

A PROGRESSÃO TEMÁTICA NA REDAÇÃO ESCOLAR

por

TEREZINHA MARIA MOREIRA

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Terezinha Maria

Moreira

e aprovada pela Comissão Julgadora em

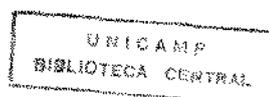
07, 08, 91.

Angela B. Kleiman

Profa. Dra. Angela (Del Carmen Bustos Romero de) Kleiman
orient.

CAMPINAS - 1991

100.91.071.96



BANCA EXAMINADORA

Angela B Kleinman

Luzgarda B. K. J.

Jose R. K. J.

A
minha mãe

A
José Geraldo
Maria Lúcia
Moacir
Zilá
Aurora .

À Prof^a. Angela Bustos Kleiman, que me orientou na realização deste trabalho;

Ao Prof. Teun A. van Dijk, que se empenhou em colocar-me em contato com lingüistas aplicados americanos;

À Prof^a. Ulla Connor, que me enviou artigos e sugestões bibliográficas;

À Universidade Federal de Uberlândia, que me liberou para cursar o Mestrado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que me concedeu auxílio financeiro, através de bolsa do PICD,

meu profundo reconhecimento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi mostrar a importância que podem ter, na produção textual, os mecanismos asseguradores de avanço da informação. Artigos de F. Daneš, L. Lautamatti e M. Schneider & U. Connor forneceram as bases teóricas. No *corpus*, que se constituiu de redações de vestibulandos, verificou-se, primeiro, a relação entre fluxo de informação e uso adequado de elos coesivos. A seguir, determinaram-se as tendências dos estudantes quanto aos tipos de progressão temática. Conclusões: se os alunos se familiarizarem com os tipos de progressão e, ainda, se se preocuparem com a relevância das informações a serem veiculadas através dos remas, certamente suas redações não apresentarão problemas no tocante à progressão temática e terão conteúdo mais rico.

Autora: TEREZINHA MARIA MOREIRA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. ANGELA BUSTOS KLEIMAN

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	04
	Notas	16
II.	COESÃO TEXTUAL	18
	2.1. Sobre o conceito de coesão	18
	2.2. Meta-regras de Charolles	22
	2.3. Modalidades de coesão	25
	Notas	29
III.	CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA	32
	3.1. A perspectiva funcional da sentença	32
	3.2. A relação tema-rema/dado-novo	35
	3.3. O dinamismo comunicativo	38
	3.4. Tipos de progressão temática segundo Daneš ..	40
	3.5. A análise da estrutura do tópico	49
	3.5.1. Taxonomia sintático-funcional de sentenças	50
	3.5.2. Tipologia de progressão de tópicos segundo Lautamatti	52
	3.5.3. Classificação de tópicos	55
	3.5.4. Estrutura do tópico e aspectos pro- cessuais da escrita	57
	Notas	60

IV. REDAÇÕES DOS VESTIBULANDOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE ...	64
4.1. Coleta de dados	64
4.2. Relação entre fluxo de informação e me- canismos coesivos	65
4.3. Tendências quanto à progressão temática	77
4.4. Uma outra tendência: o preenchimento de espaço	100
Notas	106
V. CONCLUSÕES	109
VI. BIBLIOGRAFIA	116
ANEXOS	123

I - INTRODUÇÃO

I - INTRODUÇÃO

A produção verbal escrita constitui-se numa das grandes preocupações dos professores de Português. Inúmeras são as deficiências que os estudantes revelam neste campo e numerosos são os trabalhos acadêmicos que tratam desta questão. Um aspecto da expressão escrita que merece a atenção dos pesquisadores é o da progressão temática, devido ao importante papel que esta desempenha na organização textual.

Freqüentemente, observam-se, em redações escolares, dificuldades quanto ao avanço da informação. O fato de a comunicação não "avançar" pode ser encarado sob três prismas: como um problema de falta de conhecimento, como um problema de lógica — circularidade — ou, ainda, como um problema discursivo envolvendo coerência.

a) A falta de conhecimento — De fato, não raro, os textos produzidos por alunos são problemáticos no que tange ao fluxo de informação, porque estes não têm o conhecimento necessário sobre o assunto a ser desenvolvido, fazendo lembrar a clássica ponderação de Mattoso Câmara Jr.:

"Qualquer um de nós, senhor de um assunto, é, em princípio, capaz de escrever sobre ele. Não há um jeito especial para a redação, ao contrário do que muita gente pensa. Há apenas uma falta de preparação inicial, que o esforço e a prática vencem."¹

b) Um problema de lógica: a circularidade — Ao falar de circularidade, refiro-me às repetições que não contribuem para a progressão textual, à tautologia, aos circunlôquios, à repetição viciosa das mesmas idéias.

Lemos (1977), Pécora (1980) e Rocco (1981), tendo analisado redações de vestibulandos, apontaram, entre outros problemas, a circularidade ou redundância.

Lemos (op. cit.) analisou 59 redações de candidatos da área Biomédica - CESCEM, do vestibular de 1976, com o objetivo de identificar estratégias utilizadas pelo vestibulando na organização sintático-semântica de sua redação.

Considerando "erro ou desvio como a discordância ou incompatibilidade entre a relação semântica afirmada pelo conectivo, ou inferida da presença de certos constituintes das sentenças, períodos e parágrafos, e o conteúdo das sentenças, períodos ou parágrafos postos em relação" , Lemos aponta, no **corpus** analisado, seis tipos de desvios, dentre os quais um se acha diretamente relacionado aos propósitos deste trabalho — a circularidade, que a pesquisadora explica da seguinte maneira:

"Ao tipo de desvio que se designou por 'circular', correspondem relações entre sentenças, períodos ou parágrafos, em que um elemento X (sentença, período e parágrafo) é justaposto ou ligado por conectivo a um elemento Y do mesmo nível ou classe (sentença, período e parágrafo), sendo o conteúdo de Y total ou parcialmente idêntico ao de X."

Embora não ignore ser difícil conceituar o "circular", o que é feito, em geral, intuitivamente, julgo necessário fazer aqui uma ressalva: parece-me que nem sem-

pre, no caso de o conteúdo de Y ser parcialmente idêntico ao de X, se pode falar em circularidade. Frequentemente, a recorrência tem função argumentativa: o propósito é orientar o leitor para determinadas conclusões, com exclusão de outras. Nos dois fragmentos de textos que se seguem, de Luiz Antônio Marcuschi e Maurizio Gnerre, respectivamente, a utilização de elementos entre os quais há identidade semântica, deve ser encarada como necessária à clareza e, conseqüentemente, à inteligibilidade, além de reforçar as idéias centrais destes trechos (grifos meus):

"Se observarmos atentamente a interação da mãe com o nenê desde os primeiros dias de vida da criança, veremos que a mãe se dirige à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos. Mas a mãe não só atribui turnos à criança, como também atribui (constrói) significados para os silêncios ou sons da criança, uma vez que põe conteúdos comunicativos naquelas manifestações." (In "Análise da Conversação", SP, Ática, 1986:14)

"Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil da alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente esta fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas..." (In "Linguagem, Escrita e Poder", SP, Martins Fontes, 1987:47)

Como se pode depreender destes fragmentos de textos, parece ser aceitável que o conteúdo de Y seja parcialmente idêntico ao de X (informação dada) desde que uma informação **nova** esteja sendo introduzida. Aos elementos dados juntam-se informações novas, que contribuem para o avanço da comunicação.

Segundo Lemos, o vestibulando tende à utilização de estratégias de preenchimento de um arcabouço previamente dado ou inferido de textos-modelo.

"Esse arcabouço pode ser definido, tanto no nível do período, quanto no nível do parágrafo e do texto, pela tendência do vestibulando a manipular apenas um pequeno subconjunto de relações. A hipótese de que esse pequeno subconjunto de relações constitua, na verdade, uma articulação de posições vazias, precariamente preenchidas, é corroborada pela alta porcentagem de desvios do tipo nonsense e de circularidade." (p. 71)

Para esta autora, a redação produzida pelo vestibulando resultaria de um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema.

Pêcora (1980) fez a análise de aproximadamente 1500 redações (60 delas produzidas em situação de vestibular e as demais produzidas por alunos do ciclo básico do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP), focalizando as condições de produção. Na seção reservada ao estudo dos "Problemas de Coesão Textual" relativamente à obtenção da unidade semântica de uma redação, o autor discorre sobre o problema da adequação do uso de relatores ao sentido dos processos que estes relacionam, e examina o emprego do relator aditivo "e" como fator de redundância, o que é exemplificado através da ocorrência que, nessa seção de seu trabalho, foi designada como (4):

"(4) O que ocorreria se os cientistas se deixassem influenciar por tudo que ocorre, e se passa?" (p. 74)

Acerca deste caso, Pêcora faz o seguinte comentário: "... no momento em que se percebe que a conjunção 'e' implica uma expectativa de progressão da argumentação

e que essa progressão é bloqueada por processos que redundam entre si, é que se pode pensar que a ocorrência (4) manifesta um problema de coesão.*

O relator aditivo, como, aliás, todo e qualquer relator, anuncia o desenvolvimento do discurso, faz pensar numa progressão semântica. A utilização do "e" para relacionar processos cuja significação é praticamente a mesma — "tudo que ocorre" / "tudo que se passa" — frustra este desenvolvimento: ao invés de contribuir para uma progressão, acaba por caracterizar uma redundância.

Dentro da mesma perspectiva, interessa-me ainda o trabalho de Rocco (1981), que, aventando a hipótese de uma crise na linguagem, procedeu à análise de 1500 redações de candidatos a vestibulares que prestaram exames junto à FUVEST, em 1978, e detectou, entre outros problemas, falta de coesão por redundância de elementos, termos e segmentos discursivos. Eis alguns exemplos extraídos do **corpus** analisado por Rocco:

"Estou começando a me sentir vazia, pálida, desesperançosa e oca. O vazio me invade e sinto um vazio tremendo em mim."

"Hoje é o dia mais feliz da minha vida, pois é o dia do meu aniversário de 18 anos. É o dia da minha maioridade. Porque estou completando 18 anos estou super alegre e muito contente. Estou felicíssima mesmo."

"Hoje é dia de festa e festividades. Além de minha alegria por esta festiva data, sinto-me muito festivo e alegre."

Preocupada com a circularidade presente nos textos que examinou, a autora assim se exprime:

"De resto, não fosse apenas pelas falhas discutidas, esses trechos redundantes denunciavam, a nível de organização sintática, um problema muito sério, pois se percebe haver no indivíduo um bloqueio, uma total incapacidade de desencadear sintagmaticamente o discurso. Essa dificuldade percebida em provocar a eclosão do enunciado faz com que o texto mergulhe definitivamente na indefinição e circularidade — situações, pelo menos no plano teórico, não compatíveis com o que se pretende encontrar em um texto produzido por jovens e adultos que tentam ingressar na universidade, ou seja, um texto coeso, coerente e provido de um mínimo essencial de progressão discursiva."

As análises levadas a efeito pelos três autores supracitados não se restringem às relações circulares presentes nos textos produzidos pela clientela universitária: a circularidade é um dos problemas focalizados, entre inúmeros outros, por estes pesquisadores.

c) Um problema discursivo envolvendo coerência — É preciso admitir que os estudantes não são alertados para o fato de que, num texto, deve haver equilíbrio entre informação nova e informação dada, já conhecida. Por este motivo, eles não se questionam sobre a quantidade de informação a ser introduzida, ou repetida, nos textos que produzem. Em decorrência disso, ora detêm-se explicando termos sobejamente conhecidos, ora elaborando idéias mais do que o necessário, ora repetindo pontos de vista mais do que deveriam. Ao agirem desta forma, eles estão transgredindo uma das meta-regras de coerência de Charolles, a meta-regra de progressão.

Para as finalidades deste trabalho, assume especial relevância o artigo de Charolles "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", que, apesar de

publicado em 1978, época em que o autor ainda não estabelecia distinção entre coesão e coerência, apresenta uma proposta teórica extremamente proveitosa para a análise de textos. Neste artigo, Charolles analisa a maneira como os professores intervêm nos enunciados malformados produzidos por alunos e afirma que há diferenças significativas conforme se trate de frases ou de textos.

Segundo este autor, no plano da frase as malformações são indicadas pelos professores por meio de marcas gráficas convencionais, sendo também mostradas através de termos técnicos ("construção", "conjugação"...), ou semi-técnicos ("incorreto", "mal escrito"...), e servem de motivo para exercícios que objetivam sanar a falha detectada.

Já no plano textual, as malformações não são apontadas no texto propriamente, mas por indicações gráficas feitas na margem ou por riscos que abrangem passagens de extensões variáveis. Neste nível, o vocabulário utilizado para correção não tem, em geral, caráter técnico ("incompreensível", "não quer dizer nada"), sendo as práticas corretivas, não raro, brutais ("Refazer!"). Além disso, não costuma haver, no caso de malformações textuais, exercícios sistemáticos de manipulação, exceto para "os erros de tempo".

A propósito das diferenças verificadas no tratamento das malformações que ocorrem num e noutro plano, Charolles (op. cit., 11) assim se expressa:

"Destá comparação ressalta que os professores, confrontados com enunciados transfrás-

ticos malformados não passam geralmente do nível de apercepção imediata, da avaliação comum e estão relativamente despreparados para construir seqüências de aprendizagem apropriadas. Tudo se passa, pois, como se não dispusessem, no plano do texto, de um conhecimento efetivo do sistema de regras, a partir do qual operam desqualificações."²

Na expectativa de contribuir para uma abordagem teórica do problema de coerência textual e discursiva, Charolles propõe, então, quatro meta-regras de boa formação textual: a de repetição, a de progressão, a de não-contradição e a de relação. Destas, as que interessam mais diretamente aos propósitos do presente estudo são as de repetição e de progressão, que, estando relacionadas à contribuição da informação em um texto, encontram-se, efetivamente, no domínio da perspectiva funcional da sentença. Esta denominação é usada para indicar que elementos das sentenças podem "funcionar" organizando os conhecimentos que ativam em uma "perspectiva" de importância ou novidade.³

Minhas reflexões estão centradas, sobretudo, nos problemas concernentes ao avanço da informação que se verificam nas redações escolares. Mesmo levando-se em conta que a repetição nunca é inocente — sempre acrescenta algo, de alguma forma —, pode-se dizer que, em muitos casos, a recorrência presente nas redações escolares pouco ou em nada contribui para o desenvolvimento da comunicação. O que se observa é o uso de elementos redundantes, com o intuito de tão-somente preencher linhas: uma flagrante discrepância entre a taxa de repetição e a taxa de contribuição informativa.

Creio eu que, focalizando a atenção especificamente na progressão temática, poderei trabalhar com maior rigor descritivo e talvez possa chegar, com maior objetividade, a conclusões sobre a operacionalização de procedimentos que conduzam à referida progressão.

Com relação a este ponto, parece haver uma lacuna nos livros que educadores brasileiros têm escrito sobre redação. As obras cujo objetivo é desenvolver a capacidade redacional do estudante, via de regra, ressaltam ser importante que o texto dissertativo apresente a estrutura tripartida — Introdução, Desenvolvimento e Conclusão — tradicionalmente adotada. Encontram-se entre estas: Barbosa e Amaral (1988), Barros (1984), Belline (1988), Botomé e Gonçalves (1980), Chaves (1984), Faraco e Moura (1984), Felizardo (1978), Mattos (1979), Medeiros (1988), Moreno e Guedes (1989), Oliveira (1983), Pacheco (1988), Soares e Campos (1978), Tufano (1982).

De modo geral, os autores denotam, ainda, preocupação com aspectos formais: ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal, regência verbal (cf. Abreu, 1989; Barros, 1984; Faulstich, 1987; Felizardo, 1978; Tufano, 1982) — reflexo, aliás, de uma preocupação bastante arraigada em todos aqueles que se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa. Além disso, alguns enfatizam a necessidade de se cultivarem as chamadas "qualidades da boa linguagem" e, conseqüentemente, de se escrever com clareza, brevidade e precisão (cf. Faraco e Moura, 1984; Felizardo, 1978; Garcia, 1971; Medeiros, 1988; Oliveira, 1983; Pacheco, 1988).

Muitos dos compêndios orientam os leitores no sentido de selecionar e ordenar aspectos relevantes do tema a ser desenvolvido, indicando, inclusive, as possíveis formas de ordenação de idéias a serem adotadas, de acordo com os diferentes objetivos visados: enumeração de detalhes, confronto, comparação, exemplificação, causa e consequência, definição, etc. (cf. Abreu, 1989; Belline, 1988; Botomé e Gonçalves, 1980; Faraco e Moura, 1984; Faulstich, 1987; Garcia, 1971; Medeiros, 1988; Moreno e Guedes, 1989; Pacheco, 1988; Soares e Campos, 1978). Estes recursos podem ser eficazes para ampliar a discussão de subtemas (temas parciais) do texto.

Todavia, dentre todas as obras voltadas para a produção de textos que foram consultadas para o presente trabalho, apenas uma — a de autoria de Fiorin e Savioli (1990) — dedica uma de suas unidades ao estudo do que os autores chamam de progressão discursiva:

"A construção de um texto pressupõe que os seus segmentos se sucedam numa progressão constante, isto é, que cada segmento que ocorre no percurso deve ir acrescentando informações novas aos enunciados anteriores."
(p. 320)

Enquanto a coesão está implicitamente incluída nos currículos escolares, a coerência é quase sempre ignorada. Os livros didáticos, como se vê, e os exercícios propostos aos alunos pelos professores focalizam, geralmente, as relações intrafrasais. Desta postura dos que se dedicam ao ensino da língua materna, depreende-se que existe a crença de que o domínio dos mecanismos coesivos garante a obtenção da coerência. Entretanto, sabe-

-se que este domínio não é suficiente, por si, para assegurar a coerência, já que a coesão é um efeito desta.

Atualmente, a ênfase nos processos de escrita tem provocado um crescente interesse pela análise de textos produzidos por estudantes. Análises textuais de produções escolares escritas são freqüentemente utilizadas para complementar pesquisas sobre processos redacionais, possibilitando uma integrada teoria de escrita.

A identificação de características internas do discurso escrito, através da análise de redações escolares, pode ser útil para explicar diferenças qualitativas entre textos produzidos por estudantes. Pesquisadores argumentam que, se traços lingüísticos de textos bons (do ponto de vista da formação) podem ser identificados, podem, igualmente, ser ensinados. Pesquisas neste campo têm sido motivadas pela necessidade de os professores se tornarem aptos a ensinar aos estudantes como obter proficiência na escrita.

Com referência aos problemas relativos ao desenvolvimento da comunicação, vários são os questionamentos que me ocorrem. Que contribuições podem ser oferecidas aos produtores de textos, no que diz respeito ao avanço da informação? Que percursos progressivos serão mais eficazes na eliminação desta dificuldade que os alunos enfrentam? Como fazer para que estes adquiram o domínio dos mecanismos asseguradores de proficiência em termos de informatividade? Estas são algumas das indagações para as quais espero encontrar respostas através do presente trabalho, que será desenvolvido a partir de sub-

sídios fornecidos pela Lingüística Textual e pela Perspectiva Funcional da Sentença.

Com base no pressuposto de que, no ensino da produção textual escrita, o avanço da informação é um aspecto que não pode, de forma alguma, ser negligenciado, tentarei mostrar a importância que podem ter, nessa produção, os mecanismos que favorecem tal avanço.

No capítulo II, apresenta-se o conceito de coesão, expõem-se as meta-regras de boa formação textual propostas por Charolles e os principais mecanismos coesivos usados em nossa língua.

O capítulo III trata das contribuições para o estudo da progressão temática. Nele, examinam-se as noções de "perspectiva funcional da sentença", tema/rema, dado/novo e de "dinamismo comunicativo"; arrolam-se os tipos de progressão temática segundo Daneš; discute-se a "análise da estrutura do tópico" utilizada hoje por lingüistas aplicados americanos.

O capítulo IV contém a descrição do **corpus**. Procura-se verificar, primeiramente, se há correspondência entre o avanço da comunicação e o emprego adequado dos mecanismos coesivos. Em seguida, busca-se determinar as tendências dos vestibulandos quanto ao uso dos tipos de progressão temática. A última parte deste capítulo é dedicada a considerações sobre casos nos quais se percebe que, ao escrever, o estudante tem meramente o propósito de preencher espaço. Afinal, no capítulo V, são apresentadas as conclusões.

NOTAS

1. Câmara Júnior, Joaquim Mattoso. "Manual de expressão oral e escrita". 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1977:59.
2. Sabe-se que, nas escolas brasileiras, os procedimentos dos professores, no tocante à correção de redações, não diferem muito desses que são criticados por Charolles.
3. A noção de "perspectiva funcional da sentença" é discutida no Capítulo III, p. 32 e seguintes.

II - A COESÃO TEXTUAL

II - A COESÃO TEXTUAL

2.1. SOBRE O CONCEITO DE COESÃO

Segundo Daneš (1974:113), a investigação da organização temática do texto está intimamente relacionada com a investigação da chamada "coerência textual" ou da "conexidade textual".

