor estabelece um sentido para o leitor, de acordo com o que as personagens representam no mundo construído na

narrativa em relação ao mundo real. É certo que o vestibulando optou por apresentar uma situação drástica, quando a personagem filho justifica sua prisão e seu envolvimento com drogas pelo fato de o pai ser um fanático por televisão, mas esse exagero é passível de acontecer no mundo real que procurou representar.

João Pedro se levanta e como todo domingo acorda tarde toma um banho e vai almoçar. Pedro olha o pai frente a televisão e resolve convidá-lo para um passeio:

-Pai vamos dar uma volta no Parque?

-Agora não filho está passando meu programa preferido e depois tem um filme muito bom:

-Mas pai hoje digo hoje é domingo olha que dia lindo Dona Joaquina resolve entrar no assunto percebendo que o garoto só queria passear com o pai:

-Vá com o menino você fica aí o domingo na frente da televisão vocês digo vocês quase não ficam juntos:

-Já disse que não.

A transição entre a fase da expectativa para a fase do conflito é indicada pelo narrador, que assume novamente a narração para apresentar o elemento detonador da transformação. No plano lingüístico isso é marcado pela expressão “até que um dia”, que introduz o elemento que transforma o personagem João Pedro num jovem viciado em drogas.

Embora não haja desfecho e as demais categorias não tenham sido trabalhadas de modo mais elaborado, a narrativa mantém um ajuste seqüencial das idéias (meta-regra da relação), apresentando a falta de atenção e do diálogo, decorrentes da presença marcante da televisão, como responsáveis pela marginalização de uma das personagens (meta-regra da progressão).

A meta-regra da repetição acontece de modo não muito elaborado. Os diálogos utilizados pelo autor não retomam os fatos através de conectivos, mas sim de idéias, como se verifica no final do texto:

-Mas filho porque fez isso comigo?

-Quantos domingos chamei o senhor para sair? Era o único dia que tínhamos juntos e o senhor ali viciado em uma droga tão pior quanto qualquer outra a porcaria da televisão e a maldita programação de domingo com aqueles programas idiotas.

4.1.1.5 Redações com muito boa e ótima coerência

Na planilha de avaliação, uma narrativa tem sua coerência pontuada como *muito boa*, se a história e os elementos forem pertinentes ao tema; apresentar justificativas verossimilhantes; conclusão com retomada dos elementos e da(s) personagem(ns).

Já a narrativa classificada como ótima coerência é aquela cujo enredo é pertinente ao tema; o(s) conflito(s) muito bem trabalhado(s); apresenta provas e exemplos verossimilhantes; episódios e conclusão com desfecho pertinentes.

A diferença entre uma classificação e outra é bastante tênue, exigindo do avaliador muita atenção para saber fazer a distinção solicitada. Basicamente, o que marca essa diferença é o fato de uma narrativa apresentar conflito muito bem tramado. Além desse aspecto, uma narrativa com *ótima* coerência é aquela que apresenta provas e exemplos verossimilhantes.

Desse modo, conflito muito bem tramado, provas e exemplos verossimilhantes são os elementos nos quais o avaliador deve se apegar para decidir entre pontuar uma redação com *muito boa* ou *ótima* coerência.

O problema reside no fato de que, no geral, as narrativas não exploram essas categorias consideradas mais elaboradas, o que torna difícil decidir não só entre *muito boa* e *ótima*, mas também entre *boa*, *muito boa* e *ótima*.

Para a análise, selecionamos uma narrativa produzida no Concurso Vestibular de Inverno de 2001, cujo tema era a bajulação utilizada como meio para se obter privilégios.

O boa-lábia

Imagine, caro leitor, aquela típica cena do namorado indo conhecer os pais da princesinha. Macarronada, porque é especialidade da mãe; cervejinha para acompanhar, porque é de agrado do pai. E o irmãozinho encapetado? Mas nada atrapalha o jovem Augustus, que já treinara em casa sua sutil bajulação, algo elaborado com tal perfeição que até se confundia com espontaneidade. Sua

autoconfiança, nas nuvens; o ego, previamente massageado e, claro, algumas notas mentais:

- O pai deve ser um bêbado; a mãe, a própria Free Willy, mas a princesinha vale a pena e bajular os pais é a melhor maneira de ganha-la.

Agora imagine ainda, leitor atento, que a princesinha na verdade seja a mãe e a filha, perto dela, seja desprezível. Decepção e surpresa acometeram o rapazote que, de súbito, começou a gaguejar e soube exatamente como deveria proceder.

As visitas tornaram-se freqüentes, uma vez por semana, diariamente e logo estava a fazer sua décima visita no dia. Elogios que não acabavam mais, sobre a comida, a limpeza da casa, o modo como cuidava dos filhos e entregou-se ao citar a beleza. A sogra, jovem, bonita e inteligente, adjetivos atribuídos por ele e que ninguém podia negar, imediatamente percebeu as intenções do futuro, breve não mais, genro.

- Se acha que minha sala é confortável e arrumada, venha comigo que lhe mostro os aposentos – disse ela com volúpia no olhar.

O boa-lábia ganhou a filha e a mãe, mas não pára por aí. Percebe, amigo leitor, quem tem boca não vai só a Roma!

Lá pelas tantas, embriagados do próprio desejo, ouviram o portão se abrindo. “Vista-se que é meu marido!” Mas antes que pudessem se levantar, o patriarca da família adentrou pela casa, deparando-se com as vestes dos adúlteros espalhadas pelo chão. E o leitor deve estar pensando que, louco de ciúme, espancou a mulher e o garotão, que depois matou-os e foi preso, desabando a família. Não. O homem traído sentiu-se sim humilhado e matou a si próprio ao ver o amante na cama com uma mulher: a sua.

Em relação às demais narrativas apresentadas, essa tem uma particularidade, que é a de o narrador procurar estabelecer uma interação com seu leitor, como se ambos fossem íntimos. Esse mecanismo de procurar despertar o interesse do leitor, interpelando-o já no início do texto, revela-se uma estratégia muito elaborada, contribuindo, inclusive, para realçar a criação da expectativa. O excerto destacado mostra essa intenção por parte do narrador e põe em evidência a função fática, que é obtida por meio da estratégia referida:

Imagine, caro leitor, aquela típica cena do namorado indo conhecer os pais da princesinha. Macarronada, porque é especiadidade da mãe; cervejinha para acompanhar, porque é de agrado do pai. E o irmãozinho encapetado? Mas nada atrapalha o jovem Augustus, que já treinara em casa sua sutil bajulação, algo elaborado com tal perfeição que até se confundia com espontaneidade. Sua autoconfiança, nas nuvens; o ego, previamente massageado e, claro, algumas notas mentais:

O uso da frase interrogativa em “E o irmãozinho encapetado?” tem também essa função de estabelecer um diálogo com o leitor.

A elaboração da fase da expectativa, que se estende até o terceiro

parágrafo, é realizada com base numa imagem que o narrador supõe que o leitor tenha sobre a típica situação em que o rapaz vai conhecer os pais de sua namorada. O narrador, para criar essa fase da narrativa, aposta então em alguns estereótipos, como: a namorada é uma “princesinha”, o pai dela, um típico progenitor viciado em bebidas alcoólicas, o irmão, um garoto sem modos e a mãe, uma dona do lar despreocupada com a aparência. Além desses estereótipos, aposta também na cena estereotipada de jantar ou almoço na casa dos sogros. Tais elementos, do modo como foram dispostos ao longo do texto, atestam a presença das meta-regras da continuidade temática e da progressão

Essa expectativa, sustentada sob esses estereótipos, é quebrada de modo elaborado também:

Agora imagine ainda, leitor atento, que a princesinha na verdade seja a mãe e a filha, perto dela, seja desprezível. Decepção e surpresa acometeram o rapazote que, de súbito, começou a gaguejar e soube exatamente como deveria proceder.

