

# RELAÇÕES ENTRE COESÃO/COERÊNCIA E AVALIAÇÃO EM NARRATIVAS DE PRÉ-ADOLESCENTES

*Dercy Akele*

## 1. Introdução

O presente trabalho tem como propósito verificar o processo avaliativo em narrativas orais de crianças dos 8 aos 9 anos, numa perspectiva laboviana. Para essa indagação, adotaremos critérios que permitam verificar a relação entre coesão/coerência e avaliação/ruptura temática. O problema norteador de nossa análise será a verificação da interferência de elementos lingüísticos avaliativos, introduzidos pelas crianças, nas narrativas orais, no processo de estabelecimento da coerência e coesão lingüística de tais textos.

Inicialmente citaremos os conceitos de coesão e coerência e avaliação/ruptura que adotaremos para realização deste trabalho, fazendo um recorte teórico, dada à amplitude de sua abordagem, para dar conta da especificidade do nosso tema. Os termos coesão e coerência surgiram com a Lingüística Textual, nas décadas de 60-70, na Europa, para caracterizarem os critérios de textualidade, isto é, o que distingue um texto de um não-texto tem a ver, dentre outros critérios, com coesão e coerência. Portanto, faremos, apenas, um apanhado sucinto sobre os enfoques das Teorias de Texto que nortearão nossa análise, pronunciando-nos sobre como será visto o fenômeno da coesão/coerência neste trabalho.

## 2. Uma Análise dos Critérios de Coesão e Coerência numa Visão Totalizante de Língua

Dentre as várias tendências investigatórias do texto, vamos mencionar três, cotejando-as e extraíndo delas somente o que possibilitar maior sustentação à análise do objeto em questão. Adiantamos que nossa postura, nesta análise, prioriza uma visão totalizante de língua, sem negar a existência e importância dos aspectos formais (coesão), nem tampouco reduzindo-a a esses aspectos. A nosso ver, o conteúdo tem centralidade na língua, ou mais abrangentemente, na comunicação. Isso não autoriza, por outro lado, abdicarmos da formalidade. Essa

---

1. Dercy Akele, professora de Língua Portuguesa e Prática de Ensino da Universidade de Santa Cruz do Sul, 1993.

não abdicação por sua vez, não permite que a olhemos em si mesma, já que não existe forma do nada.

Os estudiosos Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que a coesão e a coerência são fatores de textualidade centrados no próprio texto e apresentam mais cinco fatores centrados no usuário, os quais não serão mencionados, uma vez que não nos interessam neste momento. Para esses autores, a coesão diz respeito aos processos de seqüencialização que asseguram uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Com relação à coerência, eles afirmam ser ela a responsável pela continuidade dos sentidos no texto, enfatizando não só o conteúdo proposicional dos enunciados, mas também os elementos de esquema, "background", centrados no leitor, responsáveis pela coerência.

Halliday e Hasan (1976) tentaram aprofundar a questão da coesão/coerência. Sucintamente podemos dizer que eles definem a coesão como sendo as relações de como o texto está construído semanticamente. Fazem ainda uma distinção entre coesão gramatical e coesão lexical. Em outras palavras, a coesão é uma relação semântica entre um elemento lingüístico no texto, e um outro necessário, que denominam "ties" (laços, nós) para a sua interpretação. Quanto à coerência, Halliday e Hasan denominam textura, caracterizando-a como a qualidade de um texto ser texto, isto é, "funciona como uma unidade que leva em conta o ambiente que envolve o próprio texto" (Halliday e Hasan apud Carrel, 1982). Para eles essa textura envolveria certo grau de coerência que incluiria componentes interpessoais. Resumindo, a "coerência" manifestar-se-ia em dois níveis: a) no contexto de situação, portanto, consistente em REGISTRO; b) no contexto lingüístico, portanto, coerente na coesão.

Com relação à teoria da coesão, Halliday e Hasan receberam muitas críticas, citadas por Carrel (1982), dentre as quais destacam-se as do grupo Hagerup (1977) que argumenta ser de pouca relevância a coesão lingüística para a textualidade, dado que "a ausência de conetivos não causa danos sérios na compreensão, porque os leitores são normalmente capazes de fazer pontes de inferências" (Hagerup, 1981:19)

Reforçando essa posição, (Steffensen, apud Carrel, 1982) após estudos comparativos entre laços coesivos e o "background" do conhecimento cultural no processo dos leitores, concluiu que "se um leitor não tiver acesso ao esquema do "background" subjacente ao texto, todos os laços coesivos do mundo não ajudarão a coerência do texto para o leitor" (Steffensen, 1951).