Charolles (1985) faz distinção entre coesão, conexidade (*connexité*) e coerência. Para este autor (1987), a coesão diz respeito às relações de identidade, de inclusão ou de associação entre constituintes de enunciados, enquanto a conexidade é a marcação da relação entre enunciados: marca as relações entre os conteúdos proposicionais e/ou atos de linguagem e indica os atos de composição do texto¹. Já a coerência é considerada por ele como um princípio de interpretabilidade do texto e condição necessária para a existência deste.

Beaugrande e Dressler (1981) também distinguem coesão de coerência. Eles conceituam a coesão como o modo pelo qual os constituintes da superfície do texto se acham relacionados entre si, numa sequência, através de marcas lingüísticas tais como: recorrência, paráfrase, pro-formas, elipses e junção (recursos que interessam mais aos propósitos deste trabalho), além de tempo e aspecto.

De acordo com estes autores (op. cit.), que consideram indispensável a distinção entre conexidade da su-

perfície textual e conexidade do conteúdo subjacente, a coerência diz respeito à maneira pela qual os constituintes do universo textual² — isto é, a configuração dos conceitos e relações que subjaz ao texto de superfície — são mutuamente acessíveis e relevantes. Para eles, "um conceito é definível como a configuração de conhecimento (conteúdo cognitivo), que pode ser recuperado ou ativado com mais ou menos unidade e consistência na mente". Quanto às relações, eles as vêem como ligações entre conceitos que aparecem juntos em um universo textual.

Ainda de acordo com estes autores (op. cit.), o fundamento da coerência textual é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto.

Para Halliday e Hasan (1976:4), o conceito de coesão é semântico: diz respeito às relações de sentido que existem dentro do texto e que o definem como um texto. A coesão seria, então, para eles, responsável pela textura³. No entanto, sabe-se que há um sem-número de textos que são coerentes, embora não apresentem marcas lingüísticas de relação entre os elementos componentes do texto de superfície que conduzam ao sentido global. É o que acontece com muitos textos de autores da chamada literatura de vanguarda.

Morgan e Sellner (1980:179) criticam a posição de Halliday e Hasan quando estes consideram que a mera coerência de conteúdo não é suficiente para tornar um texto coerente e que uma propriedade lingüística adicional — como a coesão — é que torna um texto coerente. Na

opinião de Morgan e Sellner, a coerência de um texto é uma questão de conteúdo e tem, obviamente, consequências linguísticas. Para ilustrar isto, eles argumentam que, numa coerente biografia de Churchill, por exemplo, seria de se supor que Churchill fosse citado com frequência; logo, poder-se-ia esperar que palavras tais como *Churchill*, *ele*, *o*, *seu* fossem freqüentemente mencionadas. A fonte de coerência estaria no conteúdo; o uso repetido de certas palavras seria **efeito** da coerência e não **causa** desta. Seria um erro grave interpretar esta manifestação linguística como causa e não como efeito. E, segundo Morgan e Sellner, é justamente neste erro que Halliday e Hasan incorrem.

Também Carrell (1982:486) critica o conceito de coesão apresentado por Halliday e Hasan, segundo o qual elos coesivos contribuem para a coerência de um texto: "A coesão não é causa da coerência; quando muito, é o efeito da coerência. Um texto coerente provavelmente será coeso, não por necessidade, mas como resultado dessa coerência." De conformidade com esta ótica adotada por Carrell, é a coerência que dá origem à textura.

Torna-se necessário lembrar, ainda, que a repetição pura e simples de lexemas de uma frase em outra não é condição suficiente para a textualidade, como se pode observar no exemplo abaixo, apresentado por Enkvist (1990: 12), no qual se verifica, entre os elementos que se repetem, identidade fonológica, mas não identidade semântica.

*"My car is black. Black English was a controversial subject in the seventies. At seventy most people have retired. To re-tire means 'to put news tires on a vehicle'. Some vehicles such as hovercraft have no wheels. Wheels go round."*⁴

Conforme se vê, há, nesta seqüência, repetição lexical, mas não repetição referencial. Como frisa Reinhart (1980:170), a repetição lexical pode não ser uma condição suficiente para a existência de coesão textual ; para que esta ocorra, deve haver repetição do mesmo referente. Deste modo, uma seqüência de frases que apresente apenas ligações lexicais, como esta elaborada por Enkvist, não constituirá uma unidade coesiva. No entanto, existem ainda casos em que, mesmo havendo identidade semântica e, portanto, coesão, a coerência pode não ocorrer, como se depreende do exemplo a seguir, extraído de Charolles (1976:107):

"João partiu para Paris. Paris conta com dez milhões de habitantes. Os habitantes estão descontentes. Os descontentes vão aos dentistas. Os dentistas fizeram estudos. Etc..."

Embora, consideradas isoladamente, as frases sejam bem formadas e haja encadeamento entre elas, a seqüência acima não constitui um texto: não seria possível, através de uma macroproposição, sintetizar as idéias nelá contidas.

Charolles (1987:4) procura mostrar que os elos coesivos não são suficientes nem necessários para que uma seqüência seja coerente e lembra que, no estabelecimento da coerência textual, um importante papel é desempenhado pelos conhecimentos do mundo exteriores ao texto, que permitem fazer a ligação entre várias frases. Sem estes conhecimentos, não seria possível, por exemplo, entender a seqüência

"Faz bom tempo. Os pássaros cantam."

como coerente, uma vez que não há qualquer marca de retomada entre as frases que a compõem e nenhum conector articulando tais frases. Neste caso, a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os elementos lingüísticos.

2.2. META-REGRAS DE CHAROLLES

Com o objetivo de colaborar para uma abordagem teórica da coerência, Charolles (1978)⁵ apresenta quatro meta-regras de boa formação textual: a de repetição, a de progressão, a de não-contradição e a de relação. As duas primeiras, que incidem sobre a construção do discurso, dizem respeito à coesão, enquanto as últimas, que consideram as relações do texto com o mundo, estão mais ligadas à coerência.

Afirmando que "não se pode refletir sobre a coerência de um texto sem levar em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem" (op. cit., 13), Charolles considera a coerência em dois níveis: a) no nível local ou microestrutural focalizam-se as relações que se estabelecem entre as frases da seqüência; b) no nível global ou macroestrutural, as relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas.

As quatro meta-regras supracitadas abrangem fenômenos relativamente diferentes. Embora apenas as duas primeiras estejam mais relacionadas a este trabalho, apresentarei todas elas, considerando que estão intimamente ligadas entre si.

(i) Meta-regra de repetição (MRI): "Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita."

Os principais recursos de que a língua dispõe para assegurar estas repetições são: pronominalizações, definitivizações, referencializações dêiticas contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e retomadas de inferência. Tais procedimentos são cruciais para o desenvolvimento do tema, conforme ressalta Charolles (op. cit., 20):

"Estes mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se estabelece 'um fio textual condutor'. Quando um elemento de conteúdo é introduzido de modo absoluto (no início de um texto ou de uma seqüência) ou em correlação com um outro já colocado, o texto o reproduz regularmente, por vias diretas ou indiretas, e constrói, assim, um fundo de marca temática contínua (texto com progressão temática constante) ou derivada (texto com progressão linear, com subdivisão...)."

(ii) Meta-regra de progressão (MRII): "Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada."

Os casos de circularidade podem ser vistos como de violação desta segunda meta-regra, que deixa claro que é importante evitar que o discurso se volte para si próprio: se os enunciados se mantiverem num círculo vicioso, repetindo a informação dada, não haverá progressão semântica, que Charolles chama também de progressão remática.

Este autor afirma que, num texto bem formado, a introdução dos elementos de "novidade semântica" não se faz aleatoriamente, mas obedece a regras e se faz de modo programado: aos elementos já conhecidos, seguem-se os novos. Nesta afirmação, está contida uma alusão aos esquemas de progressão formulados por Daneš e apresentados no Capítulo III deste trabalho.

Segundo Charolles, a produção de um texto coerente supõe equilíbrio entre continuidade temática e progressão remática, o que exige que se utilizem concomitantemente as meta-regras de repetição e de progressão.

(iii) Meta-regra de não-contradição (MRIII): "Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência."

(iv) Meta-regra de relação (MRIV): "Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados."

Ao discutir tais meta-regras, Combettes (1983) enfatiza que o essencial é a passagem destas meta-regras, destas exigências de boa formação de textos ao nível temático, a realização concreta destas condições. Deste modo, a MRI, que exige a recorrência de certos elementos, de acordo com ele, pode ser expressa mais claramente: recorrência de certos elementos em posição de tema. Não basta

dizer que um constituinte deve ser repetido em diversas frases; deve-se reconhecer que sua função sintática desempenha um importante papel. "É aí que a perspectiva funcional pode intervir para 'traduzir' as exigências da gramática textual", observa Combettes.

2.3. MODALIDADES DE COESÃO

Dedicando-se a uma pesquisa sobre os mecanismos de coesão textual em português do Brasil, Koch (1988) analisa as classificações de tais mecanismos apresentadas por Halliday e Hasan (1976), Faria et al. (1983), Marcuschi (1983) e uma primeira proposta de revisão levada a efeito por Fávero e Koch (1985)⁶. A referida pesquisadora examina a função destes mecanismos na construção da textualidade, procura agrupá-los a partir de características comuns e propõe uma reclassificação dos procedimentos coesivos mais utilizados em nossa língua.

Segundo Koch (1988, 1989) existem duas grandes modalidades de coesão — a referencial (referenciação, remissão) e a seqüencial (seqüenciação) — que são definidas pela autora da seguinte forma:

"Coesão referencial é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente); **coesão seqüencial** é aquela que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados (ou partes de enunciados) à medida que se faz o texto progredir. Em termos de estrutura informacional, a primeira está ligada ao **dado**, a segunda, ao **novo**."

Como se pode observar, há uma correlação entre as duas primeiras meta-regras de Charolles e as duas modalidades de coesão postuladas por Koch. A meta-regra de repetição diz respeito aos mecanismos por meio dos quais se estabelece a coesão referencial. A meta-regra de progressão tem a ver com os mecanismos de seqüenciação frás-tica.

De acordo com Koch, os mecanismos básicos através dos quais a coesão referencial é obtida, são a substituição e a reiteração. A substituição ocorre quando um elemento da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma pró-forma, que pode ser pronominal, verbal, adverbial ou quantitativa. Em Português, existe também a possibilidade de substituição por zero, ou seja, a elipse⁷. A reiteração, por sua vez, se dá por meio de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas ou, ainda, por repetição do mesmo item lexical⁸.

A coesão seqüencial, por outro lado, se faz através de mecanismos de seqüenciação por recorrência (ou parafrástica) ou de mecanismos de seqüenciação por progressão (ou frástica). Os primeiros compreendem a recorrência de termos, de estruturas (paralelismo sintático), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais (ritmo, rima, aliteração), de aspectos e tempos verbais.

Já os mecanismos de seqüenciação por progressão viabilizam:

(i) - a manutenção temática, que pode ser assegurada através da utilização de termos de um mesmo campo lexical.

(ii) - a progressão temática, isto é, a ordenação e articulação de seqüências textuais.

(iii) - os encadeamentos, seja por justaposição, seja por conexão.

A justaposição ou parataxe é um processo sintático que consiste na união de orações sem que se explicita, por meio de conector, a relação existente entre elas. Há justaposição ou parataxe, por exemplo, em *Calou-se imediatamente: não queria complicações.* por oposição à hipotaxe, que pode ser exemplificada através do enunciado *Calou-se imediatamente porque não queria complicações.*

A justaposição pode ocorrer com o auxílio de partículas seqüenciadoras ou sem o auxílio destas (parataxe pura). Neste caso, o lugar da partícula é marcado, na fala, por uma pausa e, na escrita, por vírgula, ponto e vírgula, ponto ou dois pontos.

As partículas seqüenciadoras usadas nos encadeamentos por justaposição podem ser temporais, isto é, referir-se ao tempo do "mundo real" (mais tarde, horas depois), e ordenadoras ou continuativas de enunciados ou seqüências textuais, quando têm a ver com a linearidade e a ordenação de partes do texto (primeiramente, a seguir, por último).

Os encadeamentos por conexão efetuam-se por intermédio de conectores de tipo lógico, que servem para o estabelecimento de relações de conjunção, disjunção, implicação lógica, causalidade, mediação, temporalidade, conformidade, modo, etc., ou por meio de operadores de discurso, que estabelecem relações discursivas ou argumentativas entre enunciados do texto, realizando a conjunção, a disjunção ou a contrajunção de argumentos, ou, ainda, agregando a enunciados precedentes atos de justificação, explicação, conclusão, especificação, generalização (cf. Koch, 1988). Outras relações argumentativas merecem ser citadas: comprovação, comparação, contraste, correção/redefinição (cf. Koch, 1989).

Outro ponto da organização textual que merece atenção é o inter-relacionamento de campos lexicais, que, constituindo um significativo recurso retórico, contribui para a progressão do texto, porquanto, como afirma Koch (1987:159), "a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação".

Tanto os elementos de recorrência estrita apresentados na primeira das meta-regras de Charolles como os mecanismos através dos quais são obtidas as duas modalidades de coesão postuladas por Koch, serão utilizados como instrumentos para a análise do **corpus**, uma vez que um de meus propósitos é verificar se há relação entre a agilidade do fluxo informacional e o uso de elementos coesivos.

NOTAS

1. Aquilo que para Charolles constitui coesão, corresponde ao que, na proposta de Koch (1988, 1989), é chamado de coesão referencial, e o que ele considera como conexidade é tido, na referida proposta, como coesão seqüencial.
2. O universo textual pode corresponder ou não à versão estabelecida do "mundo real", ou seja, à versão da situação humana tida como válida por uma sociedade ou grupo social. (cf. Beaugrande & Dressler, 1981:85).
3. Estes autores preferem utilizar o termo "textura" para referir-se ao que é comumente chamado de "coerência".
4. Conservei o exemplo em inglês, porquanto a tradução eliminaria o efeito obtido pelo autor através do jogo de palavras.
5. Como já mencionei, nesta época Charolles ainda não estabelecia distinção entre coesão e coerência.
6. As obras utilizadas pela autora são as seguintes:
 HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Cohesion in English. Londres, Longman, 1976.
 FARIA, I. et al. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra, Almedina, 1983.
 MARCUSCHI, L.A. Linguística do Texto: o que é e como se faz. Recife, UFPE, Série Debates 1, 1983.
 FÁVERO, L.L. & KOCH, I.G.V. Critérios de Textualidade. Não publicado, 1985.
7. Beaugrande e Dressler (1981:69) lembram que a elipse não deve prejudicar, mas contribuir para a eficiência

da comunicação; textos sem elipses consomem tempo e energia; por outro lado, o uso excessivo de elipses suprime a economia de tempo e energia, por exigir uma busca intensa e, por vezes, problemática do elemento elíptico.

8. Beaugrande e Dressler (1981:54) lembram, também, que, sempre que haja mais recursos e tempo disponível para a produção de textos, a repetição das mesmas palavras ou expressões deve ser mantida dentro de certos limites; caso contrário, reduz-se a informatividade. Todavia, como ressaltai na Introdução, tal repetição pode ter — e freqüentemente tem — função argumentativa.

III - CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA

III - CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA

3.1. A PERSPECTIVA FUNCIONAL DA SENTENÇA

Segundo alguns pesquisadores, entre os quais Witte (1983b:177), duas abordagens têm sido utilizadas para explicar diferenças qualitativas em textos produzidos por estudantes: uma focaliza relações **intra-sentenciais**, enquanto a outra focaliza relações **intersentenciais**. A primeira procura mostrar que a origem das diferenças em qualidade nas redações está em características sintáticas tais como extensão das orações e das frases porcentagem de orações adjetivas, porcentagem de palavras em orações adjetivas e outros dados quantitativos. A segunda abordagem, em geral mais teórica e descritiva que quantitativa, tem focalizado características textuais que vão além dos limites das orações e frases, características que ultrapassam as fronteiras da análise sintática.

Dentre os trabalhos realizados de acordo com esta segunda abordagem, destaca-se uma importante linha de pesquisa que tem sido desenvolvida, a partir da descrição do **tópico** no discurso, especialmente pelos lingüistas pragueenses como Mathesius¹, Firbas (1964, 1970, 1971, 1974), Sgall (1969) e Daneš (1974), que aplicaram, ao estudo do discurso, os princípios da **Perspectiva Funcional da Sentença** ("Functional Sentence Perspective", conhecida como FSP e, de ora em diante, mencionada neste trabalho como PFS²).

O enfoque funcional, que é baseado na progressão da informação, tem considerável relevância para a análise de redações escolares, nas quais, freqüentemente, o grande problema reside na falta de avanço do tópic global do texto.

A distinção tema/rema remonta a Vilém Mathesius (1882-1945), que foi o criador do Círculo Lingüístico de Praga e estabeleceu as bases da PFS, adotada pelos lingüistas da Escola de Praga, para os quais a função primordial da linguagem é a comunicativa ou referencial. Estes lingüistas consideram que um dos mais importantes objetivos da sintaxe é estudar como a informação "avança" em um enunciado. Uma das principais críticas feitas pela Escola de Praga às descrições sintáticas tradicionais refere-se à confusão existente entre fenômenos de natureza diferente — morfo-sintáticos, semânticos e temáticos. Para evitar tal confusão, os lingüistas tchecos julgaram necessário distinguir três níveis de análise de uma frase: a) o da estrutura gramatical; b) o da estrutura semântica e c) o da organização temática e contextual. Estes níveis não são totalmente autônomos: o funcionamento de um pode influenciar os dois outros.

A cada nível corresponde uma terminologia distinta. No nível gramatical, utilizam-se categorias como: sujeito, verbo, objeto; no nível semântico, usam-se geralmente: agente, ação, fim; no nível temático, aparecem as categorias de tema, transição (ou elemento intermediário) e rema. Embora possam ser apontadas certas relações entre os dois primeiros níveis, não se pode falar que exista identidade entre os mesmos. Já o terceiro nível, no qual

se estabelece a perspectiva funcional da frase, propicia a compreensão do funcionamento das estruturas gramaticais e semânticas no ato de comunicação.

Uma das mais importantes contribuições de Mathesius para a teoria da PFS é sua pesquisa sobre o papel desempenhado pela PFS na determinação da ordem das palavras. Segundo seu ponto de vista, os fenômenos de ordem das palavras constituem um sistema caracterizado por uma hierarquia de princípios relativos à ordem das palavras. Tal hierarquia é determinada pelo alcance e maneira pela qual os princípios operam (cf. Firbas, 1974:13).

Exatamente este empenho da Escola de Praga em determinar a ordem dos elementos na frase levou Combettes à seguinte conclusão:

"A Escola de Praga traz, pois, uma contribuição interessante a este problema da ordem dos elementos; tentando delimitar claramente a que domínio pertencem os diversos deslocamentos de grupos na frase, mostrando que o estudo da informação — dos graus de informação — é capital nestas questões, enfatizando a distinção dos três planos: sintático, semântico e funcional, o estudo da 'perspectiva funcional' nos parece ser um progresso em relação às teorias que se contentam em remeter os fenômenos de tematização a uma descrição do desempenho." (1977: 97)

Kassai (1976:123) ressalta que é sobretudo o "tema" — que designa o elemento já conhecido, a propósito do qual o rema traz informações novas — que desfruta da atenção dos teóricos, ressaltando, ainda, que este "elemento já conhecido" supõe uma ancoragem do tema em uma anterioridade: texto, contexto, situação.

3.2. A RELAÇÃO TEMA-REMA / DADO-NOVO

Para Mathesius, aquilo que em uma situação dada é conhecido ou, pelo menos, evidente e constitui o ponto de partida para o emissor é chamado de tema; aquilo que o emissor afirma sobre o tema, constitui o cerne do enunciado e se denomina rema. Enquanto o tema compreende os elementos "conhecidos", o rema abrange os "novos" (apud Combettes, 1983:11).

Muitos autores, entretanto, estabelecem diferença entre "conhecido" e tema, considerando que há casos em que o tema não veicula informação conhecida. Halliday (1974:53), por exemplo, afirma: "Eu, particularmente, entendendo tema no sentido de Trávníček; ele é o elemento da Perspectiva Funcional da Sentença que é realizado pela primeira posição e nada tem a ver com menção prévia."

Todavia, cumpre ressaltar que, já em 1964, Firbas considerava uma falácia a identificação do tema com a posição inicial da frase e discordava de Trávníček: "Identificando o tema com o começo da frase, Trávníček ignora tanto o critério de grau do dinamismo comunicativo³ como o critério de informação conhecida ou desconhecida." (1964: 273)

Na teoria de Firbas, o tema é definido como constituído por um elemento ou elementos contendo o mais baixo grau de dinamismo comunicativo dentro de uma frase. Embora concorde com Trávníček quando este se recusa a ver no critério de conhecido e desconhecido a principal característica do tema, Firbas considera que este critério

não pode ser dispensado. De um lado, tal critério determina os elementos frasais que contêm informação conhecida ou informação a ser inferida do contexto verbal ou situacional, isto é, elementos através dos quais uma frase se torna contextualmente dependente. Tais elementos são sempre temáticos. Por outro lado, ele determina os elementos frasais que veiculam informação nova, desconhecida, e que constituem a parte da frase que é contextualmente independente. (cf. Firbas, 1964:272)

Para Slakta (1975:39), como para Daneš, a distinção dado/novo não se confunde com a distinção tema/rema: o alto grau de dinamismo comunicativo pode coincidir tanto com o grupo novo como com o grupo dado (conhecido). Desta forma, um grupo novo pode ser comunicativamente menos importante que um grupo conhecido.

