

IVONE VIEIRA MORAIS LAMAS

COESÃO EM TEXTOS ESCRITOS

ANÁLISE DE REFERENCIAÇÃO

Ac 63258

INV 05

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



273838910

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Inv.  
2002

04

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, elaborada sob a orientação dos professores Dr. Marco Antônio Rodrigues Vieira e Dra. Magda Becker Soares.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO	
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
Av. Antônio Carlos	31272-900
C. Pq. Santa Teresinha	Belo Horizonte
31272-900	Minas Gerais
Telefone: (51) 3072-1111	3012-1111
FAX: (51) 3072-1111	3012-1111

FAE - UFMG

Belo Horizonte - 1989



19 10 89

ATA DA 128ª (Centésima Vigésima Oitava) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos vinte e três dias do mês de agosto de mil novecentos e oitenta e nove, realizou-se na sala nº 307 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para apresentação da dissertação - "COESÃO EM TEXTOS ESCRITOS: análise da referenciação", da aluna IVONE VIEIRA MORAIS LAMAS. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores: Marco Antônio Rodrigues Vieira (UFV/MG) - Orientador, Magda Becker Soares, Guido de Almeida e Maria da Graça Ferreira Costa Val (FAE/UFMG). Os trabalhos iniciaram-se às quatorze horas e quarenta minutos, com a síntese da dissertação feita pela mestrandá. Em seguida, os senhores membros da Banca Examinadora fizeram uma arguição pública à candidata. Após o relato do orientador, a Banca foi unanime em aprovar a dissertação de IVONE VIEIRA MORAIS LAMAS, que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar a Secretária do Curso a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Lúcia Assis Alves, Secretária do Curso de Mestrado em Educação, lavrei a presente ata, que depois de aprovada será por mim assinada e pelos demais membros da Banca Examinadora. Belo Horizonte, 23 de agosto de 1989.

MARCO ANTÔNIO RODRIGUES VIEIRA - Orientador

MX-00002847-6

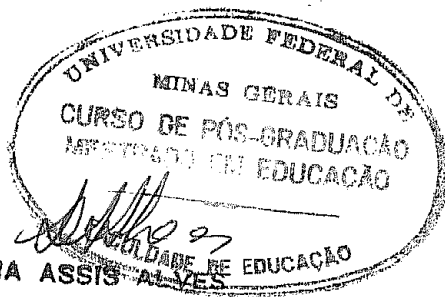
MAGDA BECKER SOARES

GUIDO DE ALMEIDA

MARIA DA GRAÇA FERREIRA COSTA VAL

LÚCIA ASSIS ALVES

Secretária do Curso de Mestrado em Educação - FAE/UFMG



LÚCIA ASSIS ALVES  
Secretária do Curso de Mestrado em Educação - FAE/UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação defendida perante a banca examinadora  
constituída dos seguintes professores:

---

Prof. Guido de Almeida

---

Profa. Maria da Graça F. da Costa Val

Orientador:

---

Prof. Marco Antônio Rodrigues Vieira

Co-Orientadora:

---

Profa. Magda Becker Soares

Faculdade de Educação

Belo Horizonte, de

de 1989.

Antônio, Clóvis, Antônio Célio,  
Cristina e Sérgio,

incentivadores constantes  
na minha luta de educadora.

Esther, Maria Helena

colaboradoras indiretas na  
realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Marco Antônio Rodrigues Vieira, orientador seguro e eficiente, pelas freqüentes revisões dos originais, acompanhadas sempre de uma palavra de estímulo na caminhada desta pesquisa.

A professora Magda Becker Soares, co-orientadora e apoio, pelo direcionamento efetivo dado a este trabalho.

Aos colegas Carlos Vasconcelos Farias, Laede Maffia de Oliveira, Rita Maria de Melo Alencar, José Antônio Brilhante de São José, Ricardo Frederico Euclides, que, com presteza e cuidado deram sua colaboração no tratamento estatístico dos dados colhidos.

A colega Sônia da Silva, pela colaboração especial, ao traduzir, entre outras, parte da obra de HALLIDAY & HASAN "Cohesion in English", fonte básica de consulta.

A Maria Emilce Fialho de Carvalho, pela eficiente revisão do texto final.

A Marly Silva de Melo, pela colaboração na conferência deste trabalho.

As diretoras, supervisoras e professores das escolas envolvidas na pesquisa, pela contribuição valiosa na coleta dos dados.

Aos autores dos textos - material para esta pesquisa.

## SUMÁRIO

Resumo .....	viii
Resumé .....	x
INTRODUÇÃO .....	1
Cap. 1 - METODOLOGIA .....	4
1.1. Introdução .....	4
1.2. População e Amostra .....	5
1.3. Tarefas e Coleta de Dados .....	9
1.4. Análise dos Dados .....	11
1.5. Proposta de Trabalho .....	16
Cap. 2 - FALA E ESCRITA .....	25
2.1. Modalidades da Língua .....	26
2.2. Características da Fala .....	27
2.3. Características da Escrita .....	32
2.4. Conclusão .....	44
Cap. 3 - PRINCÍPIOS DE ANÁLISE TEXTUAL .....	46
3.1. Introdução .....	46
3.2. Tessitura .....	46



significativa a nível de 5%. O efeito da variável série foi significativo tanto em relação à distribuição de anáfora, quanto de exófora, formando dois grandes blocos homogêneos. Em relação à anáfora, o agrupamento se dá entre as quatro primeiras séries e as quatro últimas; e, nas exóforas, entre a segunda série e as demais. Os dados mostram também uma diferença significativa a nível de 5%, no que diz respeito ao emprego de exóforas em relação às variáveis tipo de texto e apoio, o mesmo não acontecendo no caso das anáforas. A incidência de exóforas foi maior nos textos descritivos e nos textos escritos com apoio, sejam os mesmos narrativos ou descritivos. Logo, pode-se concluir que os alunos, sujeitos desta pesquisa, estão em processo de construção do conhecimento em relação à referenciação textual.

3.3. Texto e Contexto .....	48
3.4. Referência .....	56
3.5. Coesão .....	58
3.5.1. Mecanismos de Coesão .....	61
3.5.1.1. Co-referência .....	62
3.5.1.2. Co-classificação .....	65
3.5.1.3. Co-extensão .....	66
Cap. 4 - REFERENCIAÇÃO .....	69
4.1. Referenciação Pessoal .....	76
4.2. Referenciação Demonstrativa .....	82
4.3. Referenciação Comparativa .....	87
4.4. Conclusão .....	89
Cap. 5 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	91
5.1. Introdução .....	91
5.2. Tratamento dos Dados .....	96
5.3. Conclusão .....	106
CONCLUSÃO .....	108
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	115
NOTAS .....	117

## RESUMO

Estudo dos problemas da contextualização e descontextualização, acompanhando a evolução desses aspectos em cento e vinte oito textos produzidos por trinta e dois alunos, matriculados em 1988, em quatro escolas estaduais da cidade de Viçosa - Minas Gerais, na segunda, quarta, sexta e oitava séries do primeiro grau, com 8, 10, 12, 14 anos respectivamente. Utiliza-se, como instrumento de análise, a categoria coesiva de Referenciação, entendida a coesão como sendo marcas de superfície (coesão explícita) ou relações coesivas, (coesão implícita), com o objetivo de verificar se as variáveis nível socioeconômico, série, tipo de texto e apoio interferem nos graus dos referidos fenômenos lingüísticos medidos pela relação entre o emprego de anáforas e o de exóforas. Ficou evidenciado, a nível de 5% de probabilidade, que não há interação dessas variáveis em relação aos fenômenos estudados. Considerada separadamente, a variável nível socioeconômico não mostra diferença

## RESUMÉ

Étude des problèmes de contextualisation et décontextualisation, par l'accompagnement de l'évolution de ces aspects dans cent vingt-huit textes écrits par-trente-deux étudiants inscrits, en 1988, dans quatre écoles officielles de la ville de Viçosa - Etat de Minas Gerais, en deuxième, quatrième, sixième et huitième années du premier degré (enfants de 8, 10, 12 et 14 ans, respectivement).

On utilise, comme instrument d'analyse, la catégorie cohésive de référentiation, sous - entendant la cohésion comme étant les traits superficiels (cohésion explicite) ou des relations cohésives, (cohésion implicite) avec l'objectif de vérifier si les variables niveau socio-économique, année scolaire, type de texte et appui d'images ont une influence sur le degré des phénomènes linguistiques précédemment décrits et mesurés par la relation entre l'emploi d'anaphore et celui d'exophore. Il a été prouvé que ces variables ne dépendent pas l'une de l'autre par rapport aux phénomènes étudiés, à 5% de probabilité. Si l'on

considère seulement la variable année scolaire, celle-ci varie significativement, à 5%, autant par rapport à la distribution de l'anaphore que de l'exophore, formant ainsi deux grands blocs homogènes. Par rapport à l'anaphore, se groupent les quatre premières années scolaires et les quatre dernières, en ce qui concerne l'exophore, la deuxième année se différencie des autres.

De plus, les résultats montrent une différence significative, à 5%, en ce qui concerne l'usage d'exophores, dûe au type de texte et à l'appui d'images, ce qui ne s'est pas passé dans le cas d'anaphores.

Dans aucun des deux cas le niveau socio-économique a eu une influence significative. On peut donc conclure que les élèves traversent un processus de construction de connaissance par rapport à la référentiation textuelle. Cela devient évident par la présence plus marquée de référentiation textuelle dans les textes narratifs sans l'appui d'images et par son absence relative dans les textes narratifs réalisés avec l'appui d'images. A partir de cette observation, on croit comprendre que les professeurs doivent considérer ces progrès et rétrocessions comme les étapes d'un processus durant lequel l'élève est responsable de la construction de sa connaissance qui ne se réalise pas de façon linéaire. Cela ne retire pas, de l'école, le devoir de planifier une intervention directe pour accélérer ce processus, mais, bien au contraire, cela l'y incite, présumant que l'élève, comme être humain qui parle sa langue, a la potencialité de construire la connaissance citée.

## INTRODUÇÃO

### Apresentação do Problema:

O desempenho lingüístico escrito do aluno do primeiro grau apresenta-se diversificado ao nível da prática escolar. Um dos aspectos que mais chamam atenção refere-se a contextualização de seus textos, entendida aqui como uso de uma linguagem acentuadamente implícita, dependente de um determinado contexto situacional-espacio-temporal. Refletindo sobre esse assunto, surgem as primeiras perguntas:

- As diferenças de contextualização constatadas em textos dos alunos estariam relacionadas ao nível socioeconômico?

- Essas diferenças seriam uma decorrência natural do processo da língua, tomada aqui como aquela capacidade descrita por Chomsky (1965) para sua aprendizagem. Essa capacidade se estenderia à escrita? E, se assim fosse como

se explicaria o fato de que a sua atualização se processa, na escrita, de maneiras diferentes?

- O desempenho da linguagem, na sua forma escrita, estaria ligado às situações escolares em que se dá a elaboração de textos, ou seja, haveria uma relação direta entre graus de contextualização, necessidade de escrever e existência de um possível interlocutor?

- A escola dispõe de meios pedagógicos que lhe permitam influenciar a escrita de seus alunos rumo à descontextualização?

#### Delimitação do Problema:

Este estudo se propõe analisar como se dá a contextualização de textos escritos de alunos de primeiro grau, visando verificar quais os aspectos lingüísticos e extralingüísticos estariam relacionados à existência de textos menos ou mais contextualizados.

#### Levantamento de Hipóteses:

O problema proposto possibilita o levantamento de quatro hipóteses de trabalho:

a. a contextualização está relacionada ao nível socioeconômico do usuário da língua;

b. a descontextualização está relacionada com a maturação, entendida como resultante da relação idade/série<sup>1</sup>;

c. a descontextualização está relacionada com o tipo de texto;

d. a contextualização é maior em textos com apoio<sup>2</sup>.

Determinação dos Objetivos:

Objetivo Geral

Detectar problemas de contextualização nos textos de alunos de primeiro grau.

Objetivos Específicos

a. analisar textos de alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do primeiro grau, verificando-se o aspecto da contextualização/descontextualização;

b. verificar se existe relação entre contextualização e nível socioeconômico;

c. verificar se há relação entre contextualização e tipo de texto;

d. verificar se há relação entre contextualização e apoio.



## CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA

### 1.1. Introdução

O problema da contextualização e descontextualização será tratado em estudo sobre coesão textual, acompanhando-se a evolução desses aspectos nos textos escritos de alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do primeiro grau, provindos de níveis socioeconômicos diferentes. O instrumento de análise foi construído a partir de categorias de coesão postuladas por HALLIDAY & HASAN (1976), entendendo-se que a coesão se realiza tanto explicitamente através de marcas de superfície, (coesão explícita) quanto implicitamente através de relações coesivas (coesão implícita) (VIEIRA, 1989: 623). Entre as diversas categorias de coesão, foi destacada, neste estudo, a de "referenciação", por ser aquela que melhor se presta aos propósitos estabelecidos. A referida categoria permitirá verificar até que ponto um determinado texto não está dependente da situação que lhe deu origem, ou seja, até

que ponto seu autor conseguiu recriar, a nível lingüístico, essa situação, tornando-o menos dependente dela, dando conta, ainda, do caráter implícito ou explícito das informações nele veiculadas.

## 1.2. População e Amostra

A população inicial foi constituída por todos os alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries diurnas de quatro estabelecimentos: Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Escola Estadual Raimundo Alves Torres, Escola Estadual Pe. Alvaro Correia e Escola Estadual Effie Rolfs (Quadro 1), de Viçosa (MG). Essas escolas foram escolhidas dentre aquelas que possibilitariam a obtenção de uma amostra com maior variação de nível socioeconômico, nas diversas séries.

Foram excluídos do estudo os alunos que não responderam ao questionário de nível socioeconômico ou o fizeram de maneira incompleta, e os que não fizeram todas as tarefas ou não as fizeram de maneira satisfatória e, ainda, os que não estavam na faixa etária de 8, 10, 12 e 14 na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries, respectivamente (Quadro 1).

Quando necessário, o questionário foi preenchido pelo aluno com o auxílio dos pais. Esse constava de 15 itens totalizados em 54 pontos e relacionados com os seguintes indicadores de nível socioeconômico: ocupação, salário, renda, escolaridade, nível de vida, incluindo aí consumo familiar (LANG, 1982:17). A forma utilizada para se estabelecer um índice de nível socioeconômico consistiu em proceder-se a um somatório dos pontos obtidos em cada um desses itens (LANG, 1982:17).

QUADRO 1 - Universo da Pesquisa

Séries	Escolas Estaduais	A			B			C		
		Alunos envolvidos na pesquisa			Alunos que fizeram as 4 tarefas e responderam ao questionário			Alunos incluídos ao grupo B com 8, 10, 12 e 14 anos, na 2a, 4a, 6a e 8a séries		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T
2a	M. Edmundo Lins	078	063	141	041	031	072	016	018	034
	Pe. Alvaro Correia	033	035	068	008	005	013	006	010	016
	Total	111	098	209	049	036	085	022	028	050
4a	M. Edmundo Lins	063	076	139	036	054	090	012	016	028
	Pe. Alvaro Correia	025	010	035	008	005	013	010	009	019
	Total	088	086	174	044	059	103	022	025	047
6a	Pe. Alvaro Correia	016	019	035	014	016	030	004	005	009
	Effie Rolfs	018	025	043	015	020	035	005	009	014
	Raimundo A. Torres	069	083	152	029	036	065	009	020	029
	Total	103	127	230	058	072	130	018	034	052
8a	Effie Rolfs	019	025	044	016	014	030	008	006	014
	Raimundo A. Torres	034	046	080	039	055	094	015	017	022
	Total	053	071	124	055	069	124	023	023	046
Total Geral		355	382	737	206	236	442	085	110	195

O questionário utilizado neste trabalho foi uma adaptação do utilizado por VIEIRA (1987), introduzindo-se três itens referentes a nível de vida, com o objetivo de reforçar esse determinante, por ser ele importante na construção do índice socioeconômico.

Depois de se proceder ao somatório dos pontos do questionário e se detectarem os índices de nível socioeconômico, procedeu-se a dois tipos de testagem da validade dos resultados auferidos. Duas pessoas, conhecedoras da situação socioeconômica de cinco famílias de

alunos envolvidos na pesquisa, classificaram-nos em um dos três níveis socioeconômicos, (alto, baixo e médio) conferindo-se em seguida essa classificação com a obtida pelo questionário. Os nomes dos alunos foram ainda apresentados a professores de duas das escolas, solicitando-se-lhes, pelo conhecimento da realidade dos seus próprios alunos envolvidos na pesquisa, que os classificassem segundo níveis socioeconômicos. Os resultados desses testes apresentaram graus de coerência com o resultado do questionário, o que permitiu confiar nos índices.

Os questionários de nível socioeconômico foram analisados e tiveram seus resultados apurados em 8 classes (Quadro 2) sendo que a freqüência foi nula em relação aos extremos de distribuição: da 1 a 9 e de 50 a 54 pontos.

QUADRO 2 - Distribuição Inicial dos Alunos por Nível Socioeconômico

Alunos Pontos	2a série			4a série			6a série			8a série			Total
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	
10 a 14	6	1	7	2	7	9	0	0	0	0	0	0	16
15 a 19	4	7	11	5	7	12	5	12	17	2	2	4	44
20 a 14	5	10	15	4	2	6	5	9	14	6	4	10	45
25 a 29	4	6	10	3	2	5	1	7	8	11	10	21	44
30 a 34	2	1	3	2	5	7	6	3	9	3	0	3	22
35 a 39	1	2	3	3	1	4	0	1	1	1	3	4	12
40 a 44	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	3	3	06
45 a 49	0	0	0	3	1	4	0	1	1	0	1	1	06
Total	22	28	50	22	25	47	18	34	52	23	23	46	195

Constatando uma baixa freqüência nos limites inferior e superior da distribuição, foi eliminada a última classe de cada um dos extremos e os dados foram reagrupados em três classes, correspondentes aos níveis socioeconômicos, alto, médio e baixo (Quadro 3).

QUADRO 3 - Nova Distribuição (Após a Eliminação dos Extremos)

Alunos Pontos	2ª série			4ª série			6ª série			8ª série			Total
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	
15 a 24	09	17	26	09	09	18	10	21	31	08	06	14	89
25 a 34	06	07	13	05	07	12	07	10	17	14	10	24	66
35 a 44	01	02	03	03	01	04	01	02	03	01	06	07	17
Total	16	26	42	17	17	34	18	23	41	23	22	45	162

A análise do Quadro 3 leva a um novo agrupamento, pelo fato de ter-se constatado na terceira classe uma freqüência muito pequena (Quadro 4).

QUADRO 4 - Distribuição de Alunos em Dois Agrupamentos

Alunos Pontos	2ª série		4ª série		6ª série		8ª série		Total	%								
	M	%	F	%	M	%	F	%										
15 a 29	13	81	12	85	12	71	11	65	11	61	17	74	19	83	16	73	121	75
30 a 44	03	19	04	15	05	29	07	35	07	39	06	26	04	17	06	27	41	25
Total	16		26		17		17		18		23		23		22		162	

A população foi então dividida em apenas duas grandes classes correspondendo à classe social de nível mais elevado e à de nível menos elevado.

A amostra foi constituída de representantes de cada uma das duas classes. Trabalhou-se, dentro de cada série, com valores extremos, sendo que quatro corresponderam aos totais maiores de pontos e quatro aos menores, obedecendo-se na escolha da amostra proporcionalidade entre o sexo masculino e o feminino.

### 1.3. Tarefas e Coleta de Dados

As tarefas foram realizadas em quatro etapas, no período de 15 de março a 30 de abril de 1988. Em situação normal de aula e, conforme diretrizes fornecidas pela pesquisadora, solicitou-se aos alunos das quatro escolas selecionadas, que escrevessem quatro textos, um por semana. Uma orientação geral foi dada no sentido de que os alunos não deveriam fazer diálogos e que as redações não deveriam sofrer correções por parte dos professores. Como VIEIRA (1987:78), entendeu-se que, "como no monólogo o interlocutor está fisicamente ausente da situação, isso obrigaria o aluno a uma formulação total e explícita de todos seus enunciados, o que constituiria uma situação ótima para o estudo da coesão". Os textos produzidos pelos alunos seriam do tipo narrativo e descritivo, com ou sem apoio, e deveriam ser feitos nesta ordem:

1. narração da história de Chapeuzinho Vermelho - sem apoio.

- 2. narração de uma história criada pelo aluno - com apoio<sup>(3)</sup>.
- 3. descrição do jogo "Queimada" - sem apoio.
- 4. descrição de jogo "Polícia e Ladrão" - com apoio.

O fato de ter-se escolhido dois tipos de textos justifica-se, em função de uma das hipóteses deste trabalho postular que "a descontextualização está relacionada com o tipo de texto". O uso de apoio se prende ao interesse em verificar "se há relação entre apoio e contextualização e ausência de apoio e descontextualização".

Para a descrição, foram escolhidos jogos, pois o aluno encontraria neles uma finalidade bem objetiva para sua realização. Normalmente, o jogo é uma atividade da qual os alunos participam e, portanto, mostra-se válida, ao nível da função ideacional da linguagem<sup>4</sup>. Foi dada aos alunos, previamente, a instrução de que deveriam descrever os jogos de tal forma que uma pessoa que não os conhecesse, deveria ser capaz de conhecer-lhes as regras, após a leitura das redações. Esperou-se, com isso, que os textos viessem a ser mais explícitos.

O professor deveria verificar se os alunos conheciam os dois jogos para, em caso negativo, criar oportunidades para que eles os aprendessem. Quanto à história de Chapeuzinho Vermelho, caso não a conhecessem ou mesmo a tivessem esquecido, o professor ou um aluno poderia contá-la, mas não ler a história. Isso porque a leitura do texto, momentos antes de execução da tarefa, poderia falsear o resultado, levando o aluno a empregar recursos lingüísticos

próprios de uso da língua escrita, não realmente ainda dominados.

#### 1.4. Análise dos Dados

HALLIDAY & HASAN (1976: 1-3) discutem o conceito de texto e mostram que há traços lingüísticos fornecedores de tessitura que concorrem para que os seus elementos se integrem, formando uma unidade semântica. A tessitura, ou seja, aquilo que faz com que um conjunto de enunciados se torne um texto, é estabelecida pela presença de mecanismos de coesão classificados pelos referidos autores em cinco categorias: referênciação<sup>5</sup>, substituição<sup>6</sup>, elipse, coesão lexical e conjunção. Esses traços lingüísticos têm em comum a função de estabelecer a coesão textual, ou seja, de estabelecer uma relação de significado entre um elemento do texto e algum outro elemento que seja importante para sua interpretação. O uso, portanto, de qualquer uma das categorias coesivas objetiva recuperar, pelo processo de referência, uma informação que se supõe ter sido dada. Essa informação pode estar no texto de maneira localizada ou estendida. (HALLIDAY & HASAN, 1976: 52).

