

MEIRE ESTELITO DE SOUZA

INFRAÇÕES AOS FATORES DE TEXTUALIDADE EM REDAÇÕES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Lingüística, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Iara Bemquerer Costa

CURITIBA

1999

Dedico

Aos meus pais, Maria e Miguel, as
minhas filhas Marina e Luíse e a
minha avó Rosa Maria (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora prof^a. Dr^a. ***Iara Bemquerer Costa*** pela paciência na transmissão dos ensinamentos, cessão de material bibliográfico, críticas e sugestões, indispensáveis à realização deste trabalho.

A ***Coordenação do Curso de Pós-Graduação***, pelo sempre prestativo atendimento.

Aos ***professores e colegas*** do Curso de Pós-Graduação, que contribuíram com atos ou palavras de estímulo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (***CNPq***), pela concessão de bolsa de estudo.

RESUMO

Partindo da concepção de que o texto tem um conjunto de características que o diferencia de uma seqüência de frases isoladas, descrevo sete fatores responsáveis pela textualidade: os fatores tipicamente pragmáticos (**intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade**), que são centrados nos participantes do discurso (produtor e receptor), de acordo com a proposta de BEAUGRANDE E DRESSLER (1986) e os fatores **coerência e coesão** a partir das quatro meta-regras de CHAROLLES (1988), com a terminologia atualizada por Val (1997), ou seja, continuidade, progressão, não-contradição e articulação. Eu procuro avaliar o modelo dos sete fatores de textualidade a partir de infrações a cada um deles, visto que BEAUGRANDE E DRESSLER analisam tais fatores através da presença dos mesmos em textos literários conhecidos. Neste trabalho, as infrações são extraídas de 100 textos escritos por escolares, realizados durante uma avaliação do sistema educacional do Paraná em 1996. Por fim, eu analiso as infrações mais recorrentes na amostra a partir de uma redação prototípica, com o intuito de verificar as relações entre os fatores de textualidade.

ABSTRACT

Starting from the conception that the text has a set of characteristics which makes it different from a sequence of isolated sentences, I describe seven standards that are responsible for its textuality: the typically pragmatic notions (**intentionality, acceptability, informativity, situationality and intertextuality**), which are centred in the participants of the discourse (producer and receiver), according to BEAUGRANDE and DRESSLER'S proposal (1986), and the **coherence** and **cohesion** factors based on CHAROLLES' four meta-rules (1988), with the terminology that was updated by VAL (1997), i.e.: continuity, progression, non-contradiction and articulation. I aim to evaluate the model of the seven textual standards based on infringements to each one of them, since BEAUGRANDE and DRESSLER analyse these standards through their existence in known literary texts. In this work, the infringements are taken out of 100 compositions written by school students, which were carried out during the evaluation of Paraná's educational system in 1996. Finally, I analyse the most recurrent infringements in the sample, from a prototype composition, in order to verify the relationships among the textual standards.

SUMÁRIO

1- Introdução	1
1. 1- Fontes do Memorial de Avaliação da SEED.....	9
1. 2- Procedimentos Metodológicos	13
2- Capítulo I – Intencionalidade / Aceitabilidade	16
2. 1- Intencionalidade	16
2. 2- Aceitabilidade	38
3- Capítulo II – Informatividade	40
4- Capítulo III – Situacionalidade	58
5- Capítulo IV – Coerência / Coesão	71
5.1- Continuidade	80
5.2- Progressão	83
5.3- Não-Contradição	86
5.4- Articulação	88
6- Capítulo V – Intertextualidade	93
7- Conclusão	112
8- Referências Bibliográficas	119
9- Anexo	123

1. INTRODUÇÃO

Um dos ramos da Lingüística moderna é a Lingüística Textual, que tem como berço a Europa dos anos 60. Seu interesse inicial está ligado a fenômenos sintático-semânticos que ocorrem entre frases ou seqüências de frases (antes do surgimento da Lingüística Textual, os problemas lingüísticos são resolvidos no âmbito da frase isolada). Na década de 70, seus estudos, ainda, se restringem à gramática estrutural e às intenções de se construir “Gramáticas de Texto”. Na década de 80, os estudos na Lingüística Textual se diversificam em Teorias de Texto. Apesar dos pressupostos básicos comuns, ou seja, o texto como objeto principal de estudo, ao invés da palavra ou da frase isolada, e como ato de comunicação; tais teorias diferem entre si. Assim, há estudos próximos à linha americana da análise do discurso e estudos próximos à linha francesa da Análise do Discurso. A linha americana se preocupa com mecanismos e modelos cognitivos envolvidos na construção do texto; já a linha francesa se preocupa com a relação do texto com a sociedade. Os pontos comuns às diversas vertentes indicam que “a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, preservando a organização linear, estritamente lingüística, como a coesão e, por outro, considerando a organização não linear dos níveis de sentido e intenções que

realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas” (cf. MARCUSCHI, 1983, p. 13).

A Lingüística Textual tem se dedicado ao estudo do texto como a unidade básica de manifestações da linguagem (KOCH, 1997, p. 14) em que é fundamental a comunicação entre os participantes (produtor e receptor). Os fatores envolvidos na produção e recepção têm especial importância no estudo do texto. Torna-se necessário revisar os conceitos de texto desde a origem da Lingüística Textual até hoje e verificar que características ou que elementos fazem com que um texto seja realmente um texto e não um ajuntamento de palavras e frases.

O conceito de texto varia conforme o autor e/ou a orientação teórica adotada, segundo KOCH (1998). A autora faz uma revisão dos vários conceitos de texto desde a origem da Lingüística de Texto até nossos dias. Em um primeiro momento, é concebido como: unidade lingüística (do sistema) superior à frase; sucessão de combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas; cadeia de isotopias; complexo de proposições semânticas. No ponto de vista de orientações pragmáticas, o texto passa a ser encarado como: uma seqüência de atos de fala - teorias acionais; fenômeno primariamente psíquico - vertentes cognitivistas; parte de atividades mais globais de comunicação, que vão além do texto em si, já que este é apenas uma fase deste processo global - teoria da atividade verbal (cf. KOCH, 1998, p. 21).

De fato, esta revisão mostra como o conceito de texto tem sido ampliado com o tempo; pois, por exemplo, o primeiro conceito citado por KOCH (1998), que se refere ao texto como “unidade lingüística superior a frase”, não indica, ainda, o valor de texto como unidade de significados, que só ocorre com o conceito de texto como “complexo de proposições semânticas”. É interessante destacar que este conceito semântico está relacionado com a noção de linguagem em uso, noção esta que surge em HALLIDAY e HASAN (1976), mas não é suficientemente desenvolvida com estes autores.

As necessidades pragmáticas, ou seja, as necessidades de elementos que dependem do contexto para a sua significação, fazem surgir conceitos mais abrangentes de texto e, sem dúvida, as teorias dos atos de fala servem como estímulo para impulsionar os conceitos mais aceitos hoje. O conceito de texto equivalente a “atividade verbal”, por exemplo, é amplamente divulgado em trabalhos nas áreas da Sociologia, na Sociolingüística interacional, na Etnografia da fala, e não apenas na Lingüística Textual e na Análise do discurso (cf. POSSENTI, 1996; VAN DIJK, 1985)

Através das orientações pragmáticas, o texto deixa de significar um produto acabado e passa a ser considerado a partir do seu planejamento, verbalização e construção (cf. KOCH, 1998).

As noções de texto aproximam-se da noção de discurso; esta refere-se à “atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo

locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado lingüisticamente, por meio de textos (em sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão." (cf. FÁVERO e KOCH, 1983, p.25).

Alguns autores referem-se a *texto* ou *discurso*, empregando-os como sinônimos ou como noções distintas. O termo discurso, para os analistas do discurso, tem significado mais amplo que texto, englobando tanto os enunciados pertencentes à mesma formação discursiva como as suas condições de produção. O texto é apenas a manifestação verbal resultante. Já para os lingüistas da linha de Hjelmslev, o texto equivale a todo e qualquer processo discursivo (cf. FÁVERO e KOCH, 1983, p. 25). A discussão sobre as noções de texto e discurso como acepções idênticas ou distintas é longa e não há indicações de consenso definitivo sobre tais noções. Por esta razão não se pretende aqui insistir nessa discussão. Pode-se eventualmente utilizar uma ou outra como idênticas.

Considerando-se que os textos têm características que os diferenciam de frases isoladas, BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) propõem um conjunto de sete fatores responsáveis pela textualidade, ou seja, para esses autores, a textualidade é constituída pela presença de coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A coerência está ligada aos componentes do mundo textual¹, isto é, aos conceitos e relações presentes na superfície do texto. Os conceitos são definidos como conhecimentos (conteúdo cognitivo) e as relações são as ligações entre os conceitos que aparecem juntos no mundo textual.

A coesão relaciona-se com os componentes da superfície textual, isto é, as palavras que vemos ou ouvimos e com as conexões realizadas dentro de uma seqüência.

A coerência e a coesão, para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), são fatores centrados no texto; os demais fatores (pragmáticos, pois dependem do contexto e dos conhecimentos dos participantes do discurso para sua significação) estão centrados no produtor e receptor.

A intencionalidade está relacionada com atitudes do produtor para atingir determinados objetivos; a aceitabilidade está relacionada tanto com as atitudes do receptor em considerar um texto relevante para adquirir conhecimentos como em estabelecer a cooperação com as atitudes do produtor; a informatividade está relacionada com o fato das informações presentes no texto serem esperadas ou não, conhecidas ou não por parte do receptor; a situacionalidade está relacionada com os fatores que tornam um texto relevante para uma situação de ocorrência; a intertextualidade está

¹ Para Charolles (1983, 1988, 1989), a noção de coerência leva em conta parâmetros pragmáticos, que estão presentes nos participantes do discurso. A pragmática tenta inscrever a atividade da linguagem em espaços institucionais, ou seja, cada ato de fala (permitir, batizar, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado. (cf. MAINGUENEAU, 1993). De fato, os parâmetros pragmáticos não admitem a idéia de que a língua seja apenas um instrumento para transmitir informações; ela considera como fundamental o caráter interativo da atividade de linguagem e o contexto situacional.

relacionada com fatores que tornam os conhecimentos de um texto dependentes dos conhecimentos de outro(s) texto(s) anterior(es).

Pretende-se, neste trabalho, avaliar o modelo que inclui os sete fatores de textualidade, relacionando-os com infrações aos mesmos em redações escolares (cf. Fontes do memorial de avaliação da SEED). A análise toma por base os fatores tipicamente pragmáticos de acordo com BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) e os fatores coerência/coesão de acordo com a proposta das “meta-regras” de CHAROLLES (1988), com terminologia complementada por VAL (1997). Assim: *continuidade* refere-se a retomada de elementos no decorrer do texto; *progressão* refere-se ao acréscimo de informações novas e não só a repetição da mesma informação no texto; *não-contradição* refere-se a compatibilidade de informações, de modo que afirmar x não admite afirmar o contrário de x; *articulação* refere-se a necessidade de relacionar informações presentes no texto.

A escolha das “meta-regras” ou requisitos de coerência/coesão, deve-se ao fato de tais regras ou requisitos exigirem que se leve em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual (cf. CHAROLLES, 1988, p. 48). Nesse sentido, a análise das redações deve considerar a situação contextual durante o processo de produção, ultrapassando assim o âmbito da superfície textual. A análise da coesão está incluída na análise da coerência mediante o uso do mesmo conjunto de requisitos.

Para melhor entendimento da noção de infração aqui utilizada, é necessário lembrar que não existem regras rígidas, pré-estabelecidas para a construção de um texto e sim fatores ou elementos que tentam orientar a produção de um texto como um evento comunicativo. No instante que um dos fatores não se apresenta devidamente adequado no texto, pode-se afirmar que há infração àquele fator. A infração, portanto, pode conduzir à má-formação textual.

Não se pode deixar de perceber uma interdependência entre os sete fatores, mas sabe-se que há uma diferença de importância entre eles. A coerência, por exemplo, é fundamental para que o receptor estabeleça um sentido para o texto. Já outros fatores, como informatividade e coesão, não são estritamente necessários para se aceitar um texto como coerente. Neste trabalho, procura-se dar um tratamento igualitário às infrações aos diversos fatores de textualidade, pois pretende-se verificar as infrações aos fatores de textualidade e não o grau de importância de cada um deles. Nesse sentido, considera-se recorrentes aquelas infrações que se apresentam com mais frequência no conjunto das 100 redações analisadas.

A análise integral dos textos das redações, ao invés de análise de pequenos trechos, visa fornecer condições para uma melhor compreensão de cada fator de textualidade e a análise de uma redação prototípica, ou seja, aquela que apresenta as infrações mais recorrentes, tem como objetivo permitir verificar o grau de relacionamento entre os fatores.

Na primeira parte deste trabalho, há uma apresentação de informações do memorial de avaliação da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e dos procedimentos metodológicos, que inclui uma descrição do material empírico trabalhado (redações de alunos do 2º. ano do 2º. grau) e uma descrição da metodologia para a análise da redação prototípica. A segunda parte é dividida em cinco capítulos: o primeiro aborda os fatores de intencionalidade e aceitabilidade; o segundo refere-se ao fator de informatividade; o terceiro refere-se à situacionalidade; o quarto apresenta os critérios de coerência e coesão através dos requisitos continuidade, progressão, não-contradição e articulação; o quinto aborda o fator de intertextualidade; nestes capítulos, faz-se análises das infrações aos fatores abordados, ilustrando o(s) fator(es) em foco. Alguns aspectos discutidos em um capítulo se assemelham a outros discutidos em capítulos diferentes. Por exemplo, a discussão sobre a máxima da quantidade (cap. I) tem relação com noções sobre quantidade de informações ou suficiência de dados (cap. III). O fato de não reunir noções semelhantes em um único capítulo, deve-se a intenção de discutir todos os aspectos possíveis de cada fator no capítulo referente ao mesmo, ou seja, trata-se de uma ruptura forçada, já que os fatores se imbricam. Na conclusão, apresenta-se a análise da redação prototípica, ou seja, aquela que apresenta as infrações recorrentes aos fatores de textualidade, e mostra-se o entrelaçamento inevitável dos fatores.

1.1 - FONTES DO MEMORIAL DE AVALIAÇÃO (SEED)

O conjunto de redações escolhidas para avaliar os fatores de textualidade fazem parte de um banco de dados em fase de organização. As redações foram realizadas durante a avaliação do desempenho escolar no Sistema Educacional do Paraná em outubro de 1996. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) começou este processo de avaliação contínua em 1995, continuou nos três anos seguintes e há previsão para a sua retomada em 1999. O GAC/PQE (Grupo de Avaliação Central da SEED/ Projeto Qualidade no Ensino) avalia alunos da 4^a. e 8^a. séries do 1^o. grau (em Português (redação), Matemática, Ciências, História e Geografia) e do 2^o. ano do 2^o. grau (em Português (redação) e Matemática). Para isto, há treinamentos de professores, fornecimento de infra-estrutura, reuniões com equipes dos níveis regionais e locais para divulgar informações sobre a avaliação, desde sua aplicação até a correção e computação dos resultados.

O Memorial de Avaliação de 1996 consta de informações técnicas sobre o processo de avaliação e de cópias das provas utilizadas pelos alunos. A prova de Língua Portuguesa², elaborada por uma equipe liderada pela professora Dra. Reny Gregolin Guindaste da UFPR, é formada por 8

² Na verdade, as provas de Língua Portuguesa são duas: o tipo A tem como tema central "O papel da mulher" e encontra-se nos arquivos do Memorial de Avaliação na SEED e a prova do tipo B, escolhida aqui ao acaso, está em anexo neste trabalho.

textos com questões de múltipla escolha sobre cada um (ver cópia da prova em anexo) e pela produção de textos.

A proposta para a produção de texto leva em conta a *estrutura textual* da redação e as *questões técnicas* do texto. No primeiro caso, é considerado o atendimento ao tema proposto e ao tipo de discurso também proposto (o dissertativo), bem como o relacionamento adequado das idéias – coerência. No segundo caso, são considerados os seguintes aspectos: emprego adequado dos recursos de coesão que garantem a coerência do texto; utilização adequada do parágrafo; utilização adequada dos sinais de pontuação; flexão e concordância; ortografia e acentuação. Os alunos são instruídos a relerem os textos 1 e 5 (ver abaixo) e depois assumir uma opinião sobre o assunto. Eles devem organizar argumentos que convençam o leitor de sua opinião. Há perguntas como: Esmola deve ser dada? A quem? Quando? Como? Afinal, deve-se dar o peixe, ensinar a pescar ou organizar a pescaria? E no final há uma recomendação para que não se esqueçam do título.

Os alunos, então, têm um espaço para o rascunho e outro para a versão definitiva de sua produção. Aqui torna-se necessário transcrever os textos 1 e 5, pois o conteúdo dos mesmos em relação ao conteúdo dos textos dos alunos é importante na análise das infrações nos capítulos seguintes. Vale salientar que o aplicador das provas não foi o professor regente da turma avaliada.

Texto 1

Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita. Deve ser evitada e utilizada em último caso, quando todas as outras alternativas falharam. A todo ser humano, qualquer que seja a situação em que esteja vivendo, é preciso garantir dignidade. Desde o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, até o direito ao trabalho através do qual se entende que a própria pessoa possa administrar sua vida e obter o que necessita para viver.

Quando uma família se desestrutura, quando enfrenta alguma tragédia, doença prolongada de seu chefe, ou alguma impossibilidade para o trabalho, deve-se entender que esta situação não é definitiva e tem que ser encarada como passageira. Neste momento, quando se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o rebaixamento à condição de favor. Ou seja, junto com o ato da caridade está implícito o ato de vontade: dou porque quero, não tenho obrigação.

Com a esmola o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano e passa à condição de objeto que vai receber alguma coisa dependendo da vontade de quem dá ou de quem administra.

Por não se tratar de direito, a administração da esmola também não tem critérios objetivos, ou seja, dá-se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita. Uma sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos, doentes e desempregados não precisa lançar mão de esmolas. A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam. A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. Ainda assim, a paz é falsa.

(Revista ISTO É/1394, 19/06/96).

Texto 5

Ao sugerir uma política contra a miséria, o sociólogo americano Herbert Gans, professor da Universidade de Columbia, afirma: “As chances de os pobres das sociedades pós-industriais vencerem a miséria sem ajuda do governo é a mesma que uma pessoa tem de erguer-se do chão puxando-se pelos cadarços do sapato.”

VEJA – O filósofo inglês Spencer sugeriu no final do século XIX que o capitalismo, baseado na competição econômica e na sobrevivência dos mais aptos, acabaria com a pobreza. Um século depois, a pobreza resiste em todo o mundo. O que deu errado?

GANS – A política. Mesmo nas democracias mais perfeitas, os pobres não têm poder nem voz. Seus interesses são defendidos por românticos de esquerda ou por caridosos religiosos. Ambos são bem-intencionados mas sem eficácia e acabam produzindo estereótipos a respeito dos pobres. Isso contribui para aumentar o estigma que cerca as pessoas sem posses. Os mecanismos econômicos para eliminar a miséria existem e podem ser aplicados com sucesso desde que haja um consenso político nacional.

(VEJA, 17/01/1996).

1. 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho inicia-se com a constituição de um *corpus* com redações de alunos do 2º. ano do 2º. grau, do turno noturno, das cidades de Apucarana, Umuarama, Pato Branco e Curitiba, sendo 25 de cada cidade, totalizando 100 redações. Este número parece adequado para uma análise qualitativa.

Após a escolha das redações, faz-se fotocópias das mesmas e passa-se para uma nova etapa, na qual se codifica cada uma. Assim, por exemplo, as primeiras redações de Apucarana recebem os seguintes códigos APU - 01, APU - 02, APU - 03 etc. O mesmo ocorre com todas as redações.

Os critérios para identificação das infrações nas 100 redações, bem como para a análise das infrações na redação prototípica são basicamente os seguintes:

COERÊNCIA/ COESÃO - ocorrências que contrariam os requisitos de continuidade, progressão, não-contradição e articulação, de acordo com a proposta de CHAROLLES (1988), com atualização da terminologia por VAL (1997).

INTENCIONALIDADE/ ACEITABILIDADE - ocorrências que não indicam unidade de sentido no conjunto de intenções do produtor e que, por sua vez, impossibilitem a compreensão. Para verificar estes dois fatores destacam-se o princípio da cooperação e as máximas da quantidade, qualidade, relação e modo (GRICE, 1978).

INFORMATIVIDADE - ocorrências que apresentam informações óbvias, triviais, desobedecendo a necessidade de construções de 2ª. ordem de informatividade, conforme proposta de BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), bem como textos que, por uma total desarticulação de idéias distintas, não possibilitem a apreensão de informações relevantes.

SITUACIONALIDADE - ocorrências que não utilizam consistentemente a modalidade escrita do português padrão, com relação às marcas da oralidade; bem como a utilização de controle da situação no início do texto quando este não tem relação de sentido com as idéias apresentadas na produção e a desvalorização do tema proposto.

INTERTEXTUALIDADE - ocorrências que não utilizam claramente as inserções de outros textos, ou seja, quando o produtor faz alusão a um certo texto anterior (dado ou não na situação contextual) e não relaciona a idéia deste com o tema do seu próprio texto.

Os aspectos teóricos de cada fator de textualidade são discutidos em capítulos juntamente com análise de algumas redações do *corpus*.

2 - CAPÍTULO I

INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

"A text will be defined as a COMMUNICATIVE OCCURRENCE which meets seven standards of TEXTUALITY"
(BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986,p. 3).

2.1 - INTENCIONALIDADE

Para que um texto seja uma ocorrência comunicativa, BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) sugerem que ele deve satisfazer sete fatores de textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, coerência e coesão. Neste primeiro capítulo, focaliza-se dois desses fatores que estão relacionados com o produtor e com o receptor, respectivamente, intencionalidade e aceitabilidade. A intencionalidade pode ser entendida em sentido estrito e em sentido amplo, segundo BEAUGRANDE e DRESSLER (1986). No primeiro sentido, a intenção do produtor objetiva uma manifestação lingüística coesa e coerente. Embora em alguns casos essa intenção nem sempre se realize plenamente, como, por exemplo, em algumas situações na oralidade, em que

o produtor pode supor que o receptor domine um certo conhecimento adicional e por esta razão se desobriga de construir uma manifestação explicitamente coesa e coerente (cf. CHAROLLES, 1983, p. 86). No segundo sentido, a intencionalidade designa todas as maneiras utilizadas pelos produtores de textos para perseguir e realizar suas intenções. Nesse sentido, os autores citam alguns pesquisadores, em disciplinas diversas, que tratam a intencionalidade sob variados pontos de vista. Dentre as disciplinas, citam a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia e a Inteligência artificial. A função dos textos diverge nesses diferentes campos. Na Sociologia, o uso do texto se dá nos sistemas de mudança de fala, onde os participantes interagem e determinam os turnos de fala; na Psicologia, enfatiza-se a intenção do produtor para conduzir a consciência do ouvinte; na Filosofia, verifica-se que o produtor pretende, com seu texto, produzir algum efeito na audiência através do reconhecimento de suas intenções; na Inteligência artificial, trabalha-se com planos e objetivos de pessoas nos quais verifica-se os significados das palavras mais em suas intenções do que nas manifestações físicas.

Os trabalhos dos filósofos, mais que os outros, influenciam os lingüistas na questão de como as intenções estão de fato relacionadas com a forma e o sentido dos enunciados (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p.116). Dentre esses trabalhos está o de SEARLE (1984) que desenvolve, inspirado em AUSTIN (1962), a noção dos atos de fala. De acordo com sua teoria, o falante executa atos de fala distintos no processo de enunciação. Assim, ao

enunciar palavras (morfemas, frases), o falante executa atos de enunciação; ao referir e predicar, executa atos proposicionais e ao afirmar, perguntar, ordenar, prometer, etc., executa atos ilocucionais. SEARLE (1984) acrescenta o ato perlocucional, proposto por AUSTIN (1962), que se refere aos efeitos causados no ouvinte pelo ato ilocucionário.