A crítica mais relevante apresentada por Carrel (1982) nos parece a de Morgan e Sellner (apud Carrel, 1982) que argumentam ser um erro construir laços coesivos como causa.

Como se pode depreender das falas dos autores aqui referidos, é uma tentativa infrutífera analisar a coerência a partir da coesão lingüística. Referindo-se ao outro nível, que eles denominam REGISTRO, nos parece menos problemático, porque Halliday e Hasan o vêem como

*" resultado da combinação de configurações semânticas associadas a classes específicas de contextos de situação e que definem a substância do texto: o que ele significa, no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado social, expressivo, comunicativo, representacional, etc. (Halliday e Hasan, 1976:26)(grifo nosso).*

Os autores aqui admitem já a importância do conteúdo, mas o deixam ainda muito dependente da forma, dando a entender que a coerência é feito da coesão. Aí torna-se sintomático o termo REGISTRO - preso ao formal - ao invés de coerência que diz mais à lógica ou ao sistema de idéias de um texto, ou melhor ainda, ao pensamento expresso num texto.

Revendo "en passant" o último teórico que nos parece mais próximo de nossa abordagem, vamos nos referir à teorização de Charolles (1978) que, sem mencionar o termo coesão, postula a textualidade através de uma dupla lateralidade: a coerência microestrutural e a coerência macroestrutural, através de metarregras. Segundo ele, há uma estreita relação entre coerência e linearidade textual, quando afirma: "não se pode questionar a coerência de um texto sem se levar em conta a ordem em que aparecem os elementos que o constituem" (Charolles, apud Bastos, 1982).

Quando o autor se refere à linearidade do texto, ele admite o aspecto formal como necessário na relação com a "coesão" microestrutural - que se refere aos recursos morfológicos e sintáticos - e, por outro lado, coerência textual, pela unidade de significado e pela situação de interlocução. Charolles tem uma visão de língua que não separa conteúdo e forma. Inscreve-se, aí portanto, numa concepção dialética da comunicação.

Percebe-se, pelos autores citados, que não há consenso quanto à distinção entre os princípios da coesão/coerência e/ou unidade. Os autores trabalhados neste texto os reconhecem como distintos, dado o aspecto formal da coesão, mas discordam de seu caráter necessário e suficiente como princípio que constitui a textualidade. Para Widdowson (apud Bastos, 1985), a diferença se dá na articulação entre esses dois níveis:

*"havendo coesão é possível inferir os atos ilocucionais a partir das ligações proposicionais indicadas explicitamente; havendo coerência, deduzimos as ligações proposicionais implícitas a partir de uma interpretação dos atos ilocucionais".*

Essa posição é a que nos parece mais adequada, para uma visão de totalidade de língua. Concebemos a coerência e a coesão como mecanismos responsáveis por uma unidade textual, porém com traços distintos, relacionados à forma e conteúdo. Contudo, forma e conteúdo não são separados, se tivermos como base a concepção dialética da linguagem. Neste sentido, coesão e coerência, embora distintas, não chegam a constituir elementos autônomos. Nessa mesma linha, sem negar a distinção natural e imanente de ambas, Charolles (apud Bastos, 1982) afirma

*"... que não é possível tecnicamente operar uma divisão rigorosa entre as regras de porte textual e as regras de porte discursivo. As gramáticas de texto rompem as fronteiras, geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional, donde, do nosso ponto de vista, a inutilidade de uma distinção coesão/coerência que alguns propõem, baseando-se justamente na divisão precisa entre esses dois territórios" (Charolles apud Bastos, 1982).*

Dentre os teóricos aqui citados, Charolles faz, pois, menção à falsa questão que é a separação coesão/coerência, além de explicitar a presença de elementos do discurso (metarregras de repetição e progressão), bem como as relações do texto com o contexto (metarregras de não-contradição e relação), conforme análise feita por Bastos (1982).