Novamente, o narrador interpela o leitor, fazendo desse recurso uma estratégia narrativa para marcar a transição de fase da situação inicial para o conflito. O uso do “agora” não desempenha a função de advérbio, pois na seqüência “Agora imagine ainda, leitor atento”, além de pontuar o diálogo que o narrador insiste em manter com o leitor, prepara este para a apresentação de uma cena completamente diferente daquela evocada no início do texto. E é justamente essa cena que contém o elemento causador da transformação da narrativa, pois a personagem Augustus, que inicia a narrativa sendo apresentada como um rapaz que tem a namorada que é uma “princesinha” termina como sendo o amante da sogra. O fato de a mãe ser a princesinha desencadeia, pois, o grande conflito da narrativa, levando-a para um desfecho trágico: a namorada é traída, a sogra torna-se a amante e o pai comete suicídio.

O conflito é introduzido e explorado na narrativa de modo bastante elaborado, através do acréscimo de novas informações que conferem ao texto uma progressão textual (meta-regra da progressão). Essas informações são apresentadas no texto através das ações e das atitudes das personagens:

As visitas tornaram-se freqüentes, uma vez por semana, diariamente e logo estava a fazer sua décima visita no dia. Elogios que não acabavam mais, sobre a comida, a limpeza da casa, o modo como cuidava dos filhos e entregou-se ao citar a beleza. A sogra, jovem, bonita e inteligente, adjetivos atribuídos por ele e que ninguém podia negar, imediatamente percebeu as intenções do futuro, breve não mais, genro.

- Se acha que minha sala é confortável e arrumada, venha comigo que lhe mostro os aposentos – disse ela com volúpia no olhar.

A narrativa tinge o clímax, quando os amantes, sogra e genro, são pegos em flagrante adultério pelo marido:

Lá pelas tantas, embriagados do próprio desejo, ouviram o portão se abrindo. “Vista-se que é meu marido!” Mas antes que pudessem se levantar, o patriarca da família adentrou pela casa, deparando-se com as vestes dos adúlteros espalhadas pelo chão.

Para criação do desfecho, o narrador cria uma expectativa, apostando novamente numa suposta cena estereotipada que o leitor pode fazer da situação:

(...) E o leitor deve estar pensando que, louco de ciúme, espancou a mulher e o garotão, que depois matou-os e foi preso, desabando a família. Não. O homem traído sentiu-se sim humilhado e matou a si próprio ao ver o amante na cama com uma mulher: a sua.

Entretanto, o narrador joga com isso, quebrando essa expectativa ao apresentar outro desfecho para a história, no qual o marido traído e humilhado se mata.

O modo como o vestibulando/autor foi apresentando a transformação da situação inicial para o desfecho, através da interpelação do leitor, bem como o modo como empregou os recursos lingüísticos (meta-regra da repetição e da relação) garantiu a coerência interna do texto (meta -regra da não-contradição).

Tendo em vista o modo como as categorias da narrativa foram exploradas no texto em tela e considerando também o modo como o tema foi coerentemente trabalhado, essa narrativa pode ser considerada como um texto que apresenta uma *ótima* coerência.

Nos textos selecionados, ou se tem narrativas que se enquadram nos itens

problemas gravíssimos até *boa* coerência ou se tem narrativas como a analisada acima. Para enquadrar uma narrativa no item *muito boa* coerência convém, a nosso ver, buscar outros elementos nos textos produzidos que possam garantir ao avaliador pontuar o texto não no item *ótima*, mas no item *muito boa* coerência.

4.1.2 Propostas de alteração para o quesito coerência

A partir das análises das narrativas realizadas em nossa pesquisa, apresentamos nesta seção nossa sugestão para a avaliação do quesito coerência das narrativas produzidas em situação de vestibular. Retomamos, abaixo, a atual planilha para lembrar o que se considera em cada classificação: *problemas gravíssimos*; *problemas graves*; *problemas*; *boa*; *muito boa* e *ótima* coerência.

Avaliação	Planilha atual
Problemas gravíssimos	Elementos da narrativa que apontam para o tema, mas desenvolve outro tema no(s) conflito(s).
Problemas graves	Personagem(ns), ações inadequadas às características descritas ou vice-versa; conflito(s) não pertinente(s) ao(s) objetivo(s) da(s) personagem(ns).
Problemas	Proposta de história pertinente ao tema; personagem(ns) com ações pertinentes; lugar(es) e/ou ambiente(s) inadequado(s) (inverossimilhança); conclusão sem retomada dos fatos e/ou da(s) personagem(ns); termos inadequados ao(s) contexto(s).
Boa	Expectativa para a personagem; desenrolar de história óbvia, mas adequada; resolução simples do(s) conflito(s); ajuste seqüencial de idéias.
Muito Boa	Elementos e história pertinentes ao tema; justificativas verossimilhantes; conclusão com retomada dos elementos e da(s) personagem(ns).
Ótima	Enredo de história pertinente ao tema; conflito(s) muito bem tramado(s); provas e exemplos verossimilhantes; episódios e conclusão com desfecho pertinentes.

Nessa planilha, a narrativa que apresenta elementos que apontam para o tema proposto, mas desenvolve outro no(s) conflito(s) é classificada como redação com *problemas gravíssimos* de coerência. Nosso parecer é que, ao utilizar a expressão *apontam para o tema*, o avaliador possa ser levado a avaliar novamente o quesito *tema* que é avaliado à parte da *coerência*.

A classificação *problemas graves* de coerência diz respeito às narrativas que

apresentam personagem(ns), ações inadequadas às características descritas ou vice-versa; conflito(s) não pertinente(s) ao(s) objetivo(s) da(s) personagem(n)s. Nessa classificação, espera-se, como na anterior, que, mesmo mal elaborado, haja um conflito. Mas, como se pôde observar nas análises selecionadas para ilustrar a pesquisa, a maioria das narrativas não apresenta um elemento que, no nível macroestrutural, venha garantir a transição da fase da situação inicial, passando pela transformação, até culminar com a fase da situação final.

A narrativa que apresente história pertinente ao tema, com personagem que tenha ações pertinentes, com espaço inadequado, com conclusão sem retomada dos fatos e/ou personagem(ns) e com termos inadequados ao(s) contexto(s), é enquadrada como redação com *problemas* de coerência. Consideramos inadequada a exigência de *história pertinente ao tema*, pois o quesito *coerência* não pode avaliar o que já foi focado pelo quesito *tema*.

Como narrativa de *boa* coerência é enquadrada a redação que apresente expectativa para a personagem; uma história óbvia, porém adequada; resolução simples do(s) conflito(s) e ajuste seqüencial de idéias. A narrativa classificada como *muito boa* coerência é a que tem elementos e história pertinentes ao tema; justificativas verossimilhantes; conclusão com retomada dos elementos e da(s) personagem(ns). Observamos que essas duas classificações esperam do candidato uma redação simples, mas bem elaborada.

É considerada como uma narrativa com *ótima* coerência aquela que possui enredo de história pertinente ao tema; conflito(s) muito bem tramado(s); provas e exemplos verossimilhantes; episódios e conclusão com desfecho pertinente. A nosso ver, a utilização da palavra "tema" pode causar a impressão de que é preciso rever o tema que deveria ser desenvolvido a partir do texto de apoio e não o tema da própria narrativa.

Tendo em vista os problemas apontados, elaboramos uma nova planilha, procurando vincular as meta-regras de coerência estabelecidas por Charolles (1988) às categorias da narrativa apresentadas por Siqueira(1992). Não que observar essas categorias no campo da coerência seja uma avaliação da tipologia textual (que tem um campo próprio para isso), mas, uma vez que as meta-regras

propostas estão diretamente vinculadas à organização textual, não podemos ignorar a estrutura do texto narrativo no momento da avaliação.