Segundo SEARLE (1984), “os atos de enunciação consistem simplesmente em enunciar uma seqüência de palavras. Os atos ilocucionais e proposicionais consistem de modo efetivo, em pronunciar palavras num interior de frases, em determinadas situações, sob certas condições e com certas intenções”. Dessa observação de SEARLE (1984), pode-se verificar que através da significação das palavras e levando-se em conta a situação contextual, as intenções nas idéias do produtor do texto estão ligadas à aceitação das mesmas por parte do receptor. LEMOS (1992) chama a atenção para o fato de o texto ser texto para alguém, de alguém, ou seja, não existe o texto em si mesmo, o produtor pressupõe um outro alguém (o receptor) ao qual ele se dirige e pede significação para o seu texto. A autora afirma que “o texto é um todo faltante, já que o que faz todo está fora dele” (LEMOS, 1992, p. 39). Isto quer dizer que o sentido deve ser completado pelo receptor (cf. KOCH, 1998), mas deve haver um significado mínimo explícito. CHAROLLES (1989) refere-se a uma estratégia de inteligência usada pelo produtor quando ele leva em conta os meios normais de interpretação que o receptor adota. Isto faz com que vários receptores interpretem de modo mais ou menos semelhante um mesmo texto, pois o

produtor não deixa margem para interpretações ambíguas. Para que o produtor se utilize dessa estratégia, CHAROLLES (1989, p. 06) prevê um direcionamento inteligente da conectividade, que ele chama de "marcas anafóricas", ou seja, o uso intencional e consciente de determinados recursos de coesão é importante para que o produtor forneça todas as pistas necessárias para que a interpretação do seu texto seja basicamente uma só.

Quando SEARLE (1984) se refere ao significado da palavra dentro da frase, percebe-se que a intencionalidade pode ser prejudicada caso não haja uma situação, uma condição, uma intenção determinada. Se se imaginar uma palavra pronunciada isoladamente e a mesma palavra pronunciada no interior de uma frase, percebe-se que o "poder" dessa palavra se transformar em pensamento é maior dentro da frase e essa mesma palavra se reveste de um valor ainda maior se a frase está situada, contextualizada e se for pronunciada de acordo com uma intenção determinada do produtor; daí, a aceitabilidade faz sentido e pode-se pensar em intencionalidade de alguém para a aceitabilidade de alguém.

Para verificar algumas noções da teoria dos atos de fala, faz-se necessário ilustrar com um exemplo de "produção textual"³ no qual o produtor executa atos de enunciação com relações semânticas confusas; não executa os atos ilocucionários e proposicionais com intenção de

³ As redações citadas como exemplos são tratadas como "produções" para não entrar na discussão se os exemplos são "textos" ou "não-textos" e são numerados a partir do número 1 e as transcrições de cada produção são literais, abstraindo-se apenas as observações e correções dos avaliadores.

comunicar algo, porém o efeito perlocucionário é atingido, ou seja, o efeito de causar estranhamento no leitor.

(1) *“A miséria*

A miséria é um procedimento inexistente na forma genética, caracterizada pela formação ornamental do colículo adiposo.

Ciêntificamente argumentando, ao desprender-se do pobre, transferimo-nos ao complexo rudimentar ocorrido no homo sapiens, a que naturalmente podemos discriminar metódicamente o despáreo sentimental.

Paralelamente ao paradoxo organizador do conjunto periclérico, as pessoas pobres têm a desformular o anexo pendente ao orifício proporcionalmete acarretado pela insuficiência intelectual”.

Nesta seqüência de palavras não se percebe a presença de elos semânticos entre elas. Na verdade, o uso intencional de seqüências às quais o leitor não consegue atribuir um sentido aproxima-se do non-sense. Há provavelmente uma tendência, do produtor, em não colaborar com o seu leitor, na medida que reúne palavras sem relacioná-las, sem construir um

sentido para a produção. O título “a miséria” é retomado logo no início da produção e nesse momento espera-se que o desenvolvimento textual dê conta do que é a miséria. Na seqüência, o produtor usa os termos “pobre”, “pobres”, como que ciente da proposta sugerida para a redação, pois esses termos podem ser relacionados ao termo “miséria”, mas mesmo estando aparentemente ciente do assunto sobre o qual deve discorrer, não constrói uma única sentença que faça sentido lógico, não dá pistas para que o leitor possa inferir qual a “idéia” defendida nessa produção, ou seja, não é possível relacionar as palavras, estabelecendo-lhes sentido. Assim, não se pode pensar na intenção ilocucional do produtor. Executar um ato proposicional implica em referir e predicar. Nessa produção, não dá para arriscar o que refere, o que predica. Como as palavras devem ter significado dentro da frase, ao se inserir palavras sem nexos numa seqüência de frases, o resultado conduz a uma intencionalidade diferente da que se pode inferir de relações e conceitos explícitos. A produção citada mostra, por outro lado, um efeito perlocucionário, proposital, de estranhamento. Para SEARLE (1984), quando se executa um ato ilocucional, executam-se efetivamente, atos proposicionais e atos de enunciação. Porém, executar atos de enunciação (como pode-se ver no exemplo) não significa, necessariamente, a execução dos outros atos de fala.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1986, p. 117) afirmam que a teoria dos atos de fala é importante para o estudo da Pragmática, mas apresenta limitações. Pois ao mesmo tempo que apresenta um número de atos de fala

bem definidos, como "prometer", "ameaçar" que por si só são ações, também apresenta outros extremamente difusos, como "declarar", "descrever", "asseverar", que são todos considerados atos ilocucionários. Não há meios óbvios de se colocar as condições e intenções que são dadas para "afirmar" ou "descrever" de acordo com os mesmos critérios dados para a ação de "prometer". BROWN e YULE (1983) também observam problemas na aplicação da teoria dos atos de fala na análise conversacional do discurso. Eles mostram que a maneira como os atos de fala são convencionalmente classificados nos discretos tipos de atos de fala como "solicitar", "prometer", "aconselhar", etc. podem levar a uma visão equivocada do que os falantes fazem com enunciados. Várias sentenças tanto podem constituir um simples ato como uma sentença pode efetuar simultaneamente diversos atos (cf. p. 233).

A teoria dos atos de fala apresenta limitações, por esta razão BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) sugerem a proposta de GRICE (1975, 1978) como mais geral que a de SEARLE (1969). GRICE (1978) oferece um conjunto de máximas que os produtores normalmente seguem na conversação. Os autores consideram as máximas como estratégias apenas e não como regras absolutas.

Na verdade, o trabalho de GRICE (1978) não é necessariamente lingüístico, mas fornece informações relevantes para análise de textos. O princípio da cooperação é exposto nos seguintes termos: "Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que

ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (GRICE, 1978, p. 86).

Pode-se pensar no princípio da cooperação basicamente na interação face-a-face, no diálogo, mas é possível transportar para o texto escrito a noção de cooperação à medida que o produtor se propõe a cumprir determinada intenção, desenvolve um texto de acordo com aquela intenção e com isto faz com que o leitor estabeleça a compreensão e entendimento no desenvolvimento de tal proposta. Considerando-se, ainda, o primeiro exemplo, é possível verificar a infração ao princípio da cooperação. Pode-se levantar duas hipóteses relacionadas com esta infração que conduz à recusa da produção (1) como texto: a primeira hipótese é a de incapacidade textual. Pode-se imaginar que o produtor não seja capaz de desenvolver um texto coerente e por esta razão reúne palavras sem construir relação de sentido entre elas; a segunda hipótese é a da não-cooperação. Apesar de “amontoar” palavras, o produtor se utiliza de estruturas sintáticas complexas e um vocabulário erudito, e dá a sua produção uma aparência de texto, o que leva a crer que as escolhas lexicais são intencionais. Esta atitude do produtor demonstra uma não-cooperação com o Sistema de Ensino, com os procedimentos de avaliação propostos diante da situação em que se encontra, com o tema sobre o qual deve desenvolver, etc. O produtor se recusa a construir um texto coerente. Esta segunda hipótese parece mais plausível, já que a primeira não se sustenta se se levar em conta os dados contextuais do produtor e a situação de produção em questão, ou seja, aluno

do 2º. ano do 2º. grau, durante a Avaliação do Sistema de Ensino no Paraná, etc.

A produção (2) a seguir mostra como o princípio da cooperação é violado pelo fato de haver dois temas distintos na redação sem a devida relação entre eles, resultando numa infração à intencionalidade.

(2) *“ Esmola e propaganda*

A esmola é uma coisa que deve ser evitada até o ultimo recurso, pois se você não tentar evitar as pessoas vão acabar na rua pedindo esmola por que sera mais fácil.

A propaganda é um jeito dos comerciantes mostrarem a utilização de seus produtos e a qualidade deles, para isso os comerciantes precisam desenvolver uma propaganda que convença os compradores e que as vezes são muito enganosas.

Esmola deve ser dada?

Depende da pessoa a quem vai receber.

Num momento de muita dificuldade.

Através de meios que ajudem essa pessoa a melhorar a sua crise.”

Ao ler o título⁴, espera-se que o produtor desenvolva um texto no qual fale sobre esmola (o que é, quais os tipos, quem dá ou não esmola, etc.) e sobre propaganda (o que é, quais os tipos, onde são veiculadas as propagandas, etc.) e relacione um assunto com o outro (por exemplo: os representantes do poder público dão “esmolas” e fazem “propaganda” desse ato, de forma que a soma de dinheiro público que gastam com propaganda é superior a que gastam com os programas assistenciais, etc). O leitor pode esperar vários outros tipos de relação entre os dois assuntos. No entanto, o desenvolvimento da produção impossibilita sobremaneira a cooperação do leitor para o entendimento da intencionalidade do produtor.

As máximas da relação e do modo podem ser verificadas também nessa produção textual. A máxima da relação diz simplesmente que o texto deve “ser relevante”. A relevância pode ter pelo menos dois aspectos: (1) que tipos de conhecimentos estão relacionados com um dado tópico; ou (2) que tipos de conhecimentos são úteis na obtenção de alguns objetivos (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986). Esmola e propaganda são assuntos distintos e ao tratá-los numa mesma produção, espera-se que o produtor faça uma relação entre as idéias que os mesmos suscitam. A dissociação das idéias encontradas na produção textual afeta o seu entendimento. O tópico propaganda pode ser inteiramente rejeitado, já que a exigência para a

⁴ BROWN e YULE (1983, cap.4) mostram como o título fornece efetivamente um ponto de partida para a interpretação de textos.

produção textual pede um desenvolvimento relativo à esmola e nesse sentido, aquele tópico, como está empregado, é irrelevante, considerando-se o primeiro aspecto citado acima.

A máxima do modo inclui várias injunções: o produtor, ao desenvolver um texto, deve ser claro, evitar expressões obscuras, evitar ambigüidade, ser breve, ser ordenado. O exemplo citado acima apresenta violação à máxima do modo. Quando o produtor começa a produção com "*a esmola é uma coisa que deve ser evitada até o último recurso...*", pode-se pensar numa ambigüidade (*evitada* por quem dá ou por quem recebe?), mas esta pode ser recuperada, no final do parágrafo ("*... se você não tentar evitar as pessoas vão acabar na rua pedindo esmola...*") em que o produtor se dirige ao leitor "você" aconselhando-o a não dar esmola.

As primeiras colocações indicam que o produtor pretende montar a sua produção defendendo a idéia de que "não se deve dar esmola". A infração à questão da ordenação ocorre quando, no 3º. parágrafo, ele pergunta "*Esmola deve ser dada?*". Logo após, ele passa para uma série de contradições à proposta inicial, sugerindo que a esmola deve ser dada em tais e tais condições. A ordenação das idéias em um texto escrito é fundamental para que o produtor conquiste a cooperação do leitor; a questão que surge nessa discussão é: o que leva um produtor a construir um texto mediante o agrupamento de idéias desordenadas? Além da pouca prática na atividade de escrever textos, a influência da oralidade, talvez, seja um fator que contribui fortemente para a desordenação das idéias em um texto escrito. Na

oralidade, o rigor seqüencial não é tão exigido quanto na modalidade escrita, tendo em vista a situação contextual, o conhecimento do assunto pelos participantes, etc. Diversas vezes, ao se contar um fato para alguém, pode-se incluir outro assunto na conversação e depois retomar o primeiro, sem que isso prejudique a compreensão do discurso como um todo. Já na modalidade escrita, a falta de ordenação compromete a expressão do produtor e a aceitabilidade do leitor do texto, pois não há meios de recuperar dúvidas que surgem através de idéias soltas, fragmentadas; a menos que se conheça profundamente o produtor, pois de acordo com CHAROLLES (1983), é possível entender a coerência de uma série de ações se o receptor for hábil em encontrar nelas o que ele sabe sobre o autor, ou seja, recuperar a intencionalidade para garantir a aceitabilidade

A máxima da quantidade é formulada nos seguintes termos: "faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto é requerida" (GRICE, 1978, p. 87) "mas não mais informativa que isso" (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 118). Ser "informativo" significa dar algo novo ou conter um conhecimento imprevisível quando for necessário⁵. O exemplo (3) mostra um caso de infração à máxima da quantidade pelo fato do produtor não completar idéias fundamentais para a compreensão; a quantidade de

⁵ No capítulo II, faz-se uma discussão mais específica sobre o fator informatividade.

informações é insuficiente⁶ para se estabelecer elos de ligação entre as palavras:

(3) *"Dúvida da esmola*

Pensando bem, esta vida têm muitas coisas em que ficamos observando sem nos comentarmos os fatos ocorridos, não sei porque de quando ou época isso vem acontecendo mas é muito desagradável ver o que estas pessoas estão passando, sendo que elas também têm o mesmo direito que nós, será que é culpa governamental ou vergonha na cara e por a cabeça no lugar e lutar com as forças que restam para que não fiquem olhando torto para elas sendo que há uma solução, é só querer".

De imediato percebe-se que o produtor se nega a dar qualquer pista sobre o assunto que desenvolve. Ao ler esta produção, o leitor fica na expectativa de que no desfecho, ele recupere as dúvidas que se acunulam, mas o que acontece de verdade é uma completa frustração, ou seja, o leitor fica no mesmo ponto desde o começo, isto é, não dá um passo sequer que o

orienta às respostas necessárias para a recuperação do sentido do texto. O produtor não consegue ser claro; ele tem, na verdade, dificuldade de articular as informações. A ausência de continuidade (cf. cap. IV) contribui drasticamente para que a máxima da quantidade seja violada. A partir do título, espera-se um desenvolvimento que indique as dúvidas do produtor em relação à esmola (ou seja, por que, quais as vantagens e desvantagens, quais as conseqüências de se dar esmolas?) e chegar a uma conclusão diante da dúvida. Porém, o produtor não apresenta nenhuma saída para que se siga a linha do seu raciocínio: *"...esta vida têm muitas coisas..."* que coisas?; *"...ficamos observando sem nos comentarmos os fatos ocorridos..."* que fatos ocorridos? ; *"não sei porque de quando ou época isso vem acontecendo..."* isso o quê ?; *"... é muito desagradável ver o que estas pessoas estão passando..."* que pessoas? Estão passando como?; *"...sendo que elas têm o mesmo direito que nós..."* que direito? Nós, quem?; *"...será que é culpa governamental..."* o que é culpa governamental?; *"...lutar com as forças que restam para que não fiquem olhando torto para elas..."* quem não deve olhar torto para quem? ; *"...sendo que há uma solução..."* há solução para que? Todas estas questões que ficam sem respostas indicam uma flagrante violação à máxima da quantidade.

KOCH e MARCUSCHI (1998), discutindo sobre estratégias através das quais se realizam processos referenciais na produção do texto oral, afirmam

⁶ VAL (1997) discute a questão da insuficiência de dados, vinculando-a à informatividade. Para ela, esta questão é um problema ligado à frequência de idéias anônimas e desgastadas de estereótipos e clichês (p.116).

que há casos em que o referente designado por pronome anafórico sem antecedente explícito só é interpretável no contexto temático em andamento. Os autores questionam “como sabemos a que é que um falante se refere em dado momento do texto se não explicita lingüisticamente o referente?” (p. 02). Eles afirmam que não se trata propriamente de relação anafórica nem correferencialidade, mas de objetos-de-discurso que são gerados pela forma particular de organizar o tópico em cada momento do discurso; afirmam, ainda, que deve haver um tipo de atividade cognitiva para dar conta da recuperação do referente. No exemplo (3), é possível interpretar alguns dos referentes dos elementos anafóricos apresentados, através do conhecimento fornecido no contexto da situação, mas, ao contrário dos textos orais, o exemplo citado deve apresentar os referentes explicitamente, pois se se considerar o exemplo (3) sem os dados do contexto, torna-se inviável descobrir qual o assunto tratado no mesmo.

A contribuição que o leitor deseja para entender a produção textual acima não é oferecida pelo produtor e isto prejudica a aceitabilidade. O produtor, ao construir seu texto, conta com a colaboração do leitor, pois o sentido do texto é construído não só pelo produtor, mas pelo leitor que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. KOCH (1998, p. 25) afirma que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. O produtor do discurso não ignora a participação do receptor e conta com ela (VAL, 1997). Assim, pode-se perceber que a imagem que o produtor tem do seu leitor (aquela pessoa que

conhece toda a situação contextual em que ocorre a produção) é decisiva para que ele não esclareça maiores detalhes em sua produção. É como se o produtor, sabendo que o seu leitor conhece o assunto da sua produção e podendo pressupor respostas para todas as questões acima, evite explicitar essas respostas, considerando isto desnecessário.

A máxima da qualidade está relacionada com a autenticidade, veracidade: "não diga aquilo que você acredita ser falso, ou aquilo que necessita de evidências adequadas" (cf. GRICE, 1978, p. 87). Esta máxima pode ser mais rigorosamente aplicada a textos científicos do que nas conversações, mas de qualquer modo é considerada como uma obrigação social, dizem BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), e completam que o fato de desrespeitar a veracidade pode ser motivado pela intenção de esconder uma determinada ação; além disso, pode-se acrescentar que a infração a essa máxima pode ser motivada por um desconhecimento da verdade. O exemplo (4) mostra que a infração decorre mais desse desconhecimento do que da intenção de se esconder a verdade:

(4) "A miséria

*80% da população do mundo todo vive na
pobreza, a mínima parte da população vive na
mordomia.*

** As pessoas mais necessitadas, quando estão desempregadas e começam a passar dificuldades, elas recorrem às esmolas, vão as ruas pedir ajuda.*

Muitas pessoas não dão esmolas, pois acham que estão pedindo por que têm preguiça de trabalhar, muitas vezes não é verdade isso.

Pedir esmolas é humilhante, e as pessoas devem reconhecer que é muito ruim ficar se humilhando perante os outros, e quem pede é porque está necessitado mesmo.

** Ajude quem precisa, assim conseguiremos tirar os miseráveis do buraco”.*

A infração à máxima da qualidade se apresenta logo no início do primeiro parágrafo, quando o produtor faz uso de um percentual sem fundamento comprovado, baseado na sua opinião pessoal, talvez. Ao sugerir o percentual de 80% da população do mundo para o total de pobres ou miseráveis, o produtor radicaliza a afirmação ainda mais quando informa que a mínima parte vive na mordomia. Esta avaliação que o produtor faz do percentual de pobres ou miseráveis e ricos não é simplesmente uma informação falsa para ele, é sim uma ignorância do que seja o total da população do mundo e ignorância do que seja miséria. Ao ignorar a verdade,

todas aquelas afirmações passam a ser assumidas como verdadeiras pelo produtor. A falta de informações seguras conduz à violação da máxima da qualidade, levando o produtor a criar informações subjetivas e até radicais da verdade, como a divisão da população do mundo em duas classes: pobres (que precisam de esmolas) e ricos (que vivem na mordomia). O que leva alguém a afirmar que “80% da população do mundo todo vive na pobreza”? O ambiente social em que essa pessoa vive, provavelmente, contribui com o seu ponto de vista. Os termos “dificuldades”, “desemprego”, “necessidade”, “humilhação” (usados no exemplo 4) têm certamente valor mais evidente para ele do que para uma outra pessoa de uma camada social mais elevada. Este, talvez, seja levado a produzir um texto a partir de outro foco e aquele percentual de 80% deve ser bem mais reduzido. Assim, pode-se pensar que a “verdade” varia de acordo com o ponto de vista do produtor. Pode-se ainda pensar que a intenção da afirmação do exemplo (4) seja radical propositalmente, com objetivo de convencer o leitor. Isto está relacionado com as “implicaturas conversacionais” que, de acordo com GRICE (1978) têm a ver com conhecimentos que estão por trás de certas afirmações, ou seja, ao se afirmar algo, pode-se de fato estar querendo afirmar algo diferente. Para isso, os produtores podem intencionalmente violar as máximas. Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), GRICE está preocupado, na verdade, com explicações que dêem conta dessas implicaturas conversacionais, pois ele chama a atenção para o fato de que o receptor prefere supor que a infração seja intencional do que aceitar que o

produtor produza um discurso sem sentido lógico⁷. Independente do sentido desviante de um texto ser intencional ou não por parte do seu produtor, a questão importante da proposta de GRICE (1978) é que a contribuição dos produtores e receptores ocorre do comum acordo com o princípio da cooperação e com as máximas da quantidade, qualidade, modo e relação e como sugerem BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), as máximas funcionam muito bem como estratégias de intencionalidade do produtor de textos.

Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), o problema principal das teorias dos atos de fala e das máximas é supor que quem fala o faz sinceramente; para os autores a sinceridade não dá conta das ações discursivas e tentam definir ação como "um ato intencional que muda a situação de uma maneira que não aconteceria de outra forma" (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 123). Eles dizem que a ação discursiva deve ser descrita em termos da mudança que efetua sobre a situação⁸ e sobre os vários estados dos participantes: conhecimento da situação, condição social, estado emocional e etc. Dentre todas as mudanças que ocorrem num discurso, o foco de cada participante está naqueles estados que são instrumentais a seus planos através de um objetivo. Assim, os estados são processados via um plano de ações encaixadas numa seqüência de estados. A ação discursiva é direcionada por

⁷ CHAROLLES (1983) de certa forma concorda com isto. Para ele o receptor faz o máximo para atribuir coerência a uma representação de ocorrência. Quando encara um discurso, aparentemente, sem sentido, supõe que o mesmo seja coerente e deduz que faça parte de um discurso completo.

⁸ A situacionalidade é desenvolvida de forma mais completa no capítulo III.

um plano sempre que o produtor estiver tentando conduzir a situação para um objetivo, este plano é chamado direcionamento da situação (situation management). A reação a uma situação, descrevendo ou narrando a evidência avaliável é designada controle da situação (situation monitoring). Assim, os autores, sugerem que o discurso é uma situação ou seqüência de eventos em que vários participantes apresentam textos como ações discursivas: consideram a comunicação através dele como uma instância de planejamento interativo (interactive planning). Através dessa proposta, pode-se supor que as ações discursivas na modalidade escrita devem ser mais elaboradas do que na conversação. O plano de ação que direciona a situação tem que ser claro, pois é através deste que o receptor pode construir inferências sobre os planos de ações posteriores. O controle da situação é determinado pelo encaixe que os planos de ações promovem paulatinamente na comunicação. Os objetivos do produtor devem ser alcançados quando o receptor compreende e coopera com aqueles objetivos, isto indica o planejamento interativo. Então, o esquema que dá conta da efetividade da ação discursiva inclui um direcionamento da situação, controle da situação e planejamento interativo. Pode-se tomar o título de uma produção como o plano de direcionamento da situação, pois o título ativa e/ou seleciona conhecimentos de mundo arquivados na mente do receptor, avançando expectativas sobre o conteúdo do texto (KOCH e TRAVAGLIA, 1995); o controle da situação indica que o plano contido no título está sendo desenvolvido de acordo com as expectativas do receptor e o planejamento

interativo é a conclusão plausível à qual o produtor conduz o receptor, fazendo-o aceitar aquela produção como texto, mesmo discordando dela. O exemplo (5), a seguir, mostra como a falha no plano que deve direcionar a situação compromete o planejamento interativo:

(5) *“É hora de acordar*

São textos de mesmos interesses, procura alertar à todos para que tenham melhores condições ajudarem à aqueles com menos condição, mas tudo se resume em uma só frase: “dá-se hoje, recebe amanhã” é um argumento de quem vê um “irmão” precisando de ajuda.