Em termos psicolinguísticos, o tema é considerado como o conjunto de elementos que, no momento do ato de enunciação, já pertencem ao campo da consciência. Martin (1981:30) comenta que, neste caso, o tema representa não o "conhecido", mas o "dado". A título de ilustração, este autor declara: "Se eu digo: '*Esta manhã cruzei com Pierre*', Pierre é evidentemente conhecido por mim, mas ele faz parte do rema (que é o fato de que foi com Pierre que eu cruzei), sendo o 'dado' eu — esta manhã."

O conceito psicolinguístico de tema é adotado por Combettes (1983:19). Para este autor, tema é o elemento que, no momento do ato da enunciação, já pertence ao campo da consciência. Ele procura mostrar que "as noções de conhecido/desconhecido, dado/novo não têm de

ser tomadas no sentido absoluto de 'conhecido (de modo geral) do receptor', mas no sentido de dependente / independente do contexto ou da situação". Deste modo, os elementos dados correspondem aos elementos dependentes do contexto e, embora os mesmos não levem a informação a progredir, é a partir deles que ocorre o desenvolvimento da informação nova. Em outras palavras, o tema é informativamente insignificante, mas constitui relevante forma de construção.

Bardovi-Harlig (1990), como a maioria dos lingüistas americanos, não usa as denominações tema e rema; prefere servir-se dos termos correspondentes tópico e comentário. Esta autora faz distinção entre pares de termos em pragmática do discurso — tópico/comentário, fundo/foco e dado/novo —, relacionando-os a funções pragmáticas de cinco tipos de construção em inglês escrito e detendo-se na discussão de dois destes elementos — tópico e foco⁴ — por causa da relevância dos mesmos para a análise da estrutura do tópico.

Para ela, tópico é "aquilo sobre o qual o resto da frase é". O tópico pode ser informação dada e, provavelmente, é definido. Além disso, é contextualmente dependente. Já o foco, segundo ela, é a parte da frase que mais faz avançar a comunicação. É informação nova e pode ser indefinido. É contextualmente independente, ou seja, não pode ser identificado a partir do discurso precedente, uma vez que constitui informação nova. Pode-se predizer o tópico, mas não o foco. Procurando ilustrar esta característica intrínseca do foco — ser informação nova —, Bardovi-Harlig lembra que, se uma informação nova fosse

obscurecida em uma frase (se um ruído interferisse numa mensagem telefônica ou um pouco de café entornado num trabalho escrito obscurecesse o foco), a informação estaria perdida.

3.3. O DINAMISMO COMUNICATIVO

Firbas critica as definições de Mathesius — segundo as quais o tema corresponde aos elementos conhecidos e o rema compreende os elementos novos — devido às simplificações que elas encerram⁵. Baseando-se no fato de que a comunicação lingüística não é um fenômeno estático mas dinâmico, Firbas propõe uma análise mais refinada, introduzindo a noção de "dinamismo comunicativo": quanto mais um elemento contribuir para o desenvolvimento da comunicação, mais elevado será o seu grau, na escala do dinamismo comunicativo; por outro lado, um elemento que praticamente não faça "avançar" a informação, ficará num grau inferior. Não se trata aqui, pois, de dividir a frase em duas partes, mas de ter em vista uma escala que serve de parâmetro para o desenvolvimento da comunicação. Segundo esta concepção, o tema é o elemento que se encontra no grau mais baixo do dinamismo comunicativo; o rema, ao contrário, acha-se no grau mais elevado. Deste modo, fica resolvida a questão das frases cujos elementos são todos novos, pois também nelas há uma parte temática, já que, dentre os elementos novos, alguns são menos importantes que outros, do ponto de vista da progressão da informação.

De acordo com Firbas (1974:25) existem, na frase, três categorias principais — os elementos temáticos,

os elementos remáticos e a transição — que apresentam subdivisões, dando origem a seis unidades: 1 - tema próprio (o grau mais baixo de dinamismo comunicativo), 2 - resto do tema, 3 - transição própria, 4 - resto da transição, 5 - rema próprio, 6 - resto do rema. Obviamente, alguns destes elementos poderão estar ausentes em certas frases. Convém lembrar, ainda, que, dependendo dos objetivos da descrição, não há necessidade de se usar mais que a bipartição tema/rema, como faz Daneš (1974), ao expor sua teoria sobre progressão temática, e como farei no presente trabalho.

Esta análise minuciosa realizada por Firbas serve para o estabelecimento da microestrutura comunicativa do enunciado. Entretanto, Daneš (1974:114) afirma que prefere limitar-se a estabelecer a macroestrutura, isto é, a parte temática e a parte remática do enunciado, sem especificar os elementos centrais, periféricos ou de transição.

Já Combettes (1978:76) pondera:

"... é relativamente simplista dividir sempre a frase em duas partes ou pensar que, em todas as frases, se terá, muito claramente, uma parte temática e uma parte remática: uma análise mais fina exigiria que se distinguíssem os elementos de transição, uma 'escala', uma 'gama' de informação na frase. Evidentemente, pode-se mesmo considerar que certas frases seriam constituídas apenas por uma parte remática e não comportariam tema."

Num discurso composto de uma série mais longa de frases, a distribuição básica do dinamismo comunicativo, ou seja, cada elemento apresentando maior grau de dinamismo comunicativo que seu predecessor, praticamente jamais poderá ocorrer. Se houvesse tal distribuição, cada elemento veicularia nova informação; entretanto, não é deste modo que se estrutura o discurso. A fim de não pôr em risco a compreensão, o discurso é continuamente entremeado com elementos que veiculam informação conhecida, recuperável do contexto prévio — elementos contextualmente dependentes. (cf. Firbas, 1971:138)

3.4. TIPOS DE PROGRESSÃO TEMÁTICA SEGUNDO DANĚŠ

Daneš tem o mérito de estar entre os primeiros lingüistas tchecos que buscaram uma aplicação dos princípios da PFS ao estudo do discurso: sua preocupação não é a organização da frase, mas a organização do texto.

A concepção de progressão temática deste autor combina duas perspectivas — a oracional e a contextual. De conformidade com a primeira, tema é aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo de que se fala, enquanto rema é o cerne do enunciado, aquilo que se afirma sobre o tema, não havendo, necessariamente, coincidência entre tema e dado, rema e novo. Do ponto de vista da segunda, o tema é a informação deduzível e o rema, a informação nova, não deduzível. Por conseguinte, da perspectiva contextual, o importante é a "estrutura informacional do texto, particularmente, os meios lingüísticos para a caracterização sintática superficial da perspectiva funcional da sentença." (cf. Koch 1989:58)

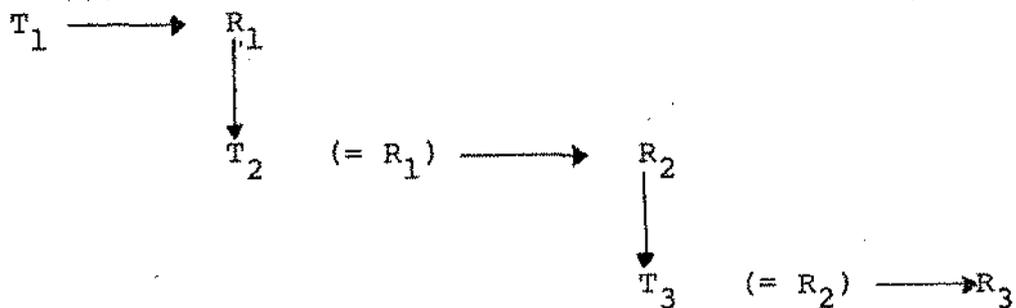
Daneš (1974:114) parte do pressuposto de que a conexidade do texto é representada, entre outros recursos, pela progressão temática. Ele declara:

"Por este termo, entendemos a escolha e ordenação dos temas dos enunciados, sua mútua concatenação e hierarquia, bem como seu relacionamento com hipertemas das unidades superiores do texto (tais como o parágrafo, capítulo...), com o texto inteiro e com a situação. Progressão temática deve ser vista como a base, o esqueleto (*skeleton*) do enredo (*plot*)."

Como lembra Glatt (1982:93), o princípio de progressão temática não é novo e pode ser encontrado em muitos retóricos, como Quintiliano, por exemplo, e sob várias denominações, inclusive "tema antes do rema", "perspectiva funcional da sentença", "tópico precede comentário", "foco no final" e outros.

Segundo Daneš, existem cinco tipos de progressão temática, que dificilmente são encontrados em estado "puro" e que dão origem a combinações:

(i) PROGRESSÃO TEMÁTICA LINEAR - O rema de cada enunciado — ou uma parte do rema — torna-se o tema do enunciado seguinte:



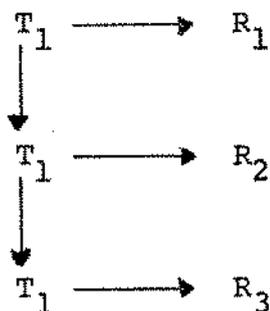
Exemplo:

"Temos assim pelo menos dois níveis de discriminação lingüística: o dito ou explícito e o não dito ou implícito. Esta 'dupla articulação' da discriminação lingüística foi individualizada e discutida por A. Gramsci no último dos seus cadernos de anotações, de 1935 (1975). Gramsci, trabalhando num contexto cultural como o da Itália, em que a questão da língua nacional continuou viva até o século XIX, se coloca o problema: 'o que é a gramática?'" (Maurizzio Gnerre, "Linguagem, Escrita e Poder", São Paulo, Martins Fontes, 1987:23)

Enquanto as setas horizontais indicam a relação tema/rema, ou seja, a progressão nas frases, as setas verticais indicam o encadeamento no texto, a ligação contextual.

Via de regra, a progressão temática linear tem uma extensão limitada. Seu uso num trecho mais longo do discurso poderia fazer com que o leitor se perdesse, por falta de um ponto de ancoragem.

(ii) PROGRESSÃO TEMÁTICA COM UM TEMA CONSTANTE (contínuo) — o mesmo elemento temático aparece em enunciados sucessivos, variando, em cada um destes, apenas o rema:

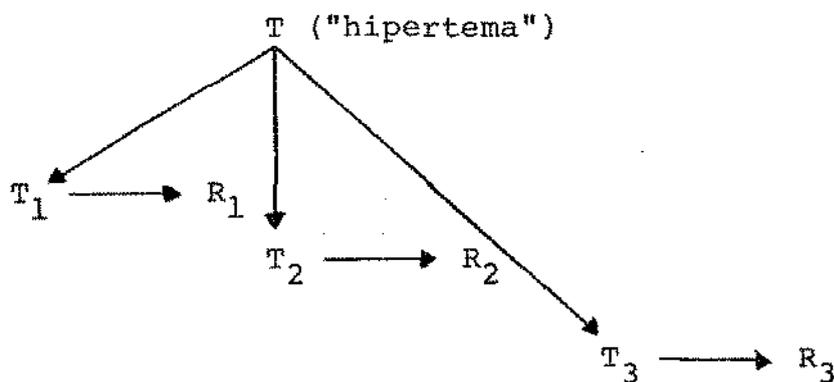


Exemplo:

"A palavra, em literatura, não tem o mesmo valor da palavra na vida corrente. A palavra, na vida cotidiana ou nas atividades não literárias (mesmo quando artísticas, de outro gênero) tem valor utilitário. Na literatura, tem valor ontológico, se podemos assim dizer."
(Alceu Amoroso Lima, "A Estética Literária e o Crítico", Rio de Janeiro, Agir, 1954:95)

Conforme ressalta Combettes (1978 e 1983), a progressão temática com tema constante é, sem dúvida, a mais freqüente nas narrações de estudantes. Em geral, as frases se articulam em torno de uma personagem — o herói — que se torna, deste modo, o tema da maior parte delas, enquanto cada rema introduz ações novas.

(iii) PROGRESSÃO TEMÁTICA COM TEMA DERIVADO — subtemas (temas parciais) originam-se de um "hipertema" comum:



Exemplo:

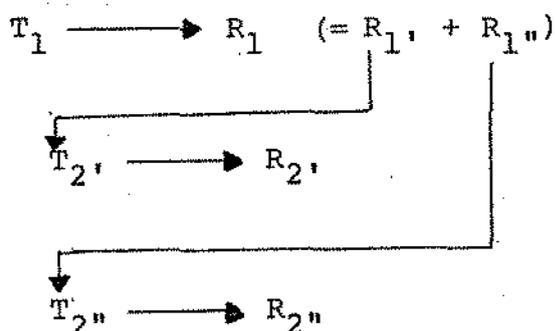
O Nordeste exerce grande atração sobre os turistas. Suas praias ornadas de coqueiros fazem as delícias de quantos as procuram. Seu rico folclore fascina e empolga. Construções seculares, cenários de importantes fatos da história brasi-

leira, são sempre, para os visitantes, motivo de emoções renovadas.⁶

Há uma mudança de tópico, mas em uma direção específica: do todo para a parte, ou seja, descendente em termos de generalidade.

A progressão com tema derivado aparece, com frequência, nas descrições. Entretanto, seu uso é largamente difundido, também, nos textos argumentativos, quando se trata de desenvolver diferentes pontos. Este tipo de progressão é mais complexo que os precedentes. Devem ser consideradas duas possibilidades: a) o hipertema se acha lingüisticamente expresso; b) o hipertema se encontra implícito, não realizado textualmente: a percepção dos elos que se estabelecem entre os diversos temas parciais é que permite inferir o hipertema.

(iv) PROGRESSÃO TEMÁTICA COM REMA SUBDIVIDIDO — os elementos de um rema "múltiplo" dão origem a vários temas:



Exemplo:

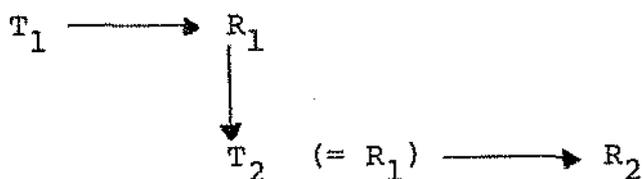
"Tradicionalmente a psicologia distingue dois tipos de memória: a memória de curto termo e a memória de longo termo. A de curto termo é o lugar onde podemos armazenar seqüências de números ou de palavras... A memória de longo termo é o lugar onde a

Exemplo:

"Oração e trabalho são os recursos mais poderosos na criação moral do homem. A oração é o íntimo ~~de~~ limar-se da alma pelo contacto com Deus. O trabalho é o inteirar, o desenvolver, o apurar das energias do corpo e do espírito, mediante a ação contínua sobre si mesmos e sobre o mundo onde labutamos." (Rui Barbosa, "Oração aos Moços", ed. da Casa de Rui Barbosa, 1956:34)

Tal como a progressão temática com rema subdividido, também a progressão ~~com tema~~ subdividido apresenta semelhança com a progressão temática com tema derivado. A diferença está em que, nesta última, temas parciais derivam-se de um hipertema, que não é "múltiplo", ou seja, não é constituído de mais de um elemento e muitas vezes nem mesmo é explicitado. Já na progressão temática com tema subdividido, o tema contém sempre dois ou mais elementos, que são retomados como temas de novos enunciados.

(v) PROGRESSÃO COM SALTO TEMÁTICO — omissão de um enunciado que pode, sem dificuldade, ser depreendido do contexto:

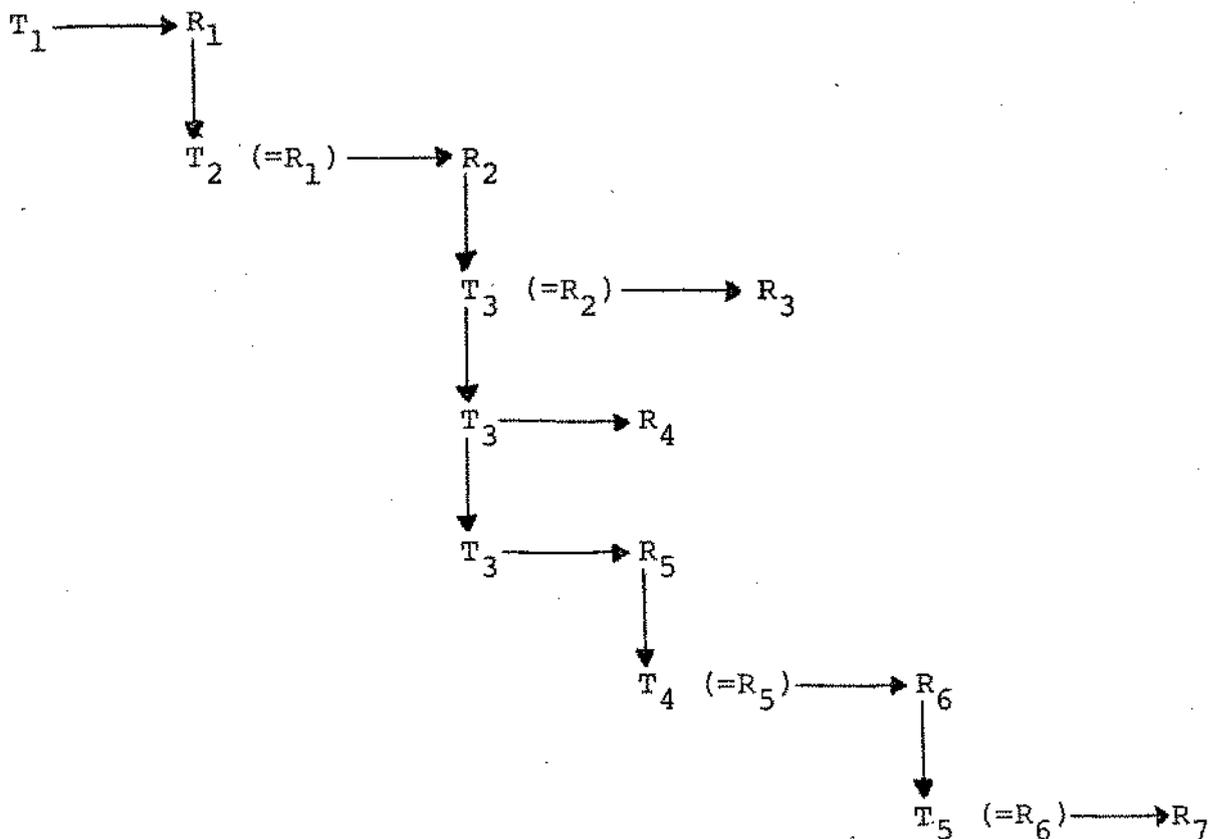


Exemplo:

Atualmente, um dos principais fatores que interferem no equilíbrio homem/meio am-

biente é a poluição. Gases venenosos tornam irrespirável o ar das grandes cidades. $\emptyset \emptyset \emptyset$ As doenças das vias respiratórias contribuem para o aumento da mortalidade infantil, principalmente no inverno.

Combettes (1983:91 e 104) afirma que um mesmo texto pode apresentar, combinadas, as principais variedades de progressão, sendo raro encontrar-se um só tipo de progressão, sobretudo em textos longos. Pode acontecer, por exemplo, que haja inicialmente progressão linear e que, a seguir, apareçam algumas frases sobre um tema particular — o que constitui progressão com tema constante — e que se dê, finalmente, um retorno à progressão linear:

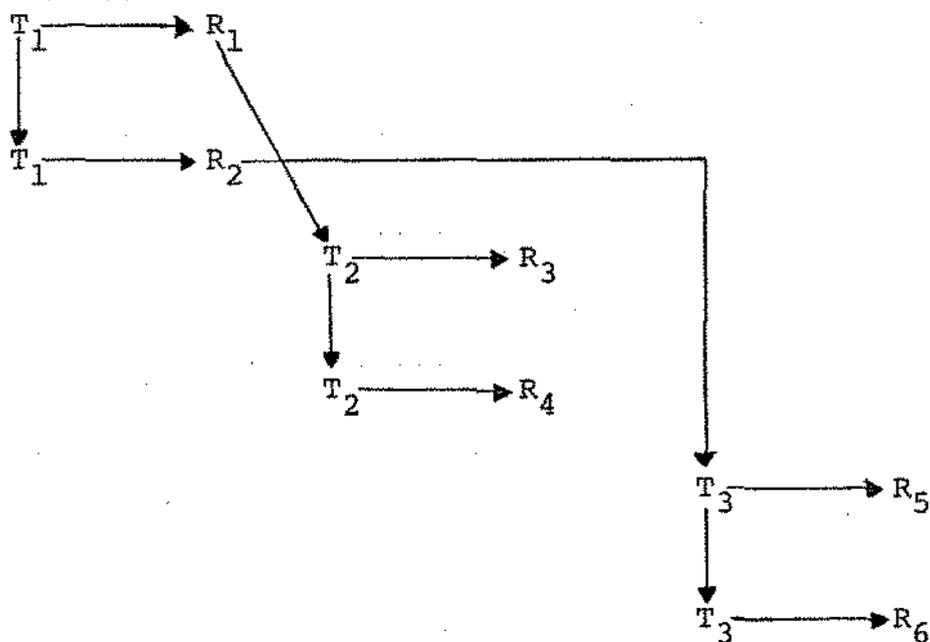


Exemplo:

Pais e educadores enfrentam hoje um sério problema: as drogas. A mais popular delas é a *marijuana* ou maconha. Esta substância

psicodélica atua num nível inferior do sistema nervoso e prejudica o desenvolvimento normal da personalidade. Tem ela vários efeitos na área afetiva. Desinteresse do intoxicado por si e pelos seus, ao lado de uma irritabilidade mórbida e exagero nos movimentos impulsivos, são algumas das conseqüências do uso e abuso da chamada "erva maldita". Além disso, a maconha pode abrir caminho para a utilização de outros tóxicos mais fortes e perigosos.