A primeira modificação que fizemos reduz as seis classificações de coerência da planilha anterior para quatro:

Avaliação	Planilha proposta
Problemas gravíssimos	Criação da expectativa, mas sem progredir nas demais categorias da narrativa; Contradição: ações não condizentes com a(s) personagem(ns); Não há continuidade temática, ou seja, a meta-regra da repetição está comprometida.
Problemas	Fase da expectativa elaborada; Progride para a criação do conflito, mas as informações não sustentam a elaboração dessa fase; Há coerência entre as ações e a(s) personagem(ns); Tentativa de continuidade temática, ou seja, a relação entre os novos elementos e a situação inicial não é trabalhada.
Boa	Quebra da expectativa: conflito; Progride para a tentativa de resolução do conflito apresentado; Há continuidade temática, ou seja, a relação entre os novos elementos e a situação inicial é explorada.
Ótima	Quebra da expectativa: conflito; Resolução do conflito apresentado; Há continuidade temática, ou seja, a relação entre os novos elementos e a situação inicial é explorada.

Segundo Siqueira (1992), o conflito é essencial numa narrativa. É a presença dele que fará a diferença entre uma narrativa e um mero relato. No entanto, a realidade apresentada nas narrativas analisadas é a de que os

vestibulandos não conseguem trabalhar o conflito como uma transformação da narrativa. O que percebemos foi que eles interpretam o termo “conflito” como uma desavença, como um problema que deve ser acrescentado à narrativa para que a(s) personagem(ns) supere(m). Na maioria das redações analisadas, os vestibulandos desenvolvem sua narração acreditando que o simples acréscimo de algo que contrarie a(s) personagem(ns) venha a se caracterizar em um conflito de narrativa, com isso acabam por não apresentar e desenvolver as novas informações e ações que farão o texto progredir.

Em vista disso, nossa proposta para a alteração do quesito coerência na planilha de avaliação da CVU procurou contemplar essa interpretação dos vestibulandos, apesar de infringir a condição dada por Siqueira ao gênero narrativo. Desse modo, considerando o grande número de redações assim construídas, sugerimos que as narrativas que apresentem essa interpretação do termo “conflito” sejam enquadradas em *problemas gravíssimos* ou *problemas de coerência*.

Na classificação *problemas gravíssimos* de coerência enquadramos a redação que formula a expectativa, mas não desenvolve as demais categorias, ou seja, o texto é todo uma paráfrase da situação inicial apresentada pelo vestibulando. A meta-regra da progressão, desse modo, ocorre somente no desenvolvimento dessa primeira categoria, conseqüentemente, a meta-regra da repetição fica comprometida. Outra característica da narrativa com *problemas gravíssimos* de coerência é a contradição das ações com a(s) personagem(ns) que as executa(m).

Como narrativa que apresenta *problemas* de coerência, consideramos a redação que elabora bem a fase da expectativa, progride para a criação de um conflito, mas não o desenvolve, pelo fato de o acréscimo de elementos não ser suficiente para sustentar essa nova fase, o que caracteriza falha na tentativa de estabelecer a continuidade temática. Nessa classificação, as ações são condizentes com as características da(s) personagem(s).

Outra sugestão que fazemos afeta a elaboração do comando da Prova de Redação. Para explicitar isso, retomamos a orientação dada ao candidato (item

3.2.3):

- b) *Texto NARRATIVO: crie uma história em que a(s) personagem(ns) vivencie(m) uma situação relativa ao tema, num determinado tempo e espaço, com narrador em primeira ou terceira pessoa, conflito e desfecho.*

A palavra conflito poderia ser explicada, evitando, com isso, a possibilidade de os vestibulandos a interpretarem como embate, desavença. O enunciado do comando passaria a ser um enunciado explicativo de um conceito:

- b) *Texto NARRATIVO: crie uma história em que a(s) personagem(ns) vivencie(m) uma situação relativa ao tema, num determinado tempo e espaço, com narrador em primeira ou terceira pessoa, conflito (transformação da história, ou seja, algo inesperado) e desfecho.*

Com esse esclarecimento, o comando torna mais explícito o tipo de texto que a banca avaliadora privilegia, pois possibilita ao candidato relembrar o que seja um conflito. Essa estratégia pode contribuir para a produção de um número maior de narrativas que desenvolvem todas as categorias. Conseqüentemente, poderá propiciar um número maior de redações com boa ou ótima coerência, uma vez que o desenvolvimento de todas as categorias do texto narrativo tende a garantir, também, a presença das meta-regras da coerência.

Quanto à *boa* coerência, sugerimos que essa classificação seja dada à narrativa que apresenta o conflito, embora sem muita elaboração, ou seja, o conflito é apresentado, mas o texto não progride para o desfecho. Há, portanto, a quebra da expectativa e, conseqüentemente, a meta-regra da progressão começa a se fazer presente. Entretanto, as informações acrescentadas não são suficientes para a resolução do conflito. Outra característica dessa classificação é a continuidade temática, ou seja, o vestibulando explora a relação entre os novos elementos e a situação inicial.

O que diferenciará a atribuição *ótima* da *boa* coerência é a resolução do conflito criado. Nessa classificação enquadra-se, portanto, a narrativa que contenha todas as meta-regras da coerência.

Apresentaremos, a seguir, a análise das redações de acordo com a sugestão apresentada. Para melhor evidenciá-la, retomamos as narrativas utilizadas para a ilustração da planilha atual (itens 4.1.1.1 a 4.1.1.5).

4.1.2.1 Redação com problemas gravíssimos de coerência

A redação *Efeito retardado* é exemplo de narrativa que não desenvolve as meta-regras da coerência:

Efeito retardado

Nada melhor do que um pote de pipoca e a televisão ti digo, ligada, em pleno domingo sol irradiante um dia perfeito para sair e encontrar os amigos.

Camila estava farta de perder horas e mais horas na frente da televisão, ao desligar o aparelho percebia que havia parado no tempo por algumas horas. Pois, que cultura se aprende assistindo televisão domingo. “Pegar sabonetes semi-nua em uma banheira, ou melhor, ver aquele mesmo grupo de pagode.”

Então, Camila tomou uma “injeção de animo” e foi passear, fazer uma visita a sua tia. Ao chegar em sua casa deparou com sua tia paralizada na frente da televisão como se estivesse em transe. Neste momento pensei preciso ocupar meu tempo se não vou perde-lo.

Endubitavelmente é um exagero achar que televisão é a única distração, e para tal nos sacrificamos assistindo à programas sem conteúdos. Uma maneira para se curar dessa “doença” é preencher esse tempo “perdido” com ocupação.

Pela atual planilha, essa redação também foi classificada como narrativa com *problemas gravíssimos* de coerência, pelas razões apresentadas no item 4.1.1.1. Analisada pela nossa proposta, esse texto aqui se enquadra pelo comprometimento das quatro meta-regras.

A primeira que é infringida é a da *não-contradição*, logo no primeiro parágrafo:

Nada melhor do que um pote de pipoca e a televisão ti digo, ligada, em pleno domingo sol irradiante um dia perfeito para sair e encontrar os amigos.

Esse foi um dos problemas apresentados na análise pela planilha atual

que permanece em nossa proposta. A meta-regra da não-contradição se destaca em relação às demais, evidenciando a incoerência do texto, pois o vestibulando apresenta Camila como alguém que não se diverte assistindo à televisão, o que cria a expectativa.

Quanto ao fato de a narrativa ter apresentado elementos que possibilitam a progressão das ações da personagem Camila, que era o de não ficar em casa diante da televisão em “pleno domingo”, não podemos considerar que houve a meta-regra da progressão. O que houve foi uma progressão dentro da categoria da situação inicial, pois os novos elementos introduzidos não são suficientes para sustentar o texto e fazê-lo avançar. No trecho abaixo, podemos observar que o texto está repetitivo:

Camila estava farta de perder horas e mais horas na frente da televisão, ao desligar o aparelho percebia que havia parado no tempo por algumas horas. Pois, que cultura se aprende assistindo televisão domingo. “Pegar sabonetes semi-nua em uma banheira, ou melhor, ver aquele mesmo grupo de pagode.”