A categoria de referenciação estabelece uma relação cujos laços coesivos contêm em seu significado um sinal explícito de que o item necessário à sua interpretação está em algum lugar do texto ou da situação; eles não são interpretáveis por si mesmos. O sinal da referenciação é a presença de um item potencialmente anafórico, na segunda oração e um outro potencialmente alvo na primeira. (HALLIDAY



& HASAN, 1976: 2-11). Através dessa categoria recupera-se a identidade de referente. Exemplo:

- [1] 1. Rodrigo, queria entrar, em um concurso de desenho.  
2. Mas não sabia desenhar.  
3. Então, ele resolver se matricular numa aula de desenho. (8.1.1.1)

. Ele (seg. 3) refere-se a Rodrigo (seg. 1), indicando que a pessoa que resolveu desenhar é a mesma que queria entrar em um concurso de desenho. Rodrigo e ele são termos que se referem a uma mesma pessoa, são, portanto, co-referentes.

A categoria elipse recupera a informação por meio de uma relação semântica caracterizada pela identidade de referente ou ampliação do campo referencial, quando se apaga na superfície do texto, um item já mencionado anteriormente. No texto [1] pode-se detectar o uso dessa categoria; no seg. 2 o leitor identifica claramente a pessoa que não sabia desenhar, embora isso não esteja explicitado no texto; no seg. 3, o sujeito apagado é facilmente recuperado: é o Rodrigo mencionado no seg. 1.

A categoria coesão lexical consiste em relacionar o mesmo item duas vezes ou selecionar dois itens que sejam bastante relacionados. (HALLIDAY & HASAN, 1976: 11). Exemplo:

- [2] 7. Quando o jogo começar  
8. os ladrões devem sair correndo.  
- - - - -  
14. Quando todos os ladrões forem presos  
5. a brincadeira terminará.

O seg. 14 é conectado ao seg. 8 pela repetição da palavra ladrões; o leitor aceita nesse caso, a existência de identidade de referente<sup>7</sup>. A palavra jogo do seg. 7 foi substituída pela palavra brincadeira (seg. 15). Ambas no texto pertencem a um mesmo campo de significado.

A categoria conjunção estabelece uma relação semântica entre os elementos constitutivos do texto. (HALLIDAY & HASAN; 1976: 321). Um elo conjuntivo não tem a função de indicar que a informação está antes ou depois de algum elemento, como acontece com os outros elos coesivos. Por si só, ele não é anafórico, quando entra numa sucessão de frases; é coesivo não em si mesmo, mas em virtude de seus significados específicos, ou seja, não em função dele mesmo, mas em função do texto em que ele está inserido. As conjunções não são primariamente mecanismos para encontrar o seu antecedente no texto precedente ou no seguinte, mas expressam certos significados que pressupõem a presença de outros componentes no texto:

[3] 7. Quando o jogo começar

8. os ladrões devem sair correndo.

O enunciado quando o jogo começar (seg. 7) não diz nada se não estiver relacionado com o seguimento 8. O item coesivo quando não é anafórico, nem catafórico no sentido de indicar um item referencial que o precede ou o antecede. A relação de temporalidade se daria do mesmo jeito se fosse trocada a ordem dos segmentos para Os ladrões devem sair correndo, quando o jogo começar. A ordem dos elementos na

estrutura frásica não exerce influência no estabelecimento da relação conjuntiva. Por isso quando está se descrevendo a conjunção como mecanismo coesivo está se concentrando a atenção não nas relações semânticas como as feitas através da gramática de uma língua, mas num aspecto particular dos elos conjuntivos, que é a função que eles têm de relacionar um item lingüístico a outros que ocorrem em sucessão, mas que não são relacionados por outros meios estruturais. (HALLIDAY & HASAN, 1976: 226-227).

Nos exemplos dados, [1, 2 e 3] a recuperação das informações, ou seja, dos antecedentes, foi possível pelo elo semântico estabelecido entre os elementos contidos no texto.

Há casos em que o elemento que permite a recuperação da informação não se encontra no texto e sim fora dele, ou seja, na situação que gerou o texto. Exemplo:

- [4] Como se joga queimada
1. É assim
  2. Você reparte um grupo
  3. e arruma uma bola
  4. e quem for Queimada
  5. vai para o outro campo. (2.1.4.2)

Como se sabe, o pronome não é lexicalmente pleno de significado; ele só tem sentido a partir do momento que está em relação com um elemento lexicalmente pleno de significado, a que ele se refere. É o texto, portanto, que o reveste de sentido. No exemplo [4], você e outro como pronomes não têm sentido em si, são vazios de conteúdos lexicais; mas fazem referência a algo além deles mesmos. O texto [4], porém, não fornece os elementos a que você e

outros se referem. Essas informações, portanto, encontram-se fora do texto, isto é, na situação. A recuperação da identidade desses elementos só é possível àqueles leitores que partilharam da situação geradora do texto. Como se vê, o autor do texto [4] não soube utilizar-se da língua escrita que serve para recuperar informações do contexto caracterizando-se como veículo de comunicação à distância, sendo essa uma das razões de ela ter sido criada.

Segundo HALLIDAY & HASAN (1976: 14, 18) e VIEIRA (1987: 5) quando a relação de um elemento do texto se dá com um elemento extratextual, tem-se uma relação exofórica que não contribui para o estabelecimento da coesão textual, ou seja, para a formação da tessitura do texto. Quando a relação se dá entre elementos do texto, ou seja, no contexto, ela é classificada como anafórica<sup>B</sup> e é coesiva. Dentro dessa perspectiva, o texto relaciona o sentido dos enunciados entre si, formando uma unidade semântica.

Como a presença de exóforas é característica de contextualização e este trabalho pretende analisar a existência de textos mais ou menos contextualizados, vai-se, pois, identificar neles as relações exofóricas em oposição às anafóricas. Como a ausência total de relações exofóricas é um fato quase impossível, ir-se-á detectar se um texto é mais ou menos contextualizado.

Na análise dos dados será usada a categoria de referenciação. Para essa análise, os textos foram segmentados em orações. Após a segmentação, os textos foram analisados com o objetivo de se identificarem as relações coesivas anafóricas e exofóricas. Dentro de cada uma dessas duas

subdivisões, detectaram-se as relações marcadas por pronomes pessoais, demonstrativos e comparativos, obedecendo-se assim ao esquema de análise proposto por HALLIDAY & HASAN (1976: 37-87).

Foi feito um levantamento percentual do número de anáforas e exóforas empregadas em cada texto. Esses dados receberam um tratamento estatístico em relação às variáveis série/idade, nível socioeconômico, tipo de texto, texto com ou sem apoio, com o objetivo de se verificar sua interferência delas na contextualização ou descontextualização dos textos analisados e a existência ou não de interação entre as mesmas.

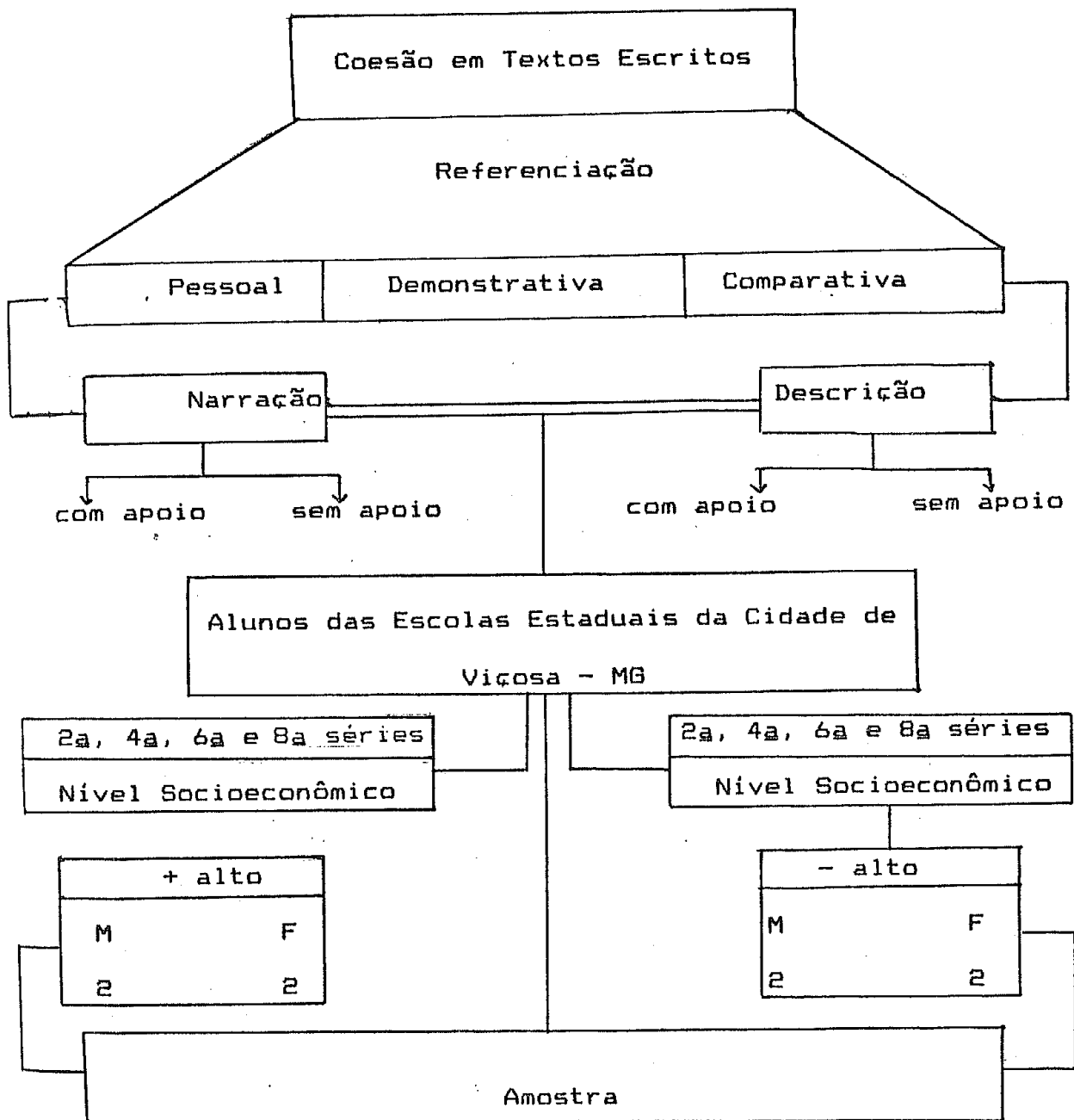
O contexto geral da pesquisa é apresentado no Quadro 5.

Em síntese, para se verificar se os textos são mais ou menos contextualizados, objetivo geral desta pesquisa, foi feita a análise de coesão textual, por meio de categoria de Referenciação, que inclui pronomes pessoais, demonstrativos e comparativos, em textos narrativos e descritivos, escritos, com apoio e sem apoio, por alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries das escolas estaduais da cidade de Viçosa, Minas Gerais, provenientes de nível socioeconômico mais baixo e mais alto, de ambos os sexos.

#### 1.5. Proposta de Trabalho

Neste trabalho, pretende-se analisar a dependência contextual, por entender-se que, quanto maior o grau de dependência que o texto mantém com o contexto situacional,

QUADRO 5 - Visão Geral da Pesquisa



tanto maior é o seu grau de contextualização. Serão analisadas as situações em que o aluno do primeiro grau, no seu texto escrito, fornece ou não ao seu interlocutor pistas suficientes para que o mesmo possa ser interpretado com um certo grau de autonomia em relação ao contexto de situação no qual ele se acha ancorado.

Ao ler, o leitor busca, pelos meios que lhe são disponíveis, a compreensão do texto. Ele parte do pressuposto de que o emissor tem a intenção e o objetivo de se fazer compreendido. Contudo, há casos em que, apesar da intenção do emissor e do receptor de se interagirem, isso se torna difícil e uma das razões é o uso abusivo de pistas por demais contextualizadas ou, como querem SIMONS & MURPHY, apud, MARCUSCHI (1988:42-43), dependentes da situação. O receptor da mensagem, elemento não presente no momento da produção do texto escrito, impossibilitado assim de agir de maneira efetiva na produção do texto, desconhecedor muitas vezes dos elementos da situação que lhe deu origem, sente-se incapaz de resolver as pressuposições feitas pelo emissor, de maneira a suprir os dados omitidos no contexto lingüístico, justamente porque as informações necessárias para que isso se dê estão localizadas fora dele. Na análise a ser feita, considerar-se-á que o emissor deva satisfazer a expectativa do recebedor quanto ao fornecimento de pistas.

Sem pretender formular juízos de valor sobre qualquer das modalidades da língua, mas tomando-as como duas realidades portadoras de especificidades, considerar-se-á, como marcas de oralidade, as evidências de dependência situacional e, como marcas de aquisição de normas relativas

ao código escrito, as evidências de independência situacional ou seja, a habilidade de empregar relações dependentes do texto e de explicitar as informações julgadas necessárias. A identificação dessas evidências permitirá medir se o texto é mais ou menos contextualizado, objetivo específico deste trabalho.

Os textos deste estudo serão analisados em relação à microestrutura, na sua relação de linearidade, ou seja, em relação à coesão recorrendo-se quando necessário à macroestrutura. Entende-se, como HALLIDAY & HASAN (1976: 298-299), que uma das condições exigidas para que um conjunto de frases se constitua em um todo unificado (coeso) é a haver de uma relação linear entre os segmentos que o compõem, ou seja, um dado segmento deve ser relacionado a outro que o precedeu, mediata ou imediatamente. Essa relação se fará pelo processo de referência. No entanto, amplia-se esse quadro ao se considerar que a coesão pode dar-se também de maneira implícita. Nesse caso, a linearidade passa a ser um elemento secundário; ela apenas fornece pistas para que o ouvinte/leitor reconstrua o elo coesivo que o falante/escritor quis estabelecer de uma maneira indireta. Por exemplo, não se pode afirmar que haja uma relação direta entre quadro e aula no texto [5] a seguir. Essa relação não existe, em termos semânticos, numa definição de dicionário. No entanto, num texto, o autor pode organizar esses itens de tal forma que o leitor possa recuperar a informação e aceitar a relação entre quadro e aula como coesivas. E isto é possível porque o leitor utilizando pistas fornecidas pelo autor do texto (artigo definido que remete o leitor a



algum elemento do texto) e conhecimentos culturais (a experiência de vida mostra que ao se dar aulas geralmente usa-se quadro), estabelece a ligação entre quadro e aula.

- [5] 1. Paulinho foi estudar na aula de desenho  
2. Ele foi desenhar no quadro (4.1.1.1.).

Acredita-se que a recuperação das relações existentes entre elementos do texto (palavras, frases ou partes do texto) é possível, sobretudo, graças a uma idéia diretriz, a um esquema conceitual, a uma macroestrutura que subjaz ao texto, e à ação dos interlocutores que acionam esse esquema, resultante de toda uma experiência de vida. Esse esquema é formado, por sua vez, de relações lógicas que vêm à tona, e, na superfície do texto, fluem via mecanismos de coesão implícita e/ou explícita. Isso mostra que não se comunga "in totum" com as idéias de HALLIDAY & HASAN (1976) que apontam a coesão como elemento responsável pela tessitura de um texto. Em relação a esse aspecto, aceita-se a crítica que MARCUSCHI (1983: 28) faz a esses autores.

O que se questiona é a validade dos exemplos dados para endossar a crítica. MARCUSCHI (1983: 29; 31) apresenta dois textos ([6] e [7]) que fogem ao uso normal da língua. Contudo, os mesmos textos servem para validar as idéias postuladas neste trabalho de que a coesão é estabelecida pela força coesiva das relações semânticas subjacentes ao texto e que essa força resulta, por sua vez, de um esquema cognitivo que pré-existe ao texto. É a unidade semântica que permite a relação entre os itens constitutivos do texto.

[6] Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete.  
Água. Escova, creme dental, água fria, água  
quente, toalha

- - - - -  
Dentes, cabelos, um pouco de ouvido esquerdo e  
de visão. A memória intermediária, não a de  
muito longe nem a de ontem.

- - - - -  
Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo?  
Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo,  
agora mesmo estava pensando em você.

- - - - -  
Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que  
se desvalorizou, uma grande gaiola de passari-  
nho. Uma cicatriz de operação na barriga e mais  
cinco invisíveis.

- - - - -

Esse texto está repleto de palavras e sentenças capazes de acionar esquemas diversos que levam à formação de uma representação mental rica de informações que passam a ser dadas e com as quais as palavras do texto se relacionam, formando uma unidade semântica. Porém, esse tipo de texto foge ao uso normal da língua. O usuário comum, geralmente, comunica-se por meio de textos cujos elementos constitutivos se interconectam a nível conceitual e também a nível lingüístico, e não por meio de palavras interconectadas apenas a nível conceitual.

[7] "João vai à padaria.

A padaria é feita de tijolos.

Os tijolos são caríssimos.

Também os mísseis são caríssimos (...)

Nesse texto há falsos dêiticos e as repetições não têm o poder de fazer referência, não existe uma relação referente/enunciado. Não há unidade temática, um todo conceitual em torno do qual as idéias se estruturam formando um texto. Padaria, tijolos, mísseis, através de pseudos

nexos coesivos, relacionam-se a nível da superfície textual, mas não a nível do contexto cultural e, conseqüentemente, também não no nível do contexto cognitivo. A um texto, portanto, pré-existe um contexto cognitivo, que, em última instância, é o responsável pela criação da textualidade. Um texto desprovido de um contexto cognitivo seria, no mínimo, um pseudo texto.

Reafirma-se, não se estar pensando em textos como o [7] por acreditar que, como afirmam HALLIDAY & HASAN (1976: 23; 25), esse tipo de texto não existe na comunicação do dia a dia e que, ainda, o ser humano, quando se comunica, o faz com a verdadeira intenção de comunicar algo a alguém, ser entendido, ser o mais claro e coerente possível, e se serve de textos para explicitar seus esquemas conceituais que tendem a ser significativos e coerentes. Pode ser que lhe faltem "idéias", conceitos sobre determinado assunto, por não o ter vivenciado. Nesse caso, faltará ao comunicador conhecimento de mundo, vivência de relações com esse mundo, não lhe sendo possível, portanto, representar, no plano das idéias e muito menos no nível lingüístico, essas relações que ele desconhece. Falta-lhe, assim, a condição principal para se criar um texto que é experiência de vida, conhecimento de como as coisas são e em que ordem elas se dão no plano natural, responsável pela criação de esquemas conceituais.

Comungando-se com a idéia de SILVEIRA (1984: 317) que o texto é uma unidade significativa com dupla lateralidade: coesão (a nível microestrutural) e coerência (a nível macroestrutural) não se pode analisar o texto

apenas em um de seus aspectos, pois "a coesão e a coerência são ambos elementos formadores da textualidade" (COSTA VAL, 1987: 59-60). A coesão é a concatenação de elementos lingüísticos que se dá no nível de superfície do texto, e a coerência é a concatenação que se dá no nível de idéias. Ambos os aspectos, portanto, formam a tessitura do texto, podendo, no entanto, haver textos mais ou menos coesos, mais ou menos coerentes.

É da concatenação que se dá a nível das idéias que se origina a força coesiva que flui na superfície do texto de maneira explícita ou implícita. Em ambos os casos, para se estabelecer a relação coesiva, parte-se de elementos da superfície textual. No entanto, na coesão implícita, os elementos da microestrutura não são suficientes para satisfazer a pressuposição. Para se estabelecer a coesão implícita, é necessário que o leitor se utilize do contexto situacional e do cultural para acionar o esquema conceitual, gerador da força coesiva subjacente às relações de superfície de um texto.

Em suma, a proposta deste trabalho será analisar os textos escritos de alunos de primeiro grau, sob o ponto de vista da coesão, utilizando-se a categoria de referenciação que permitirá detectar as relações que se dão dentro do texto (anáforas) e as que se dão fora do texto, ou seja, no contexto situacional (exóforas) e o nível de explicitação das informações. As relações exofóricas são as indicadoras de contextualização e as anáforicas, de descontextualização. Utilizando-se a análise estatística, serão estudados os dados relativos às referências anafóricas e exofóricas, para

se indicarem as diferenças de contextualização e descontextualização dos textos em termos de menos ou mais contextualizados, mais ou menos descontextualizados, em relação às variáveis série, nível socioeconômico, tipo de texto e texto com ou sem apoio.

## CAPÍTULO 2 - FALA E ESCRITA

Este capítulo não pode ser considerado uma revisão bibliográfica, pois não traz uma revisão exhaustiva da análise do discurso, principalmente, da coesão. Isso porque há trabalhos recentes que, praticamente, esgotaram o assunto como os de FONSECA (1981), MARCUSCHI (1983), BASTOS (1985) e COSTA VAL (1987). Assim, uma revisão bibliográfica poderia ser, no mínimo, redundante. O capítulo poderia, então, ser considerado como um quadro teórico, fornecedor de subsídios para estudo do problema. Entretanto, seria ambicioso intitulá-lo assim, uma vez que os vários enfoques relacionados ao assunto pesquisado não chegaram a ser articulados num quadro teórico específico. Além disso, neste trabalho, o fato de se ter acrescentado aos conceitos básicos emitidos pelos diversos autores, exemplos tirados dos dados da pesquisa, inviabiliza-o como revisão bibliográfica ou quadro teórico. Por tudo isso, o capítulo "Fala e Escrita" é, em última instância, um estudo dos

fenômenos da "contextualização e descontextualização" está relacionado às modalidades da língua, fundamentais para o entendimento dos problema em estudo.

## 2.1. Modalidades da Língua

Embora não exista polaridade absoluta entre fala e escrita (MARCUSCHI, 1988:42), acredita-se serem diferentes as condições de produção e de uso em que se dão os discursos oral e escrito (KATO, 1987:20).

MARCUSCHI (1988:42-43) apresenta as diferenças existentes entre os dois tipos de linguagem, ao relacionar uma série de especificidades da linguagem oral e da escrita.

"A fala tende a ser plurissistêmica, com fatores organizacionais verbais e não-verbais tais como a prosódia e a gestualidade, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal; a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, no mesmo tempo social em contextos comuns e imediatos, com troca de falantes, pouca fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto que a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, o tempo de produção não costuma coincidir com o de recepção, apresenta um caráter mais público, menos envolvente, maior fixidez temática, compacidade, integração e elaboração; a organização textual da fala exhibe maior frequência de redundâncias, repetições, elipses, anacolutos, autocorrekções, marcadores ilocutórios e elementos metacomunicativos do que a escrita, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática (cf. KATO, 1986 e MARCUSCHI, 1986)".

BROWN & YULE (1983:37) afirmam que "o conhecimento que o analista tem de um locutor num dado evento comunicativo seja oral ou escrito lhe torna possível

imaginar o que aquela pessoa está apta a dizer". O conhecimento do locutor restringe as expectativas do analista num crescendo. Assim, caso se saiba que quem fala é o primeiro ministro, ou o médico de sua família ou sua mãe, e se saiba ainda que o falante está se dirigindo a um colega, a seu chefe, ou a uma criança, ter-se-ão diferentes expectativas do tipo de linguagem que será produzido tanto a respeito da forma, quanto do conteúdo. Se o analista sabe ainda a respeito do que se está falando, suas expectativas serão mais definidas; se então tem-se informação a respeito de quando e onde o evento se deu e quais foram as reações das pessoas nele envolvidas quanto à postura, gestos e expressões faciais, suas expectativas serão ainda mais definidas.

## 2.2. Características da Fala

A língua oral e a escrita se diferenciam quanto as condições de produção e de uso. O texto oral se dá numa determinada situação, estando os interlocutores presentes e inseridos num mesmo contexto físico, social e cultural. Essa proximidade entre o emissor e o receptor fornece uma série de indícios para que o produtor do texto corrija os possíveis desvios em relação à comunicação (PÉCORA, 1986:60).