Um outro tipo híbrido possível resulta de uma outra forma de combinação da progressão linear com a progressão com tema constante:



Exemplo:

A propaganda é veiculada pelos meios de comunicação de massa. Os anúncios publicitários tentam direcionar o comportamento do consumidor. A mídia submete as pessoas a um bombardeio de comerciais. O rádio e a televisão, por sua abrangência, são os principais veículos de mensagens que apregoam vantagens de produtos e serviços. O público é muito mais estimulado a adquirir o supérfluo do que o essencial. Deste modo, a sociedade de consumo torna-se a sociedade do desperdício.

Daneš (1974:121) adverte que as progressões temáticas são freqüentemente complicadas por inserções (acréscimos, notas explanatórias) ou apartes, podendo, ainda, ocorrer de forma incompleta ou de algum modo modificadas.

No meu entender, uma vez que os professores se conscientizem da utilidade destes esquemas e saibam explorá-los em sala de aula, propondo temas para redação que ensejem o uso dos diferentes tipos de progressão⁷, os estudantes terão experiência em organizar textos de diferentes maneiras e passarão a ordenar adequadamente as idéias que desejarem expressar em suas redações, alcançando, assim, um grau mais elevado de proficiência na escrita.

3.5. A ANÁLISE DA ESTRUTURA DO TÓPICO

Como já foi dito, aquilo a que os lingüistas tchecos usualmente se referem como sendo articulação tema/rema, ou, ainda, Perspectiva Funcional da Sentença, é freqüentemente chamado, pelos lingüistas americanos, de estrutura tópico-comentário.

A Análise da Estrutura do Tópico (Topical Structure Analysis), de ora em diante referida apenas como AET, é uma abordagem com base no texto, usada no estudo do tópico discursivo, que tem sido útil na identificação de traços lingüísticos de coerência. Descrevendo progressões de tópicos das sentenças⁸ e sua relação com o tópico global de um texto, a AET examina como os tópicos se repetem, mudam ou retornam a tópicos anteriores no discurso.

Para descrever a coerência em textos, Lautamatti

(1978, 1987) se serviu da AET, centrando a atenção em relacionamentos semânticos existentes entre tópicos das sentenças e o tópico global do discurso. Tais relacionamentos podem ser estudados, observando-se seqüências de sentenças e examinando-se como os tópicos de sentenças contribuem para construir o significado em textos, progressivamente.

3.5.1. Taxonomia sintático-funcional de sentenças

Lautamatti distingue cinco tipos de sentenças, que diferem um do outro de acordo com o relacionamento entre elementos iniciais de sentenças, tópicos de sentenças e sujeitos gramaticais de orações independentes ou de orações principais. Cada um dos tipos é ilustrado, por esta autora, com exemplos extraídos do texto "Language and Community"⁹, escrito por Anne e Peter Doughty e publicado por Edward Arnold Ltd., London, 1974.

TIPO 1 - O elemento inicial da sentença, o sujeito gramatical e o tópico da sentença coincidem. Ex.:

"Este desamparo dos bebês humanos está em marcado contraste..."

TIPO 2 - O elemento inicial da sentença é diferente do sujeito gramatical e do tópico da sentença, sendo que estes dois últimos são idênticos. Ex.:

"Primeiramente, e mais obviamente, crianças recém-nascidas são completamente desamparadas."

TIPO 3 - O elemento inicial da sentença e o sujeito gramatical da oração principal coincidem, mas am-

bos diferem do tópico da sentença. Ex.:

"Esta insinuação significa que apenas seres humanos são destinados a..."

TIPO 4 - O elemento inicial da sentença e o tópico da sentença coincidem, mas ambos diferem do sujeito gramatical da oração principal.

Os dois casos deste tipo que aparecem no texto apresentam o tópico em uma oração subordinada inicial, com um pronome anafórico como sujeito da oração principal:

"Quando um bebê humano nasce ... ele tem duas coisas em comum com..."

"Embora animais novos estejam expostos a perigos... eles desenvolvem muito rapidamente..."

Segundo Lautamatti, esta estrutura serve para introduzir ou mudar um tópico de sentença. O primeiro caso é a primeira sentença do texto, e o segundo introduz um tópico baseado no comentário da sentença anterior.

TIPO 5 - O elemento inicial da sentença, o sujeito gramatical da oração principal e o tópico da sentença diferem entre si. Ex.:

"Por esta razão, biólogos agora sugerem que a linguagem é..."

Segundo Witte, que realizou um estudo de redações com base na taxonomia de tipos de sujeito de Lautamatti, artigos e adjetivos precedendo o sujeito gramatical da oração principal não devem ser tidos como elemen -

tos iniciais de sentenças, por serem partes constitutivas do sujeito. Entretanto, advérbios, conjunções coordenativas e orações subordinadas que apareçam antes do sujeito da oração principal devem ser considerados elementos iniciais de sentenças, por não fazerem parte do referido sujeito. (cf. Witte, 1983b:182)

A taxonomia de tipos de Lautamatti revela-se muito útil quando se trata de dirimir dúvidas relativamente ao que constitui o tópico de uma sentença formada de várias orações. O conhecimento de que o tópico pode coincidir ou não com o elemento inicial da sentença e com o sujeito gramatical da oração principal facilita a identificação dos tópicos de sentenças cuja estrutura apresenta maior complexidade.

3.5.2. Tipologia de progressão de tópicos segundo Lautamatti

A partir da teoria de Daneš sobre o modo como o tópico e o comentário desenvolvem o significado em textos, Lautamatti propõe três diferentes tipos de progressão de tópicos em sentenças:

(i) PROGRESSÃO PARALELA, na qual os tópicos das sentenças são semanticamente idênticos. É o que Daneš chama de *progressão temática com tema constante*. A repetição de um mesmo tópico serve para reforçar a idéia na mente do leitor.

(ii) PROGRESSÃO SEQUENCIAL - neste tipo de progressão, os tópicos das sentenças são sempre diferentes, uma vez que o comentário da sentença anterior fornece o

tópico da sentença seguinte e assim por diante. Corresponde à *progressão temática linear*, na terminologia de Daneš. A progressão seqüencial, ajudando no desenvolvimento de tópicos individuais, através da adição de detalhes a uma idéia, contribui para a coerência de um texto. Cumpre lembrar, entretanto, que tópicos seqüenciais que não estejam, de alguma forma, relacionados com o tópico da sentença prévia ou com o tópico global do discurso de um texto, podem prejudicar a coerência¹⁰.

Parece ser comum chamar também de seqüencial a progressão em que os tópicos de sentenças são diferentes, mesmo não sendo oriundos do comentário da sentença antecedente. Witte (1983b:198) considera como seqüenciais as progressões que introduzem novos tópicos sucessivamente. Schneider e Connor (1990:19) afirmam: "Na superfície, a progressão seqüencial simplesmente indica uma mudança no tópico da 't-unit',¹¹ ou sentença em relação ao tópico imediatamente precedente." Também da primeira condição para que haja progressão seqüencial arrolada por Schneider e Connor (op. cit., 32) depreende-se que a mudança de tópico é suficiente para caracterizar a existência de progressão seqüencial: "Qualquer tópico que seja diferente do tópico da sentença imediatamente precedente".

O termo "T-unit" foi usado inicialmente por Hunt (1966) para indicar uma oração principal e todas as orações subordinadas a ela ligadas ou nela encaixadas. Ele explica, da seguinte maneira, a denominação dada a unidades desta natureza:

"Por falta de um nome melhor, chamo estas unidades de 'unidades mínimas delimitáveis'

('minimal terminable units'). Elas são delimitáveis no sentido de que é gramaticalmente aceitável delimitar cada uma com uma letra maiúscula no início e um ponto ou interrogação no final. Elas são 'mínimas' no sentido de que são as menores unidades nas quais uma parte do discurso pode ser dividida sem deixar quaisquer fragmentos de sentença como resíduo. São, portanto, 'unidades mínimas delimitáveis'. Gostaria de chamar estas unidades de 'as menores sentenças admissíveis', mas, em vez disso, chamo-as de 'T-units', abreviando."

Para Schneider e Connor (1990), "T-unit" é: "1. qualquer oração independente e todos os seus modificadores necessários; 2. qualquer oração não-independente pontuada como sentença (como, por exemplo, indicada por ponto final); 3. qualquer imperativo."¹²

Na concepção destas autoras, tópico é aquilo sobre o qual a "T-unit" ou sentença fala, sendo expresso, com freqüência, por um sintagma nominal e coincidindo, geralmente, embora nem sempre, com o sujeito gramatical da "T-unit" ou sentença. O sintagma nominal que expressa o tópico da "T-unit" pode ocorrer em várias posições na sentença — começo, meio ou fim.

De ora em diante, utilizarei, neste trabalho, o termo sentença para designar as unidades discursivas a que Schneider e Connor se referem como "T-units", uma vez que estas autoras usam os termos "sentença" e "T-unit" como sinônimos e que também Daneš se serve da noção de sentença para expor os princípios de sua teoria:

"Antes de iniciar a classificação de progressões temáticas, seja-nos permitido dizer que entre um enunciado simples (isto é, uma sentença contendo apenas um nexos T-R, com T e R simples) e uma concatenação textual de

sentenças gramaticalmente independentes, existe uma zona de transição, compreendendo casos de unidades de sentença que revelam uma estrutura T-R mais complicada (condensada ou composta), isto é, unidades que, do ponto de vista da PFS, revelam um caráter textual, as quais, entretanto, representam uma unidade gramatical simples, uma sentença apenas." (1974:115) (grifos meus)

(iii) PROGRESSÃO PARALELA AMPLIADA (*extended*) - ocorre quando tópicos de sentenças semanticamente idênticos aparecem em pelo menos duas sentenças não adjacentes: a seqüência de um dado tópico de sentença é interrompida por pelo menos uma sentença contendo um tópico diferente. Em outras palavras, uma progressão paralela é interrompida, temporariamente, por uma progressão seqüencial. O produtor do texto volta a um tópico mencionado anteriormente na redação. Esta volta favorece a elaboração do fecho, quando utilizada no final de um texto.

Este terceiro tipo, a meu ver, constitui-se em uma grande contribuição de Lautamatti para o estudo da progressão temática, uma vez que, na hipótese de utilização, para análise de um texto, do modelo proposto por Daneš, não haveria possibilidade de se classificarem os casos em que um dado tópico de sentença fosse retomado, depois de, pelo menos, uma sentença interveniente apresentando tópico diferente.

3.5.3. Classificação de tópicos

Segundo Schneider e Connor (op. cit.), em estudos anteriores que analisaram variáveis de estrutura de tópicos, não foram apresentados critérios completos para

identificação de tópicos de sentença. Critérios diferentes podem resultar em diferenças substanciais quanto ao que se considera como repetido, ou tópico paralelo, e quanto ao que se considera como diferente, ou tópico seqüencial. Casos óbvios de repetição exata ou um tópico inteiramente novo não acarretam problemas na classificação do tópico da sentença. Contudo, ocorrências de relações parte/todo, derivações de palavras e repetição parcial entre o tópico da sentença anterior e o da sentença seguinte são problemáticas.

Tendo realizado um estudo com três grupos de redações escritas para o "TOEFL Test of Written English", as autoras classificaram um tópico como paralelo se ele era semanticamente idêntico ao tópico anterior. Usualmente, um tópico paralelo é uma repetição, uma forma pronominalizada ou um sinônimo do tópico precedente. Como as supracitadas autoras o definiram, um tópico paralelo pode também diferir, sob vários aspectos, do tópico antecedente: em número (singular ou plural), em polaridade (afirmativo ou negativo) ou em pós-modificadores, os quais seguem o mesmo núcleo do sintagma que constitui o tópico da sentença imediatamente anterior (ex.: o trabalho dos cientistas, o trabalho dos artistas).

Quanto aos tópicos seqüenciais, o estudo realizado por Schneider e Connor aponta para um *continuum* que vai dos tópicos seqüenciais diretamente relacionados aos não-relacionados. Progressões seqüenciais diretamente relacionadas incluem tópicos vizinhos relacionados por modelos tópico/comentário (o comentário da sentença precedente torna-se tópico da sentença seguinte), derivações de pala-

vras (ciência, cientistas), relações parte/todo (ciência natural, biologia, química), bem como a repetição de apenas parte do tópico da sentença imediatamente antecedente (ciência e arte, ciência, arte). Nos tópicos seqüenciais indiretamente relacionados, a relação se estabelece através de grupos semânticos (cientistas, suas invenções e descobertas). Finalmente, tópicos seqüenciais não-relacionados são aqueles não claramente relacionados nem com o tópico da sentença anterior nem com o tópico discursivo. De acordo com Witte (1983b:197), este último tipo de progressão seqüencial pode caracterizar os produtores de textos que incorporam estratégias de criação de "'livre associação' ou 'bombardeio de idéias (brainstorming) não-dirigido e não-seletivo'" diretamente em suas redações.

3.5.4. Estrutura do tópico e aspectos processuais da escrita

O processo de escrita implica em revisão contínua: leitura e releitura. Neste processo, a AET pode ser eficaz, visto que força o estudante a um reexame da sentença, da unidade, com o objetivo de verificar se houve avanço da informação. Ele desfaz a textualidade, para refazê-la após a revisão.

Dos relatos feitos por aqueles que realizaram pesquisas utilizando a AET, depreende-se que este método tem papel fundamental na revisão de textos, mormente dos primeiros rascunhos elaborados por estudantes, porquanto, em geral, é nesta etapa do processo de escrita que o produtor de texto se encontra mais propenso a efetuar mu-

danças significativas. A AET representa não só um produtivo instrumento analítico para o pesquisador, devido ao nível de detalhamento que propicia, como também uma proveitosa estratégia de que os professores devem lançar mão, sempre que precisarem ensinar os alunos a checarem a coerência de idéias em suas redações. Witte (1983b), Connor (1987) e Schneider & Connor (1990), por exemplo, consideram que a AET pode ser útil para ensinar estudantes a examinarem seus próprios textos criticamente e revisá-los construtivamente.

Witte inicia o artigo "Topical Structure and Revision: An Exploratory Study", afirmando:

"É lamentável que muitos professores de escrita e manuais de redação descrevam a revisão como o processo pelo qual um autor meramente corrige as impropriedades mecânicas e estilísticas de um texto acabado. Esta visão simplista pressupõe algo semelhante ao terceiro estágio do modelo linear de composição apresentado por Rohman e Wlecke nos anos 60. Pesquisas realizadas durante a última década, particularmente a de Emig e Sommers, desafiam a hipótese subjacente a um tal conceito de revisão, demonstrando que revisão não é o fim de um processo linear, porém é mais um processo recursivo, que pode ocorrer em qualquer ponto durante a composição." (313) (grifos meus)

Witte (op. cit., p. 321) acredita que a AET seja um instrumento útil para a compreensão de pistas ("cues") textuais, que podem impelir à revisão, e para o estudo dos efeitos da revisão na estrutura do texto, principalmente porque este método considera e esclarece a interação de leitura com escrita durante o processo de revisão. A AET pode tornar os pesquisadores aptos a demonstrar mais eficientemente as decisões reais que os in-

divíduos tomam quando revisam textos.

Com base em um estudo de revisão controlado, este autor conclui que um revisor eficaz precisa compreender bem a estrutura do tópico e a macroestrutura do texto que está sendo revisado. As pessoas precisam compreender bem seus textos antes de revisá-los a fim de atender melhor às necessidades de uma audiência ou alcançar objetivos discursivos particulares.

Connor e Farmer (1985, apud Connor 1987) realizaram um estudo para examinar os efeitos do ensino através da AET. Ensinaram a estudantes uma estratégia de revisão para que estes checassem a coerência quando estivessem revisando seus primeiros rascunhos. Os resultados foram positivos. Embora estatisticamente não tenham sido observadas diferenças significativas entre o grupo controle e o experimental, não só em termos de coerência de seu produto final como também em termos de qualidade de revisão — isto é: preservação de significado *versus* mudança de significado —, a tendência confirmou o potencial da AET como instrumento para análise da coerência em textos e como instrumento de revisão para estudantes.

Connor (1990:24) afirma que, como ocorre com qualquer abordagem baseada em texto, há limitações inerentes à AET, quando se trata de realizar uma descrição completa da coerência, mas que, dentro deste domínio, a AET oferece não só uma abordagem produtiva no que diz respeito a pesquisa com redações, como também uma estratégia eficaz para ensinar revisão.

Do que foi exposto neste Capítulo, pode-se deduzir o importante papel desempenhado pelo tema (tópico) no "avanço" da informação e a relevância da aplicação pedagógica tanto do princípio de progressão temática como da Análise da Estrutura do Tópico.

NOTAS

1. Citado nos trabalhos de Firbas, Sgall, Daneš e Combettes.
2. A teoria de PFS teve origem na Europa, em 1844, com a tese "De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes", obra de Henri Weil, que, no século XX, inspirou Mathesius, que, por sua vez, juntamente com diversos outros lingüistas europeus, desenvolveu a teoria, analisando os inter-relacionamentos de sintaxe com semântica, em alemão, russo e tcheco.
3. "Grau ou quantidade de DC apresentado por um elemento lingüístico" é, segundo Firbas, o grau relativo com que o elemento contribui para o desenvolvimento da comunicação. (cf. Firbas, 1974:19). Para uma discussão mais detalhada, ver p. 38.
4. Para Bardovi-Harlig, a diferença entre comentário e foco está em que o comentário contém tanto informação dada como informação nova, enquanto o foco é constituído de informação inteiramente nova. Para ilustrar esta diferença, a autora (1990:45) se serve de um exemplo fornecido por Dahl (1974):*

* DAHL, Ö. Topic - comment structure revisited. In Ö. Dahl (ed.), Topic and comment, contextual boundedness and focus (Papiere zur Textlinguistik, 6) (pp. 1-24). Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1974.

(1) A: O que João dirige?

B: João dirige uma Chevy.

(2) tópico comentário

João / dirige	uma Chevy.
	foco

5. Torna-se difícil analisar, segundo este critério, frases nas quais nenhum elemento corresponde a uma informação conhecida. É o caso, por exemplo, dos enunciados de tipo existencial, como: "Num país distante, vivia um rei..."
6. Dentre os textos que exemplificam os esquemas de Daneš, aqueles que não trazem indicação de fonte, foram elaborados pela autora deste trabalho.
7. Nas CONCLUSÕES, p. 110, são apresentados exemplos de temas que podem oportunizar o uso de diferentes tipos de progressão.
8. A partir daqui, usar-se-á o termo **sentença** em vez de frase, numa busca de maior aproximação da terminologia adotada por Lautamatti e por Schneider & Connor. Aliás, o usual, sempre que se fala em **tópico**, é falar também em **sentença**; daí o largo emprego da expressão "tópico da sentença".
9. Ver ANEXO III.
10. O exemplo apresentado por Charolles (1976) — e aqui repetido — serve para ilustrar essa impropriedade:

"João partiu para Paris. Paris conta com dez milhões de habitantes. Os habitantes estão descontentes. Os descontentes vão aos dentistas. Os dentistas fizeram estudos. Etc..."

11. O conceito de "T-unit" é apresentado nos parágrafos que se seguem:

12. Ao conceituar "T-unit", Schneider e Connor não fornecem exemplos. No entanto, através da observação dos textos analisados por estas autoras, verifica-se que elas consideram como "T-unit": 1 - qualquer oração absoluta, i.e., que seja a única do período; 2 - qualquer oração coordenada; 3 - qualquer oração principal e todas as orações a ela subordinadas.

IV - REDAÇÕES DOS VESTIBULANDOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

IV - REDAÇÕES DOS VESTIBULANDOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

4.1. COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita através da leitura de 1666 redações de candidatos ao vestibular da Universidade Federal de Uberlândia — UFU — de julho de 1989, aos quais se pediu que produzissem um texto dissertativo a partir do seguinte enunciado:

"O trabalho não só garante o pão que o homem come, mas especialmente enobrece seu caráter e lhe dá dignidade."

Como em geral ocorre com os axiomas, este tema (tomado aqui o termo no sentido de tema global da redação, isto é, de principal idéia a ser discutida), com raras exceções, levou os candidatos a concordarem com as concepções nele contidas, foi empobrecedor, ensejou a utilização de lugares-comuns ideológicos e de paráfrases.