O candidato acrescenta as razões que levaram a personagem Camila a resolver sair de casa, mas, na verdade, essas informações giram em torno da situação inicial:

Camila estava farta de perder horas e mais horas na frente da televisão, ao desligar o aparelho percebia que havia parado no tempo por algumas horas. Pois, que cultura se aprende assistindo televisão domingo. “Pegar sabonetes semi-nua em uma banheira, ou melhor, ver aquele mesmo grupo de pagode.”

A personagem ganha a característica de alguém que prefere atividades mais interessantes que ver corpos e ouvir músicas sem sentido na televisão. Desse modo, cria-se a expectativa de que a história ganhará novos rumos, sobretudo quando a personagem resolve visitar sua tia, o que não acontece pelo fato Camila encontrar a tia “paralizada na frente da televisão”.

Então, Camila tomou uma “injeção de animo” e foi passear, fazer uma visita a sua tia. Ao chegar em sua casa deparou com sua tia paralizada na frente da televisão

como se estivesse em transe. Neste momento pensei preciso ocupar meu tempo se não vou perde-lo.

Como na seqüência vem a informação do desejo da personagem em ocupar o tempo, imagina-se que a história apresentará novos elementos que farão a personagem divertir-se no domingo. Entretanto, isso não se sustenta no texto. A narrativa é finalizada com a inserção de um parágrafo dissertativo, que aponta para uma tentativa de criação da fase da avaliação. Como o vestibulando não domina os mecanismos lingüístico-discursivos para a elaboração dessa categoria, passa a dissertar, marcando explicitamente seu ponto de vista. Com isso, a meta-regra da relação é também infringida, pois a tentativa de elaboração do parágrafo avaliativo provoca uma ruptura que afeta o nível macroestrutural:

Endubitavelmente é um exagero achar que televisão é a única distração, e para tal nos sacrificamos assistindo à programas sem conteúdos. Uma maneira para se curar dessa “doença” é preencher esse tempo “perdido” com ocupação.

Retomemos a proposta de alteração da planilha para melhor comprovar a análise de “Efeito retardado”:

Avaliação	Planilha proposta
Problemas gravíssimos	Criação da expectativa, mas sem progredir nas demais categorias da narrativa; Contradição: ações não condizentes com a(s) personagem(ns); Não há continuidade temática, ou seja, a meta-regra da repetição está comprometida.

Houve criação da expectativa: Camila desejou fazer algo diferente do que assistir aos programas de televisão e foi visitar a tia. Nesse momento, ocorre uma contradição, pois a personagem, logo no primeiro parágrafo, através da voz do narrador, diz que “*não há nada melhor do que um pote de pipoca e a televisão ligada*” para logo em seguida afirmar “*um dia perfeito para sair e encontrar os amigos*”. No terceiro parágrafo, a personagem resolve visitar sua tia. A continuidade temática

foi prejudicada, pois a narrativa restringiu -se à situação inicial. O fato de ter sido finalizada com um parágrafo dissertativo provocou uma ruptura na narração, prejudicando, assim, a expansão do texto.

4.1.2.2 Redação com problemas de coerência

Para ilustrar a avaliação desse tipo de coerência, apresentamos a análise da seguinte redação:

Micheli tinha onze anos, morava com sua avó em uma cidade do interior de São Paulo.

Micheli sempre deixava de lado seus livros de estórias infantis e bonecas para ficar lendo revistas e jornais também era viciada em televisão passava horas assistindo a maioria dos programas jornalísticos, pois eram os que mais lhe interessassem.

Sua avó tinha um cuidado exemplar com Micheli, que passava por algumas dificuldades desde que perdeu seus pais em um acidente de carro quando tinha nove anos. A menina nunca mais se interessou por brincar de bonecas ou fazer qualquer tipo de amizade.

Seu negócio era mesmo reportagens de acidentes, onde muitas vezes fazia lembrar de seus pais.

Mas sua avó sempre proibia a de assistir seus programas favoritos, obrigando a menina assistir programas infantis, onde só de olhar a pequena garota passava mal.

Com o passar do tempo e todos aqueles programas (andava) que Michele assistia começou a passar por algumas crises de choros e gritos, além disso fazia questão de ficar muito mau-humorada na frente de todos e em qualquer lugar.

Micheli sem mais nada o que pensar e com muita raiva, decidiu daquele dia em diante ficar sempre trancada em seu quarto e muito mau-humorada desde a hora que levantasse até a hora de dormir.

Observamos que a situação inicial dessa redação é desenvolvida. O vestibulando caracteriza as personagens: Michele, uma garota de 11 anos que mora com a avó, por ter perdidos os pais em um acidente automobilístico. A garota, pelo trauma do que aconteceu com os pais, gosta de assistir a programas jornalísticos para ficar informada sobre notícias trágicas e não se interessa por brincadeiras próprias de crianças de sua idade.

Essas informações, expostas por intermédio de um narrador em terceira

pessoa, mostram a meta-regra da progressão dentro da categoria da situação inicial, que se estende do primeiro ao quinto parágrafo:

Micheli tinha onze anos, morava com sua avó em uma cidade do interior de São Paulo.

Micheli sempre deixava de lado seus livros de estórias infantis e bonecas para ficar lendo revistas e jornais também era viciada em televisão passava horas assistindo a maioria dos programas jornalísticos, pois eram os que mais lhe interessassem.

Sua avó tinha um cuidado exemplar com Micheli, que passava por algumas dificuldades desde que perdeu seus pais em um acidente de carro quando tinha nove anos. A menina nunca mais se interessou por brincar de bonecas ou fazer qualquer tipo de amizade.

Seu negócio era mesmo reportagens de acidentes, onde muitas vezes fazia lembrar de seus pais.

Mas sua avó sempre proibia a de assistir seus programas favoritos, obrigando a menina assistir programas infantis, onde só de olhar a pequena garota passava mal.

O conectivo “onde”, mal empregado, foi bastante comum nas redações analisadas. Nessa narrativa, podemos verificar que ele compromete a meta-regra da relação.

No penúltimo parágrafo, ao utilizar a expressão “Com o passar do tempo”, o autor prepara o leitor para a quebra da expectativa e a elaboração de um conflito. No entanto, as informações que são acrescentadas nos dois últimos parágrafos não sustentam essa quebra da expectativa:

Com o passar do tempo e todos aqueles programas (andava) que Michele assistia começou a passar por algumas crises de choros e gritos, além disso fazia questão de ficar muito mau-humorada na frente de todos e em qualquer lugar.

Micheli sem mais nada o que pensar e com muita raiva, decidiu daquele dia em diante ficar sempre trancada em seu quarto e muito mau-humorada desde a hora que levantasse até a hora de dormir.

Não há progressão no texto, pois as informações apresentadas giram em torno do tema, desenvolvendo apenas a expectativa inicial, sem avançar para as demais categorias.

Com o passar do tempo e todos aqueles programas (andava) que Michele assistia começou a passar por algumas crises de choros e gritos, além disso fazia questão de ficar muito mau-humorada na frente de todos e em qualquer lugar.

Outro elemento coesivo mal empregado é pronome “que”. Ao utilizá -lo, o candidato criou uma ambigüidade: foi Micheli ou os programas que passaram por crises de choro? Certamente, o leitor não terá problema em desfazer essa ambigüidade, e o fará, sem muito esforço, com base no conhecimento de mundo partilhado. Essa estratégia cognitiva de atribuir coerência ao texto, contudo, não exime o candidato da responsabilidade de procurar construir coerentemente seu texto, valendo-se do emprego adequado dos recursos lingüísticos que a língua lhe disponibiliza.

Pela análise da planilha atual, essa redação havia sido classificada como narrativa com *problemas graves* de coerência. Em nossa proposta, essa narrativa enquadra-se na classificação *problemas de coerência*, uma que, mesmo não tendo apresentado conflito, a situação inicial é bem desenvolvida. Além desse aspecto, não infringe a meta-regra da não-contradição.