Na linguagem oral, o locutor e o interlocutor exercem juntos as funções reguladora, organizadora e ativadora do texto responsáveis pela sua estrutura, tessitura ou coesão (LEMOS, 1978:51). O produtor do discurso



tem os indícios que lhe permitem avaliar se o seu interlocutor está participando de seus esquemas mentais, a partir dos quais a sua fala está sendo produzida. Em caso negativo, ele pode replanejar essa fala, oferecendo ao seu parceiro outras informações que se fizerem necessárias. Caso o autor do discurso não tome essa iniciativa, o seu interlocutor poderá forçá-lo a fazer isso, questionando-o e solicitando que informações complementares lhe sejam dadas, participando assim ativamente na produção do discurso. Nessa situação, o discurso oral constitui, conseqüentemente, uma produção socializada pois, segundo PRETTI (1988: 229)

"Quando dois locutores mantêm um diálogo, uma norma social pressupõe que cada um tenha sua vez de falar: enquanto A reivindica seu turno, B exerce seu papel de ouvinte e vice-versa. Pode-se pensar que se trata de duas atividades distintas, mas a partir do momento em que o diálogo se inicia, há princípios de organização conversacional que levarão os dois interlocutores a conduzir o seu discurso em função das reações que as palavras de um provocam no outro. Além das normas de natureza psico-social que regulam o "jogo dos turnos" conversacionais, cada falante mantém uma vigilância sobre seu interlocutor para, no momento oportuno, apoiá-lo, refutá-lo, interrompê-lo ou simplesmente tomar-lhe a palavra".

Ainda a esse respeito, VIGOTSKY (1979:132) afirma que, "na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas e o espanto leva à explicação (...). A língua oral não precisa ser conscientemente orientada - a situação dinâmica encarrega-se disso".

A situação do discurso oral fornece informações e a ela os falantes se referem durante todo o tempo, apontando,

gesticulando e usando de outros expedientes. Ela pode ser vista pelos participantes do discurso de uma maneira mais global, porque quem fala vive no contexto cultural de quem ouve, presencia os mesmos fatos, está em contacto com as mesmas pessoas, coisas. A inserção dos interlocutores num mesmo contexto físico, social, cultural faz com que os elementos extralingüísticos funcionem como introdução e comentário das palavras, afrouxando assim os mecanismos de referência.

Os textos orais, segundo MARCUSCHI (1983:41), "são altamente dêiticos, ou seja, estruturam-se indexicalmente já que a situação concreta não exige que se transfira para o texto o universo em que a informação atual está se processando". Segundo ILARI & GERALDI (1986:66), "os dêiticos realizam o fenômeno da dêixis (ato de mostrar), que é um dos traços que distinguem a linguagem humana das linguagens artificiais, tornando-a apropriada para o uso em situações correntes". Além da semanticidade ser garantida pela relação dêitica, KATO (1987: 25) afirma que a linguagem oral conta com outro recurso coesivo que são os recursos supra-segmentais - a entonação, ênfase, pausas". E, para POSSENTI (1988: 81), o discurso oral tem sua semanticidade garantida situacionalmente, não sendo necessárias definições explícitas, próprias dos sistemas formais. Esse autor, retomando os estudos de Bernstein, aplica-os ao problema da contextualização e descontextualização, características que distinguem o registro oral do escrito, percebendo uma aproximação entre o código oral elaborado e o escrito.

"O que Bernstein chama de código elaborado, linguagem das classes superiores inglesas, por oposição ao código restrito dos operários, não é, na verdade, um código mais elaborado, é, talvez, um código mais explícito em termos exclusivamente lingüísticos, enquanto que o chamado código restrito é certamente mais dependente do contexto. Pelo menos em línguas e em sociedades como as nossas, dados que seriam chamados de código elaborado têm uma aproximação maior com a escrita e partilham de muitas de suas características, enquanto o código restrito se diferencia dele apenas por um maior apelo às informações do contexto, não sendo lícitas, portanto, conclusões apressadas sobre a capacidade mental maior ou menor dos usuários de um ou de outro. Porque se a nossa tradição escolar prefere a "clareza" da elocução, poder-se-ia argumentar que se exige mais inteligência para entender o que não está dito do que para entender o que está dito... Na verdade, o discurso que exige maior participação do contexto é apenas menos determinado sintática e semanticamente..."(POSSENTI, 1988:81-82).

Essa posição de POSSENTI enseja o levantamento da hipótese de que, na aquisição do código escrito, passa-se pela aquisição de um código oral mais elaborado, o que reforçaria a tese de MARCUSCHI (1988:42) de que não existe polaridade absoluta entre a fala e a escrita, mas sim um continuum.

HALLIDAY & HASAN (1976:34) referem-se também às pesquisas feitas por Bernstein, confirmadas por pesquisadores do seu grupo, que demonstram que uma das características da fala, que é regulada pelo código restrito, é a quantidade de referências exofóricas. Esse código se caracteriza por uma dependência do contexto de situação, uma vez que o texto em que o referido código predomina não pode ser interpretado sem a presença desse contexto. Como o código oral restrito foi caracterizado em termos de sua dependência do contexto, pode-se, por oposição, caracterizar o código oral elaborado em termos de

sua dependência textual. Assim posto, pode-se postular a idéia de que o código escrito, ou seja, o registro escrito apresenta características semelhantes ou próximas às do código oral elaborado, no que diz respeito ao aspecto da descontextualização, resguardadas, logicamente, as especificidades da língua escrita.

Em KATO (1987:30) encontra-se uma enumeração das condições de produção e de uso responsáveis pelas diferenças existentes entre a modalidade oral e a escrita: "a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão às regras prescritas convencionalizadas para a escrita" e a afirmação de que "a dependência contextual determina o grau de explicitação textual isto é, o seu grau de autonomia".

Como o que nos interessa neste trabalho é avaliar os níveis de autonomia do texto escrito, em relação ao contexto situacional, a dependência textual é focalizada em oposição à dependência situacional.

Entende-se que um texto seja mais ou menos autônomo em relação ao contexto situacional, na medida em que o seu autor consegue recriar, em termos lingüísticos, a situação imediata na qual ele se ancorou, permitindo que o leitor encontre no próprio texto os elementos necessários para que suas pressuposições sejam satisfeitas. Em outras palavras, um texto descontextualizado lingüisticamente é aquele em que o autor conseguiu contextualizar os aspectos da situação que o ancorou, ou seja, conseguiu colocar esses aspectos dentro do texto.

Ao se comunicar, obtêm-se textos que se diferenciam pela maior ou menor quantidade de referências exofóricas, de relações implícitas ou explícitas. O texto oral, pelo fato de os interlocutores estarem presentes e inseridos num mesmo contexto situacional, poderá ser carregado de dêiticos, de relações implícitas, exibirá menor número de marcas de coesão anafórica, ou seja, será provavelmente mais contextualizado.

### 2.3. Características da Escrita

A descontextualização do discurso exige de quem o escreve um certo grau de distanciamento face à situação real, ou seja, a "capacidade de compreender experiências ausentes no espaço e no tempo e a elas se referir através de referenciais lingüísticos, residindo aí uma das fundamentais diferenças entre a comunicação oral e a escrita de onde não se pode afirmar que a comunicação escrita é uma transposição da linguagem oral". (SCLAIR-CABRAL, 1987:130). Afirma SCLAIR-CABRAL (1987:131) "que a relação usual entre o leitor e o texto exige de quem o escreve dominar os instrumentos próprios da escrita, a chamada função textual em HYMES (1968), de modo a suprir toda informação situacional, espaço-temporal dada in loco, na comunicação oral". Assim, pode afirmar-se que os graus de contextualização de um texto estão em razão direta da maior ou menor supressão de informações e, conseqüentemente, da capacidade de explicitá-las através de recursos lingüísticos.

A língua escrita tem, na explicitação desses instrumentos, sua principal característica, pois "foi inventada para comunicação à distância no tempo e no espaço e para isso teve que desenvolver mecanismos especiais de explicitação, desnecessários para parceiros face a face". (POSSENTI, 1988: 82). Tudo isso faz com que o discurso escrito seja mais determinado semanticamente e seja em geral mais explícito, isto é, faça menor apelo a conhecimentos partilhados e ao contexto situacional.

Outra característica da linguagem escrita surge em consequência da perda da concretude da situação. Nesse caso, a ausência do locutor empírico deve ser substituída pelo produtor do texto que acumulará os dois papéis; ele "exercerá sozinho a função reguladora, organizadora e ativadora do discurso" (LEMOS, 1978:51), que pode ou não estar sendo organizado com base em esquemas mentais não dominados pelo seu interlocutor e em conhecimentos culturais não partilhados. Para minimizar a ausência do interlocutor, o produtor do texto deve colocar-se em seu lugar dele, questionando seu próprio discurso com vistas a uma clareza, unidade, logicidade e informatividade. E esse colocar-se no lugar do outro deve ser acompanhado de pressuposições embasadas em questões como: meu interlocutor tem vivência desse assunto? para compreendê-lo necessitaria ele de mais explicações? tem conhecimentos lingüísticos que lhe possibilitariam apreender as pistas textuais dadas? E quando esses problemas citados não são resolvidos plenamente, o escritor deve refazer a produção. Isso é o que KATO (1987: 91) chama de editoração e é reflexo de que o escritor já

possui uma concepção autônoma do texto, com o objetivo de atingir não o ouvinte mas o leitor virtual e ausente.

Decorrentes das situações de produção do discurso, têm-se diferenças no nível de sua estruturação linear. KATO (1988:193) advoga a tese de que "a criança mesmo antes de produzir um texto já tem uma concepção do texto como uma unidade formal e conceitual. O problema que ela enfrenta é o de encontrar meios de dar à forma de texto escrito àquilo que ela tem a dizer, uma vez que isto exige estratégias de segmentação do todo em unidades menores, sem romper a coesão e a coerência". VOTRE (1987:113), ao analisar as características da fala e da escrita, afirma que é "exatamente no modo de codificar, de embalar a mensagem, que transparecem as maiores diferenças de estratégias de processamento entre a fala e a escrita; os modos de linearizar os eventos e estados variam em nível de codificação. Enquanto a fala espontânea, não planejada, encadeia itens de modo mais transparente (numa relação de um para um entre forma e função) dando conta do modo de esses itens se organizarem na mente, a fala planejada apresenta maior rigor de codificação discursiva e morfosintaxe". Para KATO (1987:25), na escrita, a coesão é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos e implícitos.

Na escrita, a situação contextual tem que ser recriada e isto exige um certo distanciamento face à situação real. (VIGOTSKY, 1979:132). Segundo BLANCO MARTINEZ (1978:13), o espaço, o tempo em que as ações se dão, as personagens e demais elementos envolvidos na

situação deverão ser descritos; a identidade dos interlocutores explicitada de maneira que se possa fazer a devida relação entre o que é dito e os elementos envolvidos na situação. E esse contexto situacional, recriado com recursos específicos da língua escrita, tem que servir, como já foi dito, de apoio à introdução das palavras e ao seu comentário. Quando isso acontece, tem-se um texto menos dependente do contexto. O leitor encontra nele pistas necessárias para representar conceitualmente a situação e elementos que possam resolver as pressuposições feitas. Os exemplos seguintes demonstram como isso se dá em textos de aluno de primeiro grau, em fase de aquisição das estratégias da língua escrita, e que foram produzidos a partir de apoio. (Anexo 1).

[8] Rodrigo na Escola de Desenho<sup>9</sup>.

- 1 - Rodrigo queria entrar em um concurso de desenho.
- 2 - Mas não sabia desenhar.
- 3 - Então, ele resolveu se matricular numa aula de desenho.
- 4 - Depois da matrícula, ele foi em casa,
- 5 - pegou um papel
- 6 - e foi para a aula.
- 7 - Chegando lá, ele foi correndo para a mesa
- 8 - mas quando chegou perto,
- 9 - notou que ela está alta demais
- 10 - e que o banquinho de sentar estava baixo para aquela mesa.
- 11- Então, ele tem uma idéia.
- 12- Pegou o banquinho
- 13- levou-o para casa
- 14- e construiu outro maior.
- 15- Depois de construir o banco
- 16- pegou-o,
- 17- e levou-o para a escola.
- 18- Rodrigo chegou todo alegre
- 19- e colocou o banco em frente a mesa de desenho.



- 20- Mas quando ele foi desenhar
- 21- a mesa abaixou.
- 22- Coitado, ficou furioso.
- 23- Pois não sabia que a mesa abaixaria
- 24- Na mesma hora, ele desistiu de desenhar,
- 25- e foi embora para a casa. (8.1.20.2)

[9] Marcelo e o Banco

- 1 - Um dia Marcelo queria fazer um banco para desenhar.
- 2 - Marcelo foi na oficina
- 3 - e fez o banco
- 4 - Marcelo carregou o banco na costa
- 5 - e levou para a escola
- 6 - Marcelo pegou a cadeira
- 7 - e subiu no banco.
- 8 - Quando Marcelo subiu no banco
- 9 - o quadro caiu
- 10- e sujou a sala
- 11- Acabou não desenhado. (2.2.3.2)

Pela análise dos dois textos, percebe-se que o autor do texto [9] em relação à aquisição de estratégias de língua escrita, está aquém do autor do texto [8].

O texto [8] apresenta 24 ocorrências de relações referenciais. Em vinte e duas delas, o campo referencial está situado no texto, sendo, portanto, anafóricas; em duas delas os elementos referidos encontram-se fora do texto e são exofóricas, o que permite concluir que o texto tem alto grau de descontextualização (Quadro 6).

Em duas relações exofóricas, seg. 7.3 e 10, texto [8], não ocorreu uma relação lingüística mediadora entre o referente (a coisa) e o signo; a relação foi apenas dêitica (exofórica).

Texto [8] - QUADRO 6

Texto [8] Quadro 6	Nº do Segmento	Termo a que se refere		Termo Referido	Nº do Segmento
	3	ela	relaciona-se com	Rodrigo	1
	4	da matrícula	relaciona-se com	matricular	3
	4	ele	relaciona-se com	ele	3
	6	a aula	relaciona-se com	numa aula	3
	7.1	lá	relaciona-se com	a aula	6
	7.2	ele	relaciona-se com	ele	4
	7.3	a mesa	não tem relação textual	--	
	9	ela	relaciona-se com	a mesa	7
	10	o banquinho	não tem relação textual	--	
	11	ele	relaciona-se com	ele	7
	12	o	relaciona-se com	o banquinho	10
	13	o	relaciona-se com	o	12
	14	outro	relaciona-se com	o [banco]	13
	15	o banco	relaciona-se com	outro	14
	16	o	relaciona-se com	o banco	15
	17	o	relaciona-se com	o	16
	17	a escola	relaciona-se com	a aula	6
	19.1	o banco	relaciona-se com	o	17
	19.2	a mesa	relaciona-se com	aquela mesa	10
	20	ele	relaciona-se com	Rodrigo	18
	21	a mesa	relaciona-se com	à mesa	19
	23	a mesa	se relaciona com	à mesa	21
	24	ela	relaciona-se com	ela	20
	25	a casa	relaciona-se com	em casa	13

Mesmo assim, essas duas relações de referência classificadas como exóforas são sujeitas ao questionamento e ao esforço do leitor em querer descobrir, no texto, elementos com os quais os referidos enunciados, tomados como exofóricos, possam se relacionar, anaforicamente. As ocorrências lingüísticas citadas são encontradas nos segmentos 7.3 (a mesa) e 10 (o banquinho) do texto [8]. Os sintagmas nominais a mesa e o banquinho trazem duas marcas lingüísticas, uma gramatical e a outra léxica, que permitem ao analista do discurso fazer pressuposições diferentes, quanto à localização do campo referencial. Os artigos definidos preenchendo uma de suas funções indicam que esses elementos lingüísticos mesa e banquinho são, neste texto, fatos dados, ou seja, indicam que eles estão no discurso pela segunda vez e isso não é passível de questionamento. Partindo, então, do pressuposto de que os artigos definidos introduzem, de uma maneira geral, no discurso, fatos já dados, o analista do discurso deve usar de todos os seus recursos para encontrá-los no texto e, caso não os encontre, deve localizá-los extratextualmente. Pressupõe-se, numa primeira análise, que, em relação aos sintagmas nominais acima referidos, não existem, no texto, elementos a que o leitor possa recorrer para estabelecer uma referência, pelo menos a nível explícito. Essa pressuposição advém da competência lingüística do leitor, embasada na função desempenhada pelo artigo definido. Entretanto, essa mesma competência diz que, se for analisada a segunda marca - a lexical - contida nos referidos sintagmas nominais, poderão ser assumidas pressuposições diferentes. Só que,

nesse caso, a competência lingüística tem que vir associada a conhecimentos culturais, para que se possam identificar os campos semânticos dos lexemas e, assim, analisar o discurso para verificar se não se encontra nele algum elemento já dado, com o qual eles se relacionem do ponto de vista do significado. Na presente situação, poder-se-ia assumir que a mesa e o banquinho são itens lexicais que pertencem ao mesmo campo semântico de um outro item que apareceu no seg. 3, que é aula. O conhecimento de mundo é que permite situar aula, mesa e banco dentro de um mesmo campo semântico, pois existem experiências que informam tenderem essas palavras a ocorrer em um mesmo ambiente numa relação todo/parte e que, portanto, são ligadas por relações de sentido. A mesa e o banquinho não guardam com a palavra aula uma relação de identidade de referentes. Elas não são co-referentes, mas guardam relação de sentido. O papel do artigo nos sintagmas nominais a mesa, o banquinho, foi indicar que o elemento se encontrava no texto, mas foi o núcleo do sintagma que permitiu achar o segundo termo da relação referencial. Para se estabelecer a relação coesiva, duas categorias foram envolvidas: referenciação e coesão lexical.

Apesar dessas evidências, optou-se pela primeira pressuposição feita, pois conhecendo a situação que ancorou o texto (a gravura), e tendo uma expectativa em relação ao tipo de conhecimento prévio que o emissor possui, acredita-se que o aluno, autor do texto, não relacionou semanticamente esses elementos. Pressupõe-se que aquilo que realmente ele fez foi uma relação dêitica. Quando inclui o

artigo nos referidos sintagmas nominais, ele o faz com a intenção de assinalar os referentes, as coisas que estavam representadas na gravura, portanto, na situação e não no texto.

Isso não impede que outro analista que desconhece a situação na qual o texto se apoiou, ou que tenha expectativa diferente em relação ao nível de conhecimento do emissor não possa fazer pressuposições diferentes, pois o texto é formado de pressuposições e inferências e quem as faz é o leitor.

No texto número [9], Quadro 7 em dez segmentos, foram detectadas cinco referências intratextuais, sendo que por quatro vezes foi usada a categoria de referenciação e uma vez a de coesão lexical. A palavra costa foi conectada à palavra Marcelo texto [9] (seg. 4) numa relação de sentido todo/parte. Não foi simplesmente o conhecimento lingüístico que permitiu o leitor estabelecer essa relação, mas também o seu conhecimento sobre anatomia humana. Dentre as relações referenciais classificadas como exofóricas nos seg. 2, 5, 6 e 9, as duas últimas poderiam ser analisadas como anafóricas, se o analista assumisse que a cadeira (seg. 6) e o quadro (seg. 9) pertencessem ao mesmo campo semântico da palavra escola (seg. 5). Entretanto, pressupõe-se que o autor, ao empregar os artigos a e o nos sintagmas nominais a cadeira (seg. 6) e o quadro (seg. 9), não teve a intenção de fazer uma relação todo/parte, ou seja, relacionar aqueles elementos como sendo parte de "escola" do seg. 5 mas, com aquela cadeira, com aquele quadro situados na gravura. Considerou-se que os artigos

que esses termos já tinham sido dados naquele evento lingüístico, e realmente isso aconteceu. Só que os seus referentes foram localizados dentro do contexto situacional e não dentro do contexto textual como era de se esperar, por se tratar de um texto escrito.

Texto [9] - QUADRO 7

Nº do Segmento	Termo Referente	Termo Referido	Nº do Segmento
2	na oficina	não se relac. --	--
3	o banco	relaciona-se um banco	1
4.1	o banco	relaciona-se o banco	3
4.2	na costa	relaciona-se Marcelo	4
5	a escola	não se relac. --	--
6	a cadeira	não se relac. --	--
7	no banco	relaciona-se o banco	4
8	no banco	relaciona-se no banco	7
9	o quadro	não se relac. --	--
10	a sala	relaciona-se a escola	5

A análise dos textos 8 e 9 permitiu afirmar que o primeiro texto é mais descontextualizado que o segundo; seu autor conseguiu criar lingüisticamente aspectos do campo extralingüístico, relacionando-os numa estrutura informacional de maneira que um elemento novo estivesse sempre ligado a um elemento dado, provocando assim a coesão.

É nesse sentido que se entendeu a afirmação de TANNER, apud KATO (1987:25) que "a linguagem oral é

altamente dependente do contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada". Entretanto, como contexto é um termo complexo, podendo ser tomado como contexto de situação ou contexto cultural entendeu-se que TANNEN está se referindo ao contexto situacional imediato ou seja, para ela o contexto escrito é autônomo em relação a esse contexto. Uma vez feito esse esclarecimento a respeito dos sentidos da palavra contexto fica fácil aceitar a idéia de SIMONS & MURPHY, apud MARCUSCHI (1988:43) de que "a linguagem em qualquer uma de suas modalidades é sempre contextualizada", a de PERINI (1986:47) de "que a descontextualização total não é possível", e a de FIRTH, apud BROWN & YULE (1983:37) de que todo texto é ancorado num contexto.

Endossou-se também a idéia de MARCUSCHI (1988:49) de que as pessoas raramente especificam tudo o que pretendem comunicar; em geral especificam apenas o suficiente para guiar o leitor ou ouvinte, que deve usar seus conhecimentos e crenças para preencher os vazios, inferindo os elementos elididos. Todas as frases pronunciadas possuem uma espécie de subtexto - um pensamento oculto por traz delas. Tal como uma frase pode exprimir muitos pensamentos, um mesmo pensamento pode ser expresso por meio de diferentes frases. Cabe ao leitor inferir e pressupor qual seja o subtexto, daí o se dizer que "os textos são o que ouvintes e leitores tratam como texto" (VIEIRA, 1989:628), pois, para um mesmo texto, podem existir vários subtextos, dependendo da experiência, da visão de mundo de cada leitor. Assim, também uma mesma visão de mundo, um mesmo nível de conhecimento, de experiência em uma determinada área, podem

ser expressos por meio de textos diferentes, dependendo da habilidade que cada ser pensante tem em manejar a língua.

Para reforçar o aspecto da subjetividade e da pragmaticidade da língua, SLOBIN (1980:12) afirma que "uma vez que o falante e o ouvinte compartilham a gramática, as noções estruturais básicas não precisam ser comunicadas diretamente". Outra razão ainda que ele aponta é o fato de a comunicação basear-se não só no conhecimento compartilhado da língua, mas também no do mundo. E exemplifica com uma simples frase, "Aqueça o café", que, se explicitada em todas as pressuposições decorrentes do conhecimento lingüístico e pragmático, ficaria assim expressa:

"Eu, que estou falando, mando você, a quem me dirijo, que faça alguma coisa que fará o determinado café, do qual você está sabendo, e que no momento não se acha num estado de temperatura adequadamente elevada para café, que o faça ficar nesse estado". (SLOBIN, 1980:14).