Charolles evidencia uma concepção mais aberta, que possibilita se afastar do puro formalismo que, muitas vezes, se faz presente nos estudos lingüísticos e seus desdobramentos. Podemos considerar essa concepção como buscando assumir uma abordagem dialética que implica ver a linguagem no seu processo/movimento, dentro de uma totalidade, cheia de multideterminações e de partes que se inter-relacionam e "ganham" sentido na totalidade. Nessa visão, não se pode separar ou isolar texto e contexto, forma e conteúdo, enunciado e enunciação,

significado e significante e, enfim, coesão e coerência. Embora possamos admitir elementos que possivelmente se distinguem, dado que a língua se estrutura também como um sistema, não podemos assumir os elementos como autônomos, uma vez que estes só têm sentido dentro de uma totalidade.

A nosso ver, o que mais tem levado os lingüistas a assumirem uma concepção formalista, ignorando a dialética, é a reificação da linguagem, da língua e de seus elementos constitutivos. Um dos problemas presentes em muitas análises lingüísticas é o que se denomina, nas ciências humanas e sociais, "reificação" que significa:

*"o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornam independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa, igualmente, a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas" (Boottmore, 1988:314).*

Em se tratando de linguagem, ela é, muitas vezes, assumida como uma coisa, imaginada como externa ao movimento humano que traz imanente a linguagem. O exemplo mais ilustrativo disso são as análises lingüísticas que se ocupam da coesão textual, como algo separado da coerência e mormente como anterior e causal da coerência. Essa concepção reduz um texto a sua formalidade e, na sua exacerbação, vê a forma como totalidade da comunicação, como se nela pudesse estar o conteúdo que a comunicação expõe.

Em uma concepção dialética ou histórica de realidade, de homem e de linguagem, não podemos separar conteúdo e forma. A forma pode constituir-se também em conteúdo. Mas isso não autoriza qualquer redução, nem a tese de anterioridade da forma ao conteúdo. É imperativo assumirmos, neste caso, o conteúdo e a forma como interdependentes no processo de comunicação ou na atividade de linguagem. As características de processo e atividade não permitem que reifiquemos a linguagem, muito menos qualquer dos seus elementos constitutivos, tais como a coesão e a coerência. Só as análises que assumem uma concepção formalista (conscientemente ou não) podem separar conteúdo e forma, teoria e prática, signo e significante e, no nosso caso, coesão e coerência.

Consideramos, por outro lado, que o fato de a coesão e a coerência se

interpenetrarem, não quer dizer que haja um modo permanente, fixo, estável de interpenetração, muito menos se cogita uma equitatividade, nem uma igualdade matemática simples entre estes dois elementos, em um processo de comunicação, seja este oral, escrito ou cênico.

O exposto permite-nos constituir outra hipótese (já específica e não mais geral): tanto a coesão como a coerência têm um referencial necessário no contexto e nunca limitados só ao texto. É o contexto que vai dizer o lugar próprio da coesão e da coerência no texto, podendo, aí se colocar um elemento como mais relevante que o outro, sem, com isso, subsumir o elemento menos relevante. A discussão sobre coerência e coesão no limite de um texto é uma falsa questão/problema.

O elemento chave, o eixo de nossa concepção é o que podemos denominar de abstração. Todo processo ou atividade lingüística é, por imanência, uma abstração. Abstração é o trabalho da razão que ultrapassa a percepção, situando-se, pois, em nível de apropriação/representação do objeto. ( Interpretação e produção da realidade) A própria representação, passa a simbolizar os objetos e se ocupa não mais com o significado, mas com o significante. A criança se ocupa basicamente da percepção (trabalho do significado), e o adulto basicamente com a razão (trabalho dos significantes).

Assim sendo, um adulto nunca precisa colocar a coesão como central em um texto, haja vista que o trabalho com o significante diz mais respeito à lógica de um texto do que sua forma. A forma só se torna importante na medida em que inferir conteúdo ou participar da construção de um conteúdo. Assim, não se dispensa a forma, mas jamais se concebe esta dissociada do conteúdo e nos desdobramentos lingüísticos deste, com relação à coerência. Se separarmos conteúdo e forma, passamos a separar também coesão e coerência. A nossa postura, no entanto, tem direção oposta.

Advertimos que o trabalho de abstração jamais abdica do símbolo ou, no caso da lingüística, do signo: saber usar os signos é também uma demonstração da capacidade abstrativa. O que não pode acontecer é assumir o símbolo como gerador das qualidades abstraídas de qualquer objeto. No nominalismo e na coesão reificada, acaba-se assumindo o símbolo como gerador.