Assim, como narrativa com *problemas* de coerência, propomos que seja classificada a redação que tenha a fase da expectativa elaborada, ou seja, a situação inicial progride para a criação do conflito, mas com informações insuficientes. Há, desse modo, uma tentativa de manutenção temática, com coerência entre os novos elementos apresentados e a situação inicial. Além disso, a(s) personagem(ns) age(m) de maneira condizente com suas características.

Observemos a tabela abaixo:

Avaliação	Planilha proposta
Problemas	Fase da expectativa elaborada; Progride para a criação do conflito, mas as informações não sustentam a elaboração dessa fase; Há coerência entre as ações e a(s) personagem(ns); Tentativa de continuidade temática, ou seja, a relação entre os novos elementos e a situação inicial não é trabalhada.

Na narrativa analisada acima, vimos que, embora haja uma progressão na fase da expectativa, o texto tem sua expansão prejudicada, pois não há criação de

um conflito. A relação entre os novos elementos (a interferência da avó) e a situação inicial apresentada não foi desenvolvida.

4.1.2.3 Redação com boa coerência

O que diferenciara a classificação da narrativa com *boa* coerência das duas classificações anteriores é a presença do conflito. A redação deve conter elementos que sustentem a progressão da narrativa e a resolução do conflito, como demonstra a análise da redação “As influências da televisão”.

As Influências da televisão

Mais um fim de semana começa na residência do senhor Silva. Homem muito sério e trabalhador pai de dois filhos Ana Carla e João Pedro tem uma adorável mulher Dona Joaquina esposa dedicada a família e ao lar. Como de costume todo sábado a noite o casal fica em casa namorando e o filho sai para dançar e se divertir com os amigos.

Já no domingo de manhã Dona Joaquina levanta e prepara o café. Ser digo Senhor Silva em seguida acorda toma café e vai para a sala onde lia a televisão e dali só sairá se sentir vontade de ir ao banheiro.

João Pedro se levanta e como todo domingo acorda tarde toma um banho e vai almoçar. Pedro olha o pai frente a televisão e resolve convidá-lo para um passeio:

-Pai vamos dar uma volta no Parque?

-Agora não filho está passando meu programa preferido e depois tem um filme muito bom:

-Mas pai hoje digo hoje é domingo olha que dia lindo Dona Joaquina resolve entra no assunto percebendo que o garoto só queria passear com o pai:

-Vá com o menino você fica ai o domingo na frente da televisão vocês digo vocês quase não ficam juntos:

-Já disse que não. E então quase todos domingos era essa briga até que um dia ligaram da delegacia pedindo a presença do senhor Silva. Ele todo preocupado chega ao Distrito Policial e avista seu filho atrás das grades e corre para falar com ele:

-O que houve?

-Estou preso por uso de drogas:

-Mas filho porque fez isso comigo?

-Quantos domingos chamei o senhor para sair? Era o único dia que tínhamos juntos e o senhor ali viciado em uma droga tão pior quanto qualquer outra a porcária da televisão e a maldita programação de domingo com aqueles programa idiotas.

A situação inicial apresentada nessa narrativa é a de uma família de rotina

monótona, composta por quatro pessoas: Sr. Silva, o pai; D. Joaquina, a mãe; Ana Carla e João Pedro, os filhos.

Mais um fim de semana começa na residência do senhor Silva. Homem muito sério e trabalhador pai de dois filhos Ana Carla e João Pedro tem uma adorável mulher Dona Joaquina esposa dedicada a família e ao lar. Como de costume todo sábado a noite o casal fica em casa namorando e o filho sai para dançar e se divertir com os amigos.

Já no domingo de manhã Dona Joaquina levanta e prepara o café. Ser digo Senhor Silva em seguida acorda toma café e vai para a sala onde lia a televisão e dali só sairá se sentir vontade de ir ao banheiro.

João Pedro se levanta e como todo domingo acorda tarde toma um banho e vai almoçar. Pedro olha o pai frente a televisão e resolvi convida-lo para um passeio:

-Pai vamos dar uma volta no Parque?

-Agora não filho está passando meu programa preferido e depois tem um filme muito bom:

-Mas pai hoje digo hoje é domingo olha que dia lindo Dona Joaquina resolvi entra no assunto percebendo que o garoto só queria passear com o pai:

-Vá com o menino você fica ai o domingo na frente da televisão vocês digo vocês quase não ficam juntos:

-Já disse que não. E então quase todos domingos era essa briga

A expressão “até que um dia” cria no leitor a expectativa de uma mudança, que será comprovada pelos acréscimo das novas informações “ligaram da delegacia” e “avista seu filho atrás das grades”, que resultam na elaboração do conflito¹⁹:

-Já disse que não. E então quase todos domingos era essa briga até que um dia ligaram da delegacia pedindo a presença do senhor Silva. Ele todo preocupado chega ao Distrito Policial e avista seu filho atrás das grades e corre para falar com ele:

Com a criação do conflito, a personagem pai ganha novas ações, coerentes com sua condição. Essas novas atitudes são pertinentes à personagem, diante do inesperado: ter o filho na prisão.

-Já disse que não. E então quase todos domingos era essa briga até que um dia ligaram da delegacia pedindo a presença do senhor Silva. Ele todo preocupado chega ao Distrito Policial e avista seu filho atrás das grades e corre para falar com ele:

Após o conflito, o texto caminha para o desfecho, momento em que a

¹⁹ Na verdade, o conflito não é bem marcado. O que acontece é uma tentativa sintética que, nesse tipo de texto, pode ser considerado um conflito pela Banca.

personagem João Pedro revela ao pai aquilo que provocou sua prisão, ou seja, o uso de drogas e as razões que o levaram a consumi-las.

-O que houve?

-Estou preso por uso de drogas:

-Mas filho porque fez isso comigo?

-Quantos domingos chamei o senhor para sair? Era o único dia que tínhamos juntos e o senhor ali viciado em uma droga tão pior quanto qualquer outra a porcária da televisão e a maldita programação de domingo com aqueles programa idiotas.

As informações fornecidas, contudo, não são suficientes para a resolução do conflito. A personagem filho elenca as justificativas que o levaram ao uso de drogas, mas a narrativa não caminha para o desfecho. O que há é apenas uma intenção de desfecho, pois a explicação para o envolvimento com as drogas - chamar a atenção do pai viciado em televisão - não foi desenvolvida. Percebemos a preocupação do candidato em garantir a temática (meta-regra da *repetição*) de sua redação e até evoluir para o desfecho. Caso tivesse optado por narrador ao invés de diálogos, poderia ter desenvolvido melhor essas informações e, possivelmente, progredido para o desfecho.

A tabela abaixo propicia a visualização de nossa análise com base na proposta de avaliação ora formulada:

Avaliação	Planilha proposta
Boa	Quebra da expectativa: conflito; Progredir para a tentativa de resolução do conflito apresentado; Há continuidade temática, ou seja, a relação entre os novos elementos e a situação inicial é explorada.

Com base nos novos critérios estipulados, podemos considerar que a narrativa “As Influências da televisão” elabora a quebra da expectativa, quando o pai recebe o telefonema falando sobre a prisão de seu filho. O texto progredir nessa categoria, o que resulta na tentativa de resolução do conflito, quando há o diálogo entre as personagens Sr. Silva e João Pedro, com argumentos insuficientes para a progressão dessa categoria para o desfecho. A narrativa apresenta, também a

continuidade temática, pois, a partir do conflito criado, o que foi exposto na situação inicial é retomado: pai que não dá atenção aos filhos por ser viciado em televisão.

4.1.2.4 Redação com ótima coerência

A análise da narrativa “O boa-lábia”²⁰ vem ilustrar nossa proposta para a classificação *ótima* coerência, na qual são enquadradas as redações que, além de conter os aspectos positivos das classificações anteriores, apresentam também o desfecho.