Numa etapa preliminar, fiz a leitura de todas as redações, selecionando aquelas que, a meu ver, mais se destacavam, quer pela evidência de agilidade no fluxo de informação — ou seja, agilidade na progressão da informação — (Grupo I, 102 redações), quer pela manifestação de problemas em tal fluxo (Grupo II, 35 redações). Paralelamente, foram selecionadas, também, redações apresentando estruturas que se enquadravam nos esquemas propostos por Daneš (Grupo III, 86 redações).

Em seguida, desse **corpus** constituído de 223 redações, selecionei, para análise da relação entre o fluxo de informação e o uso de elos coesivos, seis redações sem problemas quanto ao fluxo informacional (ver ANEXO I) e seis redações problemáticas deste ponto de vista (ver ANEXO II). Servi-me de duas delas (uma representativa das redações sem problemas e outra, das problemáticas) para uma análise baseada na categorização de mecanismos coesivos aduzida por Koch (1988, 1989) e fiz, ainda, nas 12 redações, um levantamento dos mecanismos de repetição apresentados por Charolles (1978).

Para a análise da progressão temática segundo o modelo de Daneš, utilizei as 86 redações do Grupo III.

Uma última etapa envolveu a releitura de 241 redações dentre as 1666 integrantes do **corpus** total inicial, que passaram a compor o Grupo IV e foram examinadas, então, de acordo com os construtos e critérios estabelecidos pela "análise da estrutura do tópico". Tais redações, constituindo as provas de seis turmas da área de Ciências Humanas e Artes, foram escolhidas devido ao fato de se verificar certa homogeneidade nos pontos obtidos pelos candidatos pertencentes a estas turmas: em média, 14,0 pontos — de um total de 30,0 pontos —, com desvio padrão de 4,0. Cumpre-me esclarecer que algumas redações do Grupo IV pertencem, concomitantemente, a um dos três outros grupos já mencionados.

4.2. RELAÇÃO ENTRE FLUXO DE INFORMAÇÃO E MECANISMOS COESIVOS

Por acreditar que há uma correlação entre a coerência e os elementos coesivos presentes na superfície textual, optei por iniciar a descrição do **corpus** verificando a relação entre o fluxo de informação e o uso de elos coesivos. Como Carrell (1982), citada no Capítulo II, considero a coesão um resultado da coerência e não como causa desta. Meu objetivo aqui é, por conseguinte, constatar se, nos textos que podem ser considerados bons segundo a ótica da informatividade, há correspondência entre o avanço da comunicação e o emprego adequado dos mecanismos de coesão e constatar, ainda, se, igualmente, nos textos pobres em conteúdo informativo, há menor incidência de uso (ou uso inadequado) de tais mecanismos.

Servindo-me de uma redação sem problemas quanto ao fluxo de informação (RED 1) e outra com ocorrências problemáticas quanto a este aspecto (RED 2), procedi a um estudo da relação fluxo informacional/elementos de coesão, com base na categorização de mecanismos coesivos proposta por Koch (1988, 1989) e reproduzida no Capítulo II.

RED 1

(1) *"Para obter o capital que lhe proporcione as mínimas condições para se viver, as pessoas utilizam-se de diversos meios, dos quais o mais importante é o trabalho.*

(2) *No entanto, o exercício de uma atividade não é só uma simples maneira de garantir a sobrevivência; pois, se assim fosse nos compararíamos a formigas ou abelhas. (3) Na verdade, é a execução dedicada de uma determinada função que mostra ao indivíduo os seus limites e o ensina a superá-los para que, as-*

sim, ele cresça e amplie cada vez mais suas capacidades.

(4) Portanto, no exercício de uma profissão, o homem aprende, ensina, convive, enfim, participa mais ativamente da integração da sociedade. (5) Afinal, na relação entre os colegas de trabalho, os seres humanos se aproximam mais e passam a se preocupar mais com os problemas coletivos que com os particulares; assim, forma-se uma comunidade mais unida e fraterna.

(6) Com isso, pode-se concluir que o trabalho é muito mais que um meio de garantia de vida; na verdade, é ele que nos ensina a viver como homens nobres e dignos de participar de uma sociedade inteligente." (1486)¹

Focalizando, inicialmente, a coesão referencial, encontrei, na RED 1, GRUPO I, que pode ser considerada como sem problemas do ponto de vista da informatividade, o uso dos mecanismos que se seguem:

- Substituição:

. pro-formas pronominais: lhe (§ 1), se (§ 1), o (§ 2), los (§ 2), ele (§ 2), se, se (§ 3), ele (§ 4); indivíduo → seus limites (§ 2), suas capacidades (§ 2); capital → que (§ 1), meios → dos quais (§ 1)².

. elipses: ele cresça e ∅ amplie (§ 2); o homem aprende, ∅ ensina, ∅ convive, ∅ participa (§ 3); os seres humanos se aproximam mais e ∅ passam (§ 3).

- Reiteração:

. com utilização de itens lexicais equivalentes: trabalho → exercício de uma atividade (§ 2); trabalho

→ execução de determinada função (§ 2); trabalho → exercício de uma profissão (§ 3); sociedade → comunidade (§ 3).

. com repetição do mesmo item lexical: trabalho (três ocorrências).

Do ponto de vista da coesão seqüencial, faço as seguintes considerações:

Em (1) observa-se uma relação de mediação. Através das orações "as pessoas utilizam-se de diversos meios, dos quais o mais importante, sem dúvida, é o trabalho", é explicitado o meio para se atingir o fim expresso nas orações que iniciam o período.

Outro fator de coesão textual — a contrajunção — é encontrado no início do enunciado (2), que, tendo orientação argumentativa diferente daquela apresentada pelo enunciado anterior, se contrapõe a este.

Também em (2) nota-se o conector "pois", por meio do qual, sobre um ato de fala, se encadeia outro ato que explica o precedente. Ainda em (2), através do emprego do conector "se", está presente uma relação de condicionalidade.

Por intermédio do operador "e", que por duas vezes foi utilizado em (3) e uma vez em (5), efetua-se a conjunção de enunciados.

Em (4), através do operador "portanto", há introdução de um enunciado de valor conclusivo em relação aos atos de fala imediatamente anteriores.

O advérbio atitudinal "afinal", que aparece em (5), introduz uma justificativa com relação ao conteúdo da asserção precedente e encaminha para a conclusão.

Em (5), ainda, com "mais... que", uma relação de comparação é estabelecida.

Em (5) e (6), "assim" e "com isso" funcionam como sumarizadores de seqüências textuais, estabelecendo o encadeamento por justaposição.

Constata-se, deste modo, a relevância dos mecanismos coesivos não só para a construção da textualidade como também para a agilização do fluxo informacional.

Outro ponto a ser observado é o inter-relacionamento dos três campos lexicais dominantes neste texto:

- a-) campo do trabalho: trabalho, exercício de uma atividade, execução, função, profissão;
- b-) campo econômico: capital, mínimas condições para se viver, garantir a sobrevivência, garantia de vida;
- c-) campo social: convive, participa, integração da sociedade, relação entre os colegas, aproximam, problemas coletivos, comunidade mais unida e fraterna, participar de uma sociedade.

INTER-RELACIONAMENTO DOS CAMPOS LEXICAIS

ECONÔMICO

DO TRABALHO

SOCIAL

capital § 1

mínimas condições
para se viver § 1

trabalho § 1

exercício de uma
atividade § 2garantir a so-
brevivência § 2execução de de-
terminada função
§ 2exercício de uma
profissão § 3

convive § 3

participa § 3

integração da
sociedade § 3relação entre
os colegas § 3

aproximam § 3

problemas cole-
tivos § 3comunidade mais
unida e frater-
na § 3garantia de vi-
da § 4

trabalho § 4

participar de
uma sociedade
§ 4

O candidato que produziu a RED 1 demonstra sa-
ber usar adequadamente, para construção da textualidade,
tanto os procedimentos coesivos que estabelecem corres-
pondência entre os constituintes da superfície textual

(coesão referencial), como os que fazem o texto progredir (coesão seqüencial).

Observe-se, agora, a RED 2, pertencente ao Grupo II, que evidencia problemas quanto ao fluxo de informação:

RED 2

(1) "Antes da satisfação monetária, o trabalho dignifica e enobrece o caráter humano.

(2) O homem deve encarar seu emprego como uma forma de engrandecimento pessoal e não apenas como fonte de sobrevivência.

(3) Todo trabalho é útil — mesmo não sendo bem remunerado ou não exigindo capacidade intelectual — jamais podendo ser considerado dispensável à sociedade ou às pessoas.

(4) O ser humano deve ter consciência de que o trabalho não garante apenas o alimento, a moradia ou o conforto material, mas é também fonte de enobrecimento, dignidade, satisfação e realização pessoal." (244)

Também aos textos escritos podem-se aplicar as máximas de Grice (1975), atinentes à conversação. Nos casos de redundância, como ocorre no texto acima, o Princípio de Cooperação griceano não é observado, havendo violação da primeira máxima de Quantidade: "Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto é requerido". A falta de idéias sobre o tema global a ser desenvolvido pode ser uma das causas de violação da referida máxima, resultando em textos como a RED 2, na qual três parágrafos (1º, 2º e 4º) glosam o enunciado proposto aos candidatos como ponto de partida para a redação.

Quanto à coesão referencial, verifica-se, na RED 2, o emprego dos seguintes recursos:

- Substituição:

. pro-forma pronominal: o homem → seu emprego (§ 2).

- Reiteração:

. com utilização de itens lexicais equivalentes: trabalho → emprego (§ 2); o homem → o ser humano (§ 4); forma de engrandecimento → fonte de enobrecimento (§ 4).

. com repetição do mesmo item lexical: trabalho (três ocorrências).

Analisada sob o ângulo da coesão seqüencial, a RED 2 assim se apresenta:

O operador da conjunção "e" foi utilizado em (1) e em (2).

Um exemplo de contrajunção pode ser observado em (3), uma vez que, por meio do operador "mesmo", se contrapõem os dois primeiros enunciados, que têm orientações argumentativas diferentes. Ainda em (3) está presente um operador de disjunção inclusiva — "ou".

"Não apenas... mas também", que aparecem em (4), ligam dois argumentos orientados no mesmo sentido.

Percebe-se claramente uma diferença quantitativa entre os mecanismos de coesão utilizados na RED 1, que é bem formada em termos de estrutura informacional, e a

RED 2, que é problemática quanto à referida estrutura. Nesta última não só houve pouco uso de tais mecanismos, como também uso inadequado. No caso, do operador de disjunção **ou**: "jamais podendo ser considerado dispensável à sociedade **ou** às pessoas". Na verdade, o autor do texto deveria ter optado pelo emprego de um dos dois lexemas (sociedade, pessoas), já que o sentido do primeiro inclui a idéia expressa pelo segundo.

Finalmente, utilizando redações dos Grupos I e II — seis que não apresentaram problemas relativamente ao fluxo de informação e outras seis que revelaram problemas quanto a este fluxo³ —, procedi a um levantamento dos mecanismos de repetição arrolados por Charolles (1978) e cheguei às seguintes constatações, que se acham resumidas nos Quadros I e II (ver p. 74 e p. 75):

I - Em todas as REDAÇÕES SEM PROBLEMAS QUANTO AO FLUXO DE INFORMAÇÃO (GRUPO I), registraram-se casos de pronominalizações e, em cinco delas, casos de referências dêiticas contextuais bem como de substituições lexicais (cf. QUADRO I).

II - O número de pronominalizações nas REDAÇÕES COM PROBLEMAS QUANTO AO FLUXO DE INFORMAÇÃO (GRUPO II) representou somente 50% das pronominalizações registradas no GRUPO I. Por outro lado, destas redações, só uma apresentou um caso de referência dêitica e em apenas três houve substituições lexicais.

Não foram encontradas definitivizações, nem recuperações pressuposicionais e retomadas de interferências tanto num como noutro grupo de textos.

QUADRO I — REDAÇÕES SEM PROBLEMAS QUANTO AO FLUXO DE INFORMAÇÃO

RED	PRONOMINALIZAÇÕES	REFERENCIAÇÕES DÉITICAS CONTEXTUAIS	SUBSTITUIÇÕES LEXICAIS
21	as pessoas — utilizam-se § 1 os seus limites — superá-los § 2 o indivíduo $\left\{ \begin{array}{l} \text{o ensina § 2} \\ \text{ele cresça § 2} \end{array} \right.$ os seres humanos $\left\{ \begin{array}{l} \text{se aproximam § 3} \\ \text{passam a se preocupar § 3} \end{array} \right.$ o trabalho — ele § 4	—	trabalho $\left\{ \begin{array}{l} \text{exercício de uma atividade § 2} \\ \text{execução dedicada de uma determinada função § 2} \\ \text{exercício de uma profissão § 3} \\ \text{sociedade — comunidade § 3} \end{array} \right.$
22	trabalho — ele § 1 o ser humano — se sentirá § 1 o indivíduo $\left\{ \begin{array}{l} \text{considerá-lo § 2} \\ \text{se sentir § 2} \\ \text{orgulhoso de si § 2} \end{array} \right.$ os que não trabalham — por se sentir § 3	... coisas desse "nível" § 2 ...	trabalho $\left\{ \begin{array}{l} \text{atividade § 2} \\ \text{vida ativa § 4} \end{array} \right.$ o ser humano — o indivíduo § 2 quem não trabalha — os que não trabalham § 3
23	o homem bem sucedido — ele § 1 o trabalho — através dele § 2 o homem — se relaciona § 2	... o trabalho torna o homem independente Isso... § 3	independente — que não precisa contar com a boa vontade de terceiros para sobreviver § 3
24	o trabalho — tem se revelado § 1 o homem — se afirma § 2	... do meio onde vive. Nesse ambiente... § 2	a pessoa humana — o indivíduo § 1 homem — cidadão § 2 o trabalho — desempenho de certas funções § 2
25	as invenções — a mais brilhante delas § 1 todos — se preocupam § 2	... o funcionamento desta complexa engrenagem que é... § 1 ... e esta é... § 2 Este é responsável... § 2	a mente — o intelecto § 2
26	o homem — ele § 1 os fatos — julga-os § 1 o trabalho — ele § 3 o ser humano — se relaciona, tornando-se § 3 o homem — ele § 4	E essa dignidade... § 4	o homem — o ser humano § 3

QUADRO II – REDAÇÕES COM PROBLEMAS QUANTO AO FLUXO DE INFORMAÇÃO

RED	PRONOMINALIZAÇÕES	REFERENCIAÇÕES DÊITICAS CONTEXTUAIS	SUBSTITUIÇÕES LEXICAIS
27	o homem — ele § 2	—	—
28	aqueles — a si § 2 trabalhadores — formaram-se ou profissiona- lizaram-se § 3 o trabalhador — ele § 4 o homem — ele, a si § 5	... e nesta sociedade § 4	não estudados — sem estudo § 5
29	—	—	trabalho — emprego § 2 o homem — o ser humano § 4 forma de engrandecimento — fonte de enobrecimento § 4
30	o homem — lhe § 1 homens $\left\{ \begin{array}{l} \text{si} \text{ § 2} \\ \text{se} \text{ § 2} \end{array} \right.$	—	—
31	todos aqueles — consigo § 2	—	—
32	o homem — ele § 2 o ser humano $\left\{ \begin{array}{l} \text{se} \text{ § 3} \\ \text{o} \text{ § 3} \end{array} \right.$	—	o homem — o ser humano § 2

Numa seqüência de sentenças, um referente indefinido deve ser retomado por um referente definido a fim de que a identidade referencial seja mantida. Tem-se, neste caso, uma definitivização, através da qual se passa da indicação da espécie do ser à individualização deste. Ex.: *Encontramos um garoto. O garoto estava triste e cabisbaixo.* Na primeira sentença, fala-se de um garoto qualquer (indefinido); na segunda, do garoto já mencionado, conhecido (definido). Talvez se possa explicar a ausência de definitivizações nos textos de ambos os grupos pelo fato de o tema global da redação ensejar o uso de generalizações — o trabalho, o homem, o trabalhador, a família — caso em que o artigo definido tem emprego genérico e não função definitivizadora.

A presença de elos coesivos, nos textos bem formados em termos de estrutura informacional, parece sugerir que, realmente, a coesão deve ser vista como um efeito da coerência: nestes textos em que se verifica "avanço" da informação, verifica-se, concomitantemente, o uso adequado dos mecanismos de coesão.

Os textos malformados — analisados no QUADRO II — revelaram dificuldades não superadas pelos candidatos ao vestibular no que tange ao emprego dos dêiticos e ao vocabulário. A ausência de dêiticos desempenhando papel anafórico constitui um problema que faz supor uma falha no ensino: o vestibulando deveria ter controle consciente deste mecanismo sintático. Quanto ao vocabulário, compreende-se o motivo desta dificuldade se se considera que a substituição lexical, diferentemente da pronominalização, não se realiza através de regras lingüísticas que

fazem parte do conhecimento implícito do falante. É necessário que se busque, para cada referente, o substituto mais apropriado e, ainda, que este seja adequado ao contexto. Se o estudante não estiver suficientemente familiarizado com esse tipo de tarefa, através de exercícios de construção e de reconstrução de textos, não será bem sucedido. O fato de o produtor do texto não dispor dos itens lexicais necessários à expansão das idéias e conceitos que apresenta constitui um obstáculo à efetivação da proficiência na escrita, embora não influa diretamente na agilidade do fluxo informacional.

4.3. TENDÊNCIAS QUANTO À PROGRESSÃO TEMÁTICA

O modelo proposto por Daneš (1974) compreende cinco modalidades de progressão temática. Dentre estas, quatro são mais freqüentemente usadas em textos, de modo geral — progressão temática com tema constante, progressão temática linear, progressão temática com tema derivado e progressão temática com rema subdividido —, sendo a progressão com salto temático, que é a omissão de um enunciado facilmente deduzível do contexto, uma modalidade bem mais rara de progressão (no corpus utilizado para este trabalho, por exemplo, não foi possível detectar um só caso de construção segundo este esquema).

Já Lautamatti (1978, 1987) leva em conta três tipos de progressão: a paralela, a seqüencial e a paralela ampliada. A primeira corresponde à progressão temática com tema constante e a segunda, à progressão temática linear, na terminologia de Daneš. A terceira constitui

uma fusão das duas precedentes, não equivalendo a nenhum dos tipos do modelo de Daneš.

Se, por um lado, a proposta deste autor é mais rica, visto que focaliza também duas importantes formas de organização textual — a progressão temática com tema derivado e a progressão temática com rema subdividido —, por outro lado, Lautamatti propõe a inclusão da progressão paralela ampliada, modalidade que, servindo para retratar o que ocorre quando há combinação da progressão paralela com a progressão seqüencial, representa uma valiosa contribuição para a análise da progressão temática.

Tendo refletido sobre as duas teorias, fiz opção pelo uso, na descrição do **corpus**, dos termos **tema** e **rema** — empregados por Daneš — em vez dos termos **tópico** e **comentário**, que Lautamatti utiliza. Como o objetivo do presente trabalho é o estudo da **progressão temática** na redação escolar, as denominações **tema** e **rema** são mais adequadas.

Proponho a análise do **corpus** a partir dos tipos de progressão que se seguem, resultantes da combinação de tipos apresentados por Daneš e Lautamatti. Para ilustrar cada tipo, sirvo-me de exemplos extraídos do **corpus**.

(i) **progressão paralela** — o tema⁴ de sentenças sucessivas tem o mesmo referente. Ex.:

RED 3

"O trabalho, de uns tempos para cá, além de dar ao homem melhores condições de vida, passou a ser algo essencial para que o mes-

mo seja respeitado e valorizado perante a sociedade.

Principalmente hoje, com toda esta crise que estamos enfrentando, o trabalho se tornou importante para todas as classes sociais, desde a mais pobre, que é aquela que trabalha hoje para comer amanhã, até a mais rica, que é aquela que trabalha para ocupar uma posição; talvez até de destaque, mas que lhe dê o valor e a dignidade necessária para se relacionar com as demais classes.

Assim sendo, o trabalho se tornou o alicerce para a vida do homem, não só por aumentar o seu poder aquisitivo, mas também por valorizar o seu caráter, e transformá-lo em uma pessoa digna perante os demais." (607)

(ii) progressão seqüencial — o tema de uma sentença é diferente do tema da sentença imediatamente precedente. Ex.:

RED 4

1 " Sabe-se que atualmente para conseguir o que se comer é necessário muito trabalho .

2 Mas o trabalho não serve apenas para conseguir 'o pão de cada dia', 3 serve também para enobrecer e dar dignidade às pessoas.

4 Este enobrecimento e dignidade se dá a partir de que a pessoa consegue uma participação na sociedade, que, gera um outro problema de certas pessoas se sentirem inferiorizadas por participarem de uma classe social mais baixa. 5 Isto leva estas pessoas a trabalharem apenas por obrigação.