Observamos, nas historinhas contadas pelas crianças, que a coesão é um elemento importante, para conferir uma certa continuidade temática no momento em que o termo adequado à situação ainda não é conhecido/assimilado pelo narrador. Acrescido a isso, ainda, poderíamos dizer que há o aspecto cognitivo que, no momento da oralidade, precisa se ocupar com fatores extralingüísticos que interferem na continuidade discursiva. Esses dados são determinantes e conduzem o narrador a duas atitudes: a) evitar a descontinuidade temática, através do uso de referentes e articuladores coesivos e b) repeti-los na medida em que não foi

processada, de imediato, a informação que deveria se seguir. Isso é demonstrativo de que a criança trabalha muito mais com a percepção do que com a abstração, em outras palavras, mais com o significado do que com o significante.

A preocupação com a coesão diz respeito ao mundo do significado e não do significante. A maior centralidade da coesão, nesse sentido, é para substituir a falta de elementos estruturais no desenvolvimento do pensamento lógico da criança.

O desenvolvimento da capacidade de abstração exige, aos poucos, a presença do elemento coerência. A nosso ver, quando a criança começa a estabelecer avaliações, ela está formando estruturas lógicas próprias do elemento coerência. Ao avaliar, a criança, aos poucos, começa a extrapolar os limites da forma. A avaliação é um modo de começar a se libertar do formalismo próprio da coesão, na qual o sujeito da linguagem está preso. Aí ele extrapola o símbolo.

Portanto, na análise que faremos das amostras, coesão e coerência serão indissociáveis sempre que se constituírem uma lógica de conteúdo. O oposto, porém, poderá ocorrer, se enunciados parcialmente interrompidos por um segmento de função avaliativa, estiverem ligados apenas formalmente.

## FUNÇÃO AVALIATIVA NAS NARRATIVAS ORAIS

Para se chegar às narrativas, especificamente, infantis, coloca-se como imperativo uma breve visão sobre linguagem, texto, e texto narrado. Após considerações preliminares, vamos apresentar, numa linha laboviana, as narrativas orais infantis, para melhor caracterizar as suas funções.

A linguagem, como parte integrante da vida humana, sofre as influências e evolução do meio que contribuem para o tema em questão. Em se tratando de manifestação lingüística, pensamento, linguagem e expressão são interdependentes. Se as palavras são revestimento das idéias, produto do pensamento que se concretiza no ato verbal, essas idéias nada mais são do que apreensões, sensações, percepções, colhidas do mundo físico através da vivência experienciada. Quanto mais vivas, ricas, variadas e ativas forem essas experiências, possivelmente melhor serão traduzidas em palavras que resultarão em textos.

Considerando as teorias recentes, o homem se comunica por textos e não por palavras isoladas. Texto, entendido como um todo, complexo, mas coerente e coeso. Marcuschi (1983:9), remetendo a Halliday e Hasan (1976) diz que o texto é uma unidade semântica e não uma unidade de forma; é, pois, uma unidade de sentido. Não obstante a complexidade desse conceito, Langacker (1980) diz

que o sistema lingüístico dominado pela criança é o mesmo que as demais pessoas utilizam para estabelecer comunicação. Há, entretanto, diferenças, mas não chegam a ser relevantes.

A prática de contar e entender histórias torna-se possível em função da competência textual, habilidade presente em todo falante de uma língua qualquer. Contar e ouvir histórias são habilidades já herdadas de nossos antepassados. Desde épocas remotas, o homem sente a necessidade de externar a sua maneira própria de ver, de sentir e de experienciar as coisas do mundo. O processo de criação de histórias pode ser associado à natureza lúdica do ser humano: jogar, brincar, criar atividades prazerosas, com o objetivo de descontração, relaxamento e satisfação de necessidades emotivas. Ações essas que estão presentes na vida do homem em sociedade. As histórias (causos, anedotas...) intermedeiam essas ações lúdicas. O narrador é um jogador que disputa com seu interlocutor o turno da fala, para relatar um episódio, tentando ilustrar tanto quanto possível com facetas do trágico ou cômico para conquistar o interesse do ouvinte. Segundo Neiss (1984),

*"o texto oral de um pré-adolescente garante a espontaneidade, uma vez que as narrativas coletadas não são imposição de outrem, mas a pura expressão do modo próprio de captar, sentir e externar o mundo apreendido no convívio de grupo".*

Percebemos, ao contrário do que acontece com o texto acadêmico escrito, uma das características que diferenciam a oralidade da escrita, não só evidenciada no ato de fala cotidiano, mas nos relatos pessoais.