Às vezes a esmola não deve ser dada, para que a pessoa necessitada se manifeste e vá trabalhar para seu próprio sustento; pois se acostumar na mordomia depois já era!

Deve-se dar opinião e aconselhar para melhor seguir e ver o que realmente lhe convém ao contrário, nunca será ninguém, como o velho ditado diz: “Deus ajuda quem cedo madruga”.

O título é vago, não determina o plano que o produtor pretende para dar conta de seus objetivos sobre esmola e não ativa os conhecimentos do mundo do leitor, não o faz avançar expectativas sobre o conteúdo da produção. Isto faz com que o direcionamento da situação seja, de imediato, violado. As idéias fragmentadas não indicam como recuperar o título e assim, o controle da situação parece equivocado. Não há unidade de sentido, de modo que o planejamento interativo acaba comprometido, pois o leitor não consegue relacionar "*É hora de acordar*" com "*dá-se hoje, recebe amanhã*" ou com "*...a esmola não deve ser dada...*" ou ainda com "*deve-se dar opinião...*". O leitor pode pensar que a relação só pode acontecer entre "*É hora de acordar*" e "*Deus ajuda quem cedo madruga*", mas toda a produção indica que os planos para controle da situação estão relacionados com "esmola" e assim, a relação do título com o ditado no último parágrafo também não existe.

De acordo com o que foi discutido até o momento, constata-se a existência de diferentes níveis de infrações à intencionalidade em textos escritos. Pode-se verificar, por exemplo, que a infração a esse fator na redação (4) é menos grave do que nas três anteriores. Isto é um indicativo de que uma redação escolar pode e deve ser discutida pelo professor em sala de aula para que se evite determinadas infrações à intencionalidade. Assim, a infração na redação (4) é corrigível, já na (1) não. Portanto, os níveis de infrações à intencionalidade, de mais para menos grave, determinam a variação na aceitabilidade.

2. 2 - ACEITABILIDADE

A aceitabilidade em sentido estrito é a atitude do receptor em classificar um texto como uma ocorrência coesa e coerente, que tem relevância para ele, como veicular conhecimento ou permitir sua cooperação. Em sentido amplo, a aceitabilidade está relacionada com a disposição de participar de um discurso e/ou compartilhar um propósito. (cf. BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 129).

Os autores afirmam que os estudos sobre a aceitabilidade começaram durante pesquisa para provar a existência de uma "gramática" que desse conta de todas as sentenças gramaticais geradas numa língua e ao mesmo tempo excluísse as sentenças agramaticais⁹. A discussão deles está baseada na distinção entre gramaticalidade e aceitabilidade. Tal discussão não parece relevante ser retomada aqui; o que se pode perceber, na verdade, é que as noções de aceitabilidade e intencionalidade são extremamente ligadas, tornando-se difícil sua separação. BEAUGRANDE e DRESSLER (1986: 132) afirmam que sob stress ou pressa as pessoas produzem ocorrências que rejeitariam em circunstâncias normais; inversamente aceitam ocorrências de outras pessoas que elas mesmas relutariam em produzir; também, várias vezes, as pessoas voltam atrás e corrigem suas próprias ocorrências quando as julgam insatisfatórias, mesmo que seu conhecimento da língua não tenha mudado naquele momento.

O sentido amplo da aceitabilidade inclui a aceitação como uma tendência ativa à participação no discurso e o compartilhar objetivos. A aceitação é uma ação legítima e está vinculada a interação entre os participantes. Assim, do mesmo modo que os receptores se esforçam para aceitar um discurso como coerente, fazendo deduções e inferências, os produtores devem estar aptos para antecipar respostas a prováveis dúvidas do receptor, que porventura sejam relevantes para a aceitabilidade.

As redações analisadas neste capítulo são exemplos de textos que dificultam de diversas maneiras a cooperação do leitor; por esta razão elas infringem o fator aceitabilidade. A recuperação da aceitabilidade depende da discussão entre professor e aluno. Considerando-se a modalidade escrita, sem a interferência do professor, como nos caso da avaliação do SEED, alguns trechos de algumas redações são aceitáveis e outros não, mas o que vale é o texto como um todo e não trechos do mesmo. Assim, para que o leitor, seja o professor ou não, coopere com as atitudes do produtor do texto escrito, é necessário que esse produtor forneça todas as respostas para as prováveis dúvidas que apareçam em seu texto.

⁹ O conceito de aceitabilidade, na verdade, é formulado inicialmente no interior do modelo Standard da Gramática gerativa.

3. CAPÍTULO II

INFORMATIVIDADE

O termo informatividade, de acordo com a proposta de BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), indica em que medida uma produção textual é nova ou inesperada para os receptores. Eles sugerem três ordens de informatividade, sendo cada uma suficientemente ampla de tal forma que os usuários da língua são capazes de distingui-las durante o processo de comunicação: 1) a primeira ordem de informatividade inclui ocorrências com alto grau de previsibilidade: 2) a segunda inclui ocorrências com baixo grau de previsibilidade e 3) a terceira inclui ocorrências aparentemente fora do conjunto das mais ou menos prováveis.

A primeira ordem de informatividade está relacionada com informações triviais, óbvias e por isto recebem pouca atenção por parte dos leitores. Alguns autores consideram as palavras funcionais (*function words*) ou artigos, preposições e conjunções como sendo triviais. Estas podem estar presentes em qualquer texto e, às vezes, são tão óbvias que sua ausência em um texto não indica prejuízo à compreensão. Os autores citam o exemplo do telegrama que dispensa o uso de palavras funcionais e mesmo assim promove a comunicação. As palavras funcionais evitam que se gaste com

elas recursos de processamento de atenção. Por outro lado, as palavras de conteúdo (content words) são mais informativas, exigem mais atividade cognitiva e podem produzir mais emoções do que as funcionais (p. 142). Eles sugerem que, algumas vezes, o produtor de texto deve alterar ou inverter a posição normal das palavras funcionais e de conteúdo, pois isto pode dar origem a posições inesperadas e assim criar um foco de atenção, quebrando a monotonia de modelos repetidos (p. 143).

A introdução dessa primeira ordem de informatividade por BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), parece estar limitada à discussão de palavras funcionais e de conteúdo, bem como à ordem em que são distribuídas sintaticamente nas sentenças. Os autores exemplificam, mostrando casos de baixa informatividade na coesão e alta informatividade na coerência e vice-versa (p. 141); mas, pode-se ampliar a discussão dessa primeira ordem através da distinção entre textos "óbvios" e "simples". Um produtor pode construir seu texto sem usar expressões rebuscadas, isto é, construir um texto simples (no sentido de não rebuscado) e mesmo assim construir uma produção informativa; porém, se ele construir um texto com afirmações óbvias, ou que podem deixar de ser ditas, isto contribui com a construção de uma produção não informativa. Diante dessa distinção, não parece importante a quantidade de palavras funcionais ou de conteúdo utilizadas no texto e nem mesmo a capacidade do produtor em trabalhar criativamente as palavras a fim de elaborar um texto inovador, diferente dos

textos comuns¹⁰. O que é relevante destacar é se o texto traz novas informações para o leitor. Deste modo, um texto com ocorrências de primeira ordem de informatividade deve ser considerado como informativo no momento que informa explicitamente o que o leitor pode deduzir sem a presença de mecanismos lingüísticos.

Na verdade, sabe-se que o processo de construção de um texto não é unilateral; o produtor não escreve para si próprio e sim visando um leitor que, mesmo fisicamente ausente durante a produção, tem uma participação essencial na elaboração daquele texto, pois é durante tal processo que o produtor tem em mente a imagem¹¹ do leitor e deve direcionar a produção do texto no sentido da compreensão do mesmo.

Pode-se invocar a máxima da quantidade (cf. cap. I), segundo a qual um texto, para ser informativo, deve conter informações novas ou um conhecimento imprevisível quando necessário. Neste sentido, não se deve extrapolar a quantidade de informações com dados inadequados à situação da qual o texto faz parte ou com dados óbvios, desnecessários, que se pode deduzir, sob pena de se construir um texto enfadonho, desestimulante para o leitor.

¹⁰ O sentido de texto "comum" aqui empregado está relacionado com textos de 2ª. ordem de informatividade. São textos que mantêm um valor médio de informatividade, ou seja, nem são óbvios em excesso, nem são super criativos e/ou altamente informativos.

¹¹ De acordo com o conceito de jogo de imagem de PECHEUX (1993, p. 82), "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A (destinador) e B (destinatário) se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro".

O desinteresse do leitor por um texto pode ser gerado de duas maneiras: 1) quando o produtor subestima a capacidade cognitiva do leitor, se excedendo em detalhes dispensáveis, como observa POSSENTI (1988, p. 101) no caso dos autores de histórias infantis que constroem textos com repetição excessiva de certas palavras, subestimando a capacidade interpretativa da criança, conseqüência da imagem que têm dela como se fosse "um pequeno idiota", incapaz de relacionar termos de textos narrativos a não ser via repetição; 2) quando o produtor não consegue desenvolver uma argumentação a partir dos dados que apresenta e então constrói textos óbvios, triviais, que não se apóiam em uma argumentação consciente. Este último caso pode ser observado no exemplo (6), no qual o produtor, mesmo sabendo a quem se destina a sua produção (a um professor de nível superior que possui um conhecimento de mundo razoável), tem dificuldade de elaborar um texto em níveis aceitáveis de informatividade.

(6) *"A miséria e a esmola"*

A miséria e a esmola são algo que tem uma certa semelhança, pois algumas das pessoas que estão nas ruas pedindo uma esmola as vezes estão na miséria por um motivo ou outro.

Este é um dos problemas o qual o Brasil está passando hoje. Algo que ainda não foi encontrado uma solução, e que atinge grande parte dos habitantes, mas algo que talvez um dia haja uma solução.

Enquanto isso não ocorre temos que ter muita fé e rezar por estas pessoas porque elas realmente precisam de alguém que os compreendam e da proteção e iluminação de Deus."

O produtor sugere uma semelhança entre "miséria" e "esmola", mas não consegue explicitar qual seja essa semelhança. Por definição *miséria* (Do lat. *miseria*, 'desgraça', 'infelicidade') refere-se ao estado lastimoso, deplorável em que se encontram certas pessoas e *esmola* (Do gr. *Eleemosyne*, 'compaixão', 'piedade', pelo lat. *Eleemosyna*) é o que se dá aos necessitados, por caridade ou filantropia (cf. AURÉLIO). Na verdade, os dois termos são distintos, embora relacionáveis. O leitor pode relacioná-los e considerá-los, mesmo levando em conta o valor abstrato do primeiro e o valor palpável do segundo, vizinhos ou análogos, ou seja, os dois termos podem ser relacionados sem grande esforço de processamento de atenção, sendo, assim, desnecessário simplesmente afirmar que são semelhantes. Da mesma maneira, afirmar que "*algumas pessoas que estão nas ruas*

pedindo... estão na miséria..” é dispensável, já que o leitor pode inferir que se uma pessoa se submete a pedir esmola é porque com certeza está num estado de miséria. Se o Brasil “*está passando*” por um problema, pode-se até enfatizar com o “*hoje*”, mas afirmar que “*ainda não foi encontrada uma solução*” parece lógico, portanto é inútil tal informação. Este tipo de procedimento por parte do produtor, explicitando o que seria facilmente inferido, pode estar relacionado com a necessidade dele em estabelecer a aceitabilidade da sua produção, temendo que a mesma não seja aceita e não tenha para o leitor o mesmo valor que ele (produtor) lhe atribui. O produtor espera a concordância e a colaboração do leitor e tenta construir afirmações, ocorrências do tipo “controle da situação” que não promovam divergências ou conflitos de idéias (cf. cap.III, estratégia 1). De fato, deve haver alguma ocorrência de consenso entre produtor e leitor. Essa ocorrência deve ter o mesmo valor de verdade para ambos, considerando-se o mundo real do qual façam parte e o produtor conta com a concordância do leitor. Se o leitor é um professor que avalia, dá nota para a produção do aluno, ele não pode descreditar uma afirmação “verdadeira”. Entretanto, se o professor tem noção do requisito da informatividade e também uma prática de análise de texto, ele tem condições de argumentar com o seu aluno no sentido de convencê-lo que o uso exagerado de informações óbvias, ainda que verdadeiras, prejudicam a informatividade do texto. O produtor, por sua vez, ao ser advertido do problema referente à infração desse fator de textualidade

e orientado para a construção de afirmações mais relevantes pode ter a chance de produzir textos de segunda ordem de informatividade.

Esta segunda ordem decorre de procedimentos que são aplicados às ocorrências de primeira ordem: omissões e preferências. As omissões (defaults), são operações ou seleções a serem determinadas na ausência de indicadores contrários e as preferências (preferences), são operações ou seleções comumente favorecidas entre as alternativas concorrentes (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p.143). De acordo com estes, tais procedimentos minimizam o gasto com processamentos de atenção e esta fica reservada para as ocorrências de ordem mais alta de informatividade, ou seja, quando as omissões são negligenciadas, deixadas de lado, obtém-se a segunda ordem de informatividade

BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) chamam a atenção para o fato de que pelo menos algumas ocorrências de segunda ordem precisam estar presentes em um texto para o padrão normal de comunicação, pois textos com apenas ocorrências de primeira ordem são difíceis de se produzir e extremamente desinteressantes. KOCH e TRAVAGLIA (1995) concordam com isto, afirmando que além das informações previsíveis, o texto de segunda ordem necessita de informações não previsíveis. Sem dúvida, um texto não pode ser construído apenas com sentenças de primeira ou só de segunda ordem; no primeiro caso, o leitor pode julgar inútil suas informações e no segundo, pode não ser capaz de processá-lo, por não ter os conhecimentos prévios para sua interpretação, assim, um texto deve ser

construído, dosando informações previsíveis com informações que não sejam automaticamente inferidas delas.

Pode-se, aqui, retomar a questão das omissões, pois é através delas que se pode incluir uma ocorrência na primeira ou na segunda ordem, isto é, omitir informações desnecessárias indica um nível normal de informatividade; por outro lado, explicitar informações desnecessárias indica um nível baixo de informatividade. De fato, se um produtor omite informações de fácil processamento, que são inferidas através das pistas explícitas no texto e do conhecimento de mundo do leitor, isto pode contribuir intensamente com a "cooperação" sugerida por GRICE (cf. cap. 1; cf CHAROLLES, 1983). As informações omitidas por um produtor são, na verdade, idéias implícitas. Se essas idéias são contrariadas em um dado momento no texto, isto pode causar uma incompreensão por parte do leitor e levá-lo a alterar o sentido do texto, causando a não cooperação, visto que o sentido a ser estabelecido pelo leitor é usualmente orientado tanto pelas idéias explícitas quanto pelas implícitas (ou omissões). O exemplo (7) mostra como a idéia implícita, obtida através da argumentação do produtor pode ser contrariada, ou seja, a omissão é desmentida pela presença de indicador contrário.

(7) *"Esmola, dar ou não?"*

*Ao dar esmola para um mendigo,
automaticamente estará incentivando, e
convencendo esse indivíduo que ele ganhará*

muito mais pedindo esmola. Muitas pessoas, ao dar esmola se acham com a consciência limpa, mas não é bem por aí. Fazer caridade é um ato quase que necessário, mas para entidades específica para ajudarem os que necessitam.

— Não havendo esmola; para o mendigo não morrer de fome ele terá que trabalhar, mas como isso é muito difícil ele terá que roubar e matar para sobreviver, entrando no mundo do crime, aumentando o numero de ladrões e criminosos. Mas para que tenhamos uma vida melhor a humanidade deverá continuar com a esmola.

Através do título, subentende-se que o seu desenvolvimento traz idéias contrárias e a favor do ato de dar esmola e logo após, no início do primeiro parágrafo, pode-se perceber que a posição mais evidente do produtor é a de ser contra. A informação que ele omite parece ser: "não se deve dar esmola!", pois é desnecessária a sua explicitação, já que as idéias desenvolvidas, quando afirma que dar esmola para um mendigo pode incentivá-lo e convencê-lo que aquilo é um bom negócio, são enfáticas. O leitor, por sua vez, orienta o sentido da produção, baseado naquela omissão. No momento em que o produtor afirma "...para o mendigo não morrer de

fome ele terá que trabalhar, mas...” pode-se perceber o início de uma desestabilização, daquela omissão, pelo uso da conjunção “mas”, pois esta indica uma objeção à idéia anterior. O produtor continua sua produção, parecendo menos radical em relação ao ato de se dar esmola do que no primeiro parágrafo, e por fim desnorteia completamente o sentido que o leitor vinha construindo, com a conclusão *“para que tenhamos uma vida melhor a humanidade deverá continuar com a esmola”*. Assim, a omissão “não se deve dar esmola” é contrariada pela afirmação expressa de continuar com a esmola. Deste modo, a infração, a um dos procedimentos aplicados à primeira ordem, contribui para que a segunda ordem de informatividade não se efetive satisfatoriamente.

A terceira ordem de informatividade está relacionada com ocorrências que, à primeira vista, parecem estar fora do conjunto das opções mais ou menos prováveis. Esses tipos de ocorrências são infreqüentes, considerando-se as duas primeiras ordens, pois necessitam muito mais atenção e recursos de processamento e segundo BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), são mais interessantes. Ainda, de acordo com eles, “o interesse não é decidido somente pela improbabilidade, mas também por fatores como o potencial inerente para provocar um forte impacto na percepção sensorial humana, isto é, projeção (saliency), e a importância de uma ocorrência para os objetivos pessoais do receptor” (p. 161). Isto é largamente utilizado em textos de publicidade, nos quais o objetivo é causar uma forte impressão no leitor através de manchetes chocantes ou

inesperadas, para que, com isso, ele seja estimulado a avançar no texto. As ocorrências de terceira ordem devem ter a capacidade de aguçar a curiosidade do leitor e esta curiosidade é obtida por meio de ocorrências que o obriguem a pensar, a fazer relações das idéias implícitas com o seu conhecimento de mundo. Um texto, cujo conteúdo cognitivo está repleto de evidências, não causa prazer ao leitor. Nesse sentido, BARTHES (1996) compara o prazer da leitura do texto com os demais prazeres do homem. Diz ele, pensando em alguns romances clássicos, que *“não se lê tudo com a mesma intensidade de leitura; um ritmo se estabelece, desenvolve, pouco respeitoso em relação à integridade do texto; a própria avidéz do conhecimento faz com que se sobrevoe ou se passe por cima de certas passagens (pressentidas como “aborrecidas”) para se encontrar o mais depressa possível os pontos picantes da anedota”* (p.17). Esta idéia pode ser atribuída a qualquer tipo de texto. O grau de informatividade mais alto deve estar muito próximo desse prazer da leitura, pois o impacto causado pelo imprevisível gera um interesse que impele o leitor na busca de respostas para suas expectativas e ansiedades originadas naquele momento do impacto. As expectativas e ansiedades não surgem gratuitamente, não são obtidas através de ocorrências previsíveis e sim através de ocorrências que provoquem, que instiguem o leitor.

Os tipos de ocorrência de terceira ordem são as descontinuidades (discontinuities) e as discrepâncias (discrepancies). O primeiro diz respeito a falhas de configuração na ocorrência; o segundo ocorre “quando o modelo de

texto apresentado não está de acordo com o modelo de conhecimento armazenado. O leitor precisa de uma motivação especial para descobrir o significado das ocorrências, porque foram selecionadas e como elas podem estar integradas na continuidade que é a base da comunicação” (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 144).

A busca do significado da ocorrência acontece da terceira para a segunda ordem. Desta forma, o leitor tanto pode fazer a busca através de um rebaixamento para frente (forward downgrading) ou de um rebaixamento para trás (backward downgrading) quanto através de um rebaixamento para fora do texto (outward downgrading). Se, por acaso, a busca não surte efeito, ou seja, se o leitor não obtém a significação da ocorrência, isto resulta na falta de conexão entre tal ocorrência e os conhecimentos e experiência do leitor. BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) se referem a uma falta de continuidade quando não se consegue o significado de ocorrências de terceira ordem através dos rebaixamentos (cf. cap. IV, continuidade).

(8) *“A esmola dos anos 90*

O ato de se dar esmolas, não é um fato novo na sociedade, no tempo de Jesus dava-se esmolas. Nos dias atuais com o aumento da população, esse problema se torna mais visível, também mais doloroso aos olhos de quem o enchergera.

*Dizer se devemos ou não dar esmolas,
não tenho esse direito, mas eu digo que
devemos dar comida a quem tem fome,
agasalho a quem tem frio, remédio ao doente,
brinquedo à uma criança, etc.*

*Individualmente ou em conjunto cada um
deve fazer a sua parte, para tomar melhor a
vida dos nossos próximos, e assim o que era
uma humilhante esmola agora se torna um
grande ato de amor”.*

O exemplo (8) apresenta, no título, uma ocorrência que pode ser considerada de terceira ordem de informatividade¹². A idéia “A esmola dos anos 90” é bastante ampla, gera grande expectativa no leitor e faz com que ele tenha motivação em descobrir o que tem essa esmola dos anos 90 que se diferencia das esmolas de outras décadas, de outras épocas. O conceito de esmola que se tem é o de doação de roupas, comidas, dinheiro, ou qualquer outro item oferecido espontaneamente que não faça falta ao doador. Essa idéia de esmola parece óbvia, já que nos exemplos citados nos capítulos I e II , deste trabalho, seus produtores não se referem a que itens são apropriados para esmola (cf. fonte de expectativas, neste capítulo).

¹² As redações são de nível secundário e neste trabalho se está levando em conta este nível sem compará-lo com níveis mais elevados, que não indicaria ocorrência de 3ª ordem para o exemplo citado.

Pode-se pressupor que seus produtores já tenham interiorizada a idéia de que esmola seja, basicamente, roupa, comida, dinheiro. O desenvolvimento da produção (8) apresenta, no primeiro parágrafo, uma relação sobre a existência da esmola entre dois tempos cronológicos bem determinados: o “de Jesus” e o dos “dias atuais”. Isto aumenta a expectativa do leitor em descobrir qual a esmola dos anos 90, o que só pode ocorrer através de um rebaixamento para frente (*forward downgrading*). No segundo parágrafo, há uma fuga do assunto, coincidindo com uma contradição (cf. cap. IV); o produtor afirma não ter o direito de dizer se se deve ou não dar esmola, isto confunde o leitor na medida que sua expectativa é transformada em estranhamento, já que o que interessa é *qual a esmola dos anos 90* e não *dar ou não dar esmola*. O estranhamento continua com a afirmação de que *“devemos dar comida a quem tem fome, agasalho a quem tem frio, remédio ao doente, ...”*, ou seja, até o final do segundo parágrafo, apesar da contradição, nada pode ser identificado como inovação do tipo de esmola. O produtor sugere que antes, pressupondo-se pelo uso do verbo *ser* no pretérito –*era*, a esmola é dada de forma humilhante e agora, anos 90, a esmola é uma grande ato de amor. Esta idéia não está apoiada em nenhum dado real. O que faz o produtor afirmar essa distinção no modo de dar esmola é provavelmente seu desejo pessoal de que isto seja verdade. Mas, mesmo assim, não há possibilidade de resposta para a expectativa do leitor. Assim, esse exemplo (8) mostra uma infração à ocorrência de terceira ordem de informatividade.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) consideram a probabilidade contextual como uma complexa mistura de fatores, mesmo levando-se em conta o modelo simples das três escalas de valores analisadas acima. Assim, eles distinguem uma progressão específica das expectativas humanas (human expectations) em cinco fontes, aplicadas em vários graus durante a conversação: a primeira está ligada ao mundo real e seus fatos e crenças; a segunda tem relação com a organização da linguagem no texto, considerando-se as convenções; a terceira está ligada às técnicas de arranjos de seqüências, de acordo com a informatividade; a quarta refere-se aos tipos de textos e a quinta ao contexto imediato.