6 Por outro há pessoas que trabalham apenas por prazer, gostam do que fazem e sen-

tem-se mal se não puderem trabalhar mais."
(1639:1-3)

Na RED 4, os temas das sentenças 4, 5 e 6 originam-se, respectivamente, dos remas das sentenças 3, 4 e 5. Assim, cada um destes temas é diferente do tema da sentença imediatamente precedente. Esta modalidade de progressão seqüencial em que o tema de uma sentença é fornecido pelo rema da sentença anterior, que chamarei de progressão seqüencial "pura", não é encontrada com grande freqüência. O mais comum é o uso da progressão seqüencial que chamarei de progressão seqüencial "com mera diversificação de temas", na qual, simplesmente, o tema de uma sentença difere do tema da sentença que a antecede, como na RED 5:

RED 5

"O trabalho é fundamental ao homem, uma vez que lhe garante alimento para o corpo e o espírito.

A luta pela sobrevivência é cada vez mais árdua, e o alimento para o corpo torna-se mais difícil. O homem precisa suprir no mínimo suas necessidades básicas, para que possa produzir e sentir-se enquadrado na sociedade e não à margem dela.

A exploração do homem não lhe dá, às vezes, muitas alternativas; ele se perde pelos caminhos menos viáveis em busca de sobrevivência. Não há respeito à sua pessoa.

Nobreza de caráter e dignidade são difíceis quando pra carregá-las há um homem faminto." (813)

(iii) progressão com tema derivado — temas parciais originam-se de um "hipertema" comum. Ex.:

RED 6

"O homem tem no sangue um impulso que o leva a usar sua força de trabalho, os indivíduos que não trabalham se tornam amargos e tristes.

A humanidade levanta cedo. Todos saem em busca do seu pão de cada dia e juntamente com ele procuram também o reconhecimento social, pois estão dando sua contribuição para o andamento da sociedade, através do seu trabalho. Se sentem úteis portanto dignos de viver.

Aqueles que não conseguem uma ocupação, se consideram seres inúteis, pensam não servir a fim nenhum e têm uma grande tendência à insociabilidade e ações brutais para com o próximo. Tudo isso devido à imagem psicológica que os indivíduos que não trabalham têm de si mesmo: sem utilidade, indignos de viver. Assim surgem os ladrões, vândalos e assassinos.

Enfim o homem precisa tanto do pão quanto de trabalho! E a grande solução para a fome e a violência está em abrir os horizontes de trabalho à população. Dando emprego estarão dando dignidade e contribuindo para uma vida melhor no planeta." (844)

Nota-se, com facilidade, que o hipertema é O TRABALHO e que o segundo e o terceiro parágrafo desenvolvem, respectivamente, os seguintes temas parciais: a) os indivíduos normais, que trabalham; b) os indivíduos que não trabalham. Aliás, na introdução já se anunciam tais subtemas.

(iv) **progressão com rema subdividido** — os elementos de um rema "múltiplo" dão origem a novos temas. Ex:

RED 7

"... O homem sô começa a progredir, seja economicamente, socialmente e mesmo espiritualmente, a partir dos frutos do seu trabalho, que lhe propicia uma satisfação pessoal, aos seus dependentes e até para a sociedade. Comparemos uma pessoa que não trabalha e outra trabalhadora. Na nossa sociedade de hoje, o não trabalhador é visto como um parasita, sem futuro e sem esperança até para sobreviver. Já o trabalhador, mesmo de uma categoria baixa, por assim considerarmos, traz a sociedade algum benefício, progresso e desenvolvimento para os seus e para a sociedade." (243:1)

Uma variante desta modalidade é a **progressão com tema subdividido** - os elementos de um tema "múltiplo" se tornam temas de enunciados subseqüentes. Ex.:

RED 8

"A fome é o único 'vício' que o homem não pode evitar e que precisa saciar de qualquer maneira. Decorrem três caminhos a serem escolhidos: a mendicância, a marginalidade e o trabalho.

O primeiro leva o ser a depender dos outros, o que faz com que se sinta incapacitado. O segundo condena a pessoa a um sentimento de culpa inseparável. O último, o trabalho, é o caminho que dá ao homem confiança em si, oferecendo-lhe independência e integridade moral, pois produzindo ele sente-se útil e seus pensamentos se tornam agradáveis." (1169:2, 3)

(v) **progressão paralela ampliada** — temas semanticamente idênticos aparecem em pelo menos duas sentenças não adjacentes, ou melhor, a seqüência de um dado tema é interrompida por pelo menos uma sentença contendo tema diferente. É o que se verifica na redação abaixo, na qual as sentenças 2 e 6 formam uma progressão paralela ampliada.

RED 9

1 *Através do trabalho, inicialmente buscado, no geral, ~~por necessidades~~ ou ambições financeiras, o homem percebe que também constitui papel importante na sociedade.*

2 *Se levado a sério, o trabalho pode tornar-se mais um prazer, fazendo com que o ambiente seja agradável, formando homens dignos frente aos outros e a eles próprios.*

3 *A competência é necessária para que se obtenha segurança própria e se tome gosto pela responsabilidade 'adquirida'. 4 As pessoas realizadas profissionalmente são mais felizes 5 pois são satisfeitas consigo mesmas.*

6 *Enfim, além de trazer o poder de compra, o trabalho enobrece o homem, mostrando-lhe a importância de sua proposta frente ao mundo ao qual pertence, à sua família e ao seu próprio 'ego'." (300)*

Evidentemente, uma sentença pode participar em mais de um tipo de progressão. Na RED 10, apresentada a seguir, por exemplo, a sentença 6 é parte da progressão paralela formada por 6 e 7. Ao mesmo tempo, a sentença 6 é parte da progressão paralela ampliada constituída por 1, 6 e 7, sendo, ainda, parte da progressão seqüencial formada por 5 e 6.

RED 10

1 "O trabalho é parte integrante da vida do homem, ultrapassando a função de apenas suprir as necessidades materiais do mesmo e atingindo sua alma.

2 O homem que trabalha, qualquer que seja sua atividade, tem a oportunidade de se mostrar útil e capaz perante si próprio e os outros, além de ser mais bem aceito em sua comunidade. 3 E é justamente esse reconhecimento moral, já que vive em uma sociedade que lhe cobra isso, que o impulsiona 4 e dá forças para continuar, sempre tentando superar seus próprios limites. 5 Isso propicia o desenvolvimento do homem, além de fazê-lo se sentir mais digno e honrado. 6 A partir do momento em que o homem passa a se sentir assim, o trabalho, mesmo que não seja mais necessário para o seu sustento, passa a ser fundamental para a sua mente.

7 O trabalho é essencial para a sobrevivência do corpo e para a satisfação da alma do homem." (50)

Eis o diagrama referente à progressão dos temas na

RED 10:

1. o trabalho
2. o homem que trabalha
3. esse reconhecimento moral
4. esse reconhecimento moral
5. isso
6. o trabalho
7. o trabalho

É curioso observar que, embora nos exemplos de progressão com rema subdividido apresentados por Daneš, Slakta, Combettes e outros, os remas múltiplos dêem origem

a novos temas, em muitas redações tais temas serviram como ponto de partida para novas progressões, porém os elementos constituintes destes temas múltiplos, apesar de figurarem nas sentenças seguintes, nem sempre foram retomados como temas, mas integrando novos temas. É o que se pode verificar na RED 11:

RED 11

"Pode ser considerado, o trabalho como uma necessidade material tanto quanto espiritual.

Ele é uma necessidade material quando o relacionamos com capital, porque precisamos deste para nos sustentar numa sociedade capitalista; sendo o trabalho, o meio mais legal de conseguí-lo.

O trabalho é também uma atividade importante para mantermos o nosso espírito em equilíbrio com o nosso corpo, pois através dele nos sentimos útil à sociedade e ele se transforma em parte importante de nossas vidas.

Quanto a essas duas considerações, o mais importante não é compará-las. Mas certamente que o trabalho, espiritualmente, é muito mais gratificante." (1573)

Já a RED 12, transcrita a seguir, apresenta problemas, devido à ausência de paralelismo, ou seja, ausência de simetria na construção, tanto a nível microestrutural como macroestrutural, conforme se pode observar já no primeiro enunciado: "O trabalho deve ser visto como uma forma de crescimento pessoal e não só uma garantia de poder econômico." A expectativa era de que o autor do texto tornasse paralelos os termos oracionais "uma forma de crescimento pessoal" e "uma garantia de poder econômico", repetindo, para isso, o conectivo "como", que antecede o primeiro deles: "O trabalho deve ser visto como uma forma de crescimento pessoal e não apenas como uma garantia de poder econômico". Tal não ocorreu. En-

tretanto, a falta de paralelismo que realmente interessa aos objetivos deste trabalho é a que se verifica quando da introdução de novos temas. Também esta é encontrada na RED 12.

A progressão temática com rema subdividido implica em uma forma de retomada de elementos que é marcada. Em geral, ao desenvolver as idéias apresentadas, o produtor do texto retoma os elementos citados em um rema múltiplo, na mesma ordem em que apareceram. No texto ora analisado, porém, houve uma inversão nesta ordem de retomada: era de se esperar uma explanação em que o TRABALHO fosse considerado primeiramente como forma de crescimento e, em seguida, como garantia de poder econômico, mas fez-se exatamente o contrário. O que era mais recente na memória do autor do texto, foi trabalhado em primeiro lugar. Esta não observância na ordenação dos elementos exige maior esforço por parte do leitor.

RED 12

"O trabalho deve ser visto como (1) uma forma de crescimento pessoal e não só (2) uma garantia de poder econômico.

(2) Muitas pessoas visam apenas o que ele pode lhe proporcionar pelo lado financeiro; dinheiro, 'status', um padrão de vida superior, e a estabilidade.

(1) Esquecem que com o trabalho, elas estão crescendo como ser humano. Deixam-se preocupar com o que está a sua volta. Enfim não são mais alienadas e buscam, através deste próprio trabalho, um instrumento de luta e conquista de seus valores.

É com o reconhecimento de seu trabalho que as pessoas se tornam conscientes de seus lugares nesta grande família chamada sociedade.

O trabalho nada mais é do que o ponto de partida para o amadurecimento pessoal." (375)

Constata-se, deste modo, que o paralelismo é um elemento importante para a progressão temática; todavia, sua relevância não fica evidente quando se lida apenas com redações bem formadas.

Registrou-se, no corpus, a presença de um outro tipo de progressão, que tem certa semelhança com a progressão temática com rema subdividido: em vez de serem os elementos de um rema múltiplo os motivadores de novas sentenças, são os remas de orações coordenadas entre si que geram novas sentenças e seqüências. Este tipo de construção representa mais uma alternativa de progressão, o que pode ser observado na RED 13:

RED 13

"O homem tem necessidade de dinheiro, mas também necessita de uma meta, um objetivo. Estas necessidades o levam ao trabalho.

Em uma comunidade o dinheiro é imprescindível. Toda família necessita de uma fonte de renda: o emprego dos familiares, o trabalho em troca de dinheiro. Porém o trabalho não se restringe a uma forma de ganhar dinheiro. Existe o trabalho não remunerado, onde o mais importante é a realização pessoal, ou a luta por um ideal.

A todo momento pessoas estão trabalhando em prol de um ideal e cada vez que se chega perto do alvo a distância aumenta, pois o

homem tem necessidade de superar-se. Uma pessoa sem ideal pode ser considerada viva - morta pois não há nada para impulsionalá-la a crescer e aprimorar-se." (248:1-3)

Na RED 14, há repetição do fato: aquilo que se predica sobre o tema, nas duas orações coordenadas que integram a sentença inicial, é retomado em sentenças subsequentes, constituindo-se, portanto, em elemento detonador da progressão do texto.

RED 14

"O trabalho que o homem exerce, além de garantir o seu sustento, aumenta o seu caráter e lhe dá dignidade, porque começa a enxergar as coisas de um modo diferente, valorizando o que possui.

O aumento do caráter é uma consequência direta do trabalho, porque a pessoa aprende a respeitar, a cumprir com as suas obrigações, aumentando assim a sua responsabilidade. Esses aspectos são fundamentais em qualquer pessoa que se preze e se valorize.

O trabalho também dá dignidade ao homem. Ele, a partir do momento que começa a trabalhar, passa a ser considerado uma pessoa honesta e esforçada. Ele poderá frequentar todos os lugares da sociedade, não correndo o risco de ser difamado pelas pessoas, já que ele passa a ser uma pessoa trabalhadora, não usando de meios ilícitos para garantir o seu sustento. E é isto que a maioria das pessoas querem.

Conclui-se que, somente com o trabalho, a pessoa terá o seu caráter e a sua dignidade enaltecidos. É preciso que se valori-

ze o trabalho, para sermos todos, pessoas com um caráter e uma dignidade à nossa altura." (1200)

Na RED 15, sucede novamente o fenômeno, embora haja diferença entre esta ocorrência e as duas precedentes. Aqui, as orações que se encontram coordenadas entre si consistem em um desdobramento do rema da sentença inicial. Foram usadas para esclarecer o termo "motivos", sendo, pois, duas subordinadas apositivas coordenadas entre si, que dão origem a novas progressões.

RED 15

"O trabalho é muito importante na vida de qualquer homem por dois motivos: garante ao homem alimentação e ainda faz com que ele se sinta bem como ser humano.

Em primeiro lugar o trabalho garante ao homem a sua sobrevivência e seu bem estar físico, dando a ele a alimentação e o conforto necessários a sua sobrevivência.

O trabalho também faz com que o homem se sinta bem moralmente ao saber que está realizando algo de bom e produtivo não só para ele mas para toda nação.

O trabalho faz com que o homem se sinta bem consigo mesmo e com a sociedade que o cerca." (1324)

Apesar de Daneš e seus seguidores se preocuparem com os fenômenos de tematização, com a progressão temática, pode-se afirmar, com base na observação dos temas (tópicos de sentenças) tanto nas redações bem formadas sob o prisma informacional, como naquelas malformadas, que é o conteúdo do **rema** que determina a progressão da

informação. Aliás, Charolles (1978), ao apresentar suas meta-regras de boa formação textual, enfatiza a relevância da progressão remática (grifos meus):

"Meta-regra de progressão (MR II): Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada."
(p. 20)

"A exigência de progressão semântica é evidentemente das mais elementares e, na medida em que o próprio ato de comunicar supõe 'alguma coisa a dizer', concebe - se que só muito raramente ela não seja satisfeita." (p. 21)

"A produção de um texto coerente supõe, pois, que seja realizado um delicado equilíbrio (cuja dimensão é difícil compreender exatamente) entre continuidade temática e progressão semântica (ou remática)." (p. 21)

Obviamente não se pode negar que é a partir do tema que se dá o desenvolvimento da informação nova, sendo, portanto, a parte temática da sentença uma importante forma de construção. Todavia, nota-se que, em diferentes sentenças que apresentam um mesmo tema — por exemplo, "o trabalho" — pode haver ou não avanço da informação, dependendo dos elementos que constituem o rema. É o que se pode observar, comparando-se as sentenças que, na RED 16 e na RED 17, têm como tema "o trabalho".

RED 16

"O trabalho é um dom no qual a tendência é o auto-crescimento do homem.

O trabalho para algumas pessoas é uma obrigação e para outras simplesmente uma forma de se divertirem; mas é a partir dele que o homem consegue enxergar a vida de uma maneira diferente, de como realmente é o mun-

do e que as coisas não são tão fáceis como parecem.

O trabalho é o engrandecimento do homem." (582)

RED 17

"O trabalho tem uma incalculável importância para o ser humano. Ele não só permite sua sobrevivência, ao gerar recursos econômicos, como também dignifica o homem, concedendo-lhe nobreza de caráter.

Se por um lado o trabalho é necessário e obrigatório, por outro ele é fonte de prazer e virtudes. Todo ser humano precisa do trabalho para se sustentar, manter uma família, se alimentar, ter onde morar e poder se divertir, através do lazer. Porém, o trabalho não tem apenas essa finalidade, uma vez que ele nos permite alcançar objetivos, realizar planos e tomar conhecimento de nossas potencialidades.

Tudo o que é realizado com prazer gera benefícios para a humanidade. O trabalho nada mais é do que uma fonte geradora de forças construtivas, princípio básico para o desenvolvimento pessoal e o progresso da comunidade como um todo.

Todo trabalho deve ser glorificado e respeitado, pois ele é a base de sustentação dos pilares da humanidade e, principalmente, do homem." (906)

A comparação das sentenças que, na RED 16, versam sobre o trabalho, com as sentenças sobre o trabalho presentes na RED 17 evidencia que não é a parte temática de uma sentença que produz o avanço da comunicação, mas a sua parte remática. Entretanto, somente o domínio for-

mal da articulação tema-rema não é suficiente para garantir a produção de um texto semanticamente interessante. Prova disto é a RED 17, que apresenta um conjunto de clichês e frases estereotipadas. Não se deve dar ênfase apenas ao aspecto formal, mas também -- e sobretudo -- ao conteúdo.

A meu ver, o rema (ou comentário), apesar de fugir a qualquer tentativa de tipologização, deve ser objeto de estudo tanto quanto o tema (ou tópico), exatamente pela importância que a porção remática da sentença tem no desenvolvimento da informação. É necessário que haja empenho, por parte dos professores, em incentivar os alunos para que procurem veicular informações relevantes através dos remas -- que apresentarão, desta forma, um conteúdo mais substancial. Assim, haverá probabilidade de que os textos elaborados por estes venham a ser ricos em termos de informatividade.

Finalmente, tendo examinado redações do **corpus** não só do ponto de vista da coesão (Grupos I e II), como também de características peculiares aos diversos tipos de progressão temática (Grupo III), analisei, ainda, 241 redações da área de Ciências Humanas e Artes, com o objetivo específico de verificar quantitativamente as tendências dos candidatos ao vestibular de julho/89 da Universidade Federal de Uberlândia com relação aos tipos de progressão postulados por Lautamatti, que são os mais frequentemente encontrados nas redações escolares (Grupo IV). Como já foi mencionado, optei por utilizar as provas das turmas de ARTES - Integral, DECORAÇÃO, HISTÓRIA, LETRAS - Português/Francês, LETRAS - Português/Inglês (diurno),

LETRAS - Português/Inglês (noturno), tendo em vista o fato de haver certa homogeneidade nos pontos obtidos na redação pelos candidatos pertencentes a estas turmas: em média, 14,0 pontos — de um total de 30 —, com desvio padrão de 4,0.

Para as finalidades deste trabalho, foram julgadas como redações com notas altas⁵ aquelas às quais a Banca Examinadora encarregada da correção da Prova de Redação do vestibular de julho/89 da UFU conferiu 19 ou mais pontos; as que ficaram entre 10 e 18 pontos foram tidas como redações com notas intermediárias; as que atingiram apenas 9 ou menos de 9, foram consideradas como redações com notas baixas.

Submetidas a análise, as 241 redações do Grupo IV foram assinaladas com S, S-P, S-PA ou S-P-PA, conforme apresentassem "progressão seqüencial", "progressão seqüencial e paralela", "progressão seqüencial e paralela ampliada", ou, ainda, "progressão seqüencial, paralela e paralela ampliada". A análise mostrou que os vestibulandos tendem mais ao uso da progressão seqüencial (79 ocorrências). É preciso que se ressalve, entretanto, que, na maioria dos casos, não se trata da progressão seqüencial que chamei de "pura" — em que o tema de uma sentença se origina do rema da sentença precedente — mas da progressão, igualmente considerada seqüencial, em que o tema de uma sentença é diferente do tema da sentença imediatamente anterior (como exemplificado através da RED 5, p. 80) e que designei como progressão seqüencial "com mera diversificação de temas".

Em segundo lugar, foi a combinação **progressão seqüencial/progressão paralela** que se revelou mais frequente (61 ocorrências); em terceiro lugar, ficou a combinação dos três tipos de progressão de Lautamatti: **paralela/seqüencial/paralela ampliada** (59 ocorrências), ficando a combinação **progressão seqüencial/progressão paralela ampliada** em quarto lugar (42 ocorrências).

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PROGRESSÃO DE LAUTAMATTI EM REDAÇÕES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES

TIPOS DE PROGRESSÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
SEQÜENCIAL	79	32,78
SEQÜENCIAL + PARALELA	61	25,31
SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	42	17,42
PARALELA + SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	59	24,48

Como se pode observar, a **progressão seqüencial** esteve presente na totalidade das 241 redações, quer como único tipo usado pelo candidato, quer combinada com os outros tipos de progressão.

A seguir, estas redações da área de Ciências Humanas e Artes foram por mim agrupadas, segundo as notas a elas atribuídas pela Banca Examinadora responsável pela correção da Prova de Redação do vestibular da UFU.