Labov e Waletzky se dedicaram ao estudo das narrativas orais e definiram este tipo de texto como um "método de recapitular experiências passadas, através da correspondência de uma seqüência verbal de cláusulas a uma seqüência de eventos que realmente ocorreram" (Labov e Waletzky, 1968:287). A contribuição significativa para a análise de nossos dados reside na distinção que eles fazem sobre forma e função semântica de apresentação de experiências pessoais. A forma eles caracterizam como aquela que se identifica como discurso, baseado em padrões recorrentes, que inicia no nível das orações até o nível da narrativa completa; e a função quando esses padrões são verificados pelas funções do discurso narrativo na situação de comunicação. No aspecto funcional, eles subdividem em funções referenciais, cuja finalidade é relatar informações ao ouvinte, orientando-o sobre quem e o quê está envolvido no evento, onde e quando o evento ocorreu, além de apresentarem a seqüência temporal das ações.

Nessa função, o narrador tem um papel importante, porque ele atua como intermediário entre a ação narradora e o leitor. A função específica que interessa ao nosso trabalho é a **função avaliativa** que se caracteriza por " contar ao ouvinte algo sobre o que os eventos significaram ao narrador, ou algo sobre o próprio narrador" (Labov e Waletzky, 1968). Nessa função, o narrador, independente da posição que ocupa na história, pode fazer comentários endereçados ao leitor. Portanto, as crianças não só contam ao ouvinte quais os eventos que ocorreram durante as experiências que estão relatando, mas encaixam essas experiências num contexto e falam para o ouvinte sobre o significado dessas experiências, afirma Labov. A criança, ao observar e / ou vivenciar experiências e, posteriormente, relatar tais experiências está construindo linguagem. Se, nessa construção, além de dar atenção aos aspectos essenciais da narrativa que se caracterizam como **orientação** e **complicação**, ela se posiciona com relação ao fato narrado, objetivando prender a atenção do ouvinte ao evento, estará ensaiando um discurso reflexivo. Na tentativa de refletir sobre o fato, para fazer comentários avaliativos, ou dar explicações, a criança está, no mínimo, iniciando para a habilidade metacognitiva, pois passa a ter consciência sobre o seu próprio conhecimento. Reflete sobre ele, analisa a sua forma - não por si só - mas em função do conteúdo. Essa atitude, quer nos parecer, já uma marca de abstração que a criança (pré-adolescente) está fazendo.

Outro aspecto, além da **função avaliativa**, sugerido pelos autores como relevante nessa abordagem é a localização dos elementos avaliativos no texto narrado. Eles não estabelecem um lugar fixo, afirmando que a avaliação tanto pode incidir sobre a complicação, ser limite entre complicação e resolução, ou ainda se fundir nesta. Entendemos ser impossível determinar limites rígidos para a avaliação, dada a sua característica de imprevisibilidade no discurso oral. O autor, único responsável pela seqüenciação temática de um texto é a quem cabe determinar o espaço para o seu comentário, explicação, ou juízo de valor no ato discursivo.

O terceiro aspecto a que devemos nos ater é com relação ao **tipo de orações** na avaliação. Dentre os quatro tipos de orações, os autores apontam para as orações livres ( cláusulas livres) que se deslocam para qualquer parte da narrativa. As orações dependentes (subordinadas) caracterizam a avaliação, envolvendo marcas fonéticas, como ênfase no tom de voz, alongamentos, marcas lexicais, além de outros.

Os elementos **localização** e **tipo de orações** terão, no presente trabalho, sua importância restrita à ocorrência ou não nas amostras, bem como ao número dessa ocorrência, nunca pelo elemento isolado ou por sua estrutura formal.