Depois dessa discussão crê-se que ficará bem entendido que, quando se usa o termo descontextualização, não se está, em momento algum, excluindo do significado de contexto o conhecimento pragmático. A descontextualização, se refere apenas a uma parte da situação, ou seja, à situação imediata, no aspecto de sua concretude que faz falta à interpretação do texto.

Um texto descontextualizado seria então um texto que traria explícitos, no seu bojo, os aspectos do contexto extralingüístico, necessários para se saber, por exemplo, onde a ação se dá, em que hora, em que tempo, qual a



identidade do locutor, que objetos ou coisas fizeram parte da situação. A descontextualização se refere ainda à existência de pistas lingüísticas explícitas, ou implícitas que permitissem ao leitor recuperar as informações nele contidas.

#### 2.4. Conclusão

Concluindo, pode afirmar-se com GRANGER apud (1960), POSSENTI (1983:13-14), que:

"o que distingue fundamentalmente as línguas naturais de sistemas formais é o fato de aquelas, ao contrário destes, possuírem elementos dêiticos, o que sugere que os dêiticos, numa língua natural, têm estatuto diverso do dos outros elementos: por sua própria natureza estão marcados com um diacrítico que os remete ao contexto, contrariamente a outros elementos do sistema".

BROWN & YULE (1983:27), atentando para isso, apontam para a importância de se colocarem no texto informações que permitam interpretar os dêiticos.

"Para se analisar um trecho de discurso há que se levar em conta o contexto no qual o ocorre. Alguns dos elementos lingüísticos mais óbvios que requerem informação contextual para sua interpretação são as formas dêiticas como aqui, agora, eu, você, este e aquele. Para interpretar esses elementos é necessário saber (pelo menos) quem é o ouvinte e o tempo e o lugar da produção do discurso e os objetos que entram nessa produção".

Acredita-se que o uso de relações dêiticas ou exofóricas no discurso escrito pode ter explicações do ponto

de vista lingüístico e psicolingüístico: Esse uso pode ser considerado como marcas de oralidade, confirmando a tese de MARCUSCHI (1988:42), segundo a qual não se pode postular polaridade absoluta e sim um continuum entre a fala e escrita, ou pode ser considerado como marcas da evolução lingüística, como sugerem HALLIDAY & HASAN (1976: 32) ao afirmarem que: " é certamente possível que na evolução da língua, a referência situacional preceda a referência de texto (...)". KATO (1987:23) reforça esse aspecto quando afirma que o que aconteceu à humanidade em relação à evolução da língua, repete-se em cada um dos falantes, ou seja, a filogênese repete-se na ontogênese. Assim como a linguagem oral veio primeiro na história do desenvolvimento da linguagem, na história individual também isso acontece. É, pois, necessário compreender três pontos: 1) ao escrever, o indivíduo utiliza das estratégias da linguagem oral já dominadas, até que sejam adquiridas as da língua escrita; 2) acreditar que, diante de situações autênticas de escrita, a competência lingüística do usuário de uma língua permitirá que ele faça a distinção entre as funções da modalidade oral e escrita, percebendo, assim, as suas diferenças advindas do modo de produção e do uso de cada uma delas; 3) no início, ele tende a transcrever a fala. Portanto, caberá ao professor criar situações autênticas de linguagem e lembrar que é no uso da língua escrita que o aluno aprenderá a escrever, e assim como ele aprendeu a falar falando e ouvindo, aprenderá a escrever escrevendo e lendo.

## CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS DE ANÁLISE TEXTUAL

### 3.1. Introdução

Analisar texto implica, antes de tudo, saber o que faz do texto um "texto", ou seja, discutir o conceito de tessitura. E, como a todo texto subjaz um contexto, necessário foi buscar em teóricos como HALLIDAY & HASAN (1976) e BROWN & YULE (1983) elementos que permitissem analisar a relação texto x contexto.

### 3.2. Tessitura

A análise do aspecto da contextualização ou da descontextualização, que faz parte de um quadro mais amplo, o de tessitura, implica analisar se um conjunto de frases constitui ou não um texto. De acordo com HALLIDAY & HASAN (1976: 20), para avaliar se um conjunto de enunciados constitui ou não um texto, o ouvinte/leitor evoca dois tipos de evidência: pontos de referência lingüística

internos ao texto, concernentes às relações que se dão dentro da língua, e pontos de referência situacionais, externos ao texto, concernentes às relações que se dão entre a língua e os aspectos relevantes do ambiente material, social e ideológico de quem fala/escreve e de quem ouve/lê. Esses aspectos internos e externos da "tessitura" não são completamente separáveis. Nem o leitor, nem o ouvinte os separam, quando implicitamente os analisam para decidirem se uma determinada parte de um texto está conectada a outra formando um texto. Entretanto, para efeito de análise, lingüistas explicitam as bases de seu julgamento, categorizando os aspectos do contexto situacional e do textual, embora enfatizando a íntima relação existente entre ambos.

Ao abordarem o problema da "tessitura", HALLIDAY & HASAN (1976:22) trabalham com dois conceitos: o de coesão e o de registro. O primeiro relaciona-se ao aspecto interno e o segundo, àqueles traços lingüísticos que, associados à situação, vão diferenciar, por exemplo, a língua formal da coloquial, a linguagem oral da escrita, um texto versando sobre futebol de um que trata de política, uma descrição de uma narração, etc. Ambos, coesão e registro, são aspectos formadores da tessitura. Um texto, afirmam HALLIDAY & HASAN (1976: 23), é um trecho de discurso que é coerente com respeito ao contexto da situação (consistente em registro) e coerente com respeito a si próprio (coesivo). O registro, segundo VIEIRA (1988)<sup>10</sup>, é apenas um dos aspectos semânticos que criam o texto. É uma relação semântica que corresponde a uma variedade de língua, especificando uma variedade de

situação. Apelando para um exemplo inadmissível de se dar na prática, dir-se-ia que um texto que refletisse uma situação de um evento lingüístico informal, num registro típico de um discurso jurídico seria, segundo HALLIDAY & HASAN (1976: 23), incoerente com a situação que o gerou, e com a forma lingüística usada para registrá-la. HALLIDAY & HASAN (1976: 37) englobam no conceito de coesão apenas as relações que se dão dentro do texto; mas afirmam que a relação exofórica contribui para a criação de textos no sentido de que liga o texto ao contexto de situação, não contribuindo para a integração de um trecho com um outro, de modo que os dois se tornem juntos partes de um mesmo texto. Isso deixa bem claro que, para eles, contexto e texto relacionam-se, ou seja, o contexto explica o texto e um texto possibilita ao leitor representar mentalmente o contexto.

### 3.3. Texto e Contexto

HYMES (1962), apud BROWN & YULE (1983: 37), enfatiza também a relação entre texto e contexto. O papel do contexto na interpretação do texto é visto por ele sob dois ângulos: de um lado, o contexto limita a amplitude das possíveis interpretações; de outro, é suporte à interpretação pretendida.

HALLIDAY & HASAN (1976: 293-324) subdividem o contexto extralingüístico em a) contexto de situação, referindo-se aos fatores extralingüísticos que têm alguma relação com a situação imediata, em que o texto se ancora e o contexto cultural, referindo-se a experiências de vida a

num arcabouço cultural. Assim, pode-se dizer que é o contexto de cultura, associado ao contexto de situação e ao registro, que vai permitir identificar ou criar um texto como sendo uma história, uma narração, e não uma descrição ou uma dissertação.

A questão aqui refere-se à relação entre contexto e texto, e ao conhecimento de quais os fatores externos afetam as escolhas lingüísticas feitas por aquele que fala ou escreve. Só a análise de um texto e de seu contexto, tendo em vista o seu destinatário, é que permitiria ao analista decidir que informações do contexto extralingüístico deveriam ser explicitadas. O discernimento em relação aos elementos do contexto situacional que devem fazer parte do texto faz parte também da competência lingüística do usuário e de sua vivência de mundo; o que ele tem de adquirir são as estratégias para textualizar informações e para isso a linguagem escrita tem suas especificidades.

Para efeito deste trabalho, tratar-se-á apenas dos aspectos do contexto extralingüístico-situacional que devem ser recriados lingüisticamente, das informações que precisam ser repassadas ao leitor, para que ele possa interpretar um texto escrito, ou seja, das formas dêiticas que são os elementos lingüísticos que mais claramente requerem informações textuais para sua interpretação. Segundo BROWN & YULE (1983:27) para se interpretar elementos num trecho de texto escrito é necessário, saber pelo menos, quem é que fala e o que ouve e em que tempo e lugar a produção do texto se deu. Há ainda outras informações que precisam ser dadas ao leitor e que se

enquadram na organização informacional de um texto que, embora incluindo as categorias interlocutores, tempo e espaço, objeto lhes extrapolam. Essas informações serão detectadas, graças à função de alguns dos laços coesivos que é a de relacionar um elemento com o outro, no sentido de mostrar se esse elemento é novo no texto ou se já é dado, mantendo assim uma rede de informação sem quebra de continuidade.

Vale ressaltar que a necessidade ou não de o emissor fornecer ao leitor informações está relacionada com o tipo de evento lingüístico, com o caráter universal ou restrito do conhecimento veiculado no texto e, sobretudo, ao público destinatário. Há dados que por gozarem de certa universalidade (universalidade que está relacionada com o tipo de leitor), não precisam ser explicitados, nem mesmo num texto escrito. Em um texto dirigido a universitários brasileiros, por exemplo, em que se fala sobre José Sarney ou simplesmente Sarney, não haveria necessidade de explicitar sua identidade em maiores detalhes, pois se pressupõe que esse é um dado que traz uma informação que deva ser compartilhada pela maioria dos leitores virtuais e que, portanto, pode ser recuperada, por meio de conhecimento cultural. Se, porém, num texto, fala-se sobre "José das Botas", aquele amigo e compadre, vizinho do narrador, essas características de sua identidade têm que ser explicitadas, ao nível do contexto lingüístico, pois essas informações, provavelmente, devido a seu caráter particularizante, não são compartilhadas pelos leitores, a menos que o discurso em

questão seja dirigido a leitores que vivam no contexto cultural do escritor.

O mesmo acontece com os dados sobre local em que um autor relata em seu texto. Se se está contando uma história que se passou em Brasília, espera-se que dados mais gerais referentes a essa cidade sejam compartilhados por todos os possíveis leitores devido a seu caráter universalista. Se porém a história tivesse por cenário, por exemplo, a cidade de João Monlevade, deveria explicitar que se trata de uma cidade mineira, situada a 140 quilômetros de Belo Horizonte, na região metalúrgica, etc.

Veja-se agora uma situação, em que o foco seja um objeto. Num texto oral, pode-se dizer Paulo, eu quero este e ser entendido porque tanto a pessoa que fala quanto a que ouve estão presentes na situação; vêem o objeto a que "este" se refere e para o qual o falante provavelmente aponta. Em se tratando de um texto escrito, essa frase deveria ser precedida de enunciados, ou seja, deveria ser ligada a outra(s) frase(s) precedente(s) em que algumas informações seriam introduzidas (seriam dadas) e que poderiam ser mais ou menos assim:

"[10] Dois meninos estavam em frente a uma vitrine, na noite de vinte e três para vinte e quatro de dezembro do ano passado, escolhendo possíveis presentes de natal. Um se chamava Pedro e o outro Paulo e eram filhos de um casal de pouco poder aquisitivo. Ambos olhavam atentamente os brinquedos que lá estavam. De repente, Pedro olhou, demoradamente, para um carrinho e sem vacilar disse: Paulo, eu quero este".

Dentro do contexto lingüístico, [10] pode-se reconhecer que este se refere a carrinho, e que na expressão Paulo, eu



quero este, este se refere a um objeto já dado no texto. A relação de referência se dá então entre este e um carrinho. Mas, para que essa relação se efetive, é necessário que o leitor aceite que o carrinho indicado por este seja o mesmo que Pedro se referiu.

HALLIDAY & HASAN (1976:26) observam que, às vezes, olha-se uma escrita de criança e acha-se que ela forma um todo; isso acontece, muitas vezes, porque, na verdade, o que se está fazendo é relacionando o texto com a situação que o engendrou, mesmo quando esse texto não dá pistas para que isso possa acontecer. Isso é muito comum quando se trata de professor/aluno, pai/filho porque os conhecimentos são tão partilhados entre o leitor e o produtor do texto, que quem lê parece "ver" no texto dados que realmente estão no contexto situacional. Acredita-se acontecer o mesmo quando, ao se produzir um texto, conta-se com o auxílio de gravura (apoio). O aluno não explicita, ao nível do texto, os aspectos da situação porque como estes estão retratados na gravura, os referentes ali representados são tidos pelo escritor como partes do texto.

O texto [11] foi produzido à vista de uma gravura com seis quadros que retratavam a situação típica de uma aula de desenho (anexo 1). Sua análise revela o que se acaba de expor. Embora não se garanta, em relação a esse autor, que isso se tenha dado pelo fato de a redação ter sido feita à vista de uma gravura. Para isso ter-se-ia que comparar outra redação desse mesmo aluno feita sem apoio.

- [11] 1. O primeiro dia do menino ir na Escola de Desenho.  
 2. O menino olhou, olhou.  
 3. e não viu ninguém  
 4. aí o menino viu a porta de trás aberta  
 5. e entrou  
 6. e o menino viu a cadeira  
 7. e serro serro muito bem serrado  
 8. e o menino pegou o pedaço da cadeira  
 9. e o menino depois ele viu um quadro  
 10. e na hora que ele centou  
 11. o quadro rebetou  
 12. Feis...Clau...Clau (2.1.4.2)

O texto [11] tem muitos enunciados que não podem ser interpretados sem a presença da gravura na qual o texto ancorou: que escola? que menino? o que ele serrou? que pedaço de madeira ele pegou? para que? que relação tem a ação de ver o quadro com a ação de assentar? e de rebetar?... Esses fatos indicam o alto grau de contextualização, ou seja, de dependência entre o texto e a situação (a gravura) que o gerou. A função da escola é, nesse caso, mostrar ao aluno que, em um texto, devem ser encontrados dados que tornem possível responder a essas perguntas, sem que o leitor necessite recorrer às informações da gravura. Isso faz com que ele vá adquirindo as estratégias da escrita. Aprenderá a explicitar no texto as informações vindas da situação ancoradora da produção do texto, de modo que o que vai sendo dito encontre, no âmbito do texto, elementos com os quais se relacione, criando assim mecanismos favoráveis à coesão. A competência lingüística que torna possível o aparecimento de tais estratégias é adquirida intuitivamente pelo e no convívio da língua. Mas acredita-se que o professor possa atuar de maneira a acelerar ou a facilitar a sua aquisição, ou pelo menos possa

saber que isso indica etapas do processo da construção da linguagem escrita.

Os aspectos lingüísticos que guardam relação com a situação constituem, segundo HALLIDAY & HASAN (1976: 22-26) e HALLIDAY (1974), o registro que está sujeito à variação de acordo com o evento lingüístico, à modalidade da língua e ao relacionamento entre emissor/receptor. Uma modificação em qualquer um desses elementos refletirá na forma textual, ou seja, no seu registro. Um evento, por exemplo, Futebol terá registros diferentes se os canais usados forem diferentes. Mesmo que, para registrar esse evento, fosse usado um mesmo canal, a língua escrita, por exemplo, ter-se-iam registros diferentes se os textos fossem dirigidos a leitores diferentes. Finalidades diferentes gerariam também textos diferentes. Assim, um simples relato escrito, feito para um amigo, certamente será diferente de um relato feito para ser publicado. A linguagem jornalística será diferenciada da coloquial, assim como uma linguagem no campo jurídico será distinta de linguagem usada no campo religioso, educacional etc. (BROWN & YULE, 1983: 39-46).

Os aspectos do contexto situacional que, num texto oral podem ter seus referentes identificados por um simples ato de apontar, precisam, no discurso escrito, ser referenciados lingüisticamente. Isso permite que o texto se constitua como uma unidade semântica, independente da situação imediata que o gerou.

Existe um outro aspecto a ser considerado, também originado da não concretude da situação, que é o tipo de relação que se dá entre o escritor e o leitor. Quem escreve,

trabalha a nível de pressuposição, que tem como ponto de referência um possível leitor. O texto deve contemplar esse aspecto, trazendo em seu bojo, informações que variarão em relação direta à pressuposição que o emissor faz do seu virtual receptor, quanto ao seu grau de conhecimento lingüístico e cultural.

Além de se trazerem para dentro do texto informações geradas pelo seu contexto, tem-se ainda que organizá-las estruturalmente de maneira que existam entre elas vínculos semânticos explícitos ou implícitos. As informações veiculadas no texto se entrelaçam formando uma rede que constituirá a estrutura informacional do texto.

Nos textos orais nos quais o ouvinte é parte do contexto e experiencia o texto, é mais fácil construir a estrutura cumulativa do discurso; porém, quando se trata de textos escritos, devem se usar recursos lingüísticos específicos que supram a ausência dos dados provenientes da concretude da situação e há de se ter cuidado para que uma informação nova seja precedida de uma outra já dada e que tenha relação com ela. Há situações textuais, entretanto, que não podem ser interpretadas, ainda que referenciem lingüisticamente, na construção do texto, todos os elementos do contexto situacional. É o caso de textos com assunto específico que se dirigem a leitores específicos, difíceis, portanto, de serem interpretados por um público sem acesso às pressuposições do escritor. Nesse caso, faltam ao leitor informações advindas de experiências relacionadas ao assunto. O texto, conseqüentemente, deixa de ser para o leitor uma unidade de sentido, uma vez que não conseguiu

criar um sistema de referência que o tornasse capaz de interpretá-lo. O texto, para aquele leitor, passou a ser um "não texto" na perspectiva de VIEIRA (1988)<sup>11</sup> quando afirma que: "texto é aquilo que o leitor constrói". Um texto é, portanto, formado de inferências e pressuposições baseadas no conhecimento prévio do leitor e processado por meio competência lingüística.

### 3.4. A Referência

Antes de se passar à análise de textos, voltar-se-á ao aspecto da sua construção ou, mais especificamente, à referência, uma vez que esse conceito dá conta das relações coesivas necessárias, mas não suficientes à formação de um texto no que diz respeito à relação intra e extratexto.

Essas relações entre as partes de um texto, característica da coesão, são feitas pelo processo de referência.

"Referência é um processo segundo o qual se estabelece uma relação semântica entre dois elementos textuais ou ainda entre um elemento textual e outro extratextual. Para que ela exista, é preciso identificar no texto um elemento que se refere (enunciado) a um ponto determinado dentro do espaço referencial (referente)" (VIEIRA (1989: 619).

No entanto, continua VIEIRA, "é a interação emissor/receptor que faz a referência e, citando Lyons, (1977:177) completa: "quando o emissor reveste uma expressão com uma referência pelo ato de referir, ele pressupõe que o receptor pode reconhecer a relação referente/enunciado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

e a compreensão dessa relação indica que ele aceitou a pressuposição".

Para PERINI (1986:90), "referência é a relação que existe entre uma expressão lingüística e o objeto (concreto ou abstrato) que essa expressão nomeia". Assim diz-se, por exemplo, que a referência da expressão lingüística Chapeuzinho Vermelho é a relação entre essa palavra e a personagem Chapeuzinho Vermelho do conto de Perrault, e a referência da expressão na casa, na frase na casa de Chapeuzinho Vermelho é a relação existente entre esse sintagma e a casa da vovozinha da personagem Chapeuzinho.

PERINI (1986:90) adverte que nem todas as expressões lingüísticas são referenciais. Por exemplo, a expressão o Reitor da UFV não tem na frase Professor Fagundes é o Reitor da UFV carga de referência; apresenta-se apenas como um atributo do Professor Fagundes. PERINI apresenta exemplos nos quais uma mesma expressão ora tem carga referencial ora é apenas um atributo:

- [12] 1. Encontrei um charuto de 16 cm.
- 2. Eu gostaria de encontrar um charuto de 16 cm.

Em [12] 1, a expressão um charuto de 16 cm é referencial, nomeia um objeto; em [12] 2., o falante apenas descreve os atributos de um objeto sem tomá-lo como existente sendo, portanto, um atributo.

### 3.5. Coesão

Segundo VIEIRA (1989:620), "um dos processos usados para se criar um texto através da referência, é a coesão", e esta ocorre quando as relações de sentido (de referência) se dão entre os elementos do texto.

HALLIDAY & HASAN (1976:11) apresentam a coesão como "um tipo específico de relação de significado que é crítico para a criação de tessitura. É aquele em que um elemento é interpretado por referência a outro. O que a coesão tem a ver com isso é a maneira pela qual o significado do elemento é interpretado. Quando a interpretação de qualquer item no texto requer referência a qualquer outro no texto, há coesão".

Modelos lingüísticos existentes permitem explicitar os recursos que os falantes usam para estabelecer a coesão textual. O modelo de HALLIDAY & HASAN (1976) explicita-os, categorizando-os. Segundo esse modelo, o potencial para a coesão está nos recursos semânticos de referenciação, elipse, substituição, coesão lexical e conjunção, chamados laços. HALLIDAY & HASAN (1976:5) chamam a atenção para o fato de que os laços em si não têm força coesiva; a menos que haja um referente explícito para ele dentro do texto. A coesão estaria, portanto, na relação existente entre os dois elementos e na disposição do leitor de admitir a relação como possível. "Na prática, a coesão pode ser interpretada como um grupo de recursos semânticos usado para unir uma sentença com aquilo que a precedeu" (HALLIDAY & HASAN, 1976:10), de modo a formar uma unidade semântica. Neste

trabalho, tomando a unidade semântica do texto como responsável pela coesão textual, considerou-se que a força coesiva dela imanente pode refletir na superfície do texto de maneira explícita (coesão explícita) ou implícita (coesão implícita).

"A competência lingüística partilhada marca a convivência entre o emissor e o receptor no estabelecimento de uma relação coesiva. Entretanto, a coesão implícita exige mais que conhecimentos lingüísticos. Para sua identificação, o emissor e o receptor fazem uso de um conhecimento cultural comum". (VIEIRA, 1987:39).

No texto [13] têm-se relações coesivas que foram consideradas como explícitas e como implícitas. Analisar-se-ão algumas delas:

- [13] 1- Roberto gosta de pintura  
 2- Então os seus pais fizeram a inscrição de Roberto na escola de desenho  
 3- Todos os dias bem cedinho ele vai para a aula de pintura  
 4- Chegando lá, ele vê um quadro alto...

(2.2.4.2)

A presença no texto [13] das marcas seus e lá não estabeleceria coesão se não encontrassem, ao nível de texto, seus elementos referentes: Roberto e escola de desenho, respectivamente. Isso se o leitor aceitar a pressuposição do autor do texto de que seus pais se referem aos pais de Roberto e lá se refere a escola de desenho.

No estabelecimento dessas relações, havia na superfície do texto, as marcas de coesão: seus e lá e os



elementos da relação estavam todos dentro do texto, de maneira clara. Essas relações são, portanto, anafóricas e explícitas. Tem-se, ainda, no texto [13], uma relação que se dá de maneira explícita, mas que é exofórica: a expressão a escola de desenho do seg. 2 tem referente extratextual, a escola de desenho da gravura, que serviu de apoio na elaboração do texto. Ela serviu para ligar o texto ao contexto situacional, mas não é coesiva.