Na primeira fonte de expectativas, o "mundo real" constitui o modelo dominante socialmente, as condições humanas e o meio ambiente. Os "fatos" são as proposições tidas como verdadeiras nesse mundo e as "crenças" são os fatos que uma pessoa ou grupo consideram aplicáveis a alguma situação ou evento real ou recuperável. O mundo real é a fonte privilegiada de crenças subjacentes à comunicação textual (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 146). Pode-se verificar a importância dessa primeira fonte em vários exemplos citados, desde o primeiro capítulo, neste trabalho, nos quais a idéia do que pode ser dado como *esmola* parece evidente, já que seus produtores fazem referência ao termo *esmola*, de forma abrangente, sem especificar de que se constitui a *esmola*, ou seja, o mundo real apresenta fatos e crenças que indicam que *esmola* pode ser dinheiro, comida, agasalho, etc. doados a alguém carente e não um automóvel, uma

viagem, uma jóia, etc, que se adaptam mais à condição de presentes, no mesmo mundo real.

Para que alguns fatos do mundo real possam ser violados num texto, dizem BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), há necessidade de haver sinais explícitos, inequívocos. Deste modo, para que um dos produtores dos vários exemplos citados indique que a esmola pode ser uma jóia, por exemplo, ele precisa apresentar as razões para isto. Os autores dizem ainda que para perceber o mundo real, há necessidade de certas estratégias de percepção e organização, pois os conhecimentos não são dados como um bombardeio de estímulos e sim como uma ponte para anexar novos conhecimentos. Para isto, eles citam o uso de modelos globais como "frames", esquemas, planos e "scripts" (cf. cap. IV), bem como as estratégias normais de ordenação (cf. cap I, máxima do modo) para que se possa perceber e falar do mundo (real ou imaginário).

A segunda fonte de expectativas é a organização da linguagem usada no texto. Algumas convenções para organizar formas são arbitrárias e impronunciáveis, por exemplo a pronúncia de algumas siglas. O mesmo princípio pode ser observado em seqüências radicalmente desordenadas, usadas para mostrar a importância da sintaxe pelos gramáticos, por exemplo: *A 90 dos esmola anos.* (cf. FÁVERO, 1985).

A terceira fonte de expectativas está ligada a técnicas de arranjos de seqüências, de acordo com a informatividade. Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), esta fonte de expectativas está relacionada com a

posição em que certas ocorrências aparecem. Dizem que elementos altamente informativos tendem a aparecer no final da oração; por outro lado, elementos de baixa informatividade tendem a aparecer no início da oração. As técnicas usadas para o aparecimento dos elementos de baixa e alta informatividade ocorrem via pró-formas e elipse. Na verdade, essas técnicas promovem um equilíbrio entre tendências opostas: a manutenção de um ponto de vista claro de orientação e a sustentação da informatividade em nível razoavelmente alto (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p.149).

A quarta fonte de expectativas indica os tipos de textos. De acordo com esta, é possível se esperar determinados elementos no texto, ou seja, dependendo do tipo de texto, certos padrões raros de sons ou sintaxe são utilizados e, mesmo assim, são aceitáveis, por exemplo, em textos poéticos; já em textos científicos, o uso de padrões inverossímeis de sintaxe ou de semântica devem provocar a não aceitação.

A quinta fonte de expectativas é o contexto imediato, onde o texto ocorre e é utilizado. Esta pode modificar as expectativas delineadas pelas outras fontes, segundo os autores.

Estas cinco fontes de expectativas humanas são importantes para o leitor determinar o nível de informatividade dos textos escritos. Um texto que contradiz o mundo real precisa de informações adequadas que justifiquem a contradição, o leitor busca essa justificativa. Um texto que apresenta seqüências desordenadas deve fornecer justificativa para isto, o leitor também busca essa justificativa. Um texto com informações não

relacionáveis faz com que o leitor busque a razão dessa não relação. Um texto que apresenta inadequação em relação ao tipo de texto (científico, poético, didático, etc.) faz com que o leitor também busque a razão dessa inadequação e um texto que está inadequado ao seu contexto situacional faz com que o leitor busque as razões disso. Portanto, essas cinco fontes de expectativas são aplicadas tanto ao texto oral quanto ao escrito.

4 - CAPÍTULO III

SITUACIONALIDADE

A situacionalidade está relacionada com os fatores que tornam um texto relevante para uma situação de ocorrência (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1986: 09), isto é, o texto deve ser relevante para os participantes envolvidos em determinada situação comunicativa. A relevância abrange tipos de conhecimentos relacionados com a situação, bem como tipos de conhecimentos úteis na obtenção de certos objetivos (cf. máxima da relação, cap. I). A relevância não decorre apenas da referência do texto com o "mundo real" e sim, também e talvez mais, da credibilidade desse texto para as perspectivas dos participantes da situação (cf. BEAUGRANDE E DRESSLER, 1986, p. 163). De uma forma mais objetiva, acredita-se que as idéias, os fatos, os eventos, presentes numa situação, são relevantes quando o emissor se utiliza deles para a obtenção de determinados objetivos e quando o receptor compreende-os e aceita-os.

A partir da noção de relevância, pode-se pensar em um elemento fundamental para a situacionalidade: a mediação. BEAUGRANDE E DRESSLER (1986) afirmam que a mediação (mediation) está relacionada com a extensão em que alguém introduz, em seu modelo de situação

comunicativa, suas próprias convicções e objetivos (p. 163). Para se estabelecer a aceitabilidade de um texto, há necessidade de se fazer relações entre a evidência disponível na situação, conhecimentos prévios e expectativas que se tem do mundo real no qual a situação está inserida; é assim que ocorre a mediação. Segundo os autores, raramente os efeitos do contexto situacional se manifestam sem mediação. Na verdade, a mediação é um processo, através do qual os interlocutores podem reformular a evidência observável, seja através da concordância, seja através da ampliação, seja através da discordância total das idéias nela contidas. De alguma maneira, os participantes reorganizam a situação de acordo com suas crenças, experiências, pontos de vista.

No caso de um texto escrito, a informação trazida pelo produtor só fica impregnada no leitor, fazendo parte da sua cognição, quando existe a possibilidade da mediação; o leitor, então, pode recriar, reescrever o texto. A idéia da mediação, feita pelo leitor, é subjacente à capacidade de concordar, discordar, ampliar; isto conduz ao senso crítico e este requer, antes de tudo, interesse e motivação. Já o papel do produtor, nesse processo, é fundamental para a aceitabilidade do texto. O produtor deve deixar margem para a mediação; isto significa que ele não deve cometer infrações de primeira ordem de informatividade (cf. cap.II), ou seja, não deve construir informações óbvias e sim informações que provoquem a instabilidade, a curiosidade no leitor, a fim de permitir que este possa refletir a partir das informações novas e daí mediar diante de determinada situação contextual.

Para que a mediação tenha efeito, produtor e leitor devem ter conhecimento compartilhado. “É preciso que o produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior essa parcela, menor a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor supre as lacunas, por exemplo, através de inferências” (KOCH e TRAVAGLIA, 1995). Estes autores afirmam, ainda, que os elementos textuais que remetem ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação nova trazida pelo texto (p. 64). Essa informação nova é interpretada de acordo com a situação corrente através da mediação.

Tendo em mente a relevância dos conhecimentos e a capacidade de mediação dos participantes, pode-se verificar os tipos de ações discursivas, propostos por BEAUGRANDE e DRESSLER (1986): um é o **controle da situação** (situation monitoring), no qual está presente a idéia de consenso, ou seja, o modelo situacional permite a não mediação; o outro é o **direcionamento da situação** (situation management), cuja noção básica é conduzir a situação para uma direção a fim de se conseguir certos objetivos.

O controle da situação tem a função dominante de explicar o modelo situacional, torná-lo claro. BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) afirmam que o controle está relacionado com solução de problema (problem solving). Pode-se pensar numa situação observada como incomum ou inusitada e a partir dela, o produtor constrói seu texto, tentando apresentá-la como normal

através de um rebaixamento (cf. 3ª. ordem de informatividade, cap. II). Dessa forma, o produtor tenta reduzir as discrepâncias e descontinuidades. Os autores citam algumas variantes de controle da situação (relato de eventos, descrições de objetos são exemplos típicos) e também algumas situações em que normalmente ocorre o controle, assim: a) quando se faz algo com uma frequência além do normal, existe a necessidade de um controle capaz de explicar a desproporção na frequência, através de um rebaixamento; b) quando se age de forma estranha, esquisita, o controle deve indicar as razões daquele ato; c) quando os participantes da ação têm idéias divergentes sobre algo que está acontecendo, cada um dos participantes tenta utilizar o seu controle e daí a necessidade de negociação. Em qualquer situação, o controle funciona como tentativa de explicação e esta deve ser consensual, pois é através da concordância de opiniões que o emissor pode partir para o segundo tipo de ação discursiva.

O direcionamento da situação tem como função conduzir a situação para uma direção que favoreça o produtor na obtenção de seus objetivos. Nesse tipo de ação discursiva, a intencionalidade (cf. cap.I) é bastante evidente. BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) afirmam que o direcionamento da situação pode ser bem explorado através da teoria dos planos. Os scripts, que são planos estabilizados, indicam situações comuns, estabelecidas em determinadas sociedades (cf. cap. IV), por exemplo: se em uma certa sociedade é comum o trabalho escravo infantil, pode ser difícil a aceitabilidade de tal situação numa outra sociedade, ou seja, a noção do

script "infância" varia de acordo com a sociedade da qual se faça parte. Sem dúvida, o direcionamento da situação através de um plano como o script pode ser bem explorado. Os autores afirmam que nas demais situações, os participantes precisam adaptar-se a uma série de fatores variáveis e proteger da melhor maneira possível os seus objetivos, por exemplo: utilizando textos de outros participantes, absorvendo parte de seus objetivos; utilizando objetivos comuns a muitas pessoas, para obter adesão de grande parte delas. Quando os meios para atingir os objetivos forem limitados, ocorre o conflito. Nesse ponto, o trabalho de BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) parece mais específico às situações de fala, em que se inclui a negociação dos objetivos (goal negotiation) para se obter o consentimento e a colaboração de outrem, e a escalada do quadro de planos (planbox escalation), que indica a relação perda-ganho entre os participantes da situação. Eles citam doze estratégias usadas no direcionamento da situação, possíveis nas situações concretas de comunicação. Desta forma, o direcionamento passa a ser descrito em termos de negociação planejada e de escalada (KOCH, 1985)¹³.

¹³ As doze estratégias sugeridas por BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) são: 1°) Para iniciar um discurso, convém usar um controle da situação. 2°) Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle. 3°) Para encetar a escalada do quadro de planos, convém valorizar o objeto pedido ou a ação que se está sendo solicitado a executar. 4°) No caso de um controle não ser aceito, deve-se substituí-lo por outra versão menos mediatizada. 5°) É conveniente projetar os próprios desejos e objetivos nos demais participantes, desde que não haja evidências em contrário. 6°) Quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópicos envolvidos. 7°) Havendo possibilidade de um controle ser desacreditado, não se deve apresentá-lo, mas também não se comprometer com o oposto. 8°) se houver risco de um controle ser desacreditado, convém não apresentá-lo diretamente, mas indagar dos outros participantes as

Para os objetivos deste trabalho, parece relevante a discussão apenas das estratégias adaptáveis à situação de textos escritos. Assim, dentre as doze estratégias propostas, destacam-se as quatro seguintes:

1- Usar um controle da situação no início do texto - No início de um texto escrito, o uso de um controle da situação pode ser fundamental para que não se estabeleça uma divergência entre a idéia inicial e as expectativas do leitor. A divergência pode dar origem a um conflito que não pode ser negociado. Nesse caso, a aceitabilidade fica comprometida.

2- Se o controle do produtor do texto não estiver de acordo com a opinião do leitor, este não deve aceitá-lo - BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) sugerem, nesse caso, que se deve rejeitá-lo totalmente, colocá-lo em questão, ignorá-lo ou substituí-lo. Para a modalidade escrita, quando o leitor não aceita o controle do produtor, a mediação funciona no sentido de alterar o texto. Então, o leitor passa a ser o co-produtor em um novo texto.

3- Para começar a escalada do quadro de planos, deve-se valorizar o objeto pedido ou a ação solicitada- No caso do texto escrito, pode-se valorizar o tema central do texto, criando uma expectativa em torno dele. Isto

razões pelas quais ele não seria plausível. 9^o) Quando se deseja obter objetos ou favores de outros, convém rejeitar seus pedidos, invocações ou informações até que a escalada do plano atinja o estágio da barganha. 10^o) Para evitar a renúncia aos próprios objetivos ou a escalada extrema do parceira, pode-se mostrar indecisão nas próprias recusas. 11^o) Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos. 12^o) Para encorajar a cooperação, é aconselhável depreciar o dispêndio de tempo e de recursos que os outros terão de empregar para favorecer nossos objetivos. (cf. KOCH, 1985).

pode ser útil para se conquistar o interesse do leitor. A 3ª. ordem de informatividade pode ser usada nessa estratégia (cf. cap. II).

4- Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para a aceitabilidade, deve-se informar ou invocar a opinião de outras pessoas - A opinião de outras pessoas, corroborando com a opinião do produtor do texto, indica a sensatez e adequação daquela opinião. Isto, sem dúvida, pode conduzir o leitor a uma cooperação com o produtor e a conseqüente aceitação do texto.

Pode-se verificar em cada uma dessas estratégias uma relação direta com o princípio da cooperação de GRICE (cf. cap. I). Usar um controle da situação no início do discurso implica em adquirir a cooperação do leitor, já que uma idéia controvertida põe em dúvida a credibilidade do discurso e, portanto, a não-cooperação com o mesmo. Não aceitar um controle sobre o qual não se está de acordo implica numa tentativa de estabelecer o próprio controle, porém esta tentativa deve estar respaldada por uma justificativa convincente, já que esta visa uma cooperação ao controle sucessor. Valorizar o objeto pedido ou a ação solicitada também envolve o princípio da cooperação, pois este tipo de estratégia objetiva atrair a confiança, a atenção e o interesse do leitor. Por último, invocar a opinião de outras pessoas sobre o controle em foco se relaciona com o princípio da cooperação de uma maneira altamente psicológica, ou seja, o leitor tende a ser mais cooperativo com um controle aceitável por outras pessoas do que com um controle sem respaldo ou apoio, cujo valor de verdade é duvidoso.

Para verificar as estratégias usadas no direcionamento da situação com as produções aqui analisadas, é possível acrescentar que o controle da situação, na 1ª. estratégia, consta de afirmação consensual, inquestionável, produzida pelo aluno; na 2ª. estratégia, o controle refere-se à afirmação do produtor do texto 1 ou 5 (cf. Fontes do memorial da avaliação) e a partir desse controle, o aluno, como leitor, não o aceita; na 3ª. estratégia, valorizar o tema refere-se a uma atitude do aluno como produtor, assim como a 4ª. estratégia, pois ao invocar opiniões de outras pessoas que se adaptem a sua opinião, o aluno como produtor tenta conquistar a cooperação dos leitores da sua produção.

Pode-se pensar em evidências observáveis como eventos dados na situação; no caso das produções escolares até aqui analisadas, a evidência observável é "esmola", "pobreza" ou "miséria", de acordo com cada redação. A evidência pode, talvez, funcionar como script (cf. cap IV). Então, diante da evidência, a tarefa do produtor é construir um texto a partir de suas convicções, seus conhecimentos prévios e de mundo, suas expectativas; ou melhor, o produtor pode utilizar sua mediação e construir um texto, visando o leitor. No exemplo (9), a seguir, parece claro que o ponto de vista do produtor é absolutamente contrário à evidência observável (esmola). De acordo com a primeira estratégia para o direcionamento da situação, convém usar um controle da situação, pois daí o produtor pode conseguir a adesão ou a colaboração do leitor às suas idéias o qual pode considerá-las

relevantes, ainda que parcialmente, pois um leitor pode concordar com um controle no início de um texto, mas fazer ressalvas.

(9) *"Pobreza e esmola*

Na minha opinião, as pessoas não devem dar esmolas, pois, as pessoas pobres que vão às ruas pedir esmolas, demonstram sinal de preguiça, falta de vontade de trabalhar. Por que as pessoas sadias deveriam ser obrigadas à trabalharem. Embora a política nacional não permita esse tipo de questionamento.

Mas existem também aqueles, que alegam tentar trabalho, mas os patrões exigem experiência em carteira profissional. O que também é uma vergonha, por quê quem está começando a se profissionalizar, não tem oportunidade de se profissionalizar, pois, não tem quem o ensine.

Voltando à questão das esmolas, deveria ser proibido as pessoas darem esmolas, principalmente, por que estimula os vadios, com o perdão da palavra, mas quem não trabalha para mim, é vadio, à não trabalharem, à ficarem

na boa vida. Eu acho que não existe pobreza à ponto de pedirem esmola, e sim má vontade de trabalhar, por quê quem trabalha, um dia fica rico, nem que demore, mas fica”.

O que ocorre, nessa produção, é uma infração à primeira estratégia. O produtor classifica os pedintes como preguiçosos. Este ponto de vista é altamente mediado e possibilita idéias divergentes, ou seja, não há, de início, o controle que pode fazer um leitor, com ponto de vista diferente, chegar a um acordo com o produtor. O produtor parece não ter preocupação de que suas idéias venham a ser questionadas, ou talvez não tenha noção da necessidade de um controle da situação, no início da produção, para conquistar a cooperação do leitor. No final do primeiro parágrafo, ele constrói a idéia *“Embora a política nacional não permita esse tipo de questionamento”* que parece ser uma justificativa para o fato de existir esmola. A ausência de continuidade faz com que esta justificativa não funcione como controle da situação, ou seja, o produtor não explicita o que ele entende por *“política nacional”* e qual a relação dessa política com o fato de se dar esmola, com a preguiça de quem pede esmola e com a obrigatoriedade do trabalho.

O segundo parágrafo parece ser, ainda, a continuação de uma justificativa para que se peça esmola, mas não é facilmente aceitável relacionar a *“exigência de experiência em carteira profissional...”* com a existência de *“pessoas pedindo esmola na rua”*. Então, o que poderia ser um

controle da situação não funciona como controle, pois não justifica a opinião mediada do produtor. A mesma produção apresenta uma infração a outra estratégia que diz: "para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos" (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p.178). O produtor inicia sua produção com uma expressão bastante mediada ("*Na minha opinião...*"), na medida que não é consensual e nem dá margem para a cooperação. No terceiro parágrafo, ele usa o termo "*vadio*" e acrescenta o pedido de perdão por tal uso; usa também a expressão "*Eu acho que...*" indicio de persistência na própria mediação, sem interferência alheia para respaldar as suas idéias. De fato, o uso de elementos ou expressões típicas da oralidade infringem a situacionalidade, pois a modalidade escrita formal sugere uma adequação à mesma.

O exemplo (10) apresenta infração à 2^a. estratégia.

(10) "*A miséria*

*O sociologo americano Herbert Gans,
falou que a sociedade industrial, venceu a
miséria sem ajuda do governo.*

*Isso são coisas que que, em nossa
sociedade jamais podera ser resolvida.
Pois a miséria é a convivência do seu dia a dia,*

e isso são coisa que não podem ser resolvida por mais que as pessoas tentem conviver e vencer esse problema não vai ser facil ser solucionado.

Então as pessoas são obrigadas a conviver com isso ate o fim de seus dias, que não são muitos pois a miséria mata as pessoas com a fome e suas privacidade ideológica.

Talvez isso tenha um fim algum dia”.

O produtor cita o controle “O sociologo americano Herbert Gans, falou que a sociedade industrial, venceu a miséria sem ajuda do governo”, discorda dele e tenta substituí-lo pelo seu próprio controle “Isso são coisas que que, em nossa sociedade jamais podera ser resolvida”. Como se pode ver, o procedimento da 2ª estratégia parece equivocada, uma vez que o controle citado é abstraído no seu conteúdo, sendo tratado apenas através de um tópico, sem uma contra argumentação do seu conteúdo. O leitor pode inferir que “vencer a miséria” é o que jamais pode ser resolvido para o produtor. A justificativa deste para tal impossibilidade é “a miséria é a convivência do seu dia a dia, e isso são coisa que não podem ser resolvida...(…) esse problema não vai ser facil ser solucionado”, ou seja, a justificativa não se acomoda à discordância do produtor quanto ao controle citado. Isso, na verdade, parece confundir o leitor com reflexões circulares, pois discordar de um controle sem justificar as razões dessa discordância

não é uma boa estratégia. Há, nas reflexões do produtor, algo como: *discordo de você porque discordo ou isso, que você coloca, jamais pode ser resolvido porque jamais pode ser resolvido*. No final da produção, há uma quase concordância com o controle citado, quando o produtor usa o seguinte controle *"talvez isso tenha um fim algum dia"*, pode-se deduzir que "isso" significa "miséria", desta forma, o produtor acaba por concordar, parcialmente, com o controle citado.

5 - CAPÍTULO IV

COERÊNCIA / COESÃO

Ao contrário dos fatores de textualidade discutidos nos capítulos anteriores, coerência e coesão têm sido objeto de variados estudos. Alguns autores abordam estes dois fatores a partir de níveis distintos de análise, outros não fazem distinção rigorosa entre eles, e outros ou fazem referência a apenas um dos fenômenos ou estudam vários de seus aspectos sem qualquer rotulação (cf. FÁVERO, 1997).

HALLIDAY e HASAN (1976) privilegiam a coesão e classificam as relações coesivas em cinco categorias: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão léxica. Eles complementam a noção de coesão com a de "registro", que tem a ver com noções semânticas associadas a determinados contextos situacionais e que são essenciais na definição de texto. Para os autores, tanto a coesão quanto o registro devem corresponder a marcas na superfície do texto.

PÉCORA (1992), seguindo HALLIDAY e HASAN (1976), analisa a coerência textual, ressaltando a co-referência e acrescenta que a ligação entre os elementos, para resultar numa totalidade semântica, como desejam aqueles autores, precisa estar relacionada com condições específicas que

regem uma produção de linguagem e garantem a capacidade de criação de vínculos entre interlocutores. O autor afirma, exemplificando, que "é fácil perceber que uma determinada repetição lexical que pode ser fundamental para a obtenção da coesão em um texto oral pode não ser necessária para a sua obtenção na escrita; e isso se explica exatamente em função das diferentes condições de produção dessas modalidades" (PÉCORA, 1992, p. 61). O autor não trabalha com o termo coerência, mas percebe-se nele uma intenção de unir a noção de coesão com a de coerência na medida que leva em conta a questão das condições de produção. "É possível dizer que a coesão apenas representa um valor discursivo, pragmático, na medida em que está a serviço da aceitação integral do texto" (PÉCORA, 1992, p. 62). Assim, pode-se pensar na coerência do texto (já que o autor fala em aceitação integral e isto implica em coerência) a partir de procedimentos decorrentes da situação no momento da produção e não apenas a partir dos recursos de coesão presentes na superfície do texto (cf. PÉCORA, 1992, p. 73,74). Vale ressaltar que HALLIDAY e HASAN (1976) admitem a importância da situação no estabelecimento da coerência, mas não avançam nessa idéia.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) trabalham com as noções de coesão e coerência em níveis diferentes de análise. No estudo da coesão, os autores enfatizam a função da sintaxe na comunicação. Para eles, as classes e estruturas do sistema sintático, ainda que diversificadas, são limitadas em comparação com as classes e estruturas dos conceitos e

relações semânticas, ou seja, não há simetria entre o repertório gramatical e o repertório subjacente aos conceitos e idéias, de modo que as relações entre o sistema sintático e os conceitos não são precisas. Esta assimetria, às vezes, conduz a interpretações duvidosas e ambíguas.