Nas 32 redações com notas altas, as combinações progressão seqüencial/progressão paralela e progressão paralela/seqüencial/paralela ampliada predominaram (9 ocorrências de cada uma das combinações), vindo em seguida a progressão seqüencial (7 ocorrências) e a combinação progressão seqüencial/paralela ampliada (também 7 ocorrências). Embora não se tenha constatado preferência marcada por nenhum tipo de progressão nestas redações, verificou-se aqui, igualmente, a presença da progressão seqüencial em todas elas.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PROGRESSÃO DE LAUTAMATTI EM REDAÇÕES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES QUE OBTIVERAM NOTAS ALTAS

TIPOS DE PROGRESSÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
SEQÜENCIAL	7	21,87
SEQÜENCIAL + PARALELA	9	28,12
SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	7	21,87
PARALELA + SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	9	28,12

Através da TABELA 3, a seguir, percebe-se que, nas 196 redações com notas intermediárias, houve predomínio da progressão seqüencial (65 ocorrências), não tendo sido verificada diferença significativa entre os dois ti-

pos que vieram em seguida, a saber: combinação progressão paralela/seqüencial/paralela ampliada (49 ocorrências) e combinação progressão seqüencial/paralela (48 ocorrências). Finalmente, com 34 ocorrências, veio a combinação progressão seqüencial/paralela ampliada. A progressão seqüencial esteve presente, portanto, em todas estas 196 redações — como único tipo ou em combinação com os demais.

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PROGRESSÃO DE LAUTAMATTI EM REDAÇÕES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES QUE OBTIVERAM NOTAS INTERMEDIÁRIAS

TIPOS DE PROGRESSÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
SEQÜENCIAL	65	33,16
SEQÜENCIAL + PARALELA	48	24,48
SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	34	17,34
PARALELA + SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	49	25

Nas 13 redações com notas baixas⁶, houve preponderância de progressão seqüencial (7 ocorrências), seguida pela combinação progressão seqüencial/paralela (4 ocorrências) e, por fim, as combinações progressão seqüencial/paralela ampliada e progressão paralela/seqüencial / paralela ampliada (uma ocorrência de cada).

TABELA 4

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PROGRESSÃO DE LAUTAMATTI EM REDAÇÕES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES QUE OBTIVERAM NOTAS BAIXAS

TIPOS DE PROGRESSÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS	FREQUÊNCIA
SEQÜENCIAL	7	53,84
SEQÜENCIAL + PARALELA	4	30,76
SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	1	7,69
PARALELA + SEQÜENCIAL + PARALELA AMPLIADA	1	7,69

Além de uma preferência evidente pela **progressão seqüencial** sobre os outros tipos, constatou-se, também nas **redações com notas baixas**, a utilização deste tipo de progressão combinado com os demais — a **progressão seqüencial** foi usada nas 13 redações.

É interessante notar, através da análise da distribuição dos tipos de progressão nestas redações da área de Ciências Humanas e Artes, que, nas **redações com notas altas**, não há preferência marcada por nenhum tipo (todos eles ocorrem numa frequência que fica próxima de 25%); já nas **redações com notas intermediárias** e, muito mais ainda, nas **redações com notas baixas**, os vestibulandos privilegiaram a **progressão seqüencial** (33% das redações com notas intermediárias apresentam este tipo de

progressão, o mesmo acontecendo com um total de 53% das redações com notas baixas), fazendo-se necessária aqui, novamente, a ressalva: não se trata da progressão seqüencial prototípica ("pura"), na qual o rema de uma sentença fornece o tema da sentença subsequente, mas da progressão com mera diversificação de temas, em que o tema de uma sentença difere do tema da sentença imediatamente precedente e que é, da mesma forma, tida como seqüencial.

Esta preferência óbvia pela progressão seqüencial "com mera diversificação de temas" talvez possa ser explicada pelo fato de ter sido solicitado aos vestibulandos que produzissem um texto de caráter dissertativo. Quando tal exigência é feita, depois de apresentada a tese (aquilo que se deseja provar), o candidato precisa aduzir argumentos que comprovem a tese. E é muito natural que os temas das sentenças utilizadas na argumentação sejam diferentes entre si. Se a tarefa consistisse em redigir uma narração, provavelmente as sentenças se articulariam em torno de uma personagem e haveria, assim, predominância da progressão paralela. Esta observação é válida também para os textos descritivos, nos quais um objeto, um ser, um ambiente, um fato, um fenômeno pode ser tomado como ponto central da análise e figurar, reiteradas vezes, como tema de sentenças que se sucedem.

Assim como o tipo de texto solicitado pode ser determinante do tipo de progressão temática, em se tratando de estudantes menos proficientes na escrita, os dados por mim coligidos indicam que também o tema global proposto pode ter influência decisiva na maneira como o estudante procura agilizar o fluxo de informação. Deste

modo, não foram encontrados, nestas 241 redações da área de Ciências Humanas e Artes, casos de progressão com tema subdividido, tendo sido detectado somente um caso de progressão com tema subdividido⁷. Quanto à progressão com tema derivado, houve apenas uma ocorrência, aliás única deste tipo em todo o corpus.

Como é que o tema global proposto influencia a escolha do tipo de progressão? A explicação se acha na natureza da tarefa apresentada aos vestibulandos, ou seja, o desenvolvimento das idéias contidas em um enunciado no qual se faz uma **asserção sobre o TRABALHO**, cerceando-se bastante aquilo que o candidato poderia escrever, o que não ocorreria se a redação solicitada devesse versar sobre **O TRABALHO**, simplesmente. Exemplificando: Se a proposta fosse de que o candidato desenvolvesse o tema global da redação em seu caráter amplo, genérico, este teria, entre outras opções, as seguintes: a) comparar o TRABALHO e o LAZER, tornando-se possível, assim, o uso da progressão com tema subdividido ou da progressão com tema subdividido; b) discorrer sobre as diferentes modalidades de TRABALHO a partir de subtemas (temas parciais): o trabalho intelectual, o artístico, o braçal... Haveria, desta forma, possibilidade de que os textos se apresentassem, também, organizados segundo o esquema de progressão com tema derivado, como ocorreu, excepcionalmente, com a RED 6 (p. 81).

Torna-se oportuno, ainda, um comentário sobre a questão da flexibilidade nas estratégias de escrita dos vestibulandos. Num autor proficiente adulto, a intencionalidade pode determinar o gênero (descritivo,

narrativo, dissertativo), mas não o tipo de progressão temática. Ele dispõe de várias opções estratégicas. Não há uma vinculação: "Tal gênero implica no uso de tal tipo de progressão.", diferentemente do que sucede com os menos proficientes, que parecem ter uma estratégia inflexível (inflexibilidade que se manifesta também em relação à leitura cf. Kleiman, 1989). As estratégias do autor menos proficiente tendem a não mudar, qualquer que seja o gênero, qualquer que seja o tema global a ser desenvolvido, como ocorreu nas **redações com notas intermediárias** e nas **redações com notas baixas**, em que os vestibulandos, em sua maioria, fizeram uso apenas da **progressão seqüencial**.

4.4. UMA OUTRA TENDÊNCIA: O PREENCHIMENTO DE ESPAÇO

Um tipo de produção escrita que manifesta problemas quanto ao avanço da informação é o que se constitui de seqüências de sentenças isoladas: em vez do desenvolvimento de um raciocínio, há como que um empilhamento de idéias. A impressão que se tem é a de um texto produzido coletivamente, a partir de sentenças elaboradas por diferentes alunos, sem que tenha havido uma revisão final para concatenação e unificação das idéias. A ordem das seqüências poderia ser alterada — poder-se-ia mesmo começar a leitura por qualquer uma delas, aleatoriamente — sem haver modificação no sentido⁸. Sabendo-se que a tendência geral de quem fala ou escreve é à construção de textos, é desalentador constatar que, em onze anos (no mínimo!) de escolaridade, esta tendência não foi aproveitada.

Existem alunos que são fracos em redação; entretanto, conseguem produzir **textos**. Este não é o caso do

autor da RED 18, sobre a qual nada se pode dizer em termos de progressão temática, simplesmente porque não chega sequer a constituir um texto.

RED 18

"Trabalho, questão de coragem, boa vontade, aprendizado.

Todos aqueles que trabalham, seja seu trabalho qualquer que seja, estão contribuindo de alguma forma consigo mesmo e com todos.

Hoje em dia as máquinas estão substituindo o trabalho de muita gente e por outro lado dando trabalho a muita gente também.

Se trabalhas honestamente, com boa vontade, com perfeição em tudo que faz você será digno de atenção, confiança.

Quem trabalha honestamente tem o direito de discordar, debater alguma coisa.

Trabalhe, mesmo sendo o mais simples trabalho e enobreça cada vez mais sua capacidade de fazer e conseguir aquilo que quer."

(1157)

A imagem que o vestibulando faz daquele que vai corrigir o texto — a de um juiz implacável, de cuja decisão depende seu ingresso na Universidade — pode gerar insegurança e levar tanto à radicalização como à tentativa de criar um discurso neutro⁹. No primeiro caso, o produtor do texto evita relativizar conceitos e fatos, não se serve de modalizações, mostra-se categórico, incisivo, autoritário. No segundo caso, não adota um posicionamento definido relativamente ao tema global da redação, procura "dizer sem dizer". A RED 18 enquadra-se no primeiro grupo. Faz uso do discurso pré-fabricado, que emana do

senso comum: é marcada pela impessoalidade, pela utilização de fórmulas desgastadas, levando a crer que sua autoria deve ser atribuída a um produtor incapaz de ter idéias próprias e de saber defendê-las com argumentação consistente. Aliás, o enunciado que foi proposto aos vestibulandos favoreceu o uso de clichês, de frases feitas, de lugares-comuns ideológicos.

Um problema semelhante, até certo ponto, ao anterior pode ocorrer por falta de uma macroproposição introdutória. Observe-se a redação abaixo:

RED 19

"O trabalho é sem dúvida nenhuma uma das fontes mais seguras de vida e com certeza uma das mais viáveis.

Através do trabalho o homem obtém de maneira correta tudo que precisa para levar uma vida digna de um ser humano. Trabalhando ele engrandece, consegue uma maior integração social.

Trabalhando o ser humano aprende a se valorizar e a tudo que o cerca. Trabalhar é um meio de descontração onde de certa forma nos divertimos e conquistamos amizades.

Trabalhar é um ato de responsabilidade, onde aprendemos a nos respeitarmos e a encararmos a vida com seriedade. O trabalho nos purifica, pois é benéfico à mente, e ao corpo humano.

O trabalho para nós seres humanos, sem dúvida alguma, pode ser a melhor 'saída' para vários 'problemas' sociais." (923)

Tal como se apresenta, o texto dá a impressão

de ser formado por seqüências de asserções independentes entre si, sem que haja encadeamento entre as mesmas. Contudo, a questão talvez pudesse ser resolvida, com o acréscimo de uma macroproposição inicial que desse margem à enumeração dos benefícios decorrentes do trabalho citados no texto e que estivesse, ainda, relacionada às demais idéias contidas no enunciado proposto como motivador da redação, como por exemplo: "São inúmeros os benefícios advindos do trabalho, não só no plano material como também no plano moral".

No afã de realizar a tarefa que lhe é proposta, o vestibulando se preocupa muito mais com o preenchimento de espaço do que com o estabelecimento de relações lógico-semânticas ou de relações discursivas no texto que produz. Em decorrência disso, é freqüente a repetição de conteúdos informativos, o que caracteriza a circularidade. Neste caso, a comunicação não avança: em lugar da progressão, observa-se a redundância. É o que ocorre, por exemplo, na redação abaixo, não só no nível microestrutural (veja-se o segundo parágrafo) como também no nível macroestrutural.

RED 20

"O trabalho é o único meio honesto de se conseguir renda para sobreviver de uma maneira descente, além de trazer benefício para a própria sociedade em que vive.

O pão de cada dia do homem só é garantido através do trabalho, que garante a ele a sua sobrevivência, numa sociedade cheia de preconceitos e discriminações.

O homem que trabalha é considerado pela

sociedade um homem de caráter, e com capacidade de trazer muitos benefícios, tanta para o seu benefício próprio como para a própria sociedade. Cada homem é considerado digno de seu trabalho, pelo simples fato de trabalhar." (22)

Não é difícil perceber que tanto o autor da RED 18 como o da RED 20 propendem ao preenchimento de um arcabouço adquirido a partir da exposição a textos - modelo e, evidentemente, anterior à sua reflexão sobre o tema global a ser desenvolvido¹⁰, no caso, "a nobreza do trabalho" (cf. Lemos, 1977). Por outro lado, parece que se pode afirmar que a noção que ambos têm de redação é a de mera seqüência de parágrafos, havendo, por parte destes candidatos, o desconhecimento de que a dissertação deve ser constituída de tese (o que se quer provar), argumentos e conclusões.

A análise da relação entre o fluxo informacional e o uso de elos coesivos levada a efeito neste capítulo mostra que há, de fato, uma correlação entre coerência e elementos de coesão presentes na superfície textual: nos textos em que se constata avanço da informação, constata-se, paralelamente, o uso adequado de procedimentos coesivos. Deste modo, conclui-se que a coesão é, realmente, um efeito da coerência.

No que diz respeito às tendências dos vestibulandos quanto aos tipos de progressão temática, pode-se afirmar que a preferência deles recai sobre a progressão seqüencial, seja como único tipo usado, seja combinado com outro(s), já que, em nenhuma das 241 redações da área

de Ciências Humanas e Artes, houve predomínio da progressão paralela. Todavia, é necessário que se leve em conta, mais uma vez, que não se trata da progressão seqüencial designada, neste trabalho, como "pura" — em que o rema de uma sentença dá origem ao tema da sentença seguinte — mas da progressão seqüencial "com mera diversificação de temas", em que o tema de uma sentença é diferente do tema da sentença antecedente.

Através da comparação dos dois aspectos lingüísticos supracitados — 1 - correlação coerência/coesão; 2 - estrutura temática — em redações que se enquadraram em níveis de proficiência bem distintos (**redações com notas altas** e **redações com notas baixas**), foi possível chegar à seguintes constatações: nas **redações com notas altas** houve uso eficiente de mecanismos de coesão, opções estratégicas múltiplas (já mencionadas, na p. 99), diversificação nos tipos de progressão temática empregados; nas **redações com notas baixas**, por outro lado, verificou-se uso mínimo de elos coesivos, propensão ao uso de uma única estratégia, preferência bastante marcada pela **progressão seqüencial** (mais da metade dos estudantes se serviu deste recurso).

Agravando ainda mais o quadro relativo à escassez e invariabilidade das estratégias utilizadas pelos vestibulandos, revelou-se a existência, no **corpus**, de uma categoria extrema — a das redações cujos autores não têm sequer uma concepção ou modelo de texto. Este fato suscita o questionamento: o que foi ensinado aos autores de tais redações?!

NOTAS

1. Na transcrição das redações, conservou-se a ortografia original.
2. O pronome "nos", que aparece no § 4, não foi levado em consideração, porque estabelece uma relação exofórica (= extra-textual; o referente se acha fora do texto), que não é tida como relação coesiva, por não se prestar à integração das partes de um texto entre si.
3. Foram considerados como problemáticos quanto ao fluxo informacional os textos em que não houve avanço da comunicação: em lugar deste avanço, constatou-se a redundância.
4. Convém ter sempre em mente que, nas circunstâncias em que uso a palavra "tema", os lingüistas americanos usariam "tópico".
5. Apenas 13,27% das redações do GRUPO IV alcançaram 19 ou mais de 19 pontos.
6. Há duas explicações para o reduzido número de redações com notas baixas: 1º) 36% dos candidatos que concorriam a vagas nos cursos da área de Ciências Humanas e Artes mencionados neste trabalho (ver p. 92), foram eliminados na primeira fase do vestibular, submetendo-se às provas da segunda fase — inclusive à Prova de Redação — os candidatos que apresentaram melhor desempenho na primeira fase; 2º) o fato de ser extremamente baixa a nota-limite fixada por mim — 9 pontos de um total de 30 pontos — ao agrupar as redações com notas baixas.

7. Em todo o **corpus** houve somente nove ocorrências de **progressão com rema subdividido** e duas de **progressão com tema subdividido**.
8. As três redações que ilustram este tipo de problema (RED 18, RED 19 e RED 20) integram o Grupo II (ver Anexo II, no qual aparecem sob os números 31, 32 e 27, respectivamente).
9. Na realidade, sabe-se que não existe discurso neutro. Em termos absolutos, a objetividade é impossível: a argumentatividade é inerente à linguagem humana.
10. O mesmo ocorre com os produtores das redações 29 e 30 (ver ANEXOS).

V - CONCLUSÕES

V - CONCLUSÕES

Como se observou no Capítulo I, há, nos manuais escolares, uma discrepância entre o espaço que se reserva para estudo das relações intra-sentenciais e o que é reservado para estudo das relações discursivas, ocorrendo, por este motivo, importantes omissões no que respeita à abordagem da organização textual. Um dos aspectos desta organização que precisa ser considerado, é a progressão temática, com a qual inúmeros lingüistas europeus e americanos, como Daneš, Slakta, Adam, Combettes, Vande Kopple, Lautamatti, Witte, Connor, Schneider e outros têm se preocupado. Creio que é chegado o momento de também nós, professores e pesquisadores brasileiros, nos empenharmos em um estudo acurado deste princípio, que pode ser um valioso auxiliar na obtenção da proficiência na escrita. Parece-me que os trabalhos desenvolvidos por estes autores podem ser um excelente ponto de partida para o preenchimento desta lacuna existente no ensino de redação em nossas escolas.

Os professores devem, antes de tudo, chamar a atenção dos alunos para o fato de que é necessário evitar a circularidade, a repetição de conteúdos informativos. Além disso, sem dar a conhecer aos alunos a terminologia de Daneš, nem a de Schneider e Connor, devem mostrar aos mesmos que: a) um mesmo tema pode aparecer em sentenças sucessivas, seja através da repetição do mesmo item lexi-

cal, seja da substituição lexical, da elipse ou da pronominalização (progressão paralela); b) sentenças adjacentes podem apresentar temas diferentes entre si (progressão seqüencial); c) dois ou mais elementos citados em um tema ou em um rema múltiplo podem ser retomados como elementos detonadores de novas seqüências (progressão temática com tema subdividido ou progressão temática com rema subdividido); d) cada um dos temas parciais implícitos em hipertema pode dar origem a uma nova seqüência (progressão temática com tema derivado); e) pode haver um retorno a um tema já mencionado, o que aliás é aconselhável quando se trata de elaborar o fecho de um texto (progressão paralela ampliada).

Para propiciar aos estudantes oportunidades de utilizarem, em seus textos, diferentes tipos de progressão, o professor deve variar as modalidades de temas para redação. Se, por exemplo, ele apresenta aos alunos um hipertema como *Entes do folclore brasileiro*, a progressão temática com tema derivado será, muito provavelmente, o tipo de progressão privilegiado. Por outro lado, se ele propõe à turma desenvolver as redações a partir do título *As ciências e as artes no mundo atual*, há grande probabilidade de que estas apresentem progressão temática com tema subdividido. E assim por diante.

É importante que os estudantes sejam estimulados a utilizar não só os tipos de progressão temática apresentados neste trabalho, como também — e principalmente — combinações dos diferentes tipos, procurando ajustar a estruturação de seus textos às idéias que desejem trans-

mitir. A AET pode e deve ser usada pelos estudantes, sobretudo no momento da reescrita, como instrumento de revisão de seus rascunhos. Ressalve-se, entretanto, que o rascunho deve ser encarado como uma primeira versão do texto, que deverá ser burilada, quantas vezes se fizerem necessárias, até que o ponto de vista do autor seja expresso com clareza e coerência. É lamentável que a concepção corrente de rascunho seja tão-somente a de um texto escrito sem preocupação com a caligrafia e boa apresentação, o qual será passado a limpo após correções que visam, em geral, apenas à melhoria de aspectos formais como ortografia, pontuação, concordância e regência. Torna-se, pois, imprescindível o abandono deste conceito errôneo e a adoção de uma nova mentalidade quanto à função do rascunho.

Como utilizar a AET? Subsídios referentes aos procedimentos a serem adotados podem ser encontrados em Connor (1987), que, a partir de trabalhos de Lautamatti e Witte, isolou três princípios que são cruciais para que estudantes possam lidar com AET: (i) identificar tópicos de sentenças (A denominação **tópico** volta a aparecer, aqui, em vez de **tema**, por se tratar de uma referência à terminologia usada por Connor.), (ii) determinar a progressão dos tópicos de sentenças e (iii) fazer diagramas da progressão dos tópicos de sentenças. A disposição dos diferentes tipos de tópicos é exemplificada através do diagrama da RED 33, transcrita abaixo:

RED 33

1 "O trabalho na vida de um ser humano
é tão vital, quanto a água que ele bebe. /

2 Ele traz sentido à vida / 3 e promove mudanças, além de possibilitar ao homem a sua sobrevivência. /

4 Foi através de um trabalho sério e persistente que várias nações se tornaram desenvolvidas e respeitadas. / 5 Isso nos mostra, que o trabalho é capaz de mudar a face de um país, promovendo o engradecimento de um povo. /

6 Um trabalho sério e consciente estimula a capacidade criadora do homem. / 7 As invenções humanas são as provas mais concretas dessa realidade. / 8 Em menos de um século, elas modificaram profundamente um estilo de vida, proporcionando um maior conforto e bem estar social para a humanidade. /

9 Para haver mudanças é necessário que haja muito trabalho. Trabalho esse, que deve ser consciente, sério, capaz de planejar e construir um mundo melhor. / 10 São assim o ser humano se tornará plenamente realizado, mais digno e com um caráter forte." (86)

1. O trabalho
2. ele
3. ele
4. várias nações
5. o trabalho
6. um trabalho sério e consciente
7. as invenções humanas
8. elas
9. muito trabalho
10. o ser humano

Quanto ao uso da AET, Connor afirma que a reação dos estudantes tem sido positiva: rapidamente eles se

sentem à vontade com este método e incluem diagramas da estrutura do tópico como parte de seus rascunhos, mesmo que isto não seja exigido. Eles têm revelado progresso na escrita, especificamente no que diz respeito à coerência e ao desenvolvimento dos tópicos das sentenças. Esta autora acredita que, para se beneficiar mais deste método, os estudantes devem usá-lo em seus primeiros rascunhos, visto que, neste ponto do processo de escrita, eles estão, em geral, mais inclinados a fazer mudanças substantivas.