O boa-lábia

Imagine, caro leitor, aquela típica cena do namorado indo conhecer os pais da princesinha. Macarronada, porque é especiadidade da mãe; cervejinha para acompanhar, porque é de agrado do pai. E o irmãozinho encapetado? Mas nada atrapalha o jovem Augustus, que já treinara em casa sua sutil bajulação, algo elaborado com tal perfeição que até se confundia com espontaneidade. Sua autoconfiança, nas nuvens; o ego, previamente massageado e, claro, algumas notas mentais:

- O pai deve ser um bêbado; a mãe, a própria Free Willy, mas a princesinha vale a pena e bajular os pais é a melhor maneira de ganha-la.

Agora imagine ainda, leitor atento, que a princesinha na verdade seja a mãe e a filha, perto dela, seja desprezível. Decepção e surpresa acometeram o rapazote que, de súbito, começou a gaguejar e soube exatamente como deveria proceder.

As visitas tornaram-se freqüentes, uma vez por semana, diariamente e logo estava a fazer sua décima visita no dia. Elogios que não acabavam mais, sobre a comida, a limpeza da casa, o modo como cuidava dos filhos e entregou-se ao citar a beleza. A sogra, jovem, bonita e inteligente, adjetivos atribuídos por ele e que ninguém podia negar, imediatamente percebeu as intenções do futuro, breve não mais, genro.

- Se acha que minha sala é confortável e arrumada, venha comigo que lhe mostro os aposentos – disse ela com volúpia no olhar.

O boa-lábia ganhou a filha e a mãe, mas não pára por aí. Percebe, amigo leitor, quem tem boca não vai só a Roma!

Lá pelas tantas, embriagados do próprio desejo, ouviram o portão se abrindo. “Vista-se que é meu marido!” Mas antes que pudessem se levantar, o patriarca da família adentrou pela casa, deparando-se com as vestes dos adúlteros espalhadas pelo

²⁰ Essa narrativa foi produzida no Concurso Vestibular de Inverno de 2001 cujo tema era a bajulação com o intuito de obter vantagens.

chão. E o leitor deve estar pensando que, louco de ciúme, espancou a mulher e o garotão, que depois matou-os e foi preso, desabando a família. Não. O homem traído sentiu-se sim humilhado e matou a si próprio ao ver o amante na cama com uma mulher: a sua.

No primeiro parágrafo, o vestibulando utiliza o recurso do narrador em terceira pessoa interpelando o leitor, com a expressão “*Imagine, caro leitor*”. Isso é indício de que o candidato conhece a estrutura na narrativa e internalizou o estilo de narrar de autores consagrados, como Machado de Assis. Essa interpelação aproxima o leitor desde o início do texto, antes mesmo da criação da expectativa, que é marcada pelo estereótipo de família apresentado no primeiro e segundo parágrafos.

Imagine, caro leitor, aquela típica cena do namorado indo conhecer os pais da princesinha. Macarronada, porque é especialidade da mãe; cervejinha para acompanhar, porque é de agrado do pai. E o irmãozinho encapetado? Mas nada atrapalha o jovem Augustus, que já treinara em casa sua sutil bajulação, algo elaborado com tal perfeição que até se confundia com espontaneidade. Sua autoconfiança, nas nuvens; o ego, previamente massageado e, claro, algumas notas mentais:

- O pai deve ser um bêbado; a mãe, a própria Free Willy, mas a princesinha vale a pena e bajular os pais é a melhor maneira de ganha-la.

Outro quesito estipulado na classificação *ótima coerência* solicita que as ações da(s) personagem(ns) sejam condizentes com suas características. Na narrativa em tela, isso se faz presente desde o início do texto, justamente com a introdução do tema. A personagem Augustus prepara-se para conhecer a família da namorada, disposto a ganhar a simpatia dos sogros e cunhado e conquistar definitivamente a garota. A preparação para a visita constrói-se na imagem que Augustus tem da composição de uma família. É também com base nessa imagem que prepara a sua bajulação. A expectativa é, desse modo, criada e sustentada na personagem Augustus, que é caracterizada como alguém disposto a tudo para garantir a namorada.

Imagine, caro leitor, aquela típica cena do namorado indo conhecer os pais da princesinha. Macarronada, porque é especialidade da mãe; cervejinha para acompanhar, porque é de agrado do pai. E o irmãozinho encapetado? Mas nada

atrapalha o jovem Augustus, que já treinara em casa sua sutil bajulação, algo elaborado com tal perfeição que até se confundia com espontaneidade. Sua autoconfiança, nas nuvens; o ego, previamente massageado e, claro, algumas notas mentais:

- O pai deve ser um bêbado; a mãe, a própria Free Willy, mas a princesinha vale a pena e bajular os pais é a melhor maneira de ganha-la.

O conflito é estabelecido no terceiro parágrafo, contrariando as expectativas criadas, pois a princesinha, na verdade, é a sogra e não a namorada:

Agora imagine ainda, leitor atento, que a princesinha na verdade seja a mãe e a filha, perto dela, seja desprezível. Decepção e surpresa acometeram o rapazote que, de súbito, começou a gaguejar e soube exatamente como deveria proceder.

Com o rompimento da expectativa inicial, a narrativa toma outro direcionamento. O leitor, que imaginava que a narrativa seria desenvolvida a partir das informações introduzidas na fase da expectativa inicial (o jovem conhecendo a família da namorada e, com muita bajulação, ganhando a confiança de todos), passa a ser cúmplice de outra situação

A situação inicial desenvolvida, até então, pelas informações apresentadas sobre as intenções da personagem Augustus e pelo estereótipo de família é rompida. O texto progride para a etapa seguinte, com o surgimento de algo inesperado para a personagem: uma sogra atraente.

Essa nova informação sustenta-se pela mudança no comportamento do namorado, que passa a elogiar cada vez mais a mãe da garota. Apesar de o vestibulando ter iniciado a narrativa com o tema da Prova de Redação e desenvolvido outro a partir do conflito, não podemos classificar sua narrativa em *problemas gravíssimos*, como pedido na planilha atual, pois o tema é avaliado em um campo a parte da coerência.

Considerando os critérios que formam a classificação *problemas gravíssimos* da planilha atual, essa narrativa teria seu tema seria reavaliado, e o bom desenvolvimento das meta-regras da coerência seria ignorado, pois os critérios estipulados postulam o seguinte: “elementos da narrativa que apontam para o tema, mas desenvolvem outro tema no(s) conflito(s)”.

A partir da surpresa de Augustus em encontrar uma mãe muito mais interessante que a filha, o tema apontado na situação inicial dá lugar a um novo tema: a tentativa de conquistar a sogra.

As visitas tornaram-se freqüentes, uma vez por semana, diariamente e logo estava a fazer sua décima visita no dia. Elogios que não acabavam mais, sobre a comida, a limpeza da casa, o modo como cuidava dos filhos e entregou-se ao citar a beleza. A sogra, jovem, bonita e inteligente, adjetivos atribuídos por ele e que ninguém podia negar, imediatamente percebeu as intenções do futuro, breve não mais, genro.

O acréscimo de novas informações permite a *progressão* do texto na temática iniciada a partir do conflito, bem como garante a meta -regra da *repetição*. Observamos que os novos elementos resgatam a idéia apresentada a partir do conflito, na medida em que a sogra vai se caracterizando pelo olhar de Augustus, preparando o leitor para novos acontecimentos:

- Se acha que minha sala é confortável e arrumada, venha comigo que lhe mostro os aposentos - disse ela com volúpia no olhar.

O boa-lábia ganhou a filha e a mãe, mas não pára por aí. Percebe, amigo leitor, quem tem boca não vai só a Roma!

O vestibulando soube explorar bem o conflito criado e o fez progredir para aquilo que o leitor imaginaria ser o desfecho: a sogra retribuindo os sentimentos do genro. Entretanto, uma nova expectativa é criada, concomitantemente à elaboração do clímax da narrativa, quando o marido flagra os amantes.