No seg. 3, o determinante a em a aula de desenho fornece ao leitor a indicação de que o autor toma essa expressão como dada no evento lingüístico. O leitor passa, então, a procurar no texto o elemento que se relaciona com aula de desenho. No texto, não há uma palavra que guarda com aula uma relação coesiva direta. O seu conhecimento de mundo, entretanto, permitirá que ele relacione aula e desenho. Tem-se, então, uma relação implícita.

Analisar-se-ão as relações referenciais do texto [14] com o objetivo de demonstrar quais as relações que se deram anaforicamente de maneira explícita e quais as que se deram de maneira implícita.

[14] Polícia e Ladrão

1. Primeiro separa as pessoas
2. As pulicias ficam com as fochas no braço
3. As pulicias ficam dentro da cadeia.
4. Depois as pulicias correm atrás dos ladrões.
5. Depois os ladrões viram pulicias
6. E as pulicias viram ladrões
7. Depois os ladrões vai para a cadeia
8. E quem não está preso
9. Salva quem está preso
10. Pegou Valdir
11. e Aline salvou ele
12. Depois pegou Rita
13. e Ezequiel salvou ela
14. até que pegou todo o mundo
15. e acabou o jogo [2. 1.2. 1]

Seg. 2: O sintagma nominal no braço está ligado ao as pulícias (referência implícita).

Seg. 3 e seg. 4: a expressão as pulícias, no item 3, refere-se a essa mesma expressão do seg. 4, o mesmo acontecendo em relação às dos seg. 4, 5 e 6 (referências explícitas).

Seg. 7: a expressão os ladrões relaciona-se a "ladrões" do seg. 6 (referência explícita).

Seg. 11 e seg 12: ele do seg. 11 se relaciona a Valdir do seg. 10; e ela do seg. 13, refere-se a Rita do seg. 12 (relação explícita).

Seg. 14: a expressão todo aponta como referente todas as pessoas envolvidas no jogo (referência implícita).

Seg. 15: a expressão o jogo refere-se ao jogo descrito no texto (referência implícita).

### 3.5.1. Mecanismos de Coesão

Segundo VIEIRA (1988)<sup>12</sup>, há basicamente três mecanismos para se estabelecer uma relação coesiva: a) a co-referência, pela identidade de referentes; b) a co-classificação, pela extensão do campo referencial, não ocorrendo identidade de referente. Entretanto, para efeito de coesão, o emissor/receptor admite que o termo a que se refere tenha o mesmo referente. O segundo elemento da relação pertence a uma mesma classificação gramatical e, geralmente, pode aparecer apagado na estrutura frásica; c) a co-extensão, referência pela ampliação do campo semântico. A relação estabelecida por esse mecanismo não é dicionarizada.

É o emissor/receptor utilizando-se de conhecimentos lingüísticos e culturais que estabelece a coesão estendendo o sentido do primeiro elemento da relação ao segundo. Desses três mecanismos, dois são gramaticais: co-referência e co-classificação e se prestam especialmente para as categorias referenciação e elipse respectivamente; e o outro é léxico, a co-extensão é um mecanismo típico da coesão lexical. Há ainda uma categoria coesiva, a conjunção, que não se enquadra na classificação VIEIRA e ficaria situada entre a gramática e o léxico. Nos três mecanismos co-referência, co-classificação e co-extensão, os elementos relacionados têm ou o mesmo campo referencial ou o mesmo campo semântico. No caso do elo conjuntivo, ele estabelece uma relação semântica entre as orações dentro de um período, entre os períodos dentro de um parágrafo e entre os parágrafos no interior de um texto. No texto [3] Quando o jogo começar os ladrões devem sair correndo, a conjunção quando estabelece uma relação de temporalidade entre orações.

Serão analisadas, a seguir, algumas passagens de textos que constituem o corpus deste trabalho, mostrando o uso que os autores fizeram dos citados mecanismos de referência.

#### 3.5.1.1. Mecanismo de Co-referência

- [15] 5. As meninas jogam a bola no lado dos meninos  
 6. e os meninos têm que pegar a bola  
 7. ou pular fora para não serem queimados  
 8. Os meninos tem que ser espertos  
 9. Se não forem espertos

10. as meninas ganham deles
11. Os meninos conseguem pegar todas
12. As meninas perdem
13. Eles foram comemorar a vitória (2.2.4.2).

As relações referenciais, com exceção da que entra o nome a vitória, são todas explícitas; o artigo definido em a vitória remete o leitor ao texto e indica que vitória já é um fato dado no texto; pelo conhecimento universal que se tem de jogo, todo o leitor sabe que, num final, alguém perde ou ganha, ou seja, sai vitorioso ou derrotado ou se empata o jogo. Neste caso, a idéia de vitória e de derrota está implícita nos seg. 10 (ganham) e 12 (perdem). Portanto, pode-se inferir que a vitória tem como termo referencial a ação ou a consequência de pegar todas as bolas (seg. 11) e o fato de as meninas perderem (seg 12) é uma referência estendida; ou seja, o sentido referencial não está localizado numa palavra mas estendido numa parte do texto.

- [16] 1. Paulinho foi estudar na aula de desenho  
 2. Ele foi desenhar no quadro. (4.1.1.1)

A função do artigo na expressão no quadro é indicar que ele foi posto pelo escritor como um item dado e o estabelecimento dessa relação é feita pelo mecanismo de co-referência. Entretanto, para que o referente, apontado pelo autor, possa ser localizado no texto, o leitor tem que se utilizar de um outro mecanismo, o de co-extensão que lhe permite assumir que o segundo elemento da relação é "na aula"; o leitor, pelo seu conhecimento do mundo real, estabelece uma relação parte/todo entre aula e quadro,

tornando-os componentes de um mesmo campo semântico. Aula e quadro não guardam uma relação semântica dicionarizada e, numa estrutura de um sistema semântico, isso não seria cabível; mas, numa relação textual, é plenamente justificada pela experiência de mundo, uma vez que essa experiência possibilita ao leitor fazer a relação.

[17] 14. revoltado com a inutilidade do seu trabalho  
bradou Santa Ignorância (8.2.2.1)

Esse é o último enunciado de uma história, em que a personagem não teve seu problema, ou seja, a complicação da história resolvida. A inutilidade, por meio do artigo a, remete o leitor ao texto, só que essa relação não se dá de um elemento X para um elemento Y determinado, mas, sim, de um elemento X para uma idéia que permeia o texto. (referência estendida).

[18] Queimada

1. A minha última queimada foi há mais ou menos três anos.
2. Estávamos sentados na calçada, sem nada para fazer...
3. Quando tive a idéia de jogar queimada  
.....
19. e transava a bola com o time dela tentando nos queimar
20. Cansamos
21. mas valeu a pena cansar
22. ao final de 30 minutos já havíamos ganhado o jogo.
23. pois, conseguimos queimar todas as meninas do outro time.
24. Que pena! O tempo não volta mais. Que saudades das minhas queimadas. (8.1.4.2)

A pista lingüística das indica que das minhas queimadas (seg 24) é um fato dado e como tal se encontra no texto ou no contexto situacional; o possessivo minhas, via

processo de co-referência, remete o leitor ao referente a minha última queimada (seg 1). O leitor pressupõe ainda, por meio de processo de co-extensão, que o autor do texto, ao mesmo tempo sua personagem, sente saudades não só da queimada descrita no texto [18] mas de todas as outras das quais ele participou no transcorrer de sua vida, ou seja, essa queimada é parte daquelas das quais ela sente saudades. Tem-se, portanto, acoplado nessa situação, o mecanismo de co-referência e o de co-extensão, ou seja, tem-se, no sintagma nominal das minhas queimadas, o artigo definido as (de + as) que remete o leitor ao texto à procura de uma informação que se pressupõe já ser dada. E essa pressuposição é resolvida porque o leitor coloca dentro de um mesmo campo semântico queimadas do seg. 24 e queimada do seg. 1, numa relação todo/parte.

### 3.5.1.2. Mecanismo de Co-classificação

- [19] 3. a mesa não tem cadeira  
 4. foi buscar uma  
 5. era muito pequena para a mesa  
 6. foi buscar outra (4.2.1.1)

Nos seg. 4 e 5 há elipse da palavra cadeira, citada no seg. 3. Embora o termo elidido no seg. 4 não tenha o mesmo referente de cadeira do seg. 3, considerou-se, para efeito de coesão, que eles pertencem a um mesmo campo de referência e, portanto, existe uma relação semântica entre eles. A este processo denomina-se co-classificação.

### [20] Polícia e Ladrão

1. O jogo é assim: separam dois grupos de meninos,  
 2. um grupo sendo polícia e o outro  $\phi \phi$  Ladrão.  
 (4.2.4.2)

Analisando o seg. 2, ver-se-á que os termos grupo e sendo estão apagados. Através de o outro pode-se recuperar o item elíptico grupo pelo mecanismo de co-classificação. O item elíptico sendo é recuperado pelo princípio de estrutura paralela cujos efeitos, segundo HALLIDAY & HASAN (1976: 10), estão excluídos das relações coesivas.

- [21] 2. as pessoas jogam queimada na educação física.  
 3. ficam um pouco de um lado e um pouco do outro.  $\emptyset$  (4.2.2.1)

O termo apagado no seg. 3 é lado; o lado explícito e o lado apagado têm referentes diferentes mas, para efeito de coesão, admite-se que eles estejam dentro de um mesmo campo de referência. Embora não sejam co-referenciais, a estrutura textual permite que se reconheça a identidade de referência dos dois itens, tanto que se pode fazer a elipse do segundo elemento.

### 3.5.1.3. Mecanismo de Co-extensão

- [22] 9. Você vai para a direita e eu para a esquerda. (4.2.3.2)

A, na expressão a esquerda, remete o leitor ao termo referente à direita, uma vez que eles se relacionam por oposição; o escritor usou, portanto, o processo de co-extensão.

- [23] 2. Paulinho estuda na aula de desenho.

3. Ele foi desenhar no quadro (2.1.2.1).

Aula de desenho e quadro são elementos léxicos correlacionados. Essa referência resulta da ocorrência dos elementos lexicais aula e quadro que tendem a aparecer juntos numa relação parte/todo em ambientes semelhantes.

- [24] 5. As pessoas ficam no final de seu time (campo).  
 6. Antes de chegar no lugar onde ficam as queimadas.  
 7. E lança a bola para tentar queimar os adversários.  
 -----  
 10. Ela vai para trás do time (8.1.1.1).

O escritor do texto [24] usou a categoria de coesão léxica e o seu mecanismo específico, a co-extensão; os nomes se relacionam numa relação polissêmica: time (campo) e time (conjunto de jogadores). É interessante observar como o escritor preocupou-se com a clareza do texto, enriquecendo-o com mais uma marca lingüística, colocando entre parênteses a acepção da palavra time que estava sendo usada com sentidos diferentes nas duas situações.

Retomando agora a discussão, numa tentativa de fazer uma síntese dos aspectos já discutidos, afirmar-se-á que escrever um texto é antes de tudo criar um contexto, ou seja, criar um espaço referencial e projetá-lo por sinais, segmentando linearmente as idéias nele contidas e organizando-as numa rede de maneira lógica, usando ou não, na superfície do texto, sinais que mostram o fluir organizado e concatenado das idéias. E ler um texto é



interpretá-lo, é criar, embasado nele e no conhecimento do mundo, um contexto, um campo referencial que terá, com o quadro criado pelo autor, graus de semelhança que guardam uma relação direta com aqueles conhecimentos partilhados pelo escritor e pelo leitor.

A interpretação dos elementos do texto se dá então numa relação de dependência de "uns com os outros", ou seja, um elemento é interpretado em relação a outro. É essa continuidade de referência que garante a unidade semântica. Nesse processamento de um texto, por meio de referência, o escritor/leitor usa de sua competência lingüística e de seu conhecimento de mundo que entra em jogo, principalmente, quando as relações de um termo com o outro não se fazem de maneira explícita. O processo de referência, como foi visto, dá-se pelos mecanismos de co-referência, co-classificação e co-extensão, que englobam as categorias coesivas de referenciação, elipse, coesão lexical; tem-se ainda a categoria conjunção que não se enquadra nos três mecanismos. Esses elementos lingüísticos fazem a conexão dos componentes da superfície textual, estabelecendo assim a tessitura do texto.

## CAPÍTULO 4 - REFERENCIAÇÃO

Neste trabalho, focalizar-se-á a categoria de referenciação, que é uma relação semântica estabelecida entre elementos do texto ou entre um elemento do texto e outro extratextual. Para se estabelecer uma relação de referência, pelo processo de referenciação, tem-se que localizar, no texto ou no contexto extralingüístico, um elemento (referente) que tenha identidade de referência com aquele a que se refere (enunciado).

A função básica da categoria de referenciação é apontar, possibilitando ao leitor recuperar a informação. Os itens que constituem essa categoria são quase totalmente desprovidos de conteúdo semântico. Eles contêm em seu significado um sinal explícito de que o item necessário à sua interpretação está em qualquer parte do texto ou do contexto. O sinal ou expressão da referenciação é a presença de um item potencialmente anafórico na segunda oração e um elemento potencialmente alvo na primeira.

Há três tipos de referenciação: pessoal, demonstrativa e comparativa. Referência pessoal é aquela em função da situação de fala, por meio de categorias de pessoas. Referência demonstrativa é aquela em função de localização numa escala de proximidade. Referência comparativa é a indireta, através da identidade ou similaridade. (HALLIDAY & HASAN, 1976: 37).

A referenciação indica ao receptor do texto que seu emissor já considerou como dada, isto é, como capaz de ser extraída do texto ou do contexto uma determinada informação, cabendo ao leitor encontrá-la no texto. É essa continuidade de referência que garante a coesão. Exemplificando:

- [25] 1. O menino estava indo para a Escola de Desenho.  
 2. Ele estava trabalhando pra serra.  
 (2.1.1.1)

Um dos recursos que o autor do texto [25] usou para unir o seg. 2 ao 1 foi o da referenciação, ligando o pronome ele ao nome menino. O pronome ele não traz em si informação alguma, apenas indica que esta pode ser recuperada pelo termo menino a que "ele" se refere. Ele (e os outros itens que integram a categoria de referenciação) indica apenas que a informação (ou seu contexto de referência) deve ser recuperada pela relação dêitica que ele guarda com seu referente; nesse caso, com menino, que é lexicalmente pleno de significado.

Entretanto, só haverá uma continuidade de referência se o leitor aceitar que ele está se referindo não

a um menino qualquer, ou genericamente à classe de menino, mas aquele menino que estava indo para a Escola de Desenho, do seg. número 1 do texto [25].

[26] Polícia e ladrão

1. Primeiro separa em dois times. Um de polícia e um de ladrão.
2. O ladrão tem que correr muito.
3. para não pega-lo.
4. As policias contam até dez.
5. e as policias correm atrás dos ladrões.
6. Se a polícia pegar um ladrão,
7. o outro salva o outro ladrão
8. Mas se a polícia pegar quatro
9. Sobra um.
10. Se ele conseguir
11. ela saem
12. mas se não conseguir
13. e a polícia pegar os ladrões
14. aí acaba o jogo
15. Mas se quiser brincar outra vez
16. troca tudo.
17. A polícia fica sendo ladrão
18. e o ladrão fica polícia
19. Aí recomeça o jogo outra vez. (2.1.3.2)

Nos enunciados 14 e 19, o escritor remete o leitor à parte toda do texto que o precedeu, através do determinante o. O artigo cumpre assim uma de suas funções que é a de indicar que no texto há um elemento que o precede e que deveria estar aí presente, mas pode estar no contexto extralingüístico. Nessa situação, o artigo indica que o termo jogo já foi mencionado no texto, ou seja, tem um referente textual, o que leva o leitor a relacioná-lo com o jogo do seg. 14. Isso também ocorre com tudo seg. 16) que se refere a toda ação descrita de 1 a 14, que o autor explicita nos enunciados 17 e 18. No seg. 19, o artigo o em o jogo e o indefinido outra em outra vez remetem ao texto até ao seg. 14. Nesses casos, os termos referentes estão no texto e por

todo o texto de maneira implícita; o mesmo acontecendo, com o indefinido outra vez (seg. 15 e 19).

Em todos os casos analisados acima, foi recuperado o referente, estando "o termo a que se refere" situado no texto, havendo, portanto, uma continuidade de referência, caracterizadora de uma relação anafórica. Como se viu, essa relação pode ser dada, localizada ou estendida, implícita, ou explicitamente. No caso do texto [26], as relações anafóricas se deram de uma maneira implícita. Para estabelecê-las, foi utilizada a competência lingüística e os conhecimentos culturais. Em [27], deu-se o mesmo:

- [27] 2. Paulinho estuda na aula de desenho  
3. Ele foi desenhar no quadro. (2.1.2.1)

É o conhecimento de mundo do leitor que lhe permite relacionar aula e quadro como pertencendo a um mesmo campo semântico, estabelecendo assim uma relação anafórica implícita.

Há casos em que o referente se encontra fora do texto e isso é característico de discursos nos quais os interlocutores se encontram frente a frente. No discurso escrito, em que o receptor da mensagem não se encontra presente, isso não deveria ocorrer. Entretanto, em textos de escritores principiantes, que ainda não adquiriram as estratégias da língua escrita, isso tende a acontecer. O que caracteriza o bom escritor, nesse aspecto, é a habilidade de trazer o referente para dentro do texto. Na medida em que os referentes vão sendo textualizados, vai-se aumentando o grau de descontextualização dos textos, vai-se tornando o

texto independente do contexto situacional que o gerou. O escritor vai adquirindo assim a habilidade de textualizar pessoa, tempo, lugar etc, mostrando um melhor desempenho no que diz respeito à aquisição dessa estratégia da língua escrita. Dentro do modelo de HALLIDAY & HASAN (1976), as relações referenciais que se dão entre o contexto lingüístico e o contexto extralingüístico são chamadas de exofóricas e constituem uma característica da modalidade oral, e, por conseguinte, denotam que o usuário está usando como canal o código escrito, mas utilizando-se de estratégias próprias de código oral:

De uma maneira geral, serão analisadas no texto [28] todas as categorias de coesão, mas serão enfocados especialmente traços marcadores da referenciação.

[28] Na escola de desenho

1. Era a primeira vez que Paulo frequentava uma escola de desenho.
2. Ele estava eufórico
3. pois era inteligente
4. Quando ele chegou à sala
5. Ele olhou para a mesa de desenho
6. e observou que estava muito alta ao seu tamanho
7. Paulo viu uma pequena cadeira à frente
8. foi aí que ele resolveu pegá-la
9. Mas a cadeira era pequena demais
10. Ele pensou construir um banco que chegasse até o topo da mesa.
11. e lhe desse a ele condições de desempenhar seu trabalho
12. E foi isso que ele fez
13. Passaram-se duas horas
14. Paulo acabara afinal
15. Ele ficou muito feliz
16. pois conseguiu fazer o banco
17. Paulo se sentou no banco
18. e quando chegara lá em cima a mesa, clai!
19. se despreendeu do apoiador
20.  $\phi$  desceu
21. Ele ficou furioso

22. Pois este trabalho todo jogado fora  
23. Isso é azar (8.2.4.2)

Percebe-se claramente no texto [28] a existência de um malha de idéias que vem à tona através de elementos coesivos explícitos ou não. A percepção dessa malha está intimamente relacionada com a competência lingüística e o conhecimento de mundo do leitor, que lhe permitem criar um quadro referencial no qual se apoiará o texto. Para que a idéia flua através dos elos coesivos dessa malha, formando uma unidade semântica, é necessário que o leitor admita, por exemplo, que ele (seg 2) tenha como co-referente Paulo do segmento 1; que as outras ocorrências de ele que aparecem explícitas ou apagados nos seg. 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 21 refiram-se à mesma pessoa; que a palavra Paulo, repetida nos seg. 7,14,17, tenha também o mesmo referente; que a cadeira (do seg 9) seja a mesma cadeira (seg. 7). Implica ainda que o leitor identifique isso do seg. 12 como uma referência estendida que tem como referente a idéia implícita de construir um banco, o mesmo acontecendo com este do seg. 22 e isso do seg. 23. Os demonstrativos isso, este não têm como referentes uma ação, uma pessoa ou uma classe de coisas e pessoas, mas, sim, idéias, veiculadas nos segmentos de números 10 a 16. Acrescenta-se, ainda, que o isso do seg. 23 tem um referente mais abrangente, pois se refere ao fato de a complicação da história não ter sido resolvida satisfatoriamente.

O autor usou no processo de coesão deste texto diversas categorias de marcadores, não se constatando

nenhuma exófora o que demonstra ter o texto um alto grau de descontextualização.

. marcadores (conjuntivos): pois (seg. 3)

quando (seg. 4), e (seg. 6, 11, 12 e 18)

foi aí (seg. 8); mas

(seg. 9) e pois (seg. 16 e 22)

. marcadores de coesão léxica: sala e escola (seg. 4 e 1)

mesa e sala (seg. 5 e 4),

e a repetição das palavras

Paulo (seg. 7, 14, 17) e

de banco (seg. 16 e 17).

apoiador e mesa (seg. 19 e

18)

. marcadores de elipse: (seg. 3, 6, 16, 19 e 20)

. marcadores de referenciação:

pessoais: ele (seg. 2, 4, 5, 8, 10, 11, 15, 21,

lhe (seg. 11); (seg. 8)

possessivos: seu (seg. 6, 11)

demonstrativos: lá (seg. 18)

este (seg. 22)

isso (seg. 23)

a (seg. 1, 4, 5, 7, 9, 10,

16, 18).

o (seg. 6, 10, 16, 17, 19).

uma (seg. 1, 7).

um (10).



De agora em diante, serão objeto de estudo apenas os marcadores de referenciação, por ser a categoria que embasou a análise dos textos.

#### 4.1. Referenciação Pessoal

Dá-se referenciação pessoal através de itens que se referem a algo (pessoa ou coisa) especificando sua função ou papel na situação de fala. Esses itens englobam-se na categoria de pessoas, incluindo os pronomes pessoais e possessivos. (HALLIDAY & HASAN, 1976:37; VIEIRA, 1987).

De acordo com HALLIDAY & HASAN (1976: 43-44),

"não existe um nome geral para esta categoria na gramática tradicional porque seus membros pertencem a classes diferentes; mas de fato representam um sistema único: o de pessoas. Os itens dessa categoria são de referenciação; referem-se a algo, a alguma coisa, especificando sua função ou papel na situação de fala. Esse sistema de referência é conhecido como pessoa em que "pessoa" é usado no sentido particular de "papel".

Reconhecidamente, têm-se três categorias de pessoas: primeira, segunda e terceira. As duas primeiras são definidas por seus papéis no processo de comunicação: papel de falante (eu e nós) e papel de ouvinte, entendido como aquele para o qual a fala é dirigida (tu e vós, você, vocês). A terceira pessoa (ele(s), ela(s)) engloba as outras entidades envolvidas indiretamente no processo de comunicação (de quem ou de que se fala).

A primeira e segunda pessoas são categorias eminentemente exofóricas, podendo ocorrer anaforicamente

numa situação em que o contexto lingüístico permite ao analista identificar quem é o falante ou ouvinte.

Nos textos analisados pode-se encontrar facilmente o uso de referenciação pessoal.

[29] Chapeuzinho Vermelho

1. Pela estrada a fora eu vou bem sozinha
2. vou levar os doces para vovozinha, toque!  
toque!

(2.1.1.1)

O eu se refere à pessoa que fala e que tem seu referente na situação que gerou o texto.