No meu entender, existe ainda um recurso que pode ser bastante eficaz para assegurar o avanço da informação: maior exploração do rema. Os estudiosos da articulação tema/rema têm dedicado maior atenção ao elemento dado, o tema. Todavia, como é o rema que faz avançar a comunicação, porquanto encerra a informação nova, a parte remática da sentença merece, igualmente, ser investigada em trabalhos futuros. Com isto, seria possível empregar dois tipos de recursos para implementar a progressão: além de se contar com os mecanismos da progressão temática, poder-se-ia contar, ainda, com uma utilização adequada da progressão remática, ou seja, semântica. Os estudantes devem ser alertados quanto à necessidade de se preocuparem com a relevância das informações veiculadas através dos remas, fazendo com que estes tenham maior riqueza de conteúdo. Deste modo, dispondo de maior número de elementos de novidade semântica, seus textos serão informativamente mais interessantes.

O ensino da redação é, em última análise, bem mais amplo que o dos aspectos formais da organização tex-

tual, embora este também seja relevante. Faz-se mister que o estudante encare a redação como uma atividade muito mais rica do que o mero preenchimento do modelo formal adquirido. É imprescindível que as produções escolares escritas apresentem conteúdos significativos e progressão remática. A fim de subsidiar a redação — atividade despidida de significado para os alunos — o professor deve ligá-la às atividades de leitura. Torna-se importante, além disso, que ele não encoraje, através da atribuição de notas altas, a produção de textos formalmente adequados mas eivados de clichês e, por conseguinte, desprovidos de conteúdo.

Em suma, se o professor criar oportunidades para que os alunos fiquem familiarizados com os diferentes tipos de progressão e, ainda, se estes se tornarem convictos da importância do tema, certamente suas redações não apresentarão problemas no tocante à progressão temática e ao conteúdo informativo.

VI - BIBLIOGRAFIA

VI - BIBLIOGRAFIA

1. ADAM, Jean-Michel. "Ordre du texte, ordre du discours". *Pratiques*, Metz, 13:103-111, 1977.
2. BARDOVI-HARLIG, Kathleen. "Pragmatic word order in English composition". In U. Connor & A.M. Johns (eds.), *Coherence: Research and pedagogical perspectives*. Washington, D.C.: TESOL, 43-65, 1990.
3. BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London : Longman, 1981.
4. CARRELL, Patricia L. "Cohesion is not coherence". *TESOL Quarterly*, 16:479-488, 1982.
5. CHAROLLES, Michel. Note de lecture à propos du article "Parallélismes et déviations en poésie", de Nicolas Ruwet. *Pratiques*, Metz, 10:105-111, 1976.
6. ———. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". *Langue Française*, Paris: Larousse, 38:7-14, 1978.
7. ———. "Text connectivity, text coherence and text interpretation processing". In E. Sözer (ed.), *Text connectivity and text coherence*. Hamburg: Buske, 1-16, 1985.
8. ———. *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connectivité textuelles depuis la fin des années 1960*. Université de Nancy 2, copia de inédito, 1987.

9. COMBETTES, Bernard. "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte". *Pratiques*, Metz, 13: 91-101, 1977.
10. ———. "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants". *Langue Française*, Paris: Larousse, 38:75-86, 1978.
11. ———. *Pour une grammaire textuelle - la progression thématique*. Paris: Gembloux, A. De Boeck/Duculot, 1983.
12. CONNOR, Ulla. "Research frontiers in writing analysis". *TESOL Quarterly*, 21:677-696, 1987.
13. DANEŠ, František. "Functional sentence perspective and the organization of the text". In F. Daneš (ed.), *Papers on functional sentence perspective*, Prague: The Hague, 106-128, 1974.
14. ENKVIST, Nils Erik. "Seven problems in the study of coherence and interpretability". In U. Connor & A.M. Johns (eds.), *Coherence: Research and pedagogical perspectives*. Washington, D.C.: TESOL, 9-28, 1990.
15. FIRBAS, Jan. "On defining the theme in functional sentence analysis". *Travaux linguistiques de Prague*, 1: 267-280, 1964.
16. ———. "On the interplay of means of functional sentence perspective". *X^e. Congrès International des Linguistes*, II. Bucarest, 741-745, 1970.

17. FIRBAS, Jan. "On the concept of communicative dynamism in the theory of functional sentence perspective". SPFFBU. A 19:135-144, 1971.
18. ———. "Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective". In F. Daneš (ed.), *Papers on functional sentence perspective*. Prague: The Hague, 11-37, 1974.
19. GLATT, Barbara S. "Defining thematic progressions and their relationship to reader comprehension". In M. Nystrand (ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 87-103, 1982.
20. GRICE, H. Paul. "Logic and conversation". In P. Cole and J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58, 1975.
21. HALLIDAY, M.A.K. "The place of 'functional sentence perspective' in the system of linguistic description". In F. Daneš (ed.), *Papers on functional sentence perspective*. Prague: The Hague, 43-53, 1974.
22. HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
23. HUNT, Kellogg W. 1966. "Recent measures in syntactic development". In M. Lester (ed.), *Readings in applied transformational grammar*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 179-192, 1973.
24. KASSAI, Georges. "À propos de la linguistique du texte". *La Linguistique*, 12:119-128, 1976.
25. KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP, Pontes, 1989.

26. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
27. ———. "Principais mecanismos de coesão textual em português". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, 15:73-80, 1988.
28. ———. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
29. LAUTAMATTI, Liisa. 1978. "Observations on the development of the topic in simplified-discourse". In U. Connor & R.B. Kaplan (eds.), *Writing across languages: Analysis of L 2 text*. Reading, M.A.: Addison-Wesley, 92-126, 1987.
30. LEMOS, Cláudia T. Guimarães de. "Redações no vestibular: algumas estratégias". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 23:61-72, 1977.
31. MARTIN, Robert. "Thème et thématization de l'enoncé". *Travaux de linguistique*, Université de Gand, 8: 27-48, 1981.
32. MORGAN, Jerry L. & SELLSNER, Manfred B. "Discourse and linguistic theory". In R.J. Spiro, B.C. Bertram and W.F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 165-200, 1980.
33. PÉCORA, Antônio Alcir Bernárdez. *Problemas de redação na universidade*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1980.
34. REINHART, Tanya. "Conditions for Text Coherence". *Poetics Today*, Vol. 1:4, 161-180, 1980.

35. ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
36. SCHNEIDER, Melanie & CONNOR, Ulla. "Topical structure in ESL essays: not all topics are equal". To appear in *Studies in Second Language Acquisition*, 1990.
37. SGALL, Petr. "L'ordre des mots et la sémantique". In F. Kiefer (ed.), *Studies in syntax and semantics*. Dordrecht: Reidel, 231-240, 1969.
38. SLAKTA, Denis. "L'ordre du texte". *Études de linguistique appliquée*, 19:30-42, 1975.
39. VANDE KOPPLE, William J. "Functional sentence perspective, composition, and reading". *College Composition and Communication*, 33:50-63, 1982.
40. ———. "Something old, something new: Functional sentence perspective". *Research in the teaching of English*, 17:85-99, 1983.
41. ———. "Given and new information and some aspects of the structures, semantics and pragmatics of written texts". In C.R. Cooper & S. Greenbaum (eds.), *Studying Writing: Linguistic Approaches*. Beverly Hills: SAGE, 72-111, 1986.
42. WITTE, Stephen P. "Topical structure and revision: An exploratory study". *College Composition and Communication*, 34:313-341, 1983a.
43. ———. "Topical structure and writing quality: Some possible text-based explanations of readers' judgments of students' writing". *Visible Language*, 17:177-205, 1983b.

PRODUÇÃO DE TEXTOS - OBRAS CONSULTADAS

1. ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1989.
2. BARBOSA, Severino Antônio M. & AMARAL, Emília. *Escrever é desvendar o mundo*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
3. BARROS, Jayme. *Encontros de redação*. São Paulo: Editora Moderna, 1984.
4. BELLINE, Ana Helena Cizotto. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 1988.
5. BOTOMÉ, Sílvio P. e GONÇALVES, Célia M.C. *Descubra um novo autor: você*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
6. CHAVES, Eloá Barbuda F. *Para melhor ler, escrever e falar*. Rio de Janeiro: Reser - Artes Gráficas S.A., 1984.
7. FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1984.
8. FAULSTICH, Enilde L. de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. Petrópolis: Vozes, 1987.
9. FELIZARDO, Zoleva C. *Teoria e prática da redação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
10. FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto - leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
11. GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

12. MATTOS, Geraldo. *Técnicas de redação em Língua Portuguesa* - livro do professor. São Paulo: Editora FTD S.A., s.d.
13. MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação escrita: a moderna prática da redação*. São Paulo: Atlas, 1988.
14. MORENO, Cláudio & GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso básico de redação*. São Paulo: Ática, 1989.
15. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Ensino de língua e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
16. PACHECO, Agnelo de Carvalho. *A dissertação*. São Paulo: Atual, 1988.
17. SOARES, Magda Becker & CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
18. TUFANO, Douglas. *Estudos de redação*. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

ANEXOS

ANEXO I

REDAÇÕES SEM PROBLEMAS QUANTO AO FLUXO DE INFORMAÇÃO

Grupo I

RED 21

"Para obter o capital que lhe proporcione as mínimas condições para se viver, as pessoas utilizam-se de diversos meios, dos quais o mais importante é o trabalho.

No entanto, o exercício de uma atividade não é só uma simples maneira de garantir a sobrevivência; pois, se assim fosse nos compararíamos a formigas ou abelhas. Na verdade, é a execução dedicada de uma determinada função que mostra ao indivíduo os seus limites e o ensina a superá-los para que, assim, ele cresça e amplie cada vez mais suas capacidades.

Portanto, no exercício de uma profissão, o homem aprende, ensina, convive, enfim, participa mais ativamente da integração da sociedade. Afinal, na relação entre os colegas de trabalho, os seres humanos se aproximam mais e passam a se preocupar mais com os problemas coletivos que com os particulares; assim, forma-se uma comunidade mais unida e fraterna.

Com isso, pode-se concluir que o trabalho é muito mais que um meio de garantia de vida; na verdade, é ele que nos ensina a viver como homens nobres e dignos de participar de uma sociedade inteligente." (1486)

RED 22

"O ser humano precisa de trabalho, seja ele qual for, ou não se sentirá realizado, principalmente porque a sociedade faz do trabalho a única fonte digna de sobrevivência.

Quem não trabalha não é bem visto, é tido como

vadio e coisas desse 'nível'. Mas ao trabalhador são atribuídas muitas vantagens, afinal, a atividade chega a ser um fator biológico essencial para a vida (nosso organismo, por exemplo, está em atividade constante). Para ser saudável, o indivíduo precisa trabalhar física e mentalmente, e então, adquirir experiências, confiança e se sentir mais capaz, ativo e orgulhoso de si mesmo, além da sociedade considerá-lo mais 'nobre'.

Os que não trabalham acabam por se sentir velhos, inúteis e não desfrutam de outro caráter positivo do trabalho: o dinheirinho recebido no fim do mês, destinado às necessidades de cada um. Mas às vezes, o motivo de não trabalhar é a falta de oportunidade, além de que no nosso país o trabalho não é valorizado.

A solução é, então, se estabelecer num ramo que apoie e valorize o trabalho e a vontade de crescer de cada um e, assim, conhecer os pontos positivos que a vida ativa tem." (1392)

RED 23

"O homem bem sucedido profissionalmente tem quase tudo o que quer. Porém seus imóveis, seus carros, seus cartões de crédito, nada do que ele pode comprar é mais importante que sua experiência de vida, adquirida através do trabalho.

O trabalho é muito mais do que um simples 'ganha-pão'. Através dele o homem se relaciona com o mundo exterior. O convívio diário com pessoas de idéias diferentes, de classes sócio-econômicas diferentes, abre cada vez mais seus horizontes e a cada dia experiências novas somam-se às suas. É justamente através do trabalho que o homem aprende a respeitar seu próximo, mesmo que as suas idéias e opiniões sejam diferentes.

Por outro lado, o trabalho torna o homem independente. Isso é muito importante, pois só vive com dignidade aquele que não precisa contar com a boa vontade de terceiros para sobreviver.

O trabalho não só constrói casas, edifícios, pontes e máquinas, mas sobretudo, constrói homens dignos e de caráter nobre." (1319)

RED 24

"Na sociedade contemporânea, mesclada de oportunidades de realização da pessoa humana nas suas mais variadas formas, o trabalho tem se revelado não mais como um meio de sobrevivência apenas, mas um excelente campo de promoção do indivíduo.

Não obstante a constatação de condições sub-humanas no desempenho de certas funções — seja pela precariedade dos índices de salubridade ou mesmo uma remuneração insuficiente — o homem que trabalha, se afirma como cidadão atuante no processo de desenvolvimento do meio onde vive. Nesse ambiente, novos valores são descobertos — ou fortalecidos — tais como a amizade, a cooperação mútua, a solidariedade, o respeito aos Direitos Humanos, etc.

Portanto, ao assumir o trabalho, o homem não só adere a um processo dinâmico de relações interdependentes, no qual aprimora cada vez mais seu 'know-how', mas evolui sempre em dignidade e nobreza de caráter." (529)

RED 25

"O trabalho é seguramente uma das mais antigas invenções do homem. Provavelmente a mais brilhante delas. Representa a geratriz, a força que garante o funcionamento desta complexa engrenagem que é a civilização humana. Foi talvez o principal responsável pela evolução da humanidade.

Não se trabalha apenas com o corpo. Trabalha-se também com a mente, e esta é sua mais difícil e fascinante forma. Difícil porque não são todos os que se preocupam em desenvolver o intelecto, provavelmente devido ao caminho árduo que têm que percorrer, sem a garantia de sucesso imediato. Este é responsável principalmente pelo desenvolvimento do caráter.

De qualquer forma, o trabalho em toda sua essência é necessário e enobrecedor. Não só pela constatação adquirida atualmente de se poder garantir o sustento de uma família e sua conseqüente sobrevivência. Se ob-

servado de uma forma macroscópica, também o é, visando a oportunidade que cada um possui de dar sua contribuição ao mundo, principalmente à civilização humana, garantindo sua evolução, seu progresso e sua vida." (55)

RED 26

"O homem não é um ser estático. Ele vê os fatos, julga-os e age. O agir é trabalho. E o trabalho é a busca humana de ideais e objetivos.

Mais do que simples meio de ascensão social, política ou econômica, trabalhar é construir a própria personalidade. O sentido do trabalho é, principalmente, a tentativa de firmar-se e conquistar um espaço próprio. Mal sabe o ser humano que, trabalhando, está num processo de auto-conquista e conhecimento.

É pelo trabalho que o homem fica ciente de suas capacidades. E é também por ele que o ser humano se relaciona e partilha experiências de vida, tornando-se mais seguro.

Portanto, é através de seus esforços no trabalho que o homem encontra a sua dignidade. E essa dignidade garante, conseqüentemente, o pão que ele come." (1519)

ANEXO II

REDAÇÕES COM PROBLEMAS QUANTO AO FLUXO DE INFORMAÇÃO

Grupo II

RED 27

"O trabalho é o único meio honesto de se conseguir renda para sobreviver de uma maneira descente, além de trazer benefício para a própria sociedade em que vive.

O pão de cada dia do homem só é garantido através do trabalho, que garante a ele a sua sobrevivência, numa sociedade cheia de preconceitos e discriminações.

O homem que trabalha é considerado pela sociedade um homem de caráter, e com capacidade de trazer muitos benefícios, tanta para o seu benefício próprio como para a própria sociedade. Cada homem é considerado digno de seu trabalho, pelo simples fato de trabalhar." (22)

RED 28

"O trabalho é uma atividade diversificada, com diferenças de classes tanto salariais quanto de funções de trabalho.

Os trabalhadores que trabalham no serviço braçal, geralmente os não estudados, são os menos remunerados, aqueles que trabalham para poderem sustentar a si próprios, ou a sua família.

Aqueles trabalhadores, os quais estudaram e formaram-se ou profissionalizaram-se em algum setor de trabalho, são mais remunerados e com isso frequentam uma sociedade mais elevada e com status.

Mas mesmo o trabalhador sem estudo, menos remunerado tem sua sociedade, e nesta sociedade ele é nobre e digno.

O homem só será nobre e digno, se ele trabalhar, com isso mostrando seu potencial e sustentando a si próprio e a seus familiares com seu trabalho." (642)

RED 29

"Antes da satisfação monetária, o trabalho dignifica e enobrece o caráter humano.

O homem deve encarar seu emprego como uma forma de engrandecimento pessoal e não apenas como fonte de sobrevivência.

Todo trabalho é útil — mesmo não sendo bem remunerado ou não exigindo capacidade intelectual — jamais podendo ser considerado dispensável à sociedade ou às pessoas.

O ser humano deve ter consciência de que o trabalho não garante apenas o alimento, a moradia ou o conforto material, mas é também fonte de enobrecimento, dignidade, satisfação e realização pessoal." (244)

RED 30

"O trabalho não só garante o pão que o homem come, mas especialmente enobrece seu caráter e lhe dá dignidade, que é sua realização como ser humano.

Muitos homens trabalham em busca do sustento de si próprio ou da família, exaltando o seu caráter, outros trabalham em busca da realização pessoal, para se sentir bem com si mesmo e a sociedade que exalta o seu caráter e dignidade, através do trabalho.

Contudo o trabalho em busca do sustento ou apenas como realização pessoal, é enfrentado como indicador do caráter humano." (749)

RED 31

"Trabalho, questão de coragem, boa vontade, aprendizado.

Todos aqueles que trabalham, seja seu trabalho qualquer que seja, estão contribuindo de alguma forma consigo mesmo e com todos.

Hoje em dia as máquinas estão substituindo o trabalho de muita gente e por outro lado dando trabalho a muita gente também.

Se trabalhas honestamente, com boa vontade, com perfeição em tudo que faz você será digno de atenção, confiança.

Quem trabalha honestamente tem o direito de discordar, debater alguma coisa.

Trabalhe, mesmo sendo o mais simples trabalho e enobreça cada vez mais sua capacidade de fazer e conseguir aquilo que quer." (1157)

RED 32

"O trabalho é sem dúvida nenhuma uma das fontes mais seguras de vida e com certeza uma das mais viáveis.

Através do trabalho o homem obtém de maneira correta tudo que precisa para levar uma vida digna de um ser humano. Trabalhando ele engrandece, consegue uma maior integração social.

Trabalhando o ser humano aprende a se valorizar e a tudo que o cerca. Trabalhar é um meio de descontração onde de certa forma nos divertimos e conquistamos amizades.

Trabalhar é um ato de responsabilidade, onde aprendemos a nos respeitarmos e a encararmos a vida com seriedade. O trabalho nos purifica, pois é benéfico à mente, e ao corpo humano.

O trabalho para nós seres humanos, sem dúvida alguma, pode ser a melhor 'saída' para vários 'problemas' sociais." (923)

ANEXO III

LANGUAGE AND COMMUNITY

Anne and Peter Doughty

When a *human infant* is born into any community in any part of the world, it has two things in common with any other infant, provided neither of them has been damaged in any way either before or during birth. Firstly, and most obviously, *new born children* are completely helpless. Apart from a powerful capacity to draw attention to their helplessness by using sound, there is nothing the *new born child* can do to ensure his own survival. Without care from some other human being or beings, be it mother, grandmother, sister, nurse, or human group, a *child* is very unlikely to survive. This helplessness of *human infants* is in marked contrast with the capacity of many new born animals to get to their feet within minutes of birth and run with the herd within a few hours. Although *young animals* are certainly at risk, sometimes for weeks or even months after birth, compared with the human infant *they* very quickly develop the capacity to fend for themselves. It would seem that *this long period of vulnerability* is the price that the human species has to pay for the very long period which fits man for survival as species.

It is during this very long period in which *the human infant* is totally dependent on others that *it* reveals the second feature which it shares with all other undamaged human infants, a capacity to learn language. For this reason, biologists now suggest that *language* is 'species specific' to the human race, that is to say, they consider the human infant to be genetically programmed in such a way that it can acquire language. This suggestion implies

that just as *human beings* are designed to see three-dimensionally and in colour, and just as they are designed to stand upright rather than to move on all fours, so *they* are designed to learn and use language as part of their normal development as well-formed human beings.

London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1974.