Lá pelas tantas, embriagados do próprio desejo, ouviram o portão se abrindo. "Vista-se que é meu marido!"

O desfecho é trabalhado com a utilização de outro estereótipo: o marido traído comete um crime passionai. Novamente, o narrador procura interagir com o leitor, criando a expectativa de uma resolução surpreendente:

Mas antes que pudessem se levantar, o patriarca da família adentrou pela casa,

deparando-se com as vestes dos adúlteros espalhadas pelo chão. E o leitor deve estar pensando que, louco de ciúme, espancou a mulher e o garotão, que depois matou-os e foi preso, desabando a família. Não. O homem traído sentiu-se sim humilhado e matou a si próprio ao ver o amante na cama com uma mulher: a sua.

Essa nova expectativa é mais um recurso do qual se vale para manter a unidade e a progressão do texto.

Avaliação	Planilha proposta
Ótima	Quebra da expectativa: conflito; Resolução do conflito apresentado; Há continuidade temática, ou seja, a relação entre os novos elementos e a situação inicial é explorada.

Retomando nossa proposta de alteração do campo coerência, podemos verificar que essa narrativa se enquadraria em *ótima coerência* por apresentar, de modo coerente, novas informações que permitem ao texto progredir da categoria conflito para a do desfecho. Além disso, o autor desenvolveu o texto estabelecendo relações entre as informações novas e as informações já dadas.

No decorrer da análise das narrativas, foi possível constatar que os produtores não dominam as categorias pertencentes ao texto narrativo. Na maioria das narrativas analisadas, verificamos que os vestibulandos tentam trabalhar os elementos desse tipo de texto (personagem, narrador, tempo espaço, ações), mas de forma pouco elaborada, o que acaba prejudicando a expansão da narrativa.

As personagens, por exemplo, são sempre caracterizadas sem muita complexidade, e o desenvolvimento da trama, quando ocorre, é ancorado em diálogos curtos, que ocupam praticamente toda a redação. Além disso, mecanismos de coesão são raramente empregados, o que demonstra também o desconhecimento deles como um recurso lingüístico para obter certos efeitos no texto narrativo. Mesmo quando lança mão de algumas expressões adverbiais corriqueiras e dos tempos verbais do pretérito, os vestibulandos não conseguem manter o fio da narrativa, fazendo-a progredir de uma fase para outra, até chegar ao desfecho.

Após a realização das análises e elaboração das sugestões de avaliação da coerência em redações narrativas, passemos ao capítulo conclusivo, no qual são retomados os objetivos da presente pesquisa.

CONCLUSÃO

O vestibular é o momento em que é avaliado o conhecimento de mundo do vestibulando, ao qual se tem acesso pelas marcas deixadas no texto produzido. Essas marcas lingüístico-discursivas apontam para o tipo de leitura realizada do tema e para as competências lingüísticas e discursivas apresentadas. É uma situação de extrema exigência e, por isso, de grande tensão, uma vez que o vestibulando deve controlar a ansiedade e o tempo para que possa, de modo o mais satisfatório possível, organizar, em uma determinada tipologia, no caso em tela, a narrativa, o conteúdo e o modo que irá enunciá-lo, com vistas a causar um determinado efeito de sentido, levando o avaliador a aceitar sua argumentação.

As provas de Redação da UEM avaliam essas competências, pois o vestibulando deve apresentar em sua produção textual um relativo domínio dos sistemas fonológico, morfológico, sintático e lexical da norma padrão-culta; um domínio textual tal que lhe possibilite produzir textos dissertativos e narrativos; e uma competência intertextual, com a qual possa expressar sua capacidade de estabelecer relações entre o que produz e outros discursos. Essa competência diz respeito à história de leituras que o candidato possui.

Para mensurar essas competências, a banca de avaliação conta com uma planilha, que estabelece critérios para a avaliação das redações do ponto de vista do conteúdo e da forma. De posse desse instrumento, os avaliadores analisam as redações, observando o título, o tema, a coerência, a tipologia textual, a coesão e a modalidade gramatical.

O cotejamento da planilha dissertativa com a planilha narrativa possibilitou-nos verificar que o aspecto que distingue a coerência dissertativa da coerência narrativa está diretamente atrelado às categorias tipológicas definidoras desses dois tipos de texto. Enquanto que no texto dissertativo a continuidade e a

progressão do enfoque temático são garantidas pelo autor, que procura persuadir seu possível interlocutor a assumir seu ponto de vista sobre o tema proposto, na narrativa, é o narrador, na maioria das vezes em terceira pessoa, ou as personagens, por meio de diálogos que geralmente ocupam metade do texto, que cumprem a função de sustentar a continuidade e a progressão do enfoque temático.

A título de exemplificação, retomamos os itens que são contemplados nas duas planilhas para enquadrar uma redação como tendo uma *ótima coerência*:

Avaliação	Texto Dissertativo	Texto Narrativo
Ótima	Hipótese(s) implícita(s) ou explícita(s); tese justificada e comprovada; argumentação; peroração; epílogo - com intenções de convencimento.	Enredo de história pertinente ao tema; conflito(s) muito bem tramado(s); provas e exemplos verossimilhantes; episódios e conclusão com desfecho pertinentes.

Os elementos apresentados nessas duas etiquetas estão diretamente vinculados àqueles pertencentes ao nível macroestrutural identificador das tipologias dissertativa e narrativa, o que justifica a nossa proposta de não desvincular coerência da tipologia. Mesmo que a prática utilizada no Concurso Vestibular da UEM determine que a avaliação das redações seja realizada considerando em separado os aspectos relativos ao conteúdo e à forma, o avaliador não pode perder de vista que o texto é uma unidade de sentido, para o qual concorrem os fatores de textualidade, os aspectos lingüísticos, cognitivos e pragmáticos.

Assim, se há falhas na elaboração das categorias narrativas, por exemplo, isso certamente afetará a coerência global e vice e versa, fato que foi observado na análise que tivemos a oportunidade de fazer dos textos coletados.

Como integrantes do projeto *Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação* e da banca de avaliação do Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, sentimos a necessidade de oferecer aos avaliadores uma proposta de avaliação do item coerência, por considerar que os critérios existentes

não são suficientemente pertinentes para o trabalho de avaliação dos textos narrativos.

A falta de clareza em relação ao item coerência narrativa deve -se, como mencionado na introdução deste trabalho, ao fato de haver poucas pesquisas que considerem essa questão. Além disso, acrescenta -se também o fato de os estudos sobre tipologia narrativa partirem de textos bem formulados, produzidos por autores consagrados, para propor, a partir das estruturas e dos elementos apresentados nessa produção, instrumentos que possam intervir na produção de textos escolares. Sabemos, entretanto, que essas pesquisas não fornecem subsídios para a avaliação de textos narrativos, em que a criatividade e o manejo de elementos identificadores dessa tipologia quase inexistem.

Por conta disso, a avaliação do quesito coerência acaba sendo realizada à luz dos critérios utilizados para a avaliação das redações produzidas em conformidade com a tipologia dissertativa. Diante desse contexto, nosso trabalho visou, com base na análise de textos narrativos produzidos no vestibular, depreender e analisar as características que contribuem para a manifestação e manutenção da coerência no desenvolvimento do texto narrativo.

A fim de alcançar esse objetivo geral, estipulamos três objetivos específicos, a saber: verificar como a temática proposta na Prova de Redação apresenta-se na coerência; analisar as narrativas produzidas no vestibular, focalizando o fenômeno da coerência textual, com base na proposta das quatro *meta-regras de coerência*; e examinar quais as características comuns nessa produção, que permitem a sistematização de critérios para avaliar essa tipologia. A partir dessa investigação, elaboramos uma proposta de planilha com os fatores de coerência contidos em cada uma das *meta-regras*, os quais foram adotados como critérios para avaliação da coerência.