O modelo laboviano possibilita uma largueza de análise no que tange às

narrativas orais de crianças, notadamente pela característica de ser um discurso "não - planejado, que prescinde de relações prévias e preparação organizacional anterior à sua expressão, além da característica de fragmentariedade dada a simultaneidade entre a manifestação verbal e a construção do discurso" (Ochs, 1979). Tendo em vista nosso objeto de estudo tratar-se de narrativas orais e, no interior delas, da função avaliativa, torna-se um tanto complexo decidir sobre limites entre ruptura e avaliação. Além das peculiaridades de que se reveste a avaliação encontramos no modelo de Labov formas diferentes de avaliar, no processo narrativo, notadamente no conteúdo dos enunciados. São, portanto, classificadas em : a) **avaliação por mecanismos externos**, em que o narrador interrompe a seqüência lógica da narrativa e dá o seu ponto de vista; b) **avaliação- encaixamento**, em que o narrador descreve para si o sentimento do que lhe aconteceu; c) **avaliação pela ação**, em que o narrador conta o que foi feito, e não o que foi dito sobre o fato; d) **avaliação interna**, quando os elementos sintáticos servem para que o narrador comunique o seu ponto de vista. Percebe-se que esta divisão é, fundamentalmente, classificatória da forma, em que o conteúdo está organizado no enunciado discursivo. Interessa, para nossa investigação, verificar como se comportam os elementos formais e textuais na proposição avaliativa.

### ANÁLISE DOS DADOS

O corpus para análise compõe-se de 16 (dezesseis) narrativas, caracterizadas como Relato Pessoal. Os referidos dados são resultados de narrativas orais, gravadas individualmente, no prédio da escola, em uma sala de estudos.

Inicialmente, a entrevistadora falou com todos os alunos em sua sala, durante o horário de aula, nas turmas de 2ª e 3ª séries do 1º grau, questionando sobre a idade de cada um e convidando os que estivessem na referida faixa etária para contarem historinhas. A manifestação foi unânime e total, candidatando-se todos à tarefa. Não houve nenhum critério de escolha na ordem da entrevista. Os 16 alunos pertencem à Escola de 1º e 2º Graus Educar-se (rede particular) em Santa Cruz do Sul. A escola abriga, em sua maioria, alunos de classe média e média-alta, cujos pais são professores, bancários, funcionários públicos, engenheiros, médicos, etc. A grande maioria das crianças apresenta um nível cultural e lingüístico satisfatório, evidenciado tanto nas características da história que relataram quanto na linguagem. Quanto ao aspecto pedagógico, a escola tem como objetivo, em seu plano, um trabalho com Literatura Infantil, tendo os alunos de 2ª a 4ª série oficinas literárias, durante duas horas semanais. A coleta de dados

obedeceu à seguinte ordem:

- a) gravação das narrativas orais, sob forma de RELATO PESSOAL;
- b) registro dos dados por escrito, gravados, através da leitura pelo informante;
- c) gravação dos relatos de histórias a partir de gravuras;
- d) transcrição dos relatos pela entrevistadora.

Serão utilizados, para nossa análise, apenas os relatos orais, nos quais pretendemos verificar a ocorrência ou não dos elementos avaliativos, segundo o modelo laboviano.

### NARRATIVA Nº 1

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| Orientação                  | 1 - Era uma vez uma menina chamada Nicole que ela<br>2 - nunca , nunca conseguia dormir. Ela tinha me-<br>3 - do de muitos bichos à noite.  |
| Complicação                 | 4 - Era porque uma noite tinha um fantasma no<br>5 - quarto dela e ela saiu gritando: "socorro,<br>6 - socorro"! Mas o pai dela e a mãe dela não<br>7 - estavam em casa. Não tinha ninguém. Ela es-<br>8 - tava sozinha. Daí ela continuou gritando:<br>9 - "socorro, socorro"! Ninguém ouviu, nem a vi-<br>10 - zinhaça. |
| Avaliação<br>e<br>Resolução | 11 - Mas era um terror! Mas não era verdade, era<br>12 - só um sonho. A menina ficou tão assustada,<br>13 - tão assustada que acabou não dormindo...  |