Os autores classificam as relações de coesão através de: recorrência, recorrência parcial, paralelismo, paráfrase, pró-formas e elipse. Já no estudo da coerência, chamam a atenção para a questão da continuidade de sentido entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto; lembram que o mundo textual contém mais do que o sentido das expressões na superfície do texto, o que leva a crer que os processos cognitivos contribuem, de certo modo, com os conhecimentos do senso comum derivados das expectativas e experiências, considerando-se a organização dos eventos e situações (cf. BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 85). Afirmam, ainda, que os conceitos que podem ser decompostos em unidades básicas, assim como as relações, são ativados dentro de um espaço mental quando as expressões são usadas na comunicação. Quando alguns itens do conhecimento (unidades básicas) são ativados, aparecem associados a outros itens na estocagem mental. Os autores indicam dois diferentes princípios de estocagem e utilização do conhecimento: a memória episódica e a memória semântica. "A memória episódica está relacionada com modelos inerentes da organização do conhecimento, isto é, as estruturas de eventos, fatos e experiências. Tem a função de organizar os fatos entre si. A memória semântica contém as lembranças dos fatos. Esta distinção é, aliás, uma

forma de propor a conhecida distinção entre experiência e razão..." (cf. MARCUSCHI, 1983, p. 47). BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) sugerem alguns tipos de modelos globais que podem ser utilizados como estruturas completas em muitas tarefas: "frames", esquemas, planos e "scripts". **Frames** são modelos globais que contêm conhecimentos do senso comum sobre conhecimentos centrais (geralmente situações estereotipadas). Os frames explicam que elementos pertencem ao mesmo conjunto, mas não estabelecem em que ordem eles são apresentados; por exemplo "festa de aniversário", "sala de aula", nos quais pode-se pensar em bolo, vela, crianças, presentes, etc., ou em professor, alunos, quadro negro, carteira, etc. sem estabelecer uma ordem para sequenciar estes elementos. **Esquemas** são modelos globais de eventos com seqüência ordenada, ligadas por tempo, proximidade e causalidade. Há uma progressão dos elementos, de modo que se podem estabelecer hipóteses (através de inferências, conhecimento de mundo, experiências pessoais...) sobre o que será mencionado ou feito a seguir. Os esquemas são estruturas que permanecem ativas e em desenvolvimento e podem ser confirmadas ou negadas de acordo com o desenvolvimento, (FÁVERO, 1993). BROWN e YULE (1983) apresentam como exemplo de esquema a afirmação de alguém que não pretende assistir a uma transmissão de festa político-partidária porque já sabe a que se vai dizer ali. **Planos** são modelos de eventos conduzidos para um objetivo pretendido. Os planos diferem dos esquemas no sentido que o planejador avalia todos os elementos em termos de como

eles avançam para o seu objetivo. FÁVERO (1993) cita o exemplo de um adolescente que organiza um plano para conseguir dos pais permissão para sair com os amigos. **Scripts** são planos estabilizados; diferem de planos por terem uma rotina pré-estabelecida; os scripts são utilizados ou invocados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e as ações deles esperadas; são estereotipados (FÁVERO, 1993). Uma visita ao médico pode ser um exemplo de script; pois, nesse caso, pode-se esperar que o médico faça várias perguntas ao paciente, examine-o e depois diga-lhe o diagnóstico.

Estes modelos globais são discutidos por BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) no capítulo da coerência.

FÁVERO (1993), na mesma direção de BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), afirma que a coesão refere-se aos modos como os componentes do universo textual (as palavras que vemos ou ouvimos) estão ligados entre si dentro de uma seqüência (nível microtextual). Já a coerência refere-se aos modos como os componentes do universo textual (conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície) se unem numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante (nível macrotextual). A coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não meros traços dos textos.

FÁVERO (1993), analisa a coesão e a coerência separadamente. Ela diz que há uma distinção entre os dois fatores pelo fato de haver

sequenciamento coesivo entre enunciados isolados que não formam um texto e de haver textos destituídos de coesão, mas dotados de coerência.

Para VAL (1997), a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover inter-relação semântica entre os elementos do discurso. A coerência está ligada ao nexos entre os conceitos e a coesão é a expressão desse nexos no plano lingüístico. O nexos é indispensável para que uma seqüência de frases seja reconhecida como texto; mas, esse nexos não precisa estar explícito na superfície do texto por um mecanismo de coesão gramatical. Desta forma, a autora chama a atenção para o fato de ser a coerência apontada como fator fundamental em estudos recentes (cf. adiante CHAROLLES, 1983 e 1989) e em razão disso tais estudos tentam esclarecer de que é feita a coerência de um texto.

O trabalho de CHAROLLES (1988)¹⁴ analisa a coerência dos textos a partir de quatro meta-regras, nas quais está inserida a noção de coesão¹⁵. Assim, um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: repetição, progressão, não-contradição e relação. Seguindo esta proposta, VAL (1997) analisa a coerência e a coesão através dos quatro requisitos, respectivamente: continuidade, progressão, não-contradição e articulação. Os termos continuidade e articulação, aliás, parecem mais abrangentes que repetição e relação. Pois no caso da análise da continuidade, pode-se verificar este requisito através do uso de pronomes anafóricos, elipse, artigos

¹⁴ CHAROLLES (1988) é uma edição atualizada do mesmo trabalho de CHAROLLES publicado em 1978 " Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" .

¹⁵ CHAROLLES propõe a diferenciação entre coerência e coesão em trabalhos de 1983 e 1989.

definidos etc. e não só através da repetição, que é um procedimento específico de retomada referencial. As noções de coerência e coesão são discutidas paralelamente através dos quatro requisitos e isto significa que a análise não separa radicalmente a coerência da coesão, ou seja, elas realizam, em planos diferentes, os mesmos requisitos.

É preciso destacar algumas noções mais recentes dos trabalhos de CHAROLLES que enfatizam o papel da coerência, suplantando¹⁶ o da coesão, tendo em vista o nível de participação dos usuários do discurso.

Em CHAROLLES (1983), a coerência se apresenta como princípio geral na interpretação do discurso. O autor trabalha com a noção de ações que se constituem em um todo, cabendo ao receptor a tarefa de interpretar as ações do discurso, levando em conta sua própria concepção de texto coerente¹⁷. Assim, a coerência é um princípio construído pelos intérpretes e não uma propriedade inerente do discurso. O receptor faz o possível para atribuir coerência ao discurso. Para isto, fia-se nos indicadores de conexão presentes na ocorrência e estes consistem de marcas fornecidas pelo produtor. Segundo o autor, os marcadores de coesão apenas fornecem indicações relacionais no co-texto e contexto (cf. CHAROLLES, 1983, p. 71). Na verdade, os marcadores de coesão não são estritamente responsáveis pela coerência, como pode-se deduzir em HALLIDAY e HASAN (1976). Aliás,

¹⁶ Suplantar aqui está com o sentido de levar vantagem, ou seja, a coerência leva vantagem em relação à coesão na ação discursiva, mas não está descartada a importância da última. O uso de recursos de coesão é importante para indicar as intenções do produtor.

¹⁷ CHAROLLES (1983) deixa claro que a coerência não é tipicamente e exclusivamente um problema textual.

a distinção entre coerência e coesão, como colocam estes autores, não é clara para CHAROLLES (1983). Pois este, considerando a questão “o que, em um texto, mostra intrinsecamente que ele é um todo seqüencial?” (cf. p. 86), mostra que a distinção entre elementos que fazem a coesão e elementos responsáveis pela coerência perde força. O autor observa que as marcas de coesão dadas pelo produtor, ainda que relevantes para a interpretação do discurso, não têm valor evidente quando o receptor é forçado a aplicar conhecimentos adicionais para compreender certas relações funcionais (cf. p. 86, 87), ou seja, as marcas de coesão, de certa forma, substituem os conhecimentos adicionais quando estes não estão presentes no receptor (intérprete). Por outro lado, a medida que o receptor contribui com conhecimentos adicionais, as marcas de coesão perdem um pouco o seu valor, a sua importância no discurso.

Como não está definitivamente claro até que ponto o texto é coeso, independente da capacidade do receptor de estabelecer relações, ou até que ponto o receptor pode atribuir coerência a um texto, independente dos marcadores coesivos, CHAROLLES (1983, p. 87) considera a distinção entre coerência e coesão como relativa.

O autor sugere a abordagem procedimental (the procedural approach)¹⁸ que tenta elaborar modelos de manipulação que os usuários da língua são levados a aplicar no processo de comunicação. Afirma: “logo que

¹⁸ BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) dedicam um capítulo na explicação de tal abordagem.

nós começamos a ver as coisas por um ângulo do uso, tudo na linguagem torna-se assunto de procedimento” (CHAROLLES, 1983, p. 87).

Já em CHAROLLES (1989) há uma ampliação do papel do produtor no estabelecimento da coerência. O autor defende que a coerência é também um princípio exercido pelos enunciadores discursivos; desta forma, o produtor deve fornecer as indicações relacionais relevantes e necessárias para que o receptor possa obter a coerência do discurso. Para verificar a questão das instruções interpretativas do produtor, CHAROLLES (1989) trabalha com as noções de inteligência e estratégia. De acordo com essas noções, os receptores podem resolver problemas de ambigüidade simultaneamente (on-line) pelo processo chamado de estratégia do atalho (garden-path strategy) que é determinado pelos aspectos do contexto e co-texto, ou seja, os receptores não gastam muito mais tempo tentando resolver ambigüidades em textos curtos do que gastariam interpretando ocorrências não ambíguas em textos do mesmo tamanho, eles simplesmente avançam no texto sem perder tempo. O autor considera inteligente os casos de reanálise, quando o receptor encontra uma dificuldade que não corresponde à interpretação previamente adotada; então retorna à passagem relevante no sentido de corrigir sua primeira interpretação. A reanálise é inteligente porque, nesses casos, o sujeito não reinterpreta o texto inteiro e não volta às passagens irrelevantes para a solução do problema.

Com relação ao produtor, a estratégia de inteligência ocorre quando ele leva em conta os meios normais de interpretação adotados pelos receptores. Por fim, CHAROLLES (1989) trabalha com as noções de atitudes cooperativa e não-cooperativa. Assim, se o produtor conduz o receptor na busca da interpretação coerente do texto, isto resulta numa atitude cooperativa; se o produtor não previne a estratégia natural de interpretação, isto significa uma atitude não-cooperativa.

Apesar de toda a discussão na literatura, inclusive na mais recente, sobre a coerência e a coesão, os requisitos estudados por CHAROLLES (1988) são claros para se analisar os dois fatores através do mesmo conjunto de requisitos: continuidade, progressão, não-contradição e articulação. Estes são descritos abaixo, seguidos de exemplos de infrações aos mesmos.

5.1 - Continuidade

Este requisito indica que deve haver retomada de elementos no decorrer da unidade discursiva. O estabelecimento da coerência ocorre através da retomada de conceitos e idéias. A coesão pode ser obtida por meio de recursos lingüísticos específicos como repetição de palavras, artigos, pronomes anafóricos, elipse. Como observa VAL (1997), estes recursos devem obedecer a regras específicas a fim de que as retomadas sejam adequadas. A seguinte produção infringe o requisito de continuidade

nas retomadas conceituais, bem como no uso inadequado de recursos coesivos.

(11) *“Esmola ou política*

Muito tempo atrás, não esquecendo de hoje, existiu e existe esmola como existe a política, que envolve economia e algo mais. Sabem que vão sofrer por isso, muitas vezes até se matam com tudo isso. Tenho pena desses seres humanos, que se agriem por pouca coisa, por coisa tão baixas.

São poucas as palavras p/ isso.

Sei que ã irá acabar tão cedo.

Intimamente no meu subconsciente fico perguntando p/ mim mesma se tivesse que escolher entre esmola ou política?”

A partir do título, percebe-se uma intenção de relacionar “esmola” e “política”, estabelecendo uma oposição entre os dois conceitos. No início do primeiro parágrafo, a relação entre os dois conceitos é vaga, ou seja, indica apenas que tanto a esmola quanto a política são conceitos antigos; esta relação não é antagônica. Pode-se pensar que essa primeira relação entre os dois conceitos faça parte de uma introdução para em seguida fazer a

relação de oposição, proposta no título. Porém, isto não acontece; pois, só no último parágrafo, há uma tentativa de recuperar a relação entre esmola e política, mas nem mesmo ali é possível compreender as intenções do produtor quanto à relação pretendida no título. Então, não há continuidade entre os conceitos e idéias propostos no título e os "conceitos" e "idéias" presentes na superfície da produção. Voltando ao primeiro parágrafo, pode-se perceber uma confusão total das idéias quando o produtor afirma: "*sabem que vão sofrer por isso*". Não é possível descobrir se essa afirmação está relacionada com a noção de esmola ou com a de política. O sujeito elíptico não está ligado a nenhum elemento anteriormente explícito, assim como o pronome "isso" que deve estar ligado, provavelmente, a um elemento exofórico, já que na produção não há como relacioná-lo com qualquer elemento citado. O mesmo ocorre com a afirmação seguinte: "*muitas vezes até se matam com tudo isso*"; os que se matam tanto podem estar relacionados com pessoas que pedem ou dão esmolas quanto com pessoas envolvidas com política. As demais afirmações apresentam também problemas de continuidade. O produtor não dá indicações explícitas que orientem o leitor e isto quebra efetivamente o efeito de continuidade, como primeiro requisito da coerência/coesão.

5.2 - Progressão

Este segundo requisito está relacionado ao acréscimo de informações novas em um texto, ou seja, o texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não deve estar limitado a repetir as mesmas idéias e sim acrescentar, adicionar novas informações, a fim de criar, pouco a pouco, uma evolução da primeira idéia. A seguinte produção viola o requisito da progressão:

(12) *“Não de esmola*

A esmola não deve ser dada, pois tira a vontade da pessoa de se sustentar a si mesmo.

Porque dando esmolas, ela nunca vai se interessar em trabalhar, pois está ganhando tudo de mão beijada. A esmola estraga uma pessoa. Pois leva a vadiagem. Ela deixa a pessoa convencida que não precisa trabalhar.

Hoje em dia, muita gente não trabalha, e vive as custas de esmolas. Ela leva a pessoa a se estragar pela sua própria preguiça.

Se ninguém desse esmola não teria tanta gente pelas ruas pedindo esmolas, pois nada é impossível tudo tem um jeito de se resolver.

Começando por: deixar de dar esmolas, e saber escolher pessoas para administrar o Brasil”.

Esta produção apresenta um problema no título que não é propriamente um problema no critério da progressão e sim na acentuação (de = dê). Esta falha não chega a criar confusão para o leitor no entendimento da intenção do produtor, principalmente conhecendo-se a situação de produção, as propostas para o desenvolvimento da redação, etc., mas contribui para que o leitor crie, de imediato, uma expectativa negativa em relação ao desenvolvimento da produção. Na verdade, há vários problemas referentes aos fatores de textualidade na produção (11), mas para focalizar apenas o requisito da progressão, pode-se verificar a idéia que o produtor defende: “A esmola não deve ser dada”. Para defendê-la, o produtor centra sua argumentação na acomodação ou o conformismo que esse meio de obter “sustento” provoca nos pedintes a ponto de torná-los desinteressados em um trabalho, um emprego remunerado, etc. A infração ao requisito da progressão ocorre pelo fato de não haver novas informações na produção. Há, na verdade, repetição do mesmo argumento, da mesma idéia. Verifica-se o seguinte esquema: “A esmola não deve ser dada” porque: 1) “tira a vontade

da pessoa de se sustentar...”; 2) “ela nunca vai se interessar em trabalhar...”; 3) “...estraga uma pessoa, pois leva a vadiagem”; 4) “Ela deixa a pessoa convencida que não precisa trabalhar”; 5) “Ela leva a pessoa a se estragar pela sua própria preguiça”. Cada um dos itens da argumentação pode ser substituído por: as pessoas que pedem esmola não querem trabalhar.

Os mecanismos de coesão, que dão conta dos requisitos da continuidade e da progressão, devem manifestar as relações entre a informação dada e a nova, cabendo a primeira a retomada no início de frases ou mesmo parágrafos ou seqüências de frases, em geral anaforicamente. Já a última, aparece com freqüência no final das frases (cf. VAL,1997: 24). Porém, pode-se perceber, no exemplo (11), que a circularidade exagerada impede uma possível relação da informação dada com a nova nos três primeiros parágrafos. No quarto e quinto parágrafos, a idéia é a mesma: “não dar esmola”, mas ocorre um estranhamento com a seqüência final *“Começando por: deixar de dar esmolas, e saber escolher pessoas para administrar o Brasil”* que não indica de forma alguma uma relação entre dado e novo, e sim uma mudança de tópico, sem posterior desenvolvimento.

Considerando-se que a informação dada pode coincidir com o tópico e a nova com o comentário, “a progressão pode se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico, ou pela transformação dos comentários em novos tópicos. A mudança de tópico deve se apresentar inequívoca para o receptor, sob pena de causar dificuldades de compreensão” (VAL,1997: 24). No exemplo (11) não há nenhum dos

procedimentos citados acima por VAL para a progressão. A autora chama a atenção para o fato de que a tendência mais comum é interpretar as anáforas de uma passagem como referentes ao tópico dessa passagem; isto pode ser verificado na terceira linha dessa produção, onde há a seguinte afirmação: *“Porque dando esmolas, ela nunca vai se interessar em trabalhar...”*. O pronome anafórico “ela” não está relacionado com o sujeito do verbo dar (*dando*), mas o leitor interpreta esta anáfora como retomada do sujeito elíptico na passagem imediatamente anterior. No caso específico desta passagem, pode-se pensar que o produtor usa o verbo *dar* (*dando*) por engano, talvez o uso do verbo *receber* resolva o equívoco da retomada por pronome anafórico, mas não resolve o problema da infração à progressão, que envolve a coerência/ coesão num sentido macroestrutural. Nesse sentido, a verificação de problemas pontuais de coesão parece inadequada, se considerada isoladamente, numa análise textual.

5.3 - Não-contradição

Segundo VAL (1997), este requisito deve ser observado tanto no âmbito interno quanto no externo do texto. No primeiro caso, trata-se do respeito aos princípios lógicos elementares, por exemplo: ao se afirmar X, não se pode afirmar não X. No segundo, trata-se das relações do texto com o mundo a que se refere, ou seja, o texto deve representar aquele mundo a

que se refere sem contradizê-lo. Um tipo de contradição¹⁹ é a que CHAROLLES (1988) chama de contradição inferencial. Retoma-se aqui o exemplo (7) para verificar infração ao requisito da não-contradição por esse tipo específico.

(7) *“Esmola, dar ou não?”*

Ao dar esmola para um mendigo, automaticamente estará incentivando, e convencendo esse indivíduo que ele ganhará muito mais pedindo esmola. Muitas pessoas, ao dar esmola se acham com a consciência limpa, mas não é bem por aí. Fazer caridade é um ato quase que necessário, mas para entidades específica para ajudarem os que necessitam.

— Não havendo esmola; para o mendigo não morrer de fome ele terá que trabalhar, mas como isso é muito difícil ele terá que roubar e matar para sobreviver, entrando no mundo do crime, aumentando o número de ladrões e criminosos. Mas para que tenhamos uma vida

¹⁹ CHAROLLES (1988, p. 60) afirma que há casos de contradição natural e estes casos são raros nos discursos ordinários, ou seja, é difícil se afirmar X e não X. O autor apresenta vários tipos de contradição: enunciativas, inferenciais, pressuposicionais, contradições de mundo(s) e de representações do (ou dos) mundo (s).

*melhor a humanidade deverá continuar com a
esmola.*

A contradição inferencial ocorre quando a partir de uma proposição, pode-se deduzir outra que contradiz o conteúdo semântico posto ou pressuposto numa proposição circundante (CHAROLLES, 1988, p. 62). O exemplo (7) é construído a partir de proposições que indicam que o produtor é contrário ao ato de se dar esmola, ou seja, das afirmações *“Ao dar esmola para um mendigo, automaticamente estará incentivando, e convencendo esse indivíduo que ele ganhará muito mais pedindo esmola (...). Fazer caridade é um ato quase que necessário, mas para entidades específicas para ajudarem os que necessitam (...). Não havendo esmola; para o mendigo não morrer de fome ele terá que trabalhar (...)”*, pode-se inferir que a esmola não deve ser dada, isto é, a implicitude dessas idéias indicam claramente as intenções do produtor. A seguinte proposição *“Mas para que tenhamos uma vida melhor a humanidade deverá continuar com a esmola”* indica uma contradição à inferência. Desta forma, o requisito da não-contradição é violado.

5.4 - Articulação

Para CHAROLLES (1988), o termo congruência delimita o conceito de *relação*. Assim, dois termos são congruentes quando um for causa, condição e conseqüência pertinente do outro. Para cobrir esses três tipos de relação,

VAL (1997) usa o termo *articulação* que se refere também aos papéis que os fatos e conceitos exercem uns em relação aos outros e às relações de continuidade, progressão e não-contradição (cf. acima). No caso dos papéis entre os fatos e conceitos, trata-se de verificar se as informações são relacionáveis ou não, ou seja, “o texto pode apresentar fatos e conceitos relacionáveis sem estabelecer ligações entre eles, ou pode estabelecer relações não pertinentes entre fatos e conceitos que denota porque não são relacionáveis, ou porque se relacionam de outro modo” (VAL, 1997: p.28).

Quanto aos mecanismos formais de coesão, estes nem sempre precisam estar explícitos. Mas se for preciso explicitá-los, há recursos específicos para que as relações de articulação se expressem no plano formal através de conjunções, articuladores lógicos do discurso como *por exemplo, dessa forma, por outro lado, etc.*, conjunções temporais, advérbios, numerais ordinais e alguns adjetivos como *anterior, posterior, subsequente* (cf. VAL, 1997: p. 28).

O exemplo seguinte apresenta problemas quanto ao requisito da articulação. A produção (13) é formada por um único parágrafo e mesmo assim mostra uma fragmentação pouco comum. Pode-se dividir o parágrafo em cinco partes distintas, cada uma tratando de um tópico específico:

(13) "Sobrevivência

Palavra usada pela maioria das pessoas que se ridicularizam para viver com mais dignidade já que os políticos não se manifestam, é assim que uma pessoa tem que fazer para sobreviver nesse mundo cruel e desumano. Na minha opinião a miséria de 32 milhões não é pela falta de trabalho, mas sim pela falta de organização política e social, na qual deve ser dividida em partes iguais entre todos os cidadãos que tem como prioridade viver com mais dignidade. E na questão da esmola deve ser dada a quem mais necessita não por obrigação mas sim como forma de amor ao próximo".

1ª. "Palavra usada pela maioria das pessoas que se ridicularizam para viver com mais dignidade"; Nesta primeira parte, o produtor retoma a palavra "sobrevivência" (título) por elipse para tentar defini-la. Essa "definição" é formulada de forma inadequada, pois afirmar que uma palavra é usada pela maioria das pessoas não indica o seu significado. Ainda nessa parte, há problema de relação de sentido entre "ridicularizam" e "dignidade". É complicado relacionar os dois termos, considerando-se que "ridicularizar"

significa “expor ao ridículo, caçoar”; “ridículo é aquilo que provoca riso, troça ou algo irrisório, insignificante”; “dignidade” significa “qualidade de digno ou qualidade de nobreza, respeitabilidade” (cf. AURÉLIO), não se pode pensar que alguém possa ser ridículo, insignificante e ao mesmo tempo digno, respeitável, a menos que haja no texto marcas explícitas indicando o contrário. Nessa primeira parte, não há marcas de congruência, não há relação de sentido, ou seja, os termos “ridicularizam...” e “dignidade” não são relacionáveis, o produtor não previne os meios normais de interpretação e sua atitude é, portanto, não-cooperativa.