- [30]
1. Queimada é um jogo
  2. Sitivé 10 menino e menina cinco de um lado e cinco do outro uma menina nomeio campo e um menino nomeio do campo também.
  3. Você joga de Queimada
  4. Eu vou chamar Eveline para jogar Queimada
  5. Quem vai, bate na porta.
  6. Eu! Você. Karina!, Queimada, toque, toque.
  7. Quem é? Sou eu! (2.1.1.1.)

Eu e você (seg. 5) são personagem do discurso a que fala e a que ouve. No texto [30], percebe-se que houve uma transcrição do oral sem a elaboração requerida pela escrita; e que, pelo contexto, pode-se deduzir que se tratava de uma situação em que um explicava como era o jogo e várias outras pessoas escutavam. Supõe-se que o segundo Eu pode ter como referente um dos ouvintes, em resposta à pergunta indireta do locutor: quem vai.

- [31]
7. O lobo disse assim:
  8. Chapeuzinho Vermelho, você vai pelo caminho mais perto.
  9. e eu pelo mais longe da casa da vovó.
  10. Chapeuzinho Vermelho continuou:
  11. Pela estrada a fora eu... (2.1.2.2)

O texto [30] permite ao leitor supor que o referente de você é Chapeuzinho Vermelho e de eu (seg. 9) o lobo (do seg. 1). Nessa situação, você e eu deixam de ser exofóricos, uma vez que a relação de referência se dá entre elementos do texto. O mesmo acontece com o eu (do seg. 11) que tem como referente Chapeuzinho Vermelho (do seg. 10).

No caso do texto [32], o falante/escritor se inclui como parte de nós, pois supõe-se que ele seja um dos meninos.

- [32] a) 1. Um dia os meninos resolveram brincar de queimada.  
2. A primeira coisa nós tem que ter 10 meninos 5 para um lado e 5 para o outro (2.2.3.2).

Há casos em que o nós pode-se referir ao que fala e ao que ouve (você e eu) incluindo, portanto, em seu significado, somente os papéis de fala (HALLIDAY & HASAN, 1976: 49) e isso se dá no exemplo [33].

- [33] 1. Vamos brincar de polícia e ladrão.  
2. Eu quero ensinar meu colega. (4.2.1.1)

O nós, elíptico no segmento 1, inclui eu e você(s). Há ainda casos em que o nós inclui no seu significado outros papéis que não os de falante e de ouvinte. Quando, por exemplo, uma pessoa fala em seu nome mais no de um grupo, esse nós tem como referente a pessoa que representa, mais o grupo de que é portavoz que pode ou não estar à sua volta (HALLIDAY & HASAN, 1976: 50). Veja-se como isso se dá no texto [34].

- [34] 1. Para jogar queimada é preciso que o número de pessoas tem que ser par ou impar, por exemplo, vinte pessoas.
2. Essas vinte pessoa nós vamos decidir. (6.1.3.1).

O pronome pessoal de terceira pessoa referindo-se a outros papéis é tipicamente anafórico, implicando, naturalmente na presença de um referente em algum lugar no texto. As formas de terceira pessoa podem ainda ser cumulativamente anafóricas formando uma corrente coesiva (HALLIDAY & HASAN 1976: 15).

[35] Roberto e sua pintura

1. Roberto gosta de pintura
2. Então os seus pais fizeram uma inscrição de Roberto, na escola de desenho
3. Todos os dias bem cedinho ele vai a aula de pintura
4. Chegando lá ele vê um quadro alto que não dá altura para ele.
5. Então ele pegou uma madeira
6. isto não deu certo.
7. Ele pensou... pensou...
8. e  $\phi$  teve uma idéia
9. Então ele...
10. e  $\phi$  fez...
11. Quando  $\phi$  acabou...
12. ele levou...
13. Ele sentou-se...
14. Mas ele pintou. (2.2.4.2)

A ocorrência de Roberto (seg. 1) foi seguida por doze ocorrências de ele (sendo três elípticas) todas a serem interpretadas pela referência a Roberto (do seg. 1), formando assim uma corrente coesiva.

O mesmo raciocínio pode-se aplicar aos pronomes possessivos. Os que se referem às 1ª e 2ª pessoas são

eminentemente exofóricos, podendo ocorrer, anaforicamente, quando o contexto lingüístico permitir a identificação do referente;

. a 1ª pessoa do plural, nosso, pode se referir a coisas que pertencem a eu e você e ao grupo do qual a pessoa que fala é a representante;

. a 3ª pessoa seu(s), sua(s), referindo-se a coisas que pertencem à pessoa da qual se fala, é tipicamente anafórica; contudo, há casos que são exofóricas, quebrando, então, naquele ponto, a malha coesiva;

. o referente indicado pelo possessivo pode ainda se referir a idéias subjacentes ao texto ou parte dele. Observando os exemplos dos textos [36 a 40], constata-se o uso dos possessivos.

#### [36] Queimada

1. Um dia os meninos resolveram brincar de queimada
2. A primeira coisa nós tem que ter 10 meninos: 5 para um lado e 5 para o outro
3. meu time é turma B... (2.3.2.1)

Meu (seg. 3) é parte de nós e, portanto, tem em nós (seg. 2) seu referente; ao mesmo tempo, e relaciona-se com time como a coisa por nós/meu.

- [37] 1. Era uma vez uma menina muito boazinha  
2. Ela gostava de todo mundo  
3. e também gostava de sua avó que morava na floresta (4.1.2.1).

. Sua (seg. 3) indica que a avó pertence à menina de quem se fala (à 3ª pessoa do discurso) numa relação anafórica.

- [38] 1. Na minha escola todos os dias, a minha sala vai para o pátio na hora de Educação Física.  
.....  
3. e aí ficam 15 de um lado e 15 do outro lado  
4. e joga com força.  
.....  
6. se a gente asserta  
7. é um ponto para o nosso lado (4.1.2.1)

. O nosso lado se relaciona, anaforicamente, por oposição com o outro lado do seg. 3. No seg. 6 a expressão a gente funciona como sinônimo de nós; o que é muito comum, na linguagem oral; minha, no seg. 1, refere-se exoforicamente à pessoa que fala.

- [39] 21. é o lobo  
22. ele engoliu a vovó  
23. Vamos abrir sua barriga (4.2.1.1)

. Sua indica que a barriga é da pessoa de quem se fala, o lobo; é tanto que poderia ser substituída por dele em vamos abrir a barriga dele.

- [40] 2. Você reparte  
4. Quem foi queimada  
5. e o seu grupo joga a bola para você (2.1.4.1)

. O pronome seu tem como referente textual  você  seg. 2, que, por sua vez, tem um referente que está fora do texto.

#### 4.2. Referenciação Demonstrativa

"A referenciação demonstrativa é essencialmente uma forma verbal de apontar. Quem fala identifica o referente, localizando-o numa escala de proximidade". (HALLIDAY & HASAN, 1976:57).

DUCROT & TODOROV (1977:242) entendem "os demonstrativos como elementos lingüísticos que acompanham um gesto de designação (trata-se muitas vezes de demonstrativos ou de artigos definidos)". Esses autores (pg. 243) enquadram os demonstrativos na categoria de determinantes que "são elementos que devem ser acrescentados aos nomes comuns para lhes fazer corresponder a um certo setor da realidade, fazendo pois os nomes passarem do sentido ao referente.

Os demonstrativos podem ter referentes exofóricos e anafóricos. As relações que se dão dentro do texto podem acontecer de maneira explícita ou implícita. O referente pode ser um item nominal particular ou um item estendido quando se refere ao texto ou a uma sua porção. Os textos de 41 a 46 exemplificam o uso dos demonstrativos.

- [41] 8. se um ladrão é preso  
9. e se um desses companheiros vir e lhe encostar a mão  
10. sem que ninguém lhe pegue antes  
11. esse passa a ser livres. (8.2.2.1)

O determinante esse refere ao pronome lhe em lhe pegue do seg. 10. É anafórico e o referente nominal está explícito.

[42] Policia e Ladrão

1. Este jogo inicia assim
2. depois que, as duas equipes são divididas em um número igual. (8.2.1.2)

O demonstrativo este em este jogo aponta para um referente fora do texto. Trata-se, portanto, de uma referência exofórica.

- [43]
1. No jogo de queimada, a primeira coisa que se deve fazer é medir os dois campos que serão usados.
  2. Depois de dividirmos as equipes
  3. Começa-se o jogo com uma bola dente de leite.
  4. Depois de todos esses detalhes começamos a jogar. (8.1.1.1)

O determinante esses estabelece uma relação anafórica. Seu referente não é um item nominal específico, mas as ações de medir (seg. 1), dividir o campo (seg. 2) e começar o jogo (seg. 3).

- [44]
10. Ele pensou em construir um banco que chegasse ao topo da mesa.  
.....
  17. Paulo se sentou no banco
  18. e quando chegou la em cima a mesa, Clau!
  19. Se despreendeu do apoiador,
  20. desceu.
  21. Ele ficou furioso,
  22. pois esse trabalho, todo jogado fora
  23. Isso é que é azar. (8.1.1.1)

Esse no seg. 22, tem como referente as ações desenvolvidas em torno da fabricação de um banco maior; é, assim como o esses do exemplo [43], referência estendida;



. lá em chegou lá em cima (seg. 18) refere-se ao topo da mesa (do seg. 10).

- [45] 12. e chegou primeiro na casa da vovó  
13. lá chegando tomou-lhe a cama  
14. e com toda sorte do mundo suas vozes encontraram um caçador não longe dali que foi até lá para verificar (8.1.2.1)

. Lá em 13., refere-se a casa da vovó como também dali, em 14.

- [46] 1. A gente precisa separar 10 para lá e 10 para cá (2.2.2.1)

. os referentes de lá e de cá são extratextuais, caracterizando relações exofóricas.

Para VIEIRA (1987: 21), o emprego de um determinante definido ou indefinido num texto assinala, de maneira geral, a presença de um elemento conhecido ou de um novo, respectivamente. O indefinido constitui um sinal que caracteriza, como elemento novo o termo que o acompanha e o remete para fora do texto. Já o definido indica um referente que se encontra assinalado dentro do texto; entretanto, encontra-se artigo definido em função exofórica.

- [47] 1. Um dia a mãe de C.V. mandou C.V. ir na casa da vovozinha.

. O artigo a em na casa indica que casa é um elemento já dado no evento lingüístico, nessa situação, se fosse usado o indefinido em uma casa da vovozinha,

certamente mudaria o sentido do texto. É uma pseudo-exófora.

Há casos em que o artigo definido marca uma anáfora, cujo referente não é encontrado explícito no texto.

- [48]
2. fui eu mesma quem preparei, mas muito cuidado!
  3. o lobo mau está solto por aí
  4. Não pare em hipótese alguma, nem para apanhar flores.
  5. Está bem mamãe - respondeu a menina.  
.....
  10. Lembrou-se do conselho da mãe (6.2.4.2)

Reconhece-se que conselho se refere às palavras de alerta da mãe. O co-texto nos seg. 2,3 e 4, aliado à relação com mãe no seg. 10, possibilita estabelecer o elo entre o conselho e os segmentos citados. E outra não poderia ser a interpretação, uma vez que o indefinido daria a idéia de elemento novo (um conselho) ou de um entre vários o que, evidentemente, não parece ser o sentido do texto.

- [49]
1. Era um dia de domingo nós resolvemos a brincar de policia e ladrão.
  2. A cadeia era "a varanda de uma casa bem velha. (6.2.2.1)

A primeira tendência é classificar a em a cadeia como sendo um referente exofórico. Mas o a indica a possibilidade de haver um item potencialmente capaz de relacionar com cadeia. Então, faz-se um esforço para descobrir a relação estabelecida pelo autor. Aceita-se que ele usou o artigo definido porque o referente de a cadeia do seg. 2 fora dado no seg. 1; a cadeia foi considerada como elemento pertencente ao campo semântico de policia e ladrão.

Pronomes indefinidos bem como relativos aparecem também no texto dos alunos.

- [50]
2. O jogo inicia
  3. quando dividimos o campo e o número de jogadores
  4. Tira-se "par ou ímpar" para escolher quem ficará com a bola e quem escolhe o campo.
  5. A bola é arremessada por um jogador de um dos times.
  6. O outro tem a função de pegá-la. (8.2.4.0)

O quem do seg. 4 em quem ficará e quem escolhe é pronome relativo na função de sujeito e se relaciona com jogadores. O indefinido o outro do seg. 6 mantém uma relação implícita com um jogador do seg. 5.

- [51]
5. As pessoas ficam no final do seu time (campo)
  6. Antes de chegar no lugar onde fica o queimado. (8.1.1.1)

. Onde se relaciona explicitamente com lugar.

- [52]
12. Quando todos os ladrões tiverem sido capturados e presos.
  13. Poderá ser recomeçado outra vez com o grupo de pessoa. (8.2.4.2).

. A expressão todos refere-se a um elemento extratextual (os ladrões do desenho que serviu de apoio para a descrição do jogo); Anexo 2). Outra vez se refere a uma nova partida do jogo.

#### 4.3. Referenciação Comparativa

Segundo HALLIDAY & HASAN (1976: 76-85), a referenciação comparativa se dá através de itens que estabelecem comparação em termos de igualdade, semelhança e de diferença, em dois níveis, geral e específico. No geral, comparam-se coisas, não se considerando suas propriedades particulares. O referente é a coisa. O resultado da comparação que expressa semelhança entre coisas e pessoas se dá na forma de igualdade, semelhança ou diferença. Na comparação particular, o que se compara é a propriedade das coisas em termos de qualidade e de quantidade (altura, beleza, inteligência etc). O referente é a propriedade que serviu de padrão para a comparação. O resultado da comparação é expresso em graus de igualdade, superioridade e inferioridade.

Ambas as comparações, geral e particular, são expressas por meio de adjetivos e de advérbios. No primeiro caso, por uma certa classe de adjetivos de comparação (mesmo, diferente, idêntico, semelhante, igual, similar, outro) e de advérbios de comparação (identicamente, similarmente, igualmente, de outra maneira, da mesma maneira que, etc.). No segundo caso, por adjetivos e advérbios em alguma forma comparativa ou superlativa.

Os dois tipos de comparação exigem um padrão de referência, pois algo não pode apenas ser semelhante ou ser diferente, inferior, igual ou superior. Precisa ser semelhante, inferior, igual ou superior a algo ou a alguma coisa; diferente de algo ou de alguma coisa. Esse algo ou

alguma coisa (que no caso da comparação geral é a coisa em si e no caso da comparação particular é uma propriedade quantitativa ou qualitativa da coisa) é que é o referente e pode estar no texto (explícita ou implicitamente) ou fora dele. O referente, ou seja, a pessoa, a coisa, a propriedade, pode estar localizado no texto ou nele estendido.

Não foi constatado nos textos dos alunos emprego de referência comparativa geral.

Serão analisados agora casos de comparação particular, tirados daqueles textos.

[53] 6. Começando, o jogo vai ser organizado assim: cinco meninos para um lado e cinco para o outro lado.

-----  
12. Assim que tiver dois meninos  
13. Fica mais difícil para jogar (2.1.3.2)

O que está sendo comparado é uma propriedade do jogo a propriedade de ser difícil numa relação de superioridade ser mais difícil. Uma coisa é difícil em relação a uma outra que é fácil ou é mais difícil em relação a uma outra que é menos difícil. O segundo termo de comparação, no exemplo acima, é todo o conceito do enunciado 12 e o primeiro é a expressão mais difícil do seg. 13. É uma comparação expressa em termos de qualidade por um adjetivo (difícil) precedido de um advérbio que estabelece a comparação (mais).

Outros exemplos que se enquadram nesse caso:

[54] 9. e ficou uns dois dias planejando, serrando e montando um banco, que parecia banco de sorveteria de tão alto.

21. Foi novamente para a oficina
22. e desta vez fez um banco pequeno,
23. e esse banco haveria de dar certo,
24. e além de ser mais simples ∅
25. era mais prático ∅ (8.1.3.1)

Nos seg. 24 e 25 comparam-se os aspectos simplicidade e praticidade em relação ao banco do seg. 9. Nesse caso, o último banco é tido como superior em relação aos dois aspectos comparados.

Pode-se comparar ainda um mesmo tipo de propriedade em relação a duas coisas diferentes:

- [55] 11. e ele conseguiu fazer um banco que era mais alto que sua própria altura. (8.2.2.1)

O que está sendo comparado aqui é o atributo altura: a altura do banco e a de quem se fala. O resultado demonstra a superioridade do primeiro (altura do banco) em relação ao segundo (altura do falante); o advérbio mais indica essa superioridade. Pode-se notar, pelos exemplos, que os comparativos são os mais tipicamente anafóricos dos itens de referenciação, como afirmam HALLIDAY & HASAN (1976:84).

#### 4.4. Conclusão

Conclui-se que a referenciação satisfaz a finalidade do trabalho que é, em última instância, avaliar, pela incidência de relações anafóricas e exofóricas, a incapacidade ou não de referenciar lingüisticamente os elementos do contexto situacional necessários à captação

semântica do texto e ao desempenho quanto à organização das informações.

Pode-se afirmar que a referenciação é uma categoria abrangente em termos de relações coesivas. Seus traços integram muitos sintagmas nominais, exercendo a função básica da categoria que é apontar uma possibilidade de recuperar a informação. No caso dos pronomes pessoais, eles sempre se revestem do significado do termo a que se referem. No caso dos determinantes, muitas vezes exercem apenas a função de apontar. É o nome que ele determina que se reveste da informação do termo a que se refere.

- [56] 6. Marcos põe a mão no rosto  
7. e ele leva o banco na poupança.

No seg. 6, mão e rosto relacionam-se (parte/todo) com Marcos. Porém são os traços de referenciação: a e no que permitem esta identificação. No seg. 7, ele é um traço de referenciação que se refere a Marcos, recuperando a identidade de referente.

- [57] 5. As pessoas ficam no final de seus times (campo).  
6. Antes de chegar no lugar onde fica as queimadas.  
7. e lança a bola para tentar queimar os adversários  
-----  
10. Ele vai para trás do time.

O autor do texto usou a coesão léxica e embutida nela a referenciação, pois é o artigo (em de + o) que indicou ao leitor que a expressão do time tem como referente a expressão times já mencionada no texto (seg. 5).

## 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### 5.1. Introdução

Na primeira parte deste trabalho discutiu-se como são diferentes as condições de produção e de uso da língua falada e escrita, exigindo-se, em cada caso, aquisição de estratégias específicas. Além disso, demonstrou-se que não existe polaridade absoluta entre as modalidades falada e a escrita e como funciona a referenciação em textos escritos.

Em relação ao processo de aquisição das estratégias, há estudos como os de KATO (1987, 1988), SOARES (1988), FERREIRO & TEBEROSKY (1986), LURIA (1988) e VIEIRA (1987).

KATO (1987:137) defende a tese de que a teoria da aprendizagem da escrita não pode ser algo independente de uma teoria de aquisição da linguagem e mostra que muito do que se supõe nas teorias de aprendizagem de linguagem é, de alguma forma, válido para a aprendizagem da escrita, podendo-se supor que um mesmo mecanismo, que permite à criança interagir com dados da língua oral, dê a ela



condições mínimas para desenvolver sua percepção inicial sobre a escrita. O desenvolvimento que ultrapassa essa percepção inicial seria uma função das necessidades e estímulos ambientais. KATO (1987:117;128) indica a história ficcional como recurso para desenvolver a capacidade de descentração tão necessária para a aquisição da escrita, e chama a atenção para o fato de essa capacidade, embora necessária, não ser suficiente para garantir que o aluno domine outro gênero porque cada um tem exigências próprias quanto à forma. KATO (1987:135) chega mesmo a fazer referência à ontogênese dos gêneros, preconizando o respeito pelo curso natural do desenvolvimento, respeito pela experiência individual com a língua que passa pelo ouvir, ler e escrever histórias, propondo, finalmente (KATO:1987:126-128), estratégias didáticas. KATO (1988:32) propõe finalmente que a "aquisição da leitura obedece, até certo ponto, a um desenvolvimento biológico. A descoberta da escrita pelo homem e pela criança, por apresentar percursos tão semelhantes, parece indicar que o ser humano vem, potencialmente dotado de uma capacidade simbólica, que se desenvolve dentro de um padrão uniforme, desde que haja um conjunto mínimo de estímulos desencadeadores".

SOARES (1988:3-11) aborda a função da escrita numa perspectiva de finalidade atribuída à enunciação em situações de interação, buscando as relações entre a aquisição da língua escrita e a distribuição social dos modos de significação. Para chegar ao problema, ela discute a hipótese de que "em classes sociais diferentes, são também diferentes as funções atribuídas ao uso da língua". Ela

aponta repercussões disso na escola no tocante ao processo de aquisição e uso da escrita. Demonstra através de textos produzidos por alunos, a interferência daquelas diferenças no início da alfabetização, levando a criança a (des) aprender as funções da escrita.

FERREIRO & TEBEROSKY (1986) mostram que a aquisição da escrita se dá por um processo de apropriação, através da reconstrução, e que há práticas que permitem à criança compreender que o conhecimento da escrita, assim como qualquer outro, é uma construção coletiva da qual ela pode participar.

LURIA (1988:143-144), analisando os estágios de desenvolvimento da escrita, afirma que a história da escrita na criança começa desde a sua pré-história individual.

"Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta "pré-história" individual, a criança já tenha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes, até mesmo, de desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado".

Ao desvendar essa pré-história da escrita, LURIA o faz com a intenção de fornecer subsídios aos professores, partindo do

pressuposto de que o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer, antes de entrar na escola, seria ponto de partida para deduções relativas ao ensino formal da escrita.

VIEIRA (1988: 165-191) apresenta os resultados de um estudo feito em 1987 sobre a aquisição da linguagem escrita, no que se refere ao desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e dissertativos. Os resultados mostraram que o esquema textual narrativo é assimilado a partir da segunda série, o descritivo a partir da quarta e o dissertativo da sexta. Ficou evidenciado, também, que o desenvolvimento da elipse prende-se ao domínio de esquemas textuais mais ou menos elaborados. VIEIRA concluiu, então, que, "para produzir uma operação de nível mais baixo como a elipse, é preciso que a criança domine uma categoria de nível mais elevado, como o esquema textual". Quando isso ocorre, as marcas de oralidade presentes nos textos vão cedendo lugar às da escrita, e o texto escrito se diferencia do oral. "Parece, então, que, quando a criança conseguiu dissociar o receptor da pessoa concreta do professor, seu texto escrito se diferencia do oral". Ela faz a abstração da figura do professor; ela descontextualiza esse elemento. Nesse momento, a exófora cede lugar à anáfora e o texto torna-se independente de seu contexto situacional e passa a constituir-se num veículo de comunicação em si mesmo.

A conclusão a que VIEIRA chegou, de que o desenvolvimento da elipse prende-se ao domínio de esquemas textuais mais ou menos elaborados confirma a tese defendida por BRITTON, citada por KATO (1987:26), de que não basta ao

leitor ter apenas as estratégias orais para produzir um texto expressivo escrito. O escritor precisa também de uma representação simbólica do texto escrito que ele constrói à medida que entra em contato com esses textos, lendo-os ou ouvindo-os. E ainda que a relativa isomorfia entre a fala e a escrita seja determinada pelo gênero do texto o que faz essas modalidades se distanciarem são as condições de produção.