Dentre os autores consultados para a realização dessa tarefa, acompanhamos mais de perto os pressupostos de Charolles e de Siqueira, procurando estabelecer uma articulação entre *meta-regras de coerência* e categorias narrativas.

Para comprovar a necessidade de aliar categorias narrativas às meta -

regras de coerência, buscamos, primeiro, compreender o conceito de texto narrativo e a proposta das meta-regras formuladas por Charolles. Auxiliados pelos autores consultados (Bakhtin, Bronckart, Abdala Júnior, Citelli e Siqueira) realizamos uma reflexão teórica que contemplou desde a noção de gênero do discurso, incluindo aí o gênero narrativo, até os elementos e as categorias pertencentes ao texto narrativo.

Tomando como norte as formulações de Siqueira, autor que fundamenta os estudos sobre narrativa realizados no projeto *Redação em Língua Materna: abordagens de avaliação*, vimos que o processo de enunciação dos textos narrativos constrói-se a partir da criação da expectativa, do conflito, da resolução, do desfecho e da avaliação cuja elaboração requer do produtor uma competência textual para que possa estabelecer coerência entre elas, as ações e os objetivos das personagens. A resolução do conflito, por exemplo, dever ser discursivamente construída de modo que esteja em harmonia com o mundo criado na narrativa. Além disso, o texto narrativo precisa também progredir semanticamente, e isso é obtido pelo acréscimo de informações que irão propiciar a expansão da narrativa. A progressão da narrativa ocorre, portanto, pelo surgimento de um conflito e pela resolução dele.

Em vista disso, assumimos o estudo de Charolles referente à coerência textual, por entender que ele pode oferecer um parâmetro para a avaliação das narrativas selecionadas. Alicerçados nesse autor, verificamos como a coerência nas narrativas é estabelecida e sustentada no interior das suas categorias e no texto como um todo. Feitas as análises, propomos uma nova planilha.

Como já tivemos a oportunidade de explicitar, as análises realizadas nesta pesquisa pretenderam verificar como se dá o processo de textualização da coerência nas narrativas de vestibulandos. A fim de operacionalizar essa análise e propor, então, uma nova planilha, as narrativas foram avaliadas segundo a planilha adotada pela banca de avaliação.

Um dos problemas encontrados no manuseio da planilha em relação ao item coerência diz respeito ao fato de haver uma diferença muito tênue entre narrativa com coerência *muito boa* e narrativa com *ótima* coerência, problema esse

que exige do avaliador muito cuidado para fazer a distinção solicitada.

As análises mostraram-nos, contudo, que a maioria das narrativas que apresentam as categorias consideradas mais elaboradas ou são enquadradas no quesito *boa* coerência ou no quesito *ótima* coerência. Por isso, na nossa proposta, optamos por excluir a etiqueta *muito boa* coerência.

Outro aspecto mais abrangente refere-se ao fato de não estarem explicitados nos itens que compõem a planilha atual os elementos responsáveis pela manifestação e manutenção da coerência. Desse modo, com o intuito de estabelecer uma ponte entre coerência e tipologia, elaboramos uma segunda planilha, na qual promovemos um cruzamento das meta-regras de coerência com as categorias e os elementos narrativos. Com isso, acreditamos que a banca avaliadora terá em mãos um instrumento mais específico para proceder a avaliação da coerência nas narrativas dos vestibulandos.

Reduzimos em um número de quatro as seis classificações propostas na planilha atual, bem como incluímos, em cada um de seus itens, os critérios da continuidade temática, progressão, não-contradição e relação, buscando explicitar os quesitos que devem ser observados para a classificação das narrativas com *problemas gravíssimos*, *problemas*, *boa* e *ótima* coerência.

Sabemos que o vestibular tem a peculiaridade de servir como um parâmetro para se mensurar o modo como o trabalho com a linguagem vem sendo desenvolvido nos ensinos fundamental e médio. Por isso, apesar desta pesquisa limitar-se à prática de avaliação de textos em situação de exame, esperamos que o estudo aqui empreendido possa contribuir não somente para o processo de avaliação das provas de Redação, como também incentivar o trabalho de revisão e de reescrita dos textos escolares.

Uma proposta de pesquisa futura pode ser formulada considerando os processos de referenciação e progressão tópica nas narrativas escolares e nas produzidas no vestibular. Tomando como parâmetro os estudos de autores representativos do chamado funcionalismo francês (Apothéloz, Mandada e Dubois) e de autores brasileiros (Koch e Marcuschi), a pesquisa teria como propósito analisar quais as estratégias de processamento textual que são acionadas

na organização e desenvolvimento do gênero discursivo narrativo. O estudo procuraria verificar a relação entre organização textual e estratégias de referenciação (descrições definidas, formas de nominalização, por exemplo) e como ambas se relacionam na construção de efeitos de sentido no texto.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALA JÚNIOR, B. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ANTUNES, M. I. C. M. *Aspectos da coesão do texto*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, S. A. M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. (colab.) AMARAL, E. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to the text linguistics*. Londres/New York: Longman, 1981.
- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CABRAL, M. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, Fernanda Irene (org.). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. *História da lingüística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. Trad. de Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (orgs.) *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-86.
- CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa, argumentação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DOSSE, F. Introdução. In: *História do Estruturalismo (O campo do signo)*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- EVANGELISTA, A. A. M.; CARVALHO, G.T.; LEAL, L.F.V.; VAL, M. G. C.; STARLING, M. H. A. R.; MARINHO, M. *Cadernos CEALE*. Intermédio, Vol. III, ano II, out/1998.
- FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GREIMAS, A. J. As aquisições e os projetos. In: COURTÉS, J. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1976.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesión in English*. Londres: Longman, 1978.
- INFANTE, U. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, (ano).
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- KOCH, I. G. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *O texto: a construção do sentido*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Atividades e estratégias de processamento textual. In: KOCH, I. G. V.; BARROS, K. S. M. de. *Tópicos em lingüística de texto*. Natal: EDUFRRN, 1997, p. 139-146.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, C. A estrutura e a forma (reflexões sobre a obra de Vladimir Propp). In: PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- MATEUS, M. H. M. et alii. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- MELETINSKI, E. M. O estudo tipológico-estrutural do conto maravilhoso. In: PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- MELO, L. R. D.; PAGNAN, C. L. *Prática de texto: leitura e redação*. São Paulo: W3, 2000.

MENEGASSI, R. J. "Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor". *UNIMAR*, Maringá, 17: 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. e ZANINI, M. Avaliação de redação: o tema. *Anais do X Seminário do CELLIP*. Cascavel, PR: Edunioeste, 1997. p. 43-51.

_____. Avaliação de textos com coerência. *Uniletras*, Ponta Grossa, nº 20: x-y, 1998a.

_____. A avaliação da tipologia textual em redações. *Anais da Segunda Semana de Letras*. Jandaia do Sul, PR: FAFIJAN, 1998b. p. 37-47.

_____. Avaliação de redação: a coesão. *Anais do III EELA*. Vol. 01. São Paulo: Arte & Ciência, 1998c. p. 169-176.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, M. C. O. T. *Retratos da escrita na universidade*. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SCHMIDT, S. *Linguística e teoria de texto*. Trad. de Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. Adaptação: Ana Lúcia Marcondes Garcia. 5.ed. São Paulo: Globo, 1992.

SIQUEIRA, J. H.S. *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte, 1992.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANINI, M. e MENEGASSI, R. J. Leitura e escrita: avaliação de redações bem estruturadas que fogem ao tema proposto. *Acta Scientiarum*, Maringá, 22(1): 25-31.

_____. Avaliação de Redação: o vestibular da UEM. *Anais do IX Seminário do CELLIP*. Cidade: editora, 1996 a, p. 368-375.

_____. Avaliação de redação: o título. *Anais da IX Semana de Letras*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 1996 b, p. 369-377.