2ª. “*já que os políticos não se manifestam*”; esta segunda parte apresenta um mecanismo de coesão (articulador lógico) “já que”, o qual deve relacionar a primeira com a segunda parte, mas por absoluta falta de continuidade, nas duas partes, é impossível estabelecer tal relação. Não há relação de sentido possível entre “ridicularizar-se”, “viver com dignidade” e “políticos não se manifestarem”. O produtor não fornece as indicações relacionais relevantes, necessárias para o leitor obter a coerência. O leitor pode forçar uma interpretação numa atitude cooperativa, mas isto não garante o reconhecimento de um sentido lógico, claro, coerente da produção.

3ª. “*é assim que uma pessoa tem que fazer para sobreviver nesse mundo cruel e desumano*”; esta terceira parte deve ser a retomada da primeira. O problema de relação se dá pela ausência de continuidade e progressão.

4ª. *“Na minha opinião a miséria de 32 milhões não é pela falta de trabalho, mas sim pela falta de organização política e social, na qual deve ser dividida em partes iguais entre todos os cidadãos que tem como prioridade viver com mais dignidade”*; os conceitos “miséria” e “sobrevivência”, mesmo sendo relacionáveis, não se articulam por nenhum mecanismo de coesão. Há idéias apresentadas sem continuidade referencial como *“... a miséria de 32 milhões...”*, isto é, de onde vem esse número? Pode-se imaginar que na situação contextual existam respostas para essa questão e para as descontinuidades nas várias partes da produção.

5ª. *“E na questão da esmola deve ser dada a quem mais necessita não por obrigação mas sim como forma de amor ao próximo”*; nesta última parte, há mais um conceito “esmola” que não se articula explicitamente com os conceitos apresentados anteriormente.

Assim, a produção (13) apresenta um conjunto de idéias fragmentadas, desarticuladas, embora possíveis para uma relação de sentido que pode ser obtida cooperativamente caso o leitor conheça bem o produtor e o contexto situacional no momento da produção.

6. CAPÍTULO V

INTERTEXTUALIDADE

Intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e a recepção de um determinado texto dependem dos conhecimentos dos participantes sobre outros textos (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 182). As formas de relacionamento entre textos são bastante variadas²⁰ (KOCH, 1998, p. 46). Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), o processo que deve efetivar a intertextualidade é a mediação (cf. cap. III). A mediação está relacionada com a capacidade dos participantes de concordar, ampliar ou discordar de certos conhecimentos apresentados no texto. O produtor e o receptor devem ter conhecimentos partilhados sobre o mesmo assunto para que ocorra a mediação. Quando um produtor faz referência ou alusão a um texto anterior, ele espera que o receptor conheça aquele texto e efetive a mediação no “novo” texto, ou seja, participe concordando, ampliando ou discordando das idéias do produtor.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) fazem uma ampla discussão a respeito da tipologia dos textos para mostrar a importância do uso de determinados tipos no processo da mediação. Este processo pode ser maior levando-se em conta o tipo de texto esperado pelo receptor, pois

²⁰ KOCH (1998) cita os seguintes tipos de intertextualidade em sentido estrito: 1) de conteúdo X de forma/conteúdo; 2) explícita X implícita; 3) das semelhanças X das diferenças; 4) com

conhecendo-se as características de certo tipo de texto, pode-se esperar também o seu tipo de tratamento, o seu propósito, ou seja, pode-se esperar o que será tratado naquele texto; por outro lado, a mediação pode ser menor quando o tipo de texto referido é específico, por exemplo, textos literários bem conhecidos (cf. BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 182). Entretanto, os autores ressaltam que as expectativas associadas com um tipo de texto podem ser modificadas ou desrespeitadas através de exigência do contexto de ocorrência, por exemplo, quando de repente ocorre uma passagem não esperada pelo receptor, isto pode causar uma quebra da expectativa, uma descontinuidade que deve ser resolvida em alguma outra parte do texto ou fora dele (cf. cap.II).

Os autores afirmam que uma tipologia de textos deve ser relacionada com tipologias de ações do discurso e situações. Eles sugerem, por exemplo, textos descritivos relacionados com o "frame", textos narrativos com o esquema e textos argumentativos com o plano (cf. BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986, p. 184). Esta proposta pode fornecer um critério heurístico geral, dizem eles. Afirmam, ainda, que em muitos textos existem uma heterogeneidade de funções descritivas, narrativas e argumentativas, embora uma seja dominante. Mas, apesar disso, eles argumentam que a questão importante sobre a função do texto é a comunicação, não o mero formato de superfície.

Os autores indicam a necessidade de um outro tipo de critério, pois os textos literários, por exemplo, também contêm elementos descritivos, narrativos e argumentativos; então, definem textos literários, poéticos, científicos e didáticos. O texto literário é aquele cujo mundo permanece num princípio de alternatividade em relação a versão aceita no mundo real, ou seja, o mundo textual se aproxima do mundo real numa perspectiva alternativa da "realidade"²¹. O texto poético é uma subclasse dos textos literários, porém as expectativas dos receptores não são facilmente confirmadas ou desapontadas como nos textos literários, cuja organização da superfície deve controlar aquelas expectativas; no texto poético, as expectativas são negociáveis, graças a organização de suas expressões de natureza interativa sobre o mundo real. Os textos poéticos e literários servem para aumentar e distribuir conhecimentos comumente aceitos sobre o mundo real. Os textos científicos servem ao mesmo propósito dos dois anteriores, mas tendem a explorar, estender ou clarificar os estoques de conhecimentos de certos domínios específicos através do exame de evidência obtido da observação e documentação. Os textos didáticos servem para distribuir conhecimentos estabelecidos para receptores não especializados.

Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986), um modelo de tipologia de texto, que leve em conta os tipos literário, poético, científico e didático, não é

²¹ Os autores chamam a atenção para os textos de ficção, literários ou não, que indicam uma não concordância com o mundo real.

definitivo. Há, na verdade, um conjunto de características ainda indistintas nos vários tipos de textos; isto conduz a diversas funções em um mesmo tipo. Um tipo de texto pode ser substituído por outro através de um modo especial da apresentação, por exemplo, poemas encontrados em publicações não poéticas no espaço literário; nesse caso, as reações dos receptores devem ser diferentes daquelas em que receptores se encontram no espaço poético original. Os autores afirmam que a questão dos tipos de textos vai além dos métodos lingüísticos convencionais (como verificar a proporção de nomes, verbos, etc. ou medir o tamanho e a complexidade das sentenças) e funde-se com as condições mais amplas da utilização de textos nas interações humanas. A diversidade das condições de comunicação é tão grande que torna-se difícil uma categorização rigorosa para a tipologia de textos. BEAUGRANDE e DRESSLER (1986, p. 186) oferecem, então, um tipo de texto específico para uso e referência intertextual - o texto de alusão. Os autores mostram um exemplo de um texto poético de 1600 que é retomado no mesmo ano, em 1612 e em 1635 por três diferentes textos; os dois primeiros fazem alusão à forma e conteúdo do primeiro, referindo-se a este com os mesmos valores poéticos; já o terceiro, faz um tipo de alusão crítica, referindo-se ao "original", contrariando seus valores poéticos. BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) acreditam que quanto maior a distância entre um texto "original" e um texto posterior, maior a mediação deste último. Eles dizem que a princípio um texto refere-se a um anterior,

mas na prática, os textos mais conhecidos são mais adequados para o pronto acesso dos receptores.

Os autores discutem também de forma bastante ampla a intertextualidade na conversação e nesse caso a mediação é menor. Como neste trabalho pretende-se verificar a modalidade escrita, a intertextualidade na conversação não é discutida.

Uma questão importante no trabalho de BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) refere-se a dificuldade de se observar e estudar os conhecimentos implícitos das pessoas. Afirmam, ainda, que em muitos exemplos por eles analisados, esse conhecimento apenas surgiu quando estava precedido por algum distúrbio ou discrepância²². Para BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) deve haver, obviamente, meios de verificar a existência dos conhecimentos implícitos, só que ainda não estão claramente demonstrados. Eles acreditam que experimentos propriamente designados podem trazer à luz maiores detalhes sobre os conhecimentos implícitos do senso comum. Por exemplo, se as pessoas são levadas a relatarem o conteúdo de textos que leram ou ouviram, isto pode indicar um modelo sistemático de adições, omissões e mudanças manifestadas em seus relatos. Para BEAUGRANDE e

²² SHIRO (1994) também vê dificuldade no estudo da inferência; afirma que o leitor torna-se atento para inferir apenas quando sua interpretação exige um esforço incomum. Para ela, um problema para o analista refere-se ao fato de as inferências estarem fora da interpretação textual, ou seja, não estão presentes no texto (Cf. p. 167). GARROD (1985) afirma que para uma interpretação completa, os leitores utilizam informações de duas fontes: 1) informações dadas; 2) informações levantadas da interpretação do texto; ou seja explícito e implícito. A discrepância entre esses dois níveis de interpretação conduz a noção de inferência do texto. Isto é, inferência do texto corresponde ao processo de inferir informações que não são dadas na situação, e sim levantadas da interpretação do discurso como um todo. Para GARROD (1985, p. 162) a inferência só ocorre quando é requerida.

DRESSLER (1986, p. 195), os relatos e sumários de textos lidos representam outro importante domínio da intertextualidade.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) afirmam que o processo de inferenciação e a ativação expandida²³ têm sido estudados como mecanismos responsáveis pela expansão, desenvolvimento, atualização e complementação de conteúdo expresso num texto. A inferenciação é empregada para resolver problemas específicos de descontinuidades e a ativação expandida resulta simplesmente do ato de tornar um ponto ativo dentro do conhecimento estocado.

Os autores verificam mudança do conteúdo dos textos através de inferências no aspecto da locação, do tempo e da percepção.

A partir do exame das mudanças e adições (sobretudo as de senso comum) sobre a organização de situações e eventos, os autores questionam sobre a existência de estratégias sistemáticas que controlam a interação dos conhecimentos apresentados no texto e os conhecimentos do senso comum; então eles sugerem seis tendências sistemáticas na interação de conhecimentos de mundo estocados e conhecimentos apresentados no texto, baseados nos resultados de vários testes.

²³ Spreading activation - quando um item de conhecimento é ativado, ele aparece associado com outros itens na estocagem mental. Este princípio medeia entre os conceitos e relações explicitamente ativados e a riqueza detalhada que o mundo textual pode assumir na recepção de textos: a ativação expandida torna possível formar elaboradas associações para criar prognósticos e hipóteses, para avançar nas imagens mentais (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1986,p. 89).

1ª. O conhecimento apresentado no texto é privilegiado no entendimento e lembrança se ele é igualado aos modelos de conhecimentos estocados.

Pode-se retomar algumas ocorrências encontradas em algumas redações analisadas em capítulos anteriores. Antes disso, porém, convém esclarecer que a proposta apresentada aos alunos indica uma prioridade na utilização do recurso intertextual. As questões de múltipla escolha, referentes ao texto 1, objetivam basicamente: escolher título, distinguir opinião do autor, reconhecer argumento principal, entre outros e as questões referentes ao texto 5 objetivam basicamente reconhecer o assunto principal. Na verdade, os textos 1 e 5 são exaustivamente estudados, interpretados pelos alunos. Os assuntos dos mesmos são relacionáveis (esmola e miséria). A orientação que os alunos recebem leva em conta perguntas direcionadas como: Esmola deve ser dada? A quem? Quando? Como?. Considerando-se as questões da prova de Língua Portuguesa, é de se esperar que o aluno, como produtor, tenha capacidade de interpretar as idéias dos textos dados e tenha capacidade de argumentar a partir dessas idéias.

Pode-se, neste momento, ilustrar a primeira tendência citada acima:

(2) *“Esmola deve ser dada?”*

*Depende da pessoa a quem vai
receber.”*

(4) *“* Ajude quem precisa, assim conseguiremos tirar os miseráveis do buraco. “*

(5) *“São textos de mesmos interesses, procura alertar à todos para que tenham melhores condições ajudarem à aqueles com menos condições...”*

(8) *“... devemos dar comida a quem tem fome, agasalho a quem tem frio, remédio ao doente, brinquedo à uma criança, etc. “*

(11) *“ A maioria das pessoas pobres recebem esmola porque precisam. Muitas pessoas que recebem esmolas não são pobres...”*

(13) *“E na questão da esmola deve ser dada a quem mais necessita...”.*

A idéia que existem muitas pessoas pobres mas nem todas devem receber esmola é constante em várias produções, ou seja, os produtores deixam claro que a esmola deve ser dada, mas somente aos que necessitam dela de verdade. A partir de tal evidência, pode-se afirmar que isto seja, provavelmente, um conhecimento estocado. Este conhecimento é apresentado no texto 1 como: “... dá-se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita” ou “ A manutenção de políticas sociais estáveis, além de

garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam". Assim, pode-se perceber que a idéia que a esmola deve ser dada somente a quem necessita é privilegiada no entendimento e na lembrança do aluno como produtor.

As ocorrências citadas como exemplos acima infringem a intertextualidade, pois no texto 1 a idéia é que há políticas assistencialistas para crianças, idosos, doentes e desempregados e por isso não há necessidade de se dar esmola e o que é necessário é a universalidade do atendimento para atender aos que mais necessitam; mas os produtores dos trechos acima destacados não apreendem a informação sobre a existência de política assistencialista. Em suma, o texto 1 desobriga a sociedade de dar esmola, já que isso é feito pelo poder público que representa a sociedade, isto é, a sociedade não precisa dar esmola duas vezes, pois parte dos seus impostos já são empregados nas obras sociais. As produções dos alunos ignoram a obrigação do poder público e sugerem que a sociedade deve dar esmola aos que necessitam.

2ª. O conhecimento apresentado no texto é privilegiado se ele é relacionado com um modelo cognitivo global, como "frame", esquema, plano ou "script".

A redação seguinte mostra um conhecimento apresentado no texto 1 e a relação desse conhecimento com um "frame".

(14) "Esmola

A esmola somente é recomendada em últimos casos pois se o ser humano não lutar por seus ideais nunca vai ser nada na vida. O povo está acostumado a esperar tudo do governo, mas ele não quer nada com pobres.

Pobres não têm poder nem voz em nosso país.

A esmola em nosso país é muito usada em grandes capitais, pois há maiores ocorrências de favelados, que vão para os grandes centros para conseguir um emprego melhor, mas não conseguem. E assim são sujeitados a pedir esmola para sobreviver e sustentar suas famílias.

Mas se em vez de esmolas fossem dados empregos aos trabalhadores nossos país estaria bem melhor".

A esmola é o conhecimento apresentado no texto 1 (cf. Fontes do memorial de avaliação) e o aluno retoma esse conhecimento em sua produção relacionando-o com o "frame" favelados. O aluno afirma que "a esmola é muito usada em grandes capitais, pois há maiores ocorrências de favelados, que vão para os grandes centros para conseguir um emprego

melhor, mas não conseguem. E assim são sujeitados a pedir esmola...". A imagem estereotipada de favelados como pessoas que pedem esmola é sem dúvida preconceituosa e não quer dizer que seja verdadeira. Na verdade, grande parte dos moradores de favelas trabalham, estudam como qualquer outro cidadão que não mora em favela.

3ª. O conhecimento apresentado no texto é alterado para produzir uma melhor igualdade com os modelos de conhecimentos estocados.

A seguinte produção mostra esta tendência:

(15) *" Dar esmola um jeito errado*

Se nossos politicos criarem planos de governos para acabar com meninos de ruas, idosos e mendigos, não necessitaria se dar esmola.

Teriamos tambem que ter mais empregos para esse nosso povo, que muitos pais de familias em lugar de ir trabalhar e ganhar o pão para seus filhos, eles tem que estender a mão e pedir esmola.

O que hoje, como nos textos já relatava quem pede esmola já não é mais um ser humano mas sim objeto.

Então já que não tem um plano de governo para ajudar esse povo que pede esmola, o jeito é ajudar nos mesmos, dando esmola.

A produção apresenta alteração do conhecimento apresentado no texto 1. Este texto mostra que há políticas públicas para atender crianças, idosos, doentes e desempregados e isto significa que não há necessidade de se dar esmola. O mesmo texto sugere que a universalidade no atendimento é o que falta para efetivar a política social. Mas o “produtor-aluno” altera essa informação, pois o seu conhecimento estocado não é suficiente para que ele aceite a existência de uma política assistencialista, provavelmente, porque para ele é muito mais comum ver mendigos pedindo esmola do que pessoas recebendo cestas básicas, remédios, vacinas, seguro desemprego, etc.

Pode-se considerar, nesse caso, uma infração à intertextualidade, pois o produtor não utiliza claramente as inserções do texto1.

4ª. Elementos distintos no texto tornam-se combinados ou confusos um com o outro se eles são associados no conhecimento estocado.

A produção abaixo mostra esta tendência:

(16) " *Esmola sim ou não com a política*

A esmola para alguns é promessa de quando ganhar na loto dar alguns milhões, já para outros não é nada, quando tem dá quando não tem não dá.

A esmola deve ser dada quando, quando você quiser, a hora que quiser e quando quiser não é um direito seu nem um dever e nem como diz no texto se você der esmola você estará de bem com sigo, mas assim, um bem falso é uma paz falsa.

A política é miséravel mas mesmo e o que nós temos que conviver depois que colocaram o pessoal la dentro, quem escolheu foi o povo e o povo pobre que pede esmola que poderia mudar e o único jeito e com seu voto.

A esmola não irá ajudar em nada e sim a incentivar a quontinuar pedindo".

No texto 1, esmola e política são dois elementos distintos e a relação entre os dois mostra como as políticas públicas beneficiam crianças, idosos, doentes e desempregados. Já no exemplo acima, pode-se ver que aqueles dois elementos são combinados como semelhantes. O título "*Esmola sim ou*

não com a política" indica uma combinação confusa, assim como algumas idéias ao longo da produção: *"A esmola para alguns é promessa de quando ganhar na loto dar alguns milhões..."* ou *"A política é miserável, mas mesmo e o que nós temos que conviver depois que colocaram o pessoal lá dentro..."*. Pode-se pensar que há conhecimentos estocados originados nos conhecimentos do senso comum que associam política com promessa e esmola com miséria. O produtor associa esmola com promessa e política com miséria, ou seja, ele inverte associações usualmente estabelecidas e, portanto, não distingue esmola e política. É uma infração à intertextualidade, pois o produtor não relaciona elementos extraídos do texto 1.

5ª. O conhecimento apresentado no texto enfraquece e torna-se irrecuperável se ele é designado como acidental ou variável no conhecimento de mundo.

Para ilustrar esta tendência retoma-se aqui a produção (10) na qual há referência ao texto 5, mas na verdade a citação não é exatamente aquela do texto "original":

(10) *"A miséria*

O sociólogo americano Herbert Gans, falou que a sociedade industrial, venceu a miséria sem ajuda do governo.

Isso são coisas que que, em nossa sociedade jamais podera ser resolvida. Pois a miséria é a convivência do seu dia a dia, e isso são coisa que não podem sem resolvida por mais que as pessoas tentem conviver e vencer esse poblema não vai ser facil ser solucionado.

Então as pessoas são obrigadas a conviver com isso ate o fim de seus dias, que não são muitos pois a miséria mata as pessoas com a fome e suas privacidade ideológica.

Talvez isso tenha um fim algum dia”.

No Texto 5, a informação é: "...o sociólogo americano Herbert Gans (...) afirma: 'As chances de os pobres das sociedades pós-industriais, vencerem a miséria sem ajuda do governo é a mesma que uma pessoa tem de erguer-se do chão puxando-se pelos cadarços ou seja, o texto "original" indica que as sociedades modernas dificilmente vencerão a miséria sem ajuda do governo. O produtor da redação usa a afirmação do texto 5 equivocadamente, assim "O sociologo americano Herbert Gans, falou que a sociedade industrial, venceu a miséria sem ajuda do governo" é uma informação mal interpretada da primeira; o conhecimento apresentado como "sociedade pós-industrial" é substituído por "sociedade industrial". Esse conhecimento é, provavelmente, um conhecimento ou uma

informação acidental, pouco freqüente para o aluno, por isso torna-se irrecuperável na sua produção.

6ª. Adições e modificações efetuadas através de ativação expandida ou inferenciação tornam-se indistinguíveis do conhecimento apresentado no texto.

Esta tendência pode ser verificada no exemplo abaixo em que o produtor faz modificações e adições do texto "original" através de ativação expandida ou inferências:

(17) *"Pobreza: uma triste realidade*

Em nosso país não há uma política que seja justa com os pobres, que os ajude a elevar o seu nível na sociedade e a obter uma vida digna.

Muitas pessoas em nosso país vivem desesperadas com a miséria existente, tentam de todas as formas fugir deste grave problema, mas se vêem cada vez mais desencorajadas para lutar, porque a própria sociedade os reprime. Essas pessoas acabam nas ruas, tendo que passar pela humilhação de pedir esmolas, de depender da boa vontade do

próximo para viver. Até quando isto vai acontecer?

Nós temos condições para acabar com a miséria, mas para que isso aconteça precisamos da ajuda das pessoas que se encontram no poder, para organizar melhor a política, para que seja dada oportunidade para o pobre produzir e tirar dali o seu sustento, ter como recompensa pelo seu trabalho condições para ter uma vida digna, sem humilhações, sem incertezas”.

No exemplo acima, o produtor demonstra um bom processamento das informações presentes no texto 1. É possível deduzir isto, visto que ele consegue modificar o formato apresentado no texto “original” através de um processo de ativação expandida. A produção traz a seguinte afirmação: “*Nós temos condições para acabar com a miséria, mas para que isso aconteça precisamos da ajuda das pessoas que se encontram no poder, para organizar melhor a política...*” que parece um processamento da seguinte: “A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam”. Esta adequação faz com que os conhecimentos apresentados no texto 1 sejam indistinguíveis do conhecimento de mundo do

aluno. Esse mesmo conhecimento pode ser complementado com informação do texto 5: "o sociólogo americano Herbert Gans (...) afirma: 'As chances de os pobres (...) vencerem a miséria sem ajuda do governo é a mesma que uma pessoa tem de erguer-se do chão puxando-se pelos cadarços do sapato'".

Em suma, é possível detectar tanto nos textos 1 e 5 quanto na redação a idéia de necessidade da presença das políticas sociais na extinção da miséria. Neste caso, não há infração à 6ª tendência de interação intertextual. Pode-se verificar, entretanto, que nem sempre a esta tendência é obedecida, pois há casos, como no exemplo abaixo, em que o produtor não consegue expandir os conhecimentos dos textos dados (1 e 5), construindo uma cópia de trechos do texto 1.

(18) *"Esmola*

A esmola é doada quando uma família se destrutura, quando enfrenta alguma tragédia doenças, impossibilidade para o trabalho deve se entender que esta situação ocorre se esmola e leva junto com também a omilhação, rebaixamento à condição de favor.

Com a esmola o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano".

Esta produção mostra um caso crítico de infração à intertextualidade, pois não é simplesmente uma cópia de trechos do texto dado, e sim uma cópia desastrada, sem articulação das afirmações, sem ativação do conhecimento de mundo do produtor, sem relação dos elementos dados com modelos cognitivos globais, etc. Isto quer dizer que o produtor não apreende as informações dadas e por isso não pode contribuir com a sua mediação e reproduz erroneamente tais informações.