Os trabalhos mencionados e este tratam da aquisição da linguagem escrita. Esse fornecerá subsídios para identificar como se dá a descontextualização de textos escritos, visando a verificar que aspectos lingüísticos e extralingüísticos estariam relacionados à existência de textos mais ou menos descontextualizados.

Os dados dos textos foram levantados considerando-se os três tipos de referenciação: pessoal, demonstrativa e comparativa. Obtidos os dados, procedeu-se ao somatório dos diversos tipos de referenciação agrupados em anáforas e exóforas dos cento e vinte oito textos escritos pelos trinta e dois alunos envolvidos na pesquisa. Esses totais foram postos em relação com o somatório do número de palavras dos textos, obtendo-se o percentual de anáforas e de exóforas por texto, criando-se, assim, duas outras variáveis: percentagem de anáforas e de exóforas com as quais se passou a trabalhar.

## 5.2. Tratamento dos Dados

No tratamento dos dados, utilizou-se o Sistema de Análises Estatística e Genética - SAEG - desenvolvido pela Central de Processamento de Dados da Universidade Federal de Viçosa - Minas Gerais. Foram controladas as variáveis série (S), nível socioeconômico (N), tipo de texto (T), apoio (A) e suas respectivas interações.

As comparações das médias foram feitas pelo teste  $F^{13}$ . No caso da variável série, aplicou-se o teste de Tukey<sup>14</sup> por ser esse apropriado à análise de variáveis que contam com mais de um grau de liberdade<sup>15</sup>.

Os resultados obtidos são apresentados nos Quadros 8 e 9.

O Quadro 8 apresenta a distribuição de percentagem de anáforas identificadas pelo mecanismo de referenciação. Das quatro variáveis, apenas a série (S) apresenta diferença significativa a nível de 5%, demonstrando que os alunos não se comportam de maneira idêntica, em todas as séries em relação ao uso de anáforas. Entretanto, não se constatou correlação significativa a nível de 5% entre a variável série, e as demais, o que equivale a afirmar que embora haja uma diferença significativa no uso de anáfora em relação à série, isso independe do tipo de texto, (narrativo ou descritivo), da presença ou não de apoio e do nível socioeconômico.

A interação das variáveis texto e nível socioeconômico (T x N), tipo de texto, série e nível

QUADRO 8 - Distribuição de Variação de Percentagem de Referenciação Anafórica em Textos Escritos por Alunos de 1º Grau

Fontes de Variação	GL	Soma do Quadrado	Quadrado Médio	F	Signif. (%)
1. S	3	185.9869	61.9956	2,83	04,27 *
2. N	1	25.0377	25.0377	1,14	28,78 ns
3. T	1	19.8863	19.8863	0,91	__ ns
4. A	1	0.1856	0.1856	0,01	__ ns
5. S x N	3	38.2843	12.7614	0,58	__ ns
6. T x S	3	14.7011	4.9004	0,22	__ ns
7. T x N	1	69.9946	69.9946	3,20	07,73 ns
8. A x T	1	16.8993	16.8993	0,77	__ ns
9. A x S	3	65.7454	21.9151	1,00	32,59 ns
10. A x N	1	0.7186	0.7129	0,03	__ ns
11. A x S x N	3	47.6658	15.8886	0,73	__ ns
12. T x S x N	3	137.1297	44.7099	2,04	11,33 ns
13. A x T x S	3	10.2764	3.4255	0,16	__ ns
14. A x T x N	1	13.4679	13.4679	0,62	__ ns
15. A x T x N x S	3	17.1937	5.7312	0,26	__ ns
Erro	96	2000.4530	21.8797	__	__ ns

\* Significativo a nível de 5%  
 ns Não significativo a nível de 5%  
 N<sub>0</sub> de dados: 128  
 Média geral: 14.983  
 Coef. de variação: 31,220.

QUADRO 9 - Distribuição de Variação de Percentagem de Referência Exofórica em Textos Escritos por Alunos de 1º Grau

Fontes de Variação	GL	Soma do Quadrado	Quadrado Médio	F	Signif. (%)
1. S	3	302.8230	100.9410	10,01	0,04 *
2. N	1	12.1631	12.1623	1,21	27,53 ns
3. T	1	63.5944	63.5944	6,31	1,42 *
4. A	1	82.3293	82.3293	8,16	0,51 *
5. S x N	3	30.2727	10.0909	1,00	39,64 ns
6. T x S	3	7.1432	2.3477	0,23	__ ns
7. T x N	1	23.9064	23.9064	2,37	12,74 ns
8. A x T	1	4.2813	4.2813	0,42	__ ns
9. A x S	3	34.7392	11.5797	1,15	33,40 ns
10. A x N	1	0.5733	0.5733	0,06	__ ns
11. A x S x N	3	16.1306	5.3769	0,53	__ ns
12. T x S x N	3	72.4268	24.1423	2,39	7,35 ns
13. A x T x S	3	4.1659	1.3886	0,14	__ ns
14. A x T x N	1	0.4627	0.4627	0,05	__ ns
15. A x T x N x S	3	12.3745	4.1248	0,41	__ ns
Erro	96	968.2205	10.0805	__	__ ns

\* Significativo a nível de 5%

ns Não significativo a nível de 5%

N<sub>0</sub> de dados: 128

Média geral: 5.0074

Coef. de variação: 31,2200.

socioeconômico (T x S x N) apresenta uma significância de 7,73% e de 11,33%, respectivamente, indicando que esses casos merecem um outro estudo.

Constata-se, em relação à distribuição de exóforas (Quadro 9), uma diferença significativa a nível de 5% de probabilidade, não só em relação à série, como no caso das anáforas, mas também em relação ao tipo de texto e à presença ou não de apoio. O emprego de exóforas depende da série, do tipo de texto e da presença ou não de apoio, mas independe do nível socioeconômico, o que evidencia que nível socioeconômico não é uma variável que determina a contextualização.

Percebe-se ainda que não há uma interação desses fatores a nível de 5%. Isso significa que os fatores apoio (A), tipo de texto (T), série (S) e nível socioeconômico independem um do outro, levando a postular que o efeito da presença ou não de apoio independe da série, do tipo de texto e do nível socioeconômico, podendo-se ainda afirmar o mesmo em relação aos outros fatores. No entanto, a dependência constatada entre tipo de texto e nível socioeconômico (N x T) e entre tipo de texto, série e nível socioeconômico (T x S x N), embora não seja estatisticamente significativa, não deve ser descartada e abre espaço para investigações futuras.

Os dados (Quadros 8 e 9) demonstram, portanto, que o uso de anáforas só depende da variável série; porém, o de exóforas depende da série, do tipo de texto e da presença ou não de apoio.



A diferença da distribuição de anáfora e de exófora em relação à variável série, por ter sido significativa, merece uma análise detalhada, usando-se, para isso, o teste de Tukey, que permitirá identificar em que série(s) essa diferença se dá.

Os dados do Quadro 10 indicam, se considerados matematicamente, que o grau de descontextualização cresce à medida que se avança nas séries. Esse fato é evidenciado pelo crescimento da distribuição de anáforas e o decréscimo de exóforas. A diferença dos graus de contextualização que se dá entre a segunda e oitava séries foi mais marcante quanto à distribuição de exóforas (7,48 menos 3,21) e menos no caso das anáforas (15,69 menos 13,44) evidenciando, portanto, que houve mais progresso em relação à distribuição de exóforas. Observa-se ainda que a diferença entre o uso de anáforas e exóforas apresenta-se baixa na segunda série, aumentando progressivamente de série para série até a oitava (5,96; 9,78; 11,74; 12,49).

O teste de Tukey entretanto, evidencia que o crescimento da descontextualização não se dá de série para série, mas sim, entre séries, formando blocos. Além disso, a formação dos blocos, não se dá de maneira idêntica em relação às anáforas e às exóforas.

QUADRO 10 - Distribuição das Médias da Referenciação Anafórica e Exofórica

---

Série	Anáfora	Exófora
2	13,44 b	7,48 a
4	14,26 b	4,48 b
6	16,53 a	4,79 b
8	15,69 a	3,2 b

---

Obs: as médias seguidas pelas mesmas letras, nas colunas, não diferem entre si ao nível de 5%, de acordo com o teste de Tukey.

Quanto à distribuição de anáforas; observando-se as diferenças significativas que se dão entre as séries, percebem-se nitidamente dois grandes blocos, um formado pela segunda e quarta séries em oposição ao outro, formado pela sexta e a oitava séries. No caso das exóforas, a diferença marcante é dada entre o bloco da segunda série e o composto pela quarta, sexta e oitava séries. Isso possibilita afirmar que é a partir da quarta série que se inicia o processo de descontextualização, que apresenta na sexta, um progresso considerável. Esse progresso significa que a partir dessas séries são usadas mais anáforas e menos exóforas que nas outras.

Relacionando o fator série ao fator idade, postula-se que é a partir de 10 anos que a criança inicia o processo de descontextualização, apresentando um progresso significativo aos 12 anos, ou seja, o processo de aquisição das

estratégias de referenciação da escrita passa por um grande desenvolvimento dos 10 aos 12 anos.

Se a presença de exóforas está relacionada a níveis de contextualização, e a de anáforas a níveis de descontextualização e se a dependência situacional e a dependência textual constituem marcas fortes em relação às modalidades oral e escrita, pode-se afirmar que as marcas de oralidade vão cedendo lugar às da escrita à medida que o aluno avança em idade e tempo de escolaridade, evoluindo assim quanto à habilidade de recriar lingüisticamente o contexto gerador do texto.

A variável tipo de texto (Quadro 11) apresenta diferença significativa em relação à distribuição de referenciação exofórica. A presença de exóforas é maior em textos descritivos e isso independe da série, da presença ou não de apoio, do nível socioeconômico, conforme foi visto no Quadro 9.

QUADRO 11 - Distribuição de Variação de Percentagem de Referenciação Anafórica e Exofórica por Tipo de Texto

	Anáfora	Exófora
	x	x
Narração	15,42	4,70
Descrição	14,54	6,32

Os dados do Quadro 11 ensejam afirmar que: a) os textos narrativos de alunos de primeiro grau são mais descontextualizados que os descritivos; b) que os alunos

que já produzem textos narrativos mais descontextualizados não o fazem, em relação aos textos descritivos, apresentando assim, uma escrita mais próxima da fala. Esses dois fatos permitem postular que a aquisição de estratégias da escrita, quanto ao tipo de texto, não se dá de maneira idêntica, estando o aluno num estágio mais avançado em relação ao gênero narrativo. Enquanto a narração se mostra fortemente independente do contexto situacional, a descrição apresenta-se fortemente presa a ele. Isso indica que o tipo de texto condiciona o aparecimento de textos mais ou menos contextualizados; logo, o gênero de texto influi na contextualização;

Em VIEIRA (1988:175) pode-se buscar uma provável explicação para esse fato:

"Em nossa cultura, a criança começa cedo a escutar histórias. De início, ela as escuta para dormir, em seguida como uma simples brincadeira e finalmente como um meio educativo (...). Ao mesmo tempo, elas são impelidas pelos pais a contar histórias. Isto constituirá por longo tempo seu discurso cotidiano.

Na escrita, as informações que adultos consideram complexas são sempre apresentadas por uma história em relação a uma personagem de uma história conhecida. As crianças aprendem desde o início de sua escolarização a ler histórias e a escrevê-las. Por esta ótica, parece-nos que um esquema narrativo deve ser adquirido muito cedo".

VIEIRA (1988a:173;174) ao encontrar resultados semelhantes em relação a uma maior incidência de elipse anafórica nos textos narrativos, comparados com os descritivos e os argumentativos, afirma que os resultados parecem estar mais relacionados à estrutura textual que a fatores socioeconômicos e situacionais.

A relação entre tipo de texto e descontextualização reforça a tese de KATO (1987: 128;135) de que, na aquisição dos gêneros de texto a filogênese se repete na ontogênese, seguindo um curso natural de desenvolvimento, aprendendo-se primeiro o gênero narrativo.

Considerando o efeito da variável apoio, quanto ao emprego dos dois tipos de referenciação (Quadro 12), observa-se que, somente em relação à exófora há uma diferença significativa a nível de 5% de probabilidade. Isso significa que a presença de relações exofóricas é maior quando o aluno produz textos com a presença de apoio.

QUADRO 12 - Distribuição de Variação de Percentagem de Referenciação Anafórica e Exofórica

	Anáfora	Exófora
	x	x
Sem apoio	14,59	4,30
Com apoio	15,38	5,71

Logo, pode afirmar-se que, sem a presença de apoio, se produz textos mais descontextualizados, ao contrário do que acontece quando se tem apoio.

Para explicar esse fato, pode aventar-se a hipótese de que isso ocorre porque o escritor considera como "dados" os referentes extralinguísticos. Assim, quando o aluno faz uma referência diante de um apoio, o termo a que ele se

Poder-se-ia ainda levantar outra hipótese: o aluno não possui o esquema estrutural da narrativa na sua totalidade, mas possui apenas alguns dos aspectos - complicação e resolução - que são os mais caracterizadores desse gênero. Entretanto, não domina os aspectos -resumo e orientação - responsáveis pela contextualização do fato narrado, pela recriação lingüística da situação ancoradora do texto. Isto, entretanto, implicaria no estudo sobre "estrutura textual"<sup>16</sup> que não foi desenvolvido.

Conclui-se, então, que os resultados deste trabalho permitem apenas afirmar que a presença de apoio provoca a construção de textos mais dependentes da situação, mais contextualizados, menos coesos e que isso independe do tipo de texto, da série e do nível socioeconômico.

### 5.3. Conclusão

Pode-se afirmar que, em relação à referenciação exofórica, constataram-se diferenças significativas quanto aos efeitos, série, tipo de texto e apoio, e que a referenciação anafórica só é sensível ao efeito da variável série, sendo ambas independentes do nível socioeconômico. Outras afirmações podem ser feitas:

. a distribuição de exóforas é significativamente, menor a partir da quarta série; e a de anáforas, maior a partir da sexta. Isso possibilita concluir que é na quarta série que se inicia o processo de descontextualização, apresentando na sexta crescimento marcante;

. a distribuição de exóforas é maior nos textos descritivos e por isso há maior contextualização nesse tipo de texto, se comparado ao narrativo, independentemente da série e de apoio;

. os alunos escrevem textos com maior grau de contextualização quando contam com a presença de apoio e isso independe do tipo de texto, sejam eles narrativo ou descritivo;

. a produção de texto com maior ou menor grau de contextualização, não é marca de classe social, pois a distribuição de exóforas e anáforas não acusa diferenças marcantes em relação à variável nível socioeconômico.

Na distribuição de referenciação anafórica, os dados (Quadros 8 e 9) identificaram interação não significativa entre tipo de texto e série (T x S), tipo de texto e apoio (T x A), série e apoio (S x A). Isso possibilita afirmar que as diferenças encontradas no grau de contextualização, em relação à tipo de texto, não são devidas às variáveis série e apoio e as encontradas em relação à variável apoio independem de ter sido o texto do tipo narrativo ou descritivo e do aluno estar cursando esta ou aquela série.

Concluindo, pode-se afirmar que série, tipo de texto e apoio são os aspectos relevantes na contextualização dos textos, mas que não há correlação entre eles.

## CONCLUSÃO

Os resultados do presente trabalho permitem as seguintes conclusões:

1. Quanto a relação entre a variável nível socioeconômico e descontextualização:

a) o nível socioeconômico não interfere na distribuição da referenciação; logo, o grau de contextualização de textos escritos quanto à referenciação não parece ser marca de classe social. É necessário, entretanto, esclarecer que este resultado possivelmente, tenha sido fruto do modo como foi construída a amostra. As decisões tomadas de reduções sucessivas de número de classes (Quadros 3 e 4 pg. 8) não solucionaram o fato constatado no Quadro 2 (pg. 7) que é o de não se ter representatividade da amostra, com respeito ao nível socioeconômico alto. Os sujeitos da pesquisa, que foram considerados como pertencentes à classe social de nível mais elevado, foram retirados mais do centro da distribuição e não dos extremos como deveria ser. Os dois alunos do sexo masculino, da 2ª



série por exemplo, que foram incluídos na amostra como representantes da classe de nível socioeconômico mais alto, foram retirados um deles, dentre os que tiveram de 35 a 39 pontos e o outro, dentre os de 30 a 34. (Quadro 2, pg. 7). A análise dos dados do Quadro 2 revela ainda uma tendência das classes média alta e alta da cidade de Viçosa-MG a colocar seus filhos na rede particular de ensino o que dificultou a construção de uma amostra que permitisse trabalhar com os extremos, em relação à variável nível socioeconômico.

## 2. Quanto à variável série e contextualização:

a) o nível de maturação, medido pela relação idade/série, interfere tanto na distribuição de anáfora, quanto na de exófora;

b) o efeito da variável série independe das outras variáveis uma vez que não houve interação entre as variáveis estudadas.

## 3. Quanto ao tipo de texto e contextualização:

a) o estudo da referenciação em textos escritos deve considerar a variável tipo de texto, pois essa influi no desempenho lingüístico, quanto à contextualização;

b) o fato de a variável tipo de texto interferir na contextualização não invalida a conclusão de que a variável série interfere também nesse aspecto, pois não há interação entre elas;

c) o efeito da variável tipo de texto na contextualização refina a análise feita em relação à variável série pois evidencia que essa não é fator decisivo na indicação de graus de contextualização, ou seja, para se avaliar o desempenho lingüístico, quanto ao aspecto da

contextualização as variáveis série e tipo de texto devem ser consideradas;

d) o efeito da variável tipo de texto na contextualização independe da variável série, significando que o aluno do 1º grau, em qualquer das séries, tende a escrever textos descritivos mais contextualizados e textos narrativos menos contextualizados;

e) a descontextualização ocorre primeiro em textos narrativos e só depois nos descritivos;

f) o maior grau de descontextualização nos textos narrativos pode estar ligado ao fator cultural a ser explicado pela teoria da ontogênese na língua escrita;

#### 4. Quanto a apoio e contextualização:

a) os dados relativos à presença ou não de apoio refinam o estudo sobre a contextualização, ao evidenciarem que essa variável interfere na contextualização dos textos;

b) o efeito da variável apoio no processo de aquisição da contextualização independe da série, do tipo de texto e do nível socioeconômico;

c) a variável apoio é um fator importante para a avaliação da contextualização, pois evidencia não ser suficiente dominar estratégias caracterizadoras de um determinado tipo de texto ou estar em determinada série para que se produzam textos mais ou menos descontextualizados. A presença de apoio acarreta a produção de textos menos ou mais contextualizados mas isso, independe da série e do tipo de texto;

5. Quanto à distribuição da referenciação anafórica e exofórica nas séries:

a) a distribuição da referenciação nas séries evidencia que a aquisição da capacidade de descontextualização se dá por blocos de série:

- nas anáforas, um bloco é formado pela segunda e quarta séries em oposição a um outro formado pela sexta e oitava;

- nas exóforas, um bloco é formado pela segunda série e outro pela quarta, sexta e oitava séries;

b) o processo de descontextualização de textos escritos se inicia a partir da quarta série, aprofundando-se na sexta; na segunda série a criança tende a escrever textos altamente centrados no contexto extralingüístico ou seja, a escrever quase como fala.

Além de se analisar o efeito de cada variável em relação ao fenômeno da contextualização, fez-se também um trabalho no sentido de verificar a existência ou não de interação entre as variáveis série, tipo de texto, apoio e nível socioeconômico, podendo-se concluir que:

1. não há interação significativa entre as variáveis;

2. há interações entre as variáveis que embora não significativas, merecem ser objeto de futuros estudos, como tipo de texto e nível socioeconômico (T x N), tipo de texto, série e nível socioeconômico (T x S x N).

Finalmente, pode-se concluir que série, tipo de texto e presença ou não de apoio são variáveis que interferem na produção de textos menos ou mais coesos, embora não haja interação significativa entre elas.

No aspecto pedagógico, os resultados deste trabalho permitem que se façam algumas considerações sobre o papel da Escola quanto ao problema da contextualização e descontextualização de textos escritos:

1. É possível uma interação efetiva e produtiva da escola no processo de aquisição da escrita. Para isso é necessário que ela:

a) crie situações para que os diversos tipos de texto se tornem familiares ao aluno;

b) coloque o aluno em situações variadas da escrita;

c) compreenda que a aquisição das estratégias da escrita se dá por estágios que podem ter maior ou menor duração e que se desenvolvem graças à interação social e contato com textos escritos:

na escrita, o aluno utiliza estratégias da linguagem oral até que sejam adquiridas as da escrita. Na aquisição dessas estratégias, no que se refere à descontextualização o aluno possivelmente seguirá esse estágio: narração sem apoio; descrição sem apoio; narração com apoio; descrição com apoio;

d) considere que a passagem da quarta para a sexta séries marca um estágio de desenvolvimento no processo da aquisição da escrita quanto ao uso da categoria coesiva/referenciação;

e) considere a linguagem não só como meio de transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, como meio de ação e de interação, criando situações autênticas de escrita, dando oportunidade para a apreensão do conceito de

refere está com maior freqüência, na situação extratextual (no apoio) e não no texto. Isso ocasiona o aparecimento de relações exofóricas, portanto, não coesivas e conseqüentemente textos com um alto grau de contextualização.

Em relação aos textos narrativos, o efeito da variável apoio levanta um problema que é o de explicar por que alunos que já escrevem textos narrativos com alto grau de descontextualização deixam de fazê-lo quando narram com auxílio de apoio. Pode-se aventar a hipótese, de que isso se dá porque, na prática do dia a dia, sobretudo fora da escola, ao se contar histórias, não se usa apoio nem se necessita dele. Logo, diante da tarefa de narrar uma história à vista de gravura, o aluno tende a descrever quadros sem os relacionar, deixa de recriar a situação e passa a empregar uma quantidade maior de relações exofóricas. Examinando esse fato à luz da teoria construtivista (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986), poder-se-ia dizer que a presença de apoio faz com que o aluno quebre a sua hipótese de construção de texto narrativo. Esse retrocesso pode evidenciar uma desestruturação cognitiva que ensejará uma reestruturação num plano mais elevado e pode ser considerado como indicador de progresso em relação à aprendizagem da construção de textos narrativos. Em outras palavras, o esquema da narrativa já estruturado desestrutura-se diante do estímulo apoio e tenderá logicamente a reestruturar-se num nível mais alto, se seu ambiente lhe proporcionar condição para isso.

linguagem escrita e internalização de suas funções. Diante de situações autênticas de escrita a competência lingüística do usuário permitirá que ele faça distinção entre as funções da modalidade oral e escrita, percebendo assim suas diferenças advindas das formas de produção e de uso;

f) considere, na estruturação do texto, as três áreas da linguagem: ideacional, interpessoal e textual e o relacionamento existente entre elas;

g) considere o processo de referenciação como uma das categorias responsáveis pela coesão e tessitura de um texto. Diante de textos contextualizados a função da Escola será a de mostrar ao aluno que num texto escrito devem ser encontrados dados que tornem possível responder relativas a aspectos do contexto situacional (interlocutores, assembléia, local, tempo, objetos envolvidos, finalidade). O aluno assim aos poucos aprenderá a explicitar no texto informações vindas da situação ancoradura do texto, de modo que o que vai sendo dito encontre, no âmbito textual, elementos com os quais se relacione, criando assim mecanismos favoráveis à coesão;

i) inclua na avaliação dos textos, o aspecto da coesão e o considere como um dos aspectos formadores da textualidade. Como se vê, a intervenção efetiva da escola pode criar condições para um melhor desempenho dos alunos nos textos escritos, inclusive acelerando estágios de aquisição da estratégia da referenciação.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

01. BASTOS, Lucia Kopschitz, X. Coesão e Coerência em narrativas escolares escritas. Tese de mestrado, Campinas, UNICAMP, 1985.
02. BLANCO MARTINEZ, Rosa Helena. Três tipos de discurso. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estado - Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, vol. III, Produção de texto. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 44-36.
03. BROWN, Gillian & YULE, George. Discourse analysis. New York, Cambridge University Press, 1983.
04. COSTA VAL, Maria da Graça. Problemas de textualidade em redações de vestibular. Tese de mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 1987.
05. CHOMSKY, Noann. Aspects of theory of syntax. Cambridge, MTT, 1965.
06. DUCROT, O. & TODOROV, T. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. S. Paulo, Perspectiva, 1977.
07. FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
08. FONSECA, Joaquim Alves Martins. Coesão em português- semântica, pragmática, sintaxe. Tese de doutorado, Porto, Universidade do Porto, 1981.
09. GOMES, Frederico Pimentel. Curso de estatística Experimental. 4ª ed. Piracicaba, Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", 1970.