Podemos perceber que nas frases 1-2 o narrador caracteriza a menina: não dormia, era medrosa (orientação). Nas frases 3-10 relata o fato, momento em que são produzidas as informações (complicação). Nas linha 6-8 introduz o discurso direto, reproduzindo a fala da personagem, procurando conferir maior verossimilhança ao que está sendo narrado. Nas linhas 9-13, verificamos a ocorrência de elementos avaliativos que incidem sobre a resolução (11-13). O elemento "mas" (Mas era um terror!), marca de fala, caracterizada como um elemento apresentativo, cuja função introduzirá a avaliação que, neste caso, emite um julgamento subjetivo sobre o fato narrado. O 2º elemento "mas", (Mas não era verdade...) reorganiza o desenvolvimento temático e, ao mesmo tempo, garante o andamento da narrativa, conferindo coerência. Este elemento, com idéia de oposição, faz uma

ponte com o real da complicação, tornando a avaliação coerente entre o plano da fantasia e do real. Outro elemento que reforça a coerência textual é, no final da avaliação, a coda, que conforme o modelo de Labov, é a volta à enunciação, através do enunciado: acabou não dormindo que remete a nunca conseguiu dormir...

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente trabalho preocupou-se com a relação coesão/coerência e avaliação nas narrativas orais de pré-adolescentes. O corpus para a testagem da hipótese, como já foi mencionado anteriormente, é constituído por 16 textos orais de alunos entre 8 a 9 anos. Deste total analisado, incluímos, para efeito de ilustração, aqui, apenas um texto de uma aluna, cuja finalidade é exemplificar a ocorrência dos elementos de avaliação em cláusulas livres, conforme o modelo laboviano, uma vez que o presente trabalho põe-se, basicamente, como reflexão teórica. Adiantamos, outrossim, que esse trabalho terá continuidade num universo maior e numa faixa etária mais diversificada, explorando, então, fundamentalmente, a aplicação da teorização presente no referido trabalho. Isto é tarefa para um outro artigo.

O primeiro elemento que se levantou nas amostras foi a constatação da ocorrência ou não de avaliação, seguindo-se o estabelecimento de relações com os mecanismos de coesão e coerência.

O que podemos, pelo menos, provisoriamente afirmar, a partir das amostras coletadas, é que a ocorrência de avaliação nas narrativas orais, na referida faixa etária, é bem mais significativa do que constataram Labov e Waletzky em sua pesquisa com pré-adolescentes. Segundo a conclusão desses autores, somente 15% fizeram avaliação em suas narrativas na faixa-etária de (10-12) e (13-16 anos), o que valeu a afirmação de que os adultos de classe social média e baixa fazem mais avaliação em seus textos orais do que as crianças na faixa etária acima mencionada. Isso, entretanto, não supreende, uma vez que outras variáveis interferiram, a nosso ver, para esse resultado, tais como, número da amostragem, nível social e características da escola.

O nosso trabalho, antes que conclusivo, assume uma natureza hipotética. Mesmo assim, a amostra por nós trabalhada, nos autoriza a afirmar que a avaliação nos textos orais de crianças entre 8 a 9 anos é bastante significativa. Advertimos que, para uma afirmação mais contundente sobre o que dissemos, é necessário ampliar e aprofundar a pesquisa, o que será objeto de outro trabalho investigatório de nossa parte, assumindo, porém, a reflexão teórica já presente neste.

### BIBLIOGRAFIA

- 1) BASTOS, L. K. X. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas.** São Paulo: Unicamp, 1985.
- 2) BEAUGRANDE, R. e DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics.** Londres: Longman, 1983.
- 3) CARREL, L.P. **Cohesion is not coherence.** *Thesol Quarterly*, [s.l.], v.16, n.4, p.479-488, dez 1982.
- 4) CASTILHOS, Ataliba T. de. **Gramática do português falado,** São Paulo: UNICAMP/FAPESP, 1990.
- 5) CHAROLLES, Michel. **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes.** *LANGUE FRANÇAISE*, Paris VIe. 38:7-41. Maio 1978.
- 6) COMBETTES, Bernard. **Introduction et reprise des 'éléments d'un texte'.** *Pratiques* n. 49. p. 69-84, Mars, 1986.
- 7) HALLIDAY, M.A.K. HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.
- 8) KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- 9) KOCH, I. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1990.
- 10) LABOV, W. **Speech actions and reactions in personal narrative.** Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1972.
- 11) PETERSON, McCABE. **Developmental psycholinguistic.** New York: Plenum, 1983.
- 12) WIDDOWSON, H.G. **Um approche communicative de l'enignement des langues.** Paris: Hatier, 1981.