7. CONCLUSÃO

Nos capítulos anteriores, procurou-se fazer uma apresentação fragmentada dos fatores de textualidade, assim como foi feita por BEAUGRANDE e DRESSLER (1986). A diferença entre o trabalho desses autores e este é que eles analisam a presença dos fatores de textualidade basicamente em textos literários conhecidos; aqui a análise ocorre através da ausência dos fatores em redações escolares. Aquela maneira de introduzir os fatores demonstrou o mérito desses autores de isolar elementos intrinsecamente ligados. Mas este procedimento meramente artificial, de natureza didática, não se adequaria às análises de textos como eventos comunicativos. O texto é um objeto que só funciona levando-se em conta seu aspecto global, isto é, a intenção do produtor, a aceitabilidade do leitor, a situacionalidade dos interlocutores, a relevância das informações para estes interlocutores e a capacidade dos mesmos em reconhecer no texto alusão a outros textos.

Com o levantamento quantitativo para a identificação das infrações, na amostra das 100 redações, foi possível identificar a redação prototípica, ou seja, aquela que apresentou obrigatoriamente infrações aos fatores intencionalidade, aceitabilidade, informatividade (infrações mais recorrentes). Entretanto, a presença de infrações não recorrentes, por exemplo infrações

aos fatores situacionalidade e intertextualidade e requisito da articulação, demonstrou o entrelaçamento inevitável entre os fatores de textualidade.

A análise da redação prototípica, revendo as infrações aos fatores recorrentes e não recorrentes fecha o que foi apresentado até agora:

(19) " Falar não basta, é necessário agir!

Se um país tem uma política desorganizada certamente haverá os desfavorecidos, que são objetos da vontade pessoal de cada ser humano, que nem sempre é das melhores.

Ser alvo de humilhação não está na condição de vida humana, sendo assim, merecedor de situações que o deixam em condições subhumanas.

Isso assemelha-se numa política mal planejada, ou talvez aplicada de forma errada em qualquer país, sendo alvo de críticas e controvérsias, sem ninguém que assume tal erro.

Uma política socialista, organizada, com reforma agrária, sem desigualdade social.

Talvez assim seríamos dignos, da dignidade humana com justiça”.

A partir do título, cria-se certas expectativas em relação ao conteúdo. Considerando-se a situação em que a produção foi construída, bem como a proposta oferecida aos alunos como ponto de partida para a construção do texto (cf. Fontes do memorial de avaliação), pode-se esperar que, em relação à “esmola”, o produtor defenda a idéia de que o que se tem feito para resolver o problema da esmola não passa de falácias e que a solução deve acontecer através de ações e estas devem ser sugeridas no conteúdo expresso da produção. Entretanto, não se atinge tal expectativa, pois o produtor, em nenhum momento, faz referência à importância da ação como necessidade de se resolver qualquer problema. Ele aborda outras questões adjacentes à questão da esmola, como “*desfavorecidos*”, “*política desorganizada*”, “*humilhação*”, “*condições subhumanas*”, porém sem relacioná-las com a necessidade de agir.

Em se tratando da relação de sentido expresso na superfície da produção, pode-se verificar infrações aos sete fatores de textualidade. Com relação à coerência/ coesão, os requisitos de continuidade e articulação são contrariados.

Abstraindo-se o título, pode-se constatar nos três primeiros parágrafos uma total desconexão de idéias. O primeiro apresenta duas idéias desarticuladas e distintas: uma indica que a existência de pessoas

desfavorecidas ocorre em razão de uma política desorganizada; outra indica que os *desfavorecidos são objetos da vontade pessoal de cada ser humano*. Estas duas idéias não têm relação de sentido uma com a outra. A primeira idéia é um controle da situação, ou seja, é consensual que uma política desorganizada privilegie alguns em detrimento de outros. Por não ser devidamente retomado nos parágrafos subseqüentes, esse controle conduz a uma infração à situacionalidade. Com relação à segunda, não é possível interpretar o que significa ser "*objeto da vontade pessoal de cada ser humano*". Esta idéia fica sem explicação, não é retomada adiante; portanto, infringe o requisito da continuidade.

O primeiro parágrafo apresenta também infração à intertextualidade, pois não utiliza devidamente os textos 1 e 5 dados como ponto de partida para a produção argumentativa. Parece que a idéia "*Se um país tem uma política desorganizada certamente haverá os desfavorecidos...*" é inferida das informações: "A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam" (texto 1) e "Os mecanismos econômicos para eliminar a miséria existem e podem ser aplicados com sucesso desde que haja um consenso político nacional" (texto 5). Destas informações, é possível inferir que há uma política assistencialista, porém ela é ineficiente ("*desorganizada*") e não atende a todos que dela necessitam ("*desfavorecidos*"); a infração ocorre, entretanto, porque o produtor não articula com clareza as idéias retiradas dos textos, ou

seja, a descontinuidade prejudica a intertextualidade. Assim, as inserções parecem extraídas dos textos sem o cuidado de conferir-lhes sentido.

O segundo parágrafo apresenta duas idéias distintas e incoerentes: "Ser alvo de humilhação não está na *condição de vida humana*" e "*merecedor de situações que o deixam em condições subhumanas*". Numa atitude cooperativa, pode-se inferir que a primeira idéia indica que "o ser humano não merece ser humilhado" e a segunda indica que (alguém) "merece ser humilhado". Estas idéias são ligadas pela expressão articuladora "*sendo assim*", que é normalmente usada para concluir sentenças anteriores, mas mesmo com esse recurso de coesão, as duas idéias não se relacionam e tornam-se confusas. O elemento "merecedor" não tem relação com nenhum outro elemento anteriormente citado, bem como o pronome anafórico "o".

O terceiro parágrafo: "*Isso assemelha-se numa política mal planejada, ou talvez aplicada de forma errada em qualquer país, sendo alvo de críticas e controvérsias, sem ninguém que assume tal erro*" começa com o pronome "isso" cujo antecedente está obscuro. Não é possível saber se "isso" refere-se à primeira ou à segunda idéia colocada no parágrafo anterior. Tendo em vista a obscuridade e ambigüidade da relação do anafórico "isso" com o que pode ser o seu antecedente, além de problemas específicos de continuidade (como: "sendo alvo de críticas" quem é alvo de críticas?, "tal erro" que erro?), todo o terceiro parágrafo é isento de continuidade e articulação.

O quarto e último parágrafo: *"Uma política socialista, organizada, com reforma agrária, sem desigualdade social. Talvez assim seríamos dignos, da dignidade humana com justiça"* pode ser o único que apresenta uma relativa coerência interna, mas não tem relação de sentido com os parágrafos anteriores e nem resolve as expectativas criadas com o título. Este parágrafo provavelmente deveria retomar o controle da situação no primeiro parágrafo ("se um país tem uma política desorganizada certamente haverá os desfavorecidos"), mas o vácuo entre este controle e o último parágrafo prejudica sobremaneira a aceitabilidade da produção.

Em síntese, pode-se afirmar que a produção infringe a intencionalidade, pois não há unidade de sentido nas intenções do produtor; infringe a aceitabilidade, pois o produtor não coopera e nem permite a cooperação do leitor, não fornecendo pistas relevantes para o entendimento, não sendo claro o bastante; infringe a informatividade, pois a desarticulação das idéias impossibilita a compreensão total da produção, conseqüentemente conduz à irrelevância das informações, ou seja, não traz informações suficientes que promovam a apreensão das idéias; infringe a situacionalidade, pois não valoriza o tema proposto, ou seja, não dá continuidade ao título; cita um controle sem continuidade e articulação; infringe a intertextualidade, pois não utiliza claramente os textos fornecidos como ponto de partida para a produção. Isso tudo confunde o leitor e impossibilita uma atitude cooperativa, uma mediação que estabeleça um sentido coerente para a produção. Pode-se verificar que, apesar de todos os problemas, a produção (19) não

apresenta problemas graves no uso da ortografia, o que indica que o domínio das normas da escrita por si só não garante o funcionamento de uma produção como texto comunicativo.

Diante de tudo que aqui foi colocado, pode-se concluir que o modelo dos sete fatores proposto por BEAUGRANDE e DRESSLER preenche os requisitos necessários para avaliar textos escolares como eventos comunicativos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. (1996). *O prazer do texto*. Editora Perspectiva. 4ª. edição. São Paulo. *1ª. ed. 1973.

BEAUGRANDE, R, de & DRESSLER, W. (1986). *Introduction To Text Linguistics*. 3ª. impression. Longman. London e New York. * 1ª. ed. 1981.

BROWN, G & YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. Cap. 6 e 7.

CHAROLLES, M. (1988). *Introdução aos problemas da coerência dos textos* (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas) IN: GALVES, C; ORLANDI, E; OTONI, P. (orgs.) *O texto: escrita e leitura*. Pontes. Campinas. 1ª. publicação 1978.

_____ (1983). *Coherence as a principle in the interpretation of discourse* IN: *Text*. Vol. 3-1. Mouton Publishers. Berlin, New York, Amsterdam.

_____ (1989). *Coherence as a principle in the regulation of discursive production* IN: PETÖFI, J. & SÖZER, E. (eds.) *Conexity and coherence*. Berlin: De Gruyter.

FÁVERO, L. L. (1985). *A informatividade como elemento de textualidade*. Letras de Hoje. Junho. Porto Alegre PUCRS.

_____ (1993). *Coesão e coerência textuais*. 2ª. edição. Editora Ática. São Paulo.

_____ & KOCH, I. V. (1983). *A Lingüística Textual: introdução*. Editora Cortez. São Paulo.

GARROD, S. C. (1985). *Incremental pragmatic interpretation versus occasional inferencing during fluent reading* IN: RICKHEIT, G & STROHNER, I. (eds.) *Inferences in text processing*. Elsevict science publishers.

GRICE, H. P.(1978). *Lógica e Conversação*. IN DASCAL, M. *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Editora Global, São Paulo.

HALLIDAY, M. A . K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman. Cap. 1.

KOCH, I. V. (1985). *A situacionalidade como elemento de textualidade*. Letras de Hoje. Junho. Porto Alegre, PUCRS.

_____ & TRAVAGLIA, L. C. (1995). *A coerência textual*. 6ª. edição. Editora Contexto, São Paulo.

_____ (1997). *A coesão textual*. 7ª. edição. Editora Contexto, São Paulo.

_____ (1998). *O Texto e a construção dos sentidos*. Editora Contexto, São Paulo.

_____ & MARCUSCHI, L. A . (1998). *Processos de Referenciação na Produção Discursiva* IN: D. E. L. T. A . Vol. 14. Nº especial.

MAINGUENEAU, D. (1993). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2ª edição. Editora da UNICAMP. São Paulo.

MARCUSCHI, L. A. (1983). *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife. UFPE. Série Debates1.

PÉCORA, A. (1992). *Problemas de redação*. 4ª. edição. Martins Fontes. São Paulo.

PÊCHEUX, M. (1993). *Análise Automática do Discurso (AAD - 69)* IN:GADET F. & HAK T. (orgs) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Editora da Unicamp. Campinas. São Paulo.

POSSENTI, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. Martins Fontes, São Paulo. Cap. 6.

_____ (1996). *Apresentação da Análise do Discurso*. IEL UNICAMP. São Paulo (inédito).

SEARLE, J. R. (1984). *Os atos de fala*. Livraria Almedina. Coimbra. Cap. 2.

SHIRO, M. (1994). *Inferences in discourse comprehension* IN: COULTHARD, M. (ed.) *Advances in written text analysis*. Routledge. London.

VAL, M. da G. C. (1997). *Redação e Textualidade*. 3ª. edição. Martins Fontes. São Paulo. 1ª. ed. 1991.

VAN DIJK, T. A . (1985). *Introduction: Discourse Analysis as a New Cross- Discipline* in *Handbook of Discourse Analysis* (four vol.) New York: Academic Press.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO PARANÁ

PROVA

DE

LÍNGUA PORTUGUESA
2ª SÉRIE DO 2º GRAU - NOTURNO

NOME DO ALUNO: _____

SEXO: MASC.

FEM.

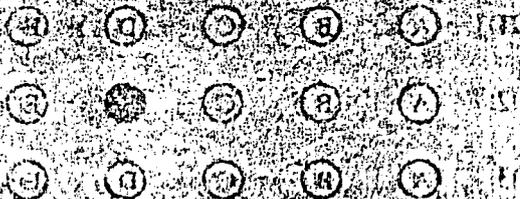
IDADE: _____

ANOS

ESCOLA: _____

CÓDIGO:

MUNICÍPIO: _____



1996

INSTRUÇÕES

1. A prova de LÍNGUA PORTUGUESA consta de 40 questões de múltipla escolha e uma REDAÇÃO, cujo tema está impresso no final deste caderno.
2. Resolva as questões tendo o cuidado de assinalar apenas uma letra em cada questão, pois, se você marcar mais de uma, a questão será invalidada.
3. Ao terminar a prova, você receberá uma folha de leitura ótica **CARTÃO-RESPOSTA**.
4. Escreva o seu nome no espaço correspondente do CARTÃO-RESPOSTA.
5. Preencha os círculos correspondentes à sua HABILITAÇÃO e SEXO, conforme o modelo.

ED. GERAL	MAGISTERIO	CONTABIL.	OUTROS	MAS. <input checked="" type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	FEM. <input type="radio"/>

6. Transcreva, com muita atenção, suas respostas para essa folha, usando caneta esferográfica azul. Para isso, basta preencher o círculo contendo a letra correspondente à opção correta. Se, por exemplo, você considerar que a resposta correta da questão número 02 é a letra D, proceda da seguinte maneira:

01	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
02	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
03	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E

7. Faça depois a REDAÇÃO, na folha destinada a esse fim.

Texto 1

Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita. Deve ser evitada e utilizada em último caso, quando todas as outras alternativas falharem. A todo ser humano, qualquer que seja a situação em que esteja vivendo, é preciso garantir dignidade. Desde o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, até o direito ao trabalho através do qual se entende que a própria pessoa possa administrar sua vida e obter o que necessita para viver.

Quando uma família se desestrutura, quando enfrenta alguma tragédia, doença prolongada de seu chefe, ou alguma impossibilidade para o trabalho, deve-se entender que esta situação não é definitiva e tem que ser encarada como passageira. Neste momento, quando se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o rebaixamento à condição de favor. Ou seja, junto com o ato da caridade está implícito o ato de vontade: dou porque quero, não tenho obrigação.

Com a esmola o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano e passa à condição de objeto que vai receber alguma coisa dependendo da vontade de quem dá ou de quem a administra.

Por não se tratar de direito, a administração da esmola também não tem critérios objetivos, ou seja, dá-se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita. Uma sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos, doentes e desempregados não precisa lançar mão de esmolas. A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam. A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. Ainda assim, a paz é falsa.

(Revista ISTO É/1394, 19/06/96).

1. Observe as frases abaixo e indique a que melhor se adapta como **título do texto 1**.

- (A) O direito de dar esmolas.
- (B) Dar esmolas: uma questão controversa.
- (C) Dar esmolas; direito ou dever?
- (D) A humilhação da esmola.
- (E) Seja caridoso: dê esmolas.

2. A alternativa que melhor expressa a **opinião do autor** do texto 1 é:

- (A) Quem tem compaixão deve oferecer esmolas para ter paz na consciência.
- (B) Toda família que enfrenta uma tragédia deve receber esmola.
- (C) Uma pessoa com maiores recursos deve dar esmola como um ato de vontade.
- (D) Somente políticas sociais estáveis podem evitar a necessidade de esmolas.
- (E) Negar uma esmola a um excluído é um ato de insensibilidade.

3. Assinale a alternativa em que está contido o **argumento principal** do texto 1.

- (A) Nem sempre recebe esmola quem mais necessita, mas quem aparece primeiro.
- (B) A administração da esmola não tem critérios objetivos, dá-se a quem está mais perto.
- (C) É preciso garantir dignidade ao cidadão pois, com a esmola, acaba-se o direito da pessoa.
- (D) A esmola é uma caridade que se faz a quem necessita.
- (E) A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá.

4. Assinale a alternativa que conserva as **mesmas informações** do início do último parágrafo do texto 1.

“ Por não se tratar de direito, a administração da esmola também não tem critérios objetivos, ou seja, dá -se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita. ”

- (A) A administração da esmola , por não se tratar de direito, também tem critérios subjetivos, isto é, não se dá sempre a quem mais necessita mas a quem se vê, a quem está mais perto.
 - (B) Ainda que se tratasse de direito, mesmo sem critérios subjetivos, a administração da esmola nem sempre iria para quem mais necessitasse, mas sim para quem se visse ou para quem estivesse mais perto.
 - (C) A administração da esmola sem critérios objetivos, ou seja, sem garantir direitos, vai para quem se vê ou para quem está mais perto e nem sempre para quem mais precisa.
 - (D) A administração da esmola não é um direito objetivo: dá-se a quem vê; também a quem está mais perto, ou seja, nem sempre a quem mais necessita.
 - (E) Nem sempre quem mais necessita recebe a esmola quando se trata de direito, ou seja, ela vai para quem se vê ou para quem está mais perto.
-

5. Assinale a alternativa que **reúne as orações** abaixo mantendo o significado.

Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita.

Ela deve ser utilizada em último caso.

A pessoa que a recebe perde sua condição de cidadão e passa à de objeto.

- (A) A esmola dada por caridade a um necessitado o leva a perder em último caso a sua condição de cidadão, mas a adquirir a condição de objeto.
 - (B) A pessoa necessitada, só em último caso, recebe a esmola como um ato de caridade, por isso não perde sua condição de cidadão nem passa a ser objeto.
 - (C) O que deve ser dado como último caso de caridade a alguém que necessita é a esmola, que faz com que se percam as condições de cidadão e de objeto.
 - (D) Alguém que perde a sua condição de cidadão e passe a de objeto só deve receber esmola como um ato de caridade em último caso.
 - (E) A esmola, que só deve ser utilizada em último caso, é o que se dá por caridade a alguém que necessita que assim perde sua condição de cidadão e passa à condição de objeto.
-

6. Em qual das alternativas se encontram os respectivos **sinônimos** dos termos sublinhados no trecho a seguir:

“ É preciso garantir dignidade, desde o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, até o direito ao trabalho. ”

- (A) lugar reservado, julgamento.
 - (B) vida particular, opinião.
 - (C) quarto particular, decisão.
 - (D) vida interior, arbitragem.
 - (E) lugar de respeito, juiz.
-

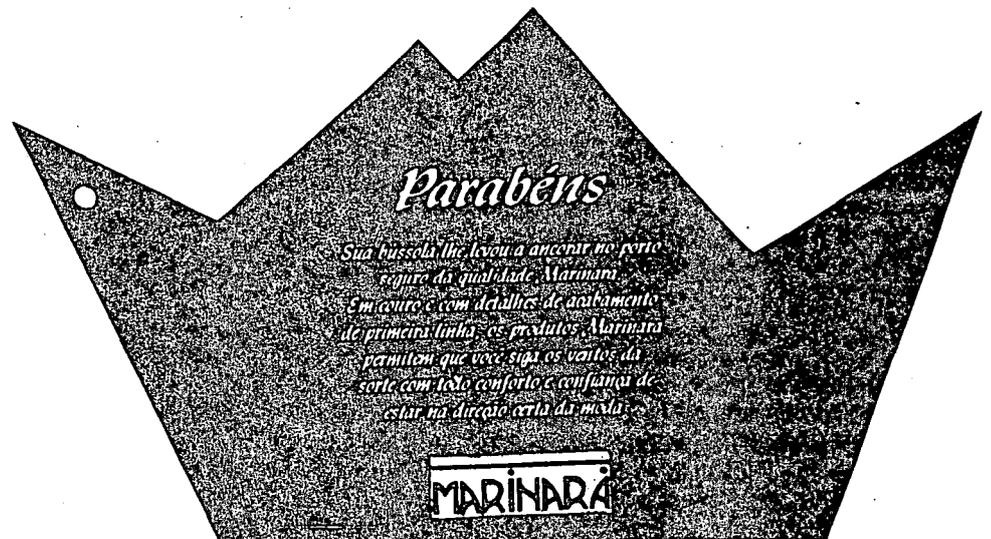
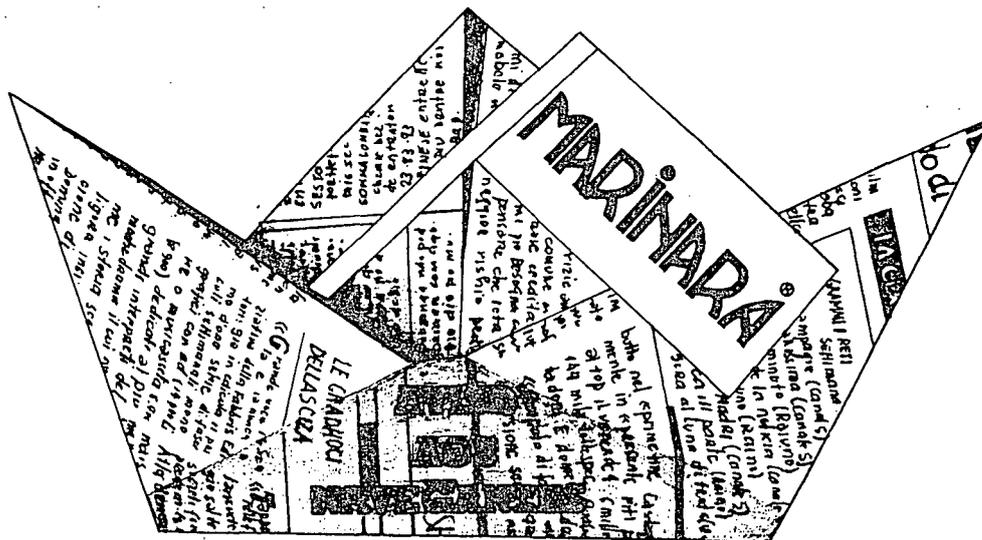
7. Assinale a alternativa que **reescreve o período a seguir**, sem lhe alterar as relações de sentido.

“Esmolas, dou porque quero, não tenho obrigação.”

- (A) Dou esmolas porque quero, não porque tenho obrigação de dá-las;
 (B) Já que não tenho obrigação, então dou esmolas;
 (C) Como não tenho outras obrigações, dou esmolas;
 (D) Quero dar esmolas porque não tenho obrigação;
 (E) É porque não tenho obrigação de dar esmolas que quero dá-las.

Texto 2

(desenho - Aviso aos Navegantes)



8. A intenção deste texto publicitário (2) é:

- (A) parabenizar os navegantes porque ancoraram adequadamente.
- (B) lembrar o comprador de que há produtos mais modernos do que o que foi adquirido.
- (C) incentivar o comprador a adquirir o produto em couro outras vezes, já que sua escolha foi acertada.
- (D) convidar os navegantes a adquirir produtos em couro.
- (E) cumprimentar os navegantes por terem comprado para sua canoa, produtos de primeira qualidade.

9. Marque a alternativa que explica a relação entre a ilustração e o texto verbal da propaganda anterior (texto 2).

- (A) Há um alerta aos navegantes para que não ancoram sem o auxílio da bússola.
- (B) Há uma comparação das qualidades excepcionais da bússola adquirida com produtos em couro que pretendem ser comprados.
- (C) Há uma comparação entre a escolha do comprador e a sua recusa em usar produtos em couro.
- (D) Há o estabelecimento da diferença entre comprar um produto em couro e adquirir instrumentos necessários para navegação.
- (E) Há uma comparação entre o comprador de produtos em couro Marinara e os navegantes que ancoram com segurança.

10. A expressão “Aviso aos navegantes” tem a intenção de

- (A) alertar aos turistas que vão a Porto Seguro para que adquiram produtos em couro.
- (B) chamar atenção dos navegantes que ancoram em Porto Seguro.
- (C) avisar os compradores de instrumentos para barco de que precisam de bússolas.
- (D) alertar aos compradores para readquirirem produtos de qualidade.
- (E) avisar aos navegantes sobre os perigos de navegar num barco frágil.