10. HALLIDAY, Marcus A.K. & HASAN, R. Cohesion in english. London, Longman, 1976.
11. HALLIDAY, Marcus, A.K. Estrutura e função da linguagem. In: Lyons, John. org. Novos horizontes em lingüística. São Paulo, Cultrix, Ed. de U.S.P., 1976. p. 134-60.
12. HALLIDAY, Marcus, A.K. et alii. As ciências lingüísticas e o ensino das línguas. Petrópolis, Vozes, 1974.
13. KATO, Mary. O aprendizado de leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
14. ----- . No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática, 1987.
15. ----- . A Busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: -----, org.. A concepção da escrita pela criança. Campinas, Pontes, 1988, p.193-206.
16. LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Considerações sobre os conceitos da extratificação social e disposição no sistema de relações sociais da produção. Ciência e Cultura, 34(1): 13-21.
17. LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estado - Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, V. 3, Produção de texto. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 44-136.
18. LYONS, John. Semântica. vol. I, Lisboa, Presença/Martins Fontes. 1977.
19. LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L.S. et alii. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade, 1988. p. 143-90.
20. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Lingüística de texto: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates I).
21. ----- . Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. orgs. Leitura e perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988; p. 38-57.
22. PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
23. PERINI, Mário A. Para uma nova gramática do português. São Paulo, Ática, 1986.



24. POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
25. PRETTI, Dino. A língua oral: a sobreposição de vozes a um elemento da sintaxe de interação no ato verbal. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, XVI, Anais do Seminário do GEL, 1988. p.229-35.
26. SCLAIR, Cabral, Leonor. Crítério para análise de cartilhas: uma abordagem psicolingüística. In: KIRST, Marta et alii. Lingüística aplicada ao ensino de português. São Paulo. Mercado Aberto, 1987, p. 127-43.
27. SILVEIRA, Regina Célia Pagliughi da. Produção textual e a tematização. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, IV Anais do Seminário de GEL, 1984, p.317-23
28. SLOBIN, Dan Isaac. Psicolingüística. São Paulo, Nacional, Ed. USP, 1980.
29. SOARES, Magda. Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista, Belo Horizonte (8): 3-11, dez. 1988.
30. VIEIRA, Marco Antônio Rodrigues. L'ellipse. une étude textuelle chez les enfants brésiliens. Tese de doutorado. Canadá, Universidade de Montreal, 1987.
31. -----. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. In: Kato, Mary, org.. A concepção da escrita pela criança. Campinas, São Paulo, Pontes, 1988, p.165-192.
32. -----. Referência, coesão e coerência. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, XVII. Anais do Seminário do GEL, 1989. p.619-30.
33. VOTRE, Sebastião Josué. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. In: KIRST, Marta et alii. Lingüística aplicada ao ensino de português. São Paulo. Mercado Aberto, 1987. p. 111-26.
34. VIGOTSKY, Lev-Senenovich. Pensamento e Linguagem. Lisboa, Antídoto, 1979, p. 327-60.

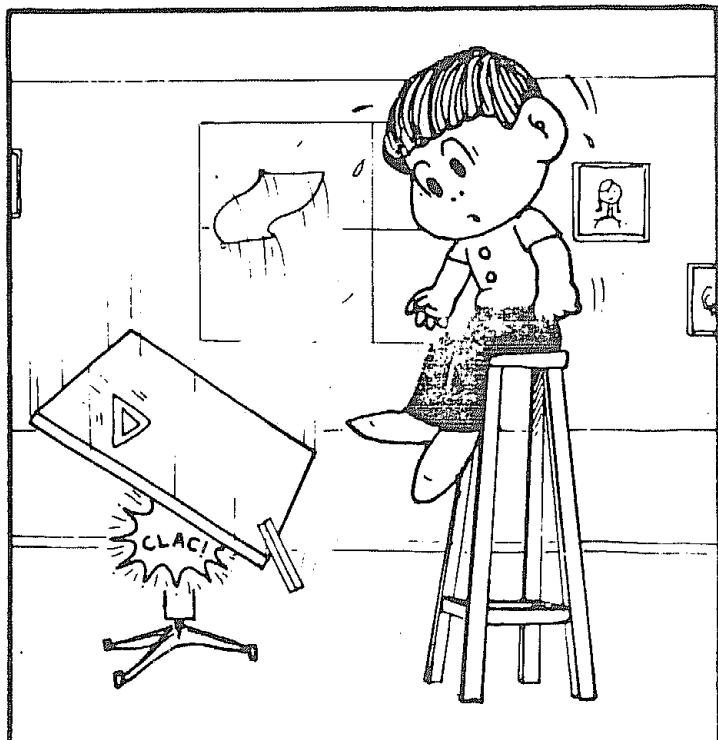
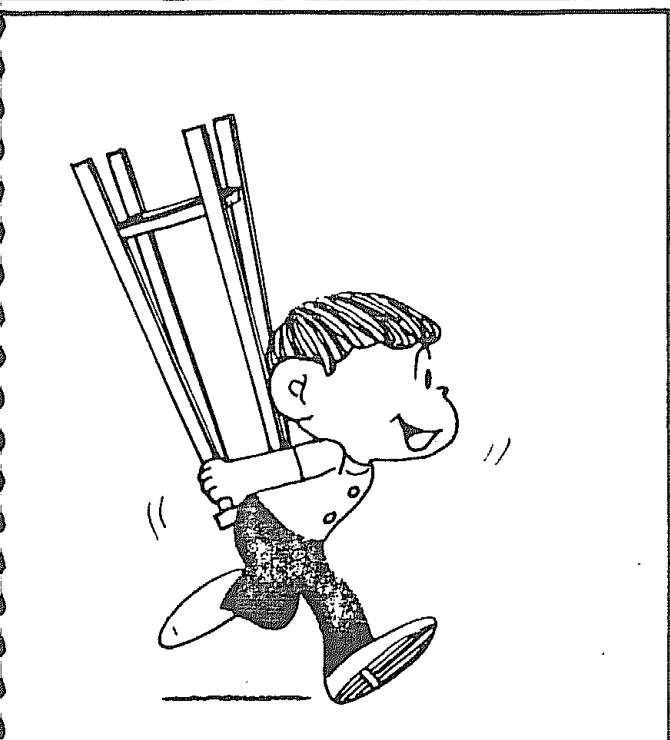
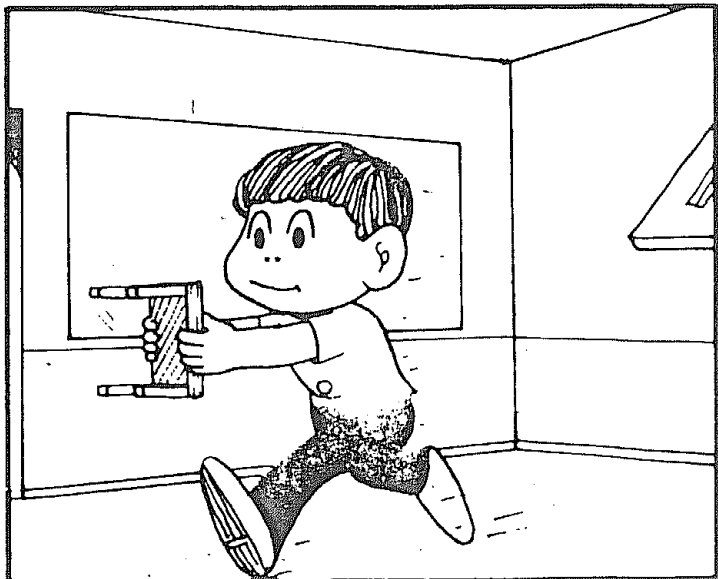
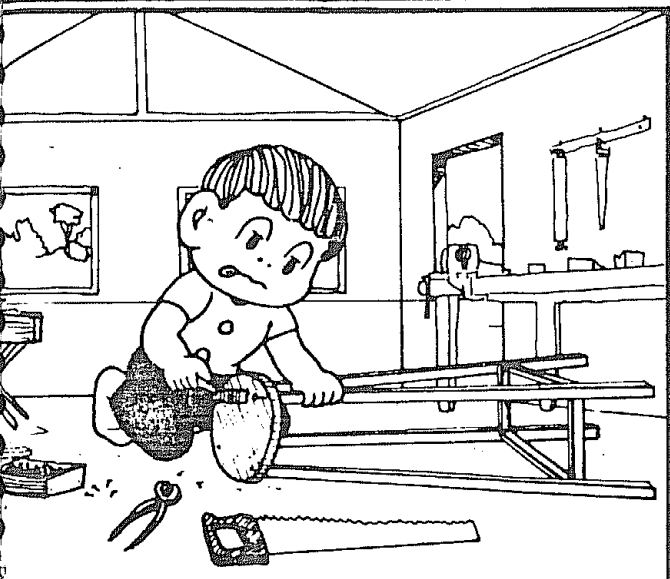
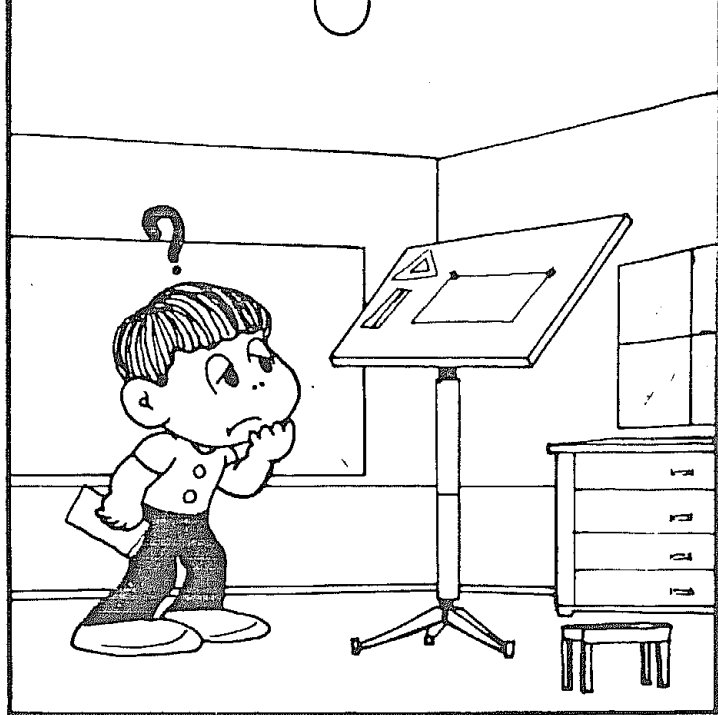
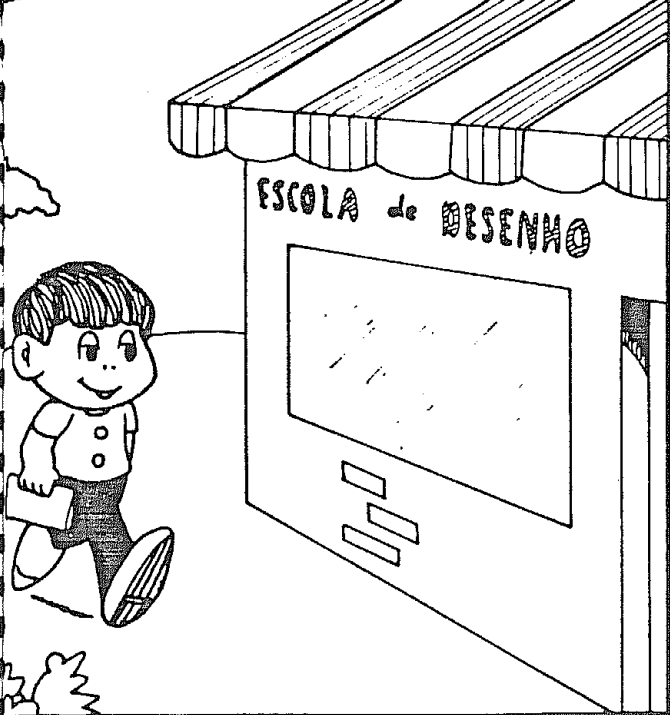
## NOTAS

1. Dentro de cada série os alunos pertenciam a uma mesma faixa etária.
2. Neste trabalho é considerado apoio, a presença de gravuras, contendo quadros que retratam cenas de história e fases de jogo.
3. O modelo do texto 2 foi retirado de VIEIRA (1987).
4. HALLIDAY (1976:136-137) citando HASAN (1968) distingue três funções da linguagem: "ideacional, interpessoal e a textual. A primeira serve para manifestação do conteúdo das experiências que o falante tem do mundo real, inclusive do mundo interior de sua própria consciência; a segunda serve para estabelecer e manter relações sociais; a terceira é a que capacita o falante e o escritor a construir "textos" que sejam situacionalmente apropriadas ao ouvinte ou leitor, a distinguir um texto de um conjunto aleatório de orações. Um dos aspectos da função textual é estabelecer, num discurso, relações coesivas entre uma oração e outra.
5. O termo referenciação (VIEIRA, 1987: 5) foi utilizado neste trabalho em substituição ao termo referência usado por HALLIDAY & HASAN (1976: 4;31-87) para nomear uma das cinco categorias coesivas (referência, substituição, conjunção, coesão lexical, elipse).

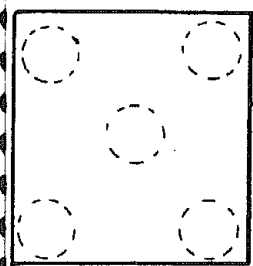
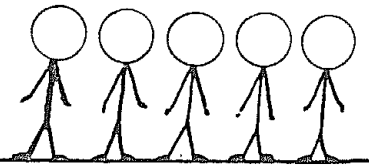
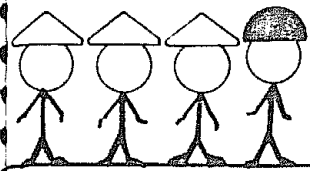
6. A categoria substituição (HALLIDAY, 1976:4) não é considerada neste trabalho, porque ela não existe em português como parte de um mecanismo geral da língua, como acontece em inglês. Na língua portuguesa a elipse, a referenciação, a coesão lexical tomam o seu lugar. (VIEIRA, 1987:16).
7. Está se empregando o termo referente no sentido empregado por VIEIRA (1988:165). Para existir referência "é preciso identificar num texto um elemento que se refere (enunciado) a um ponto determinado dentro do espaço referencial (referente). Quando o termo referente, neste trabalho, é empregado para qualquer objeto ou estado - de - coisa no mundo exterior, que é identificado por meio de uma palavra ou expressão, ele vem acompanhado das expressões o mesmo (referente) ou identidade (de referente). (LYONS, 1977: 145). Exemplificando: 1) Maria canta bem. Ela tirou o primeiro lugar no concurso de canto. Ela e Maria são co-referentes, ou seja, têm identidade de referente ou o mesmo referente. Ambos se referem à mesma pessoa. 2) Maria ganhou um livro e Paulo outro. Outro tem como referente o termo livro, mas não são referentes; não têm o mesmo referente.
8. HALLIDAY & HASAN (1976: 33) chamam de exofórica a referenciação situacional em oposição à textual ou endofóricas e subdividem essa em anafórica e catafórica. Neste trabalho, a referenciação catafórica não foi objeto de estudo, razão porque se usou o termo anafórica em oposição ao exofórica.
9. As setas que remetem para elementos dentro do texto representam relações anafóricas e as que remetem para fora do texto, relações exofóricas.
10. Comunicação pessoal.
11. Comunicação pessoal.
12. Comunicação pessoal.
13. "Teste F é o teste básico para análise de variância. Visa conferir variância ou os respectivos desvios padrões (S)". (GOMES, 1970:29).
14. "Teste de Tukey é um teste de significação. É baseado na amplitude total estudentizada; pode ser utilizado para comparar todo e qualquer contraste entre duas médias de tratamento S". (GOMES, 1970:38).
15. "O número n de observações em que se baseia o cálculo de S quando se conhece a m obtida constitui o número de seu grau de liberdade. Ou o número de observações menos um, quando o cálculo do desvio padrão é feito a partir da média estimada". (GOMES, 1970:12). Neste trabalho, a variável série tem quatro observações: 2a, 4a, 6a e 8a séries. O seu grau de liberdade é três, pois o cálculo

do desvio padrão foi feito a partir de uma média estimada:  $4 - 3 = 1$ .

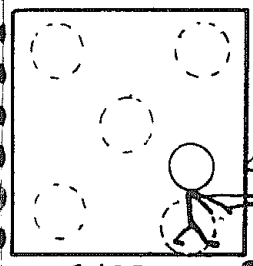
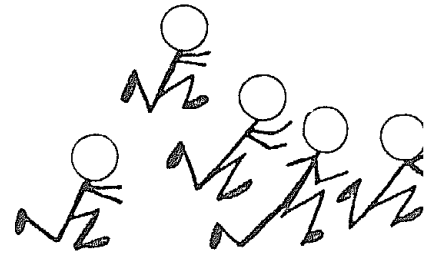
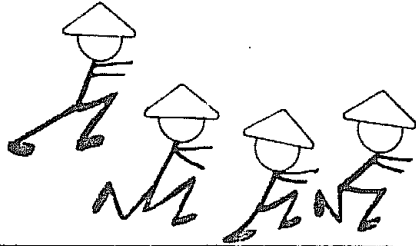
16. Para maiores aprofundamentos ver BASTOS (1986) e VIEIRA (1988).



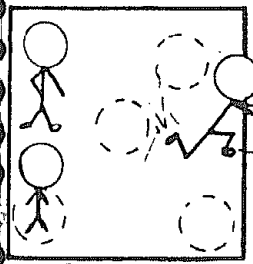
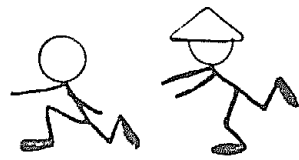
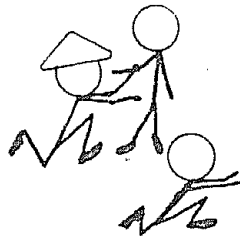
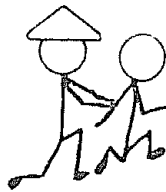
# POLÍCIA E LADRÃO (Jogo)



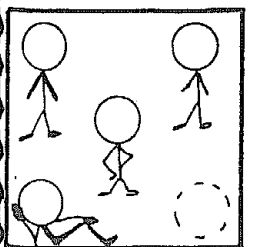
CADEIA



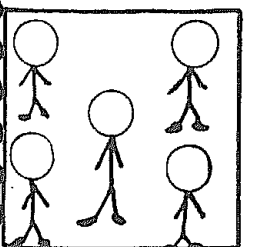
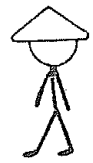
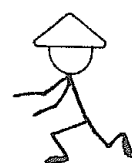
CADEIA



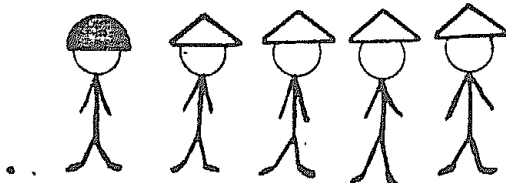
CADEIA



CADEIA



CADEIA



QUESTIONÁRIO

Codificação

1. Nome .....			1	<input type="text"/>
2. Série ..... Turma .....			3	<input type="text"/>
3. Idade ..... anos ..... meses. Data de nascimento ....., de .....			5	<input type="text"/>
4. Sexo .....			7	<input type="text"/>
5. Endereço: Rua .....	N.º		8	<input type="text"/>
Bairro .....			9	<input type="text"/>
6. Ocupação dos pais				
Pai .....	Local		10	<input type="text"/>
Mãe .....	Local		11	<input type="text"/>
7. Quantas pessoas vivem em sua casa? .....			13	<input type="text"/>
8. Você vive com seus pais <input type="checkbox"/> , só com o pai <input type="checkbox"/> , só com a mãe <input type="checkbox"/>			15	<input type="text"/>
9. Instrução dos pais	pai	mãe		
Nenhum estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	<input type="text"/>
1.º grau: quatro primeiras séries (primário)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.º grau: quatro últimas séries (ginásio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.º grau (colegial, científico, técnico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3.º grau (superior)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10. Na sua casa tem:	Sim	Não		
Um carro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	<input type="text"/>
Dois carros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	<input type="text"/>
Televisão a cores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19	<input type="text"/>
Televisão preto e branco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	<input type="text"/>
Fogão a gás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	<input type="text"/>
Geladeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	<input type="text"/>
Enceradeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	<input type="text"/>
11. Você mora em casa: (marque uma)				
Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Financiada <input type="checkbox"/>			24	<input type="text"/>
12. Se sua casa foi alugada ou financiada dê o valor do aluguel ou da prestação:				
		R\$ .....	25	<input type="text"/>
13. A casa em que você mora tem .....	cômodos.		26	<input type="text"/>
14. O piso dos quartos de dormir de sua casa é de: (marque uma)				
taco <input type="checkbox"/> cimento <input type="checkbox"/> carpete <input type="checkbox"/> chão batido <input type="checkbox"/>			27	<input type="text"/>

15. Qual a renda mensal bruta de toda a sua família (marque uma)

Menos de 4.500,00	<input type="checkbox"/>	45.100,00 a 60.000,00	<input type="checkbox"/>
4.600,00 a 9.000,00	<input type="checkbox"/>	60.100,00 a 78.000,00	<input type="checkbox"/>
9.100,00 a 15.000,00	<input type="checkbox"/>	78.100,00 a 96.000,00	<input type="checkbox"/>
15.100,00 a 21.000,00	<input type="checkbox"/>	96.100,00 a 114.000,00	<input type="checkbox"/>
21.100,00 a 27.000,00	<input type="checkbox"/>	114.100,00 a 132.000,00	<input type="checkbox"/>
27.100,00 a 33.000,00	<input type="checkbox"/>	132.100,00 a 150.000,00	<input type="checkbox"/>
33.100,00 a 39.000,00	<input type="checkbox"/>	150.100,00 a 168.000,00	<input type="checkbox"/>
39.100,00 a 45.000,00	<input type="checkbox"/>	Mais de 168.000,00	<input type="checkbox"/>