Texto 3

Plantas de antúrio foram cultivadas em solução de nutrientes por NOGUEIRA et alii (1980) com a finalidade de obter o quadro sintomatológico das carências de nitrogênio, fósforo, potássio, cálcio, magnésio, enxofre e boro, assim como os níveis dos elementos nas folhas, caule e raiz. Plantas de viveiro com um, dois e três anos de idade foram coletadas e divididas em folhas, hastes, flor e raiz e analisadas quanto a macro e micronutrientes.

As plantas submetidas à carência de boro apresentaram-se com o sistema radicular reduzido, e as raízes novas com coloração escura, entremeadas por outras de coloração branca. As folhas mais novas apresentavam-se com coloração verde-pálido, notando-se nitidamente as nervuras salientes. A concentração de boro nas plantas sadias e deficientes foi quantificada.

(HAAG, H.P., 1991. p. 625).

11. Assinale a alternativa que melhor **esquematiza a seqüência de informações** do texto 3.

- (A) Nitrogênio, fósforo, potássio, cálcio, magnésio, enxofre e boro foram separados em partes e estudados por Nogueira .
 - (B) Nogueira estudou a obtenção de nutrientes pelas plantas e acrescentou boro.
 - (C) Nogueira pesquisou solução de nutrientes e carências de nitrogênio em plantas e percebeu que as raízes cresceram e escureceram .
 - (D) Nogueira cultivou antúrio em solução de nutrientes e analisou a falta destes nas diversas partes da planta.
 - (E) Nogueira não cultivou plantas ornamentais e as plantas colocadas em viveiro mudaram a coloração.
-

12. Assinale a alternativa que resume a **conclusão** do pesquisador conforme relatado no texto 3.

- (A) As plantas para as quais foram adicionadas quantidades de boro apresentaram-se com nervuras salientes, folhas claras, raízes pequenas e multicoloridas.
 - (B) As plantas sadias e deficientes para as quais foi adicionado o boro apresentaram a mesma concentração desse nutriente.
 - (C) As plantas mais novas apresentavam-se com coloração verde pálido, devido às nervuras salientes.
 - (D) Foi obtido o quadro sintomatológico das carências de nitrogênio, das alterações na cor, nas folhas e no tamanho das raízes.
 - (E) As plantas para as quais o boro não foi suficiente, apresentaram alteração de cor e tamanho.
-

13. Assinale a alternativa que mantém as **mesmas informações** do trecho abaixo:

“A pesquisa desenvolvida por Nogueira poderá indicar aos cultivadores a quantidade de micronutrientes necessários ao antúrio.”

- (A) A quantidade de micronutrientes, necessários ao antúrio, poderá ser indicada aos cultivadores pela pesquisa desenvolvida por Nogueira.
 - (B) A quantidade de micronutrientes necessários ao antúrio, terá sido indicada por cultivadores à pesquisa desenvolvida por Nogueira.
 - (C) Nogueira poderá desenvolver uma pesquisa para indicar a quantidade de nutrientes aos cultivadores de antúrio.
 - (D) A quantidade necessária de nutrientes ao antúrio poderá ser indicada pelos cultivadores à pesquisa desenvolvida por Nogueira.
 - (E) A quantidade de microorganismos necessários ao antúrio poderá indicar a pesquisa a ser desenvolvida por Nogueira.
-

14. Assinale a alternativa em que as sentenças mantêm a mesma relação de causa e consequência, conforme o trecho abaixo:

“Como a quantidade de boro não era suficiente, as plantas apresentaram folhas descoloridas.”

- (A) As plantas apresentaram folhas descoloridas ainda que a quantidade de boro fosse suficiente.
 - (B) As plantas apresentaram folhas descoloridas mesmo que a quantidade de boro fosse suficiente.
 - (C) As plantas apresentaram folhas descoloridas porque a quantidade de boro não era suficiente.
 - (D) Embora a quantidade de boro fosse suficiente, as plantas não apresentaram folhas descoloridas.
 - (E) As plantas apresentaram folhas descoloridas mas a quantidade de boro não era suficiente.
-

15. Assinale a alternativa em que o emprego dos verbos está de acordo com a linguagem-padrão.

- (A) Embora haja dificuldades para adicionar nutrientes químicos em plantas é possível que um pouco de adubo natural pode ajudar o desenvolvimento.
 - (B) Embora haja dificuldades para adicionar nutrientes químicos em plantas é possível que um pouco de adubo natural possa ajudar o desenvolvimento.
 - (C) Embora seja difícil adicionar nutrientes químicos em plantas é possível que um pouco de adubo natural pudesse ajudar o desenvolvimento.
 - (D) Embora hajam dificuldades para adicionar nutrientes químicos em plantas é possível que um pouco de adubo natural torne-se a ajudar o desenvolvimento.
 - (E) Ainda que hajam dificuldades para adicionar nutrientes químicos em plantas é possível que um pouco de adubo pudera ajudar o desenvolvimento.
-

16. Marque a alternativa que contém apenas a informação básica expressa no enunciado abaixo.

“Pesquisadores estudaram o efeito do boro, que é um elemento químico essencial para o desenvolvimento das plantas ornamentais, um micronutriente necessário.”

- (A) Pesquisadores estudaram o efeito do boro.
 - (B) Pesquisadores estudaram o efeito do boro, que e é um elemento químico essencial para o desenvolvimento de plantas ornamentais.
 - (C) O boro é um micronutriente necessário.
 - (D) Pesquisadores estudaram os efeitos de um micronutriente necessário.
 - (E) Um elemento químico essencial ao desenvolvimento das plantas ornamentais que é um micronutriente necessário.
-

Texto 4

QUEM AMA INVENTA

1. Quem ama inventa as coisas que ama ...
2. Talvez chegaste quando eu te sonhava.
3. Então de súbito acendeu-se a chama!
4. Era a brasa dormida que acordava ...
5. E era um revôo sobre a ruinaria,
6. No ar atônito bimbalharam os sinos,
7. Tangidos por uns anjos peregrinos
8. Cujo dom é fazer ressurreições ...
9. Um ritmo divino? Oh! Simplesmente
10. O palpar de nossos corações
11. Batendo juntos e festivamente,
12. Ou sozinhos, num ritmo tristonho ...
13. Ó! meu pobre, meu grande amor distante,
14. Nem sabes tu o bem que faz à gente
15. Haver sonhado ... e ter vivido o sonho!

(Mário Quintana. *A Cor do Invisível*. Rio de Janeiro, Globo, 1989).

17. O tema central do poema é:

- (A) na vida o que conta é amar e poder vivenciar esse amor.
- (B) no amor importa mais o prazer do que o sonho.
- (C) no amor, o outro não importa, o que importa é o sonho.
- (D) toda pessoa que ama é ou um inventor ou um sonhador.
- (E) o que conta na vida é poder viver um sonho.

18. Assinale a alternativa em que as palavras **correspondem**, respectivamente, aos **termos sublinhados** no poema:

- (A) Sonolenta, barulhada, soados.
- (B) Encoberta, ruínas, tocados.
- (C) Incandescente, barulho, açoitados.
- (D) Ardente, rumor, tocados.
- (E) Sonada, ruínas, açoitados.

19. Assinale a alternativa que melhor **reproduz, em prosa**, o trecho correspondente aos versos 6 a 12.

- (A) Os ruídos dos sinos seriam um ritmo divino quando acompanhados pelo palpar dos corações que batem juntos em festas, mas não pelos que estão sozinhos e tristonhos.
- (B) Não é o ruído dos sinos que seria o ritmo divino, mas apenas o palpar do coração dos amantes, felizes quando batem juntos e tristes quando sozinhos.
- (C) O ritmo divino dos sinos simplesmente faz palpar os corações que batem felizes juntos ou tristes quando sós.
- (D) O palpar simples dos corações que batem felizes juntos, ou tristes quando sozinhos, não se compara ao ritmo divino dos sinos.
- (E) O palpar dos corações simples e felizes que batem juntos, ou mesmo sozinhos, formam um ritmo divino como o dos sinos dos anjos.

Texto 5

Ao sugerir uma política contra a miséria, o sociólogo americano Herbert Gans, professor da Universidade de Columbia, afirma: "As chances de os pobres das sociedades pós-industriais, vencerem a miséria sem ajuda do governo é a mesma que uma pessoa tem de erguer-se do chão puxando-se pelos cadarços do sapato."

VEJA – O filósofo inglês Spencer sugeriu no final do século XIX que o capitalismo, baseado na competição econômica e na sobrevivência dos mais aptos, acabaria com a pobreza. Um século depois, a pobreza persiste em todo o mundo. O que deu errado?

GANS – A política. Mesmo nas democracias mais perfeitas, os pobres não têm poder nem voz. Seus interesses são defendidos por românticos de esquerda ou por caridosos religiosos. Ambos são bem-intencionados mas sem eficácia e acabam produzindo estereótipos a respeito dos pobres. Isso contribui para aumentar o estigma que cerca as pessoas sem posses. Os mecanismos econômicos para eliminar a miséria existem e podem ser aplicados com sucesso desde que haja um consenso político nacional.

(VEJA, 17/01/1996).

20. Assinale a alternativa em que figura o **assunto principal** tratado no trecho da entrevista, no texto 5.

- (A) O filósofo inglês Spencer, baseado na competição econômica e na sobrevivência dos mais aptos, acredita que a pobreza é subproduto do capitalismo.
- (B) O filósofo inglês Spencer, através de sugestão dada no final do século XIX, diz que os sistemas políticos imperfeitos perpetuam o estado de escassez.
- (C) Os sistemas políticos, mesmo aqueles baseados em estrutura econômica capitalista, podem criar soluções para acabar com a pobreza.
- (D) O sociólogo Herbert Gans, fundamentado no depoimento do filósofo Spencer afirma que não há mecanismos possíveis para a eliminação da pobreza.
- (E) Para o professor da Universidade de Columbia, é possível que os pobres da sociedade vençam a miséria, do mesmo modo que uma pessoa pode erguer-se do chão puxando-se pelos cadarços do sapato.

21. Assinale a alternativa em que as formas verbais **não** estão empregadas conforme a língua culta escrita.

- (A) O filósofo afirma que a dificuldade para que os pobres vençam a pobreza sozinhos pode ser comparada à situação de uma pessoa que se erga do chão puxando os cadarços do sapatos.
- (B) O filósofo opina que para que a pobreza se restrinja é necessário que não se extingam ações governamentais.
- (C) Conforme propõem Gans, se houverem medidas governamentais a pobreza será extinguida.
- (D) Os que crêem em possibilidades de extinção da pobreza, conforme propõe Gans, deverão estar empenhados em medidas governamentais.
- (E) Faz muitos anos que opiniões diversas contribuem para aumentar o estigma que cerca as pessoas sem posse.

22. Assinale a alternativa em que a concordância **não** esteja adequada à norma padrão do português culto contemporâneo.

- (A) Os estudiosos estão preocupados com o problema dos deserdados. Também apaixonados pela causa dos deserdados estão românticos de esquerda e caridosos religiosos. Essas duas categorias não vêm contribuindo para soluções eficazes.
 - (B) Mesmo apaixonados pela causa dos deserdados, os estudiosos, românticos de esquerda e caridosos religiosos não têm contribuído para uma solução eficaz.
 - (C) Mesmo apaixonada pela causa dos deserdados, a maioria dos esquerdistas não tem contribuído para uma solução eficaz do problema, que preocupa os estudiosos.
 - (D) Mesmo apaixonadas pela causa dos deserdados, a maioria dos esquerdistas não têm contribuído para uma solução eficaz dos problemas que preocupam os estudiosos.
 - (E) Estão os românticos de esquerda e os caridosos religiosos apaixonados pelo problema que preocupa os estudiosos. Mas, essas duas categorias não têm contribuído para soluções eficazes.
-

23. Assinale a alternativa em que a **concordância verbal** está de acordo com a língua padrão culta.

- (A) Ocorre mecanismos econômicos para a eliminação da miséria quando existam propostas políticas que pode obter sucesso.
 - (B) Não de haver mecanismos econômicos para eliminar a miséria, que podem obter sucesso, desde que exista propostas políticas.
 - (C) Deviam haver mecanismos econômicos para eliminação da miséria, que poderiam ser aplicados com sucesso, desde que existam consenso político dos parlamentares.
 - (D) Há mecanismos econômicos para eliminação da miséria, que podem obter sucesso, desde que existam propostas políticas.
 - (E) Haviam mecanismos econômicos, que podem obterem sucessos, desde que exista propostas políticas.
-

24. Assinale a alternativa em que a **regência** está adequada à norma padrão.

- (A) Gans fez referência a necessidade de intervenção política.
 - (B) Gans referiu-se à falta de voz e poder dos pobres.
 - (C) Gans referiu-se os mecanismos para eliminar a miséria .
 - (D) Gans teceu comentários referentes de estigmas que cercam as pessoas sem posse.
 - (E) Gans fez comentários referentes a política democrática.
-

25. Assinale a alternativa que menciona os **antecedentes** de **que** no trecho a seguir.

“Spencer sugeriu que o capitalismo acabaria com a pobreza, opinião essa de que Gans discorda, mencionando que as chances que os pobres têm de vencer sozinhos são mínimas.”

- (A) Capitalismo, Gans, chances, pobres.
- (B) Sugeriu, de, discorda, os pobres.
- (C) Spencer, essa, mencionando, chances.
- (D) Sem antecedente, pobreza, mencionando, sem antecedente.
- (E) Sem antecedente, opinião, sem antecedente, chances.

TEXTO 6

O conhecimento pressupõe o fato de se saber coisas, ter-se informações sobre diversos assuntos, pessoas ou situações. Quanto mais conhecimento alguém possui, mais erudito é, podendo assim lidar com uma realidade específica, que é o objeto de seu saber. A informação que cursa pelo conhecimento é mais analítica, objetiva, acontecendo mais fora do indivíduo, tendo a ver com seu intelecto, sua consciência discriminativa. Por isso, é que se pode falar em várias áreas do conhecimento, onde se aplicam as diversas ciências existentes.

Já a sabedoria é diferente. Um sábio pode ser inclusive analfabeto e ignorante das ciências oficiais. Ela pressupõe uma relação especial com a vida, mais intuitiva, sintética, não racional ou analítica. Assim, acontece mais dentro do indivíduo, sendo fruto de experiências diretas vividas ou aparecendo como intuições em bloco. Ela é mais holística ou abrangente, compreendendo geralmente conteúdos de ordem social, psicológica, comportamental e situacional.

Se o conhecimento é importante, a sabedoria é essencial. Se alguém pode viver sem conhecimento, fará de sua vida algo ruim, se não tiver nenhuma sabedoria. (ALVES, Glaucio B., psicoterapeuta e professor universitário. (In: Gazeta do Povo, Suplemento *Viver Bem*, 5/5/95).

26. Marque a alternativa que indica a **finalidade** do texto 6.

- (A) Levar o leitor ao conhecimento de que quanto maior a sabedoria, maior sua erudição.
- (B) Inculir no leitor a idéia de que o conhecimento deve sobrepor-se à sabedoria.
- (C) Possibilitar ao leitor a diferenciação dos conceitos de sabedoria e conhecimento.
- (D) Despertar a expansão da consciência do leitor, levando-o à negação do conhecimento.
- (E) Induzir o leitor a perceber-se e tornar-se um “ser-total” através de práticas específicas.

27. Assinale a alternativa que contém as **informações relevantes** do texto 6.

- (A) Conhecimento e sabedoria são diferentes. O primeiro supõe informação analítica; a segunda supõe intuição subjetiva e vivência.
 - (B) Conhecimento e sabedoria são equivalentes. Ambos supõem escolaridade e formação acadêmica.
 - (C) Conhecimento e sabedoria são semelhantes. Esta supõe informações em diversos ângulos enquanto aquele supõe o fato de saber coisas.
 - (D) Conhecimento e sabedoria são paralelos. O primeiro abrange áreas do conhecimento e o segundo é mais restrito.
 - (E) Conhecimento e sabedoria não são iguais. O primeiro supõe intuição abrangente; a segunda supõe erudição e aplicação de conceitos científicos.
-

28. Assinale a alternativa em que os **porquês** estejam grafados adequadamente:

- (A) Os conhecimentos da física e sociologia, são aplicados muitas vezes sem se saber porquê. Isso por que a sabedoria é necessária.
 - (B) O porque de o conhecimento ser importante e a sabedoria essencial nem sempre se descobre. Sabe porque? Por que os homens são subjetivos.
 - (C) A informação que cursa pelo conhecimento é mais analítica por que se relaciona ao intelecto. Este é o porque de se poder viver só com sabedoria.
 - (D) Muitos não conseguem compreender por que a sabedoria difere do conhecimento. Isso ocorre porque ambos são importantes.
 - (E) Porquê um conhecimento parcial e reducionista pode vir a ser perigoso? Por que isso não significa ter sabedoria.
-

29. Assinale a alternativa **adequada à linguagem padrão** escrita.

- (A) Uma relação especial com a vida, mais intuitiva, sintética e não analítica é fruto de experiências diretas das quais poucos se referem.
 - (B) É necessário que o conhecimento, de maneira global, leve em conta os inúmeros processos ecológicos, biológicos e sociais, a cuja Terra está sujeita.
 - (C) Há várias áreas do conhecimento, nas quais muitos estudiosos têm se referido nas quatro últimas décadas do nosso século.
 - (D) O fato de os pais conhecerem toda teoria sobre educação infantil não os faz melhores do que os que nada sabem dessas teorias.
 - (E) As diversas áreas do conhecimento, em que diferentes ciências são aplicadas, referem-se naquilo que se encontra fora do intelecto do indivíduo.
-

30. Assinale a alternativa que apresenta ortografia adequada quanto ao emprego de **há; à, às; a e as**.
- (A) A pessoa sábia pensa muito e fala pouco as demais. A porém pessoas que não refletem e não falam.
 - (B) Daqui há alguns anos o homem voltar-se-á mais a si. A sabedoria possibilitará reflexão.
 - (C) Várias áreas do conhecimento à que se explorar ainda. Para isso a necessidade de informação e sabedoria.
 - (D) À ciência a que nos referimos explica a origem da vida e a necessidade de olhar a distância.
 - (E) Há algumas diferenças entre conhecimento e sabedoria que podem vir a auxiliar a avaliação dos indivíduos.

Texto 7

A DISCIPLINA DO AMOR

Foi na França, durante a Segunda Grande Guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para os seus. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? . . . Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção. (FAGUNDES TELES, Lygia. "A Disciplina do Amor . (I)." In: *A Disciplina do Amor*. 2. ed. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1980. p. 99-100).

31. A alternativa que melhor **resume o tema central** do texto 7, é:

- (A) as agruras de um cão que não só era estimado por seu dono como querido por todos.
 - (B) a vida e a morte de um jovem soldado francês e seu fiel perdigueiro.
 - (C) o amor e fidelidade incondicionais dispensados por um cão ao seu dono.
 - (D) a disciplina de um cachorro que havia sido treinado por seu dono para a guerra.
 - (E) a fidelidade e amor de um jovem soldado por seu cão de guarda.
-

32. Assinale a informação adequada que situa a narrativa no **espaço** e no **tempo**.

- (A) Um vilarejo francês, no período da Segunda Guerra e do pós-guerra.
 - (B) A história se passa na França, em Paris, durante a Segunda Grande Guerra Mundial.
 - (C) Em uma vila francesa, entre a Primeira e a Segunda Guerra.
 - (D) Na cidade da França, durante a Segunda Guerra Mundial.
 - (E) Numa cidadezinha da França, durante a Primeira Grande Guerra.
-

33. Qual a alternativa cujas palavras **melhor** caracterizam o personagem principal do texto 7?

- (A) ansioso e raivoso.
 - (B) disciplinado e persistente.
 - (C) jovem e companheiro.
 - (D) amigo e policial.
 - (E) alegre e saltitante.
-

34. Assinale a alternativa que aponta os dois **fatos mais próximos** que antecedem o **desfecho** da história do texto 7.

- (A) A ida diária do cachorro até a esquina e a sua prisão.
 - (B) A espera diária do cachorro pelo dono e o casamento da noiva do soldado.
 - (C) O casamento do primo do soldado e a nevasca que se abateu sobre a vila.
 - (D) A morte de um jovem num bombardeio e a morte do cachorro.
 - (E) A volta para os próprios interesses das pessoas ligadas ao soldado e o estranhamento das demais quanto à atitude do cachorro.
-

35. Assinale a alternativa que tranforma em **discurso indireto** o trecho abaixo.

“ – Eu avisei que o tempo era de guerra e que o soldado foi convocado .Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo?Continuou a ir diariamente até a esquina. ”

- (A) O autor afirmou que era tempo de guerra e enquanto, o cachorro esperava seu dono voltar e este ficava diariamente na esquina, o soldado foi convocado.
 - (B) O autor afirma que o tempo é de guerra, que o soldado estava convocado e que o cachorro ia esperá-lo diariamente na esquina.
 - (C) O autor afirmou que avisou o soldado que o tempo era de guerra, foi convocado e pensou que o cachorro não deixou de esperá-lo. Continuou a ir diariamente até a esquina.
 - (D) O autor lembrou que o tempo seria de guerra, que o soldado seria convocado e que pensaria que o cachorro não deixaria de esperá-lo indo diariamente até a esquina.
 - (E) O autor lembrou que avisara que o tempo era de guerra e que o soldado tinha sido convocado. Indagou ao leitor se este pensava que o cachorro tinha deixado de esperar seu dono e afirmou que o cão tinha continuado a ir diariamente até a esquina.
-

36. Assinale a alternativa que apresenta os respectivos **antecedentes** das expressões em negrito e grifadas no texto.

- (A) Do dono - posto - próximo às seis horas - amigos.
- (B) Do cachorro - seu posto - antes das seis horas - amigos.
- (C) Das pessoas - na esquina - antes das seis da manhã - familiares.
- (D) Do dono - seu posto - um pouco antes das seis da tarde - familiares.
- (E) Do cão - na esquina - pouco antes das dezoito horas - familiares.

Texto 8

Os Centros de Controle de Doenças nos Estados Unidos assinaram em conjunto uma recomendação de que quanto mais cedo um bebê for vacinado contra a hepatite B, mais cedo também ele começará a adquirir defesas contra a doença. Isso significa que a vacina contra a hepatite B deve ser dada no próprio hospital onde a criança nasceu, o mais cedo possível, pois para crianças que respondem à vacina, a proteção contra hepatite B provavelmente permanecerá por um período de 9 anos.

O comunicado esclarece, também, que um bebê saudável deve ser vacinado em três etapas. Num primeiro esquema, a primeira dose deve ser dada ao nascer, no hospital. A segunda dose, do primeiro para o segundo mês de vida e a terceira dose dos 6 aos 18 meses. Como uma alternativa, a primeira dose pode também ser dada do primeiro ao segundo mês de vida, seguida por uma segunda dose aos quatro meses e a terceira dose dos 6 aos 18 meses. Estes esquemas são muito flexíveis, de maneira que a vacina contra hepatite B pode ser dada ao mesmo tempo que outras vacinas (tais como a tríplice) sem necessidade de visitas extras ao médico.

(GAZETA DO POVO, 9/6 /96).

37. Marque alternativa que melhor define o **gênero** do texto 8.

- (A) Texto informativo.
- (B) Texto publicitário.
- (C) Texto narrativo
- (D) Texto de opinião.
- (E) Texto argumentativo.

38. Assinale a alternativa que contém a **seqüência de informações** do primeiro esquema de vacinação sugerido no texto 8.

- (A) A vacinação deve ser iniciada apenas após o primeiro mês de vida e a segunda dose deve ser ministrada com um ano e meio.
- (B) O esquema geral de vacinação é de duas doses, a saber: do primeiro para o segundo mês, e outra entre 1 ano e 6 meses.
- (C) Se ao nascer a criança apresentar-se saudável, o esquema de vacinação deve ser iniciado nesse momento, no hospital, seguindo-se mais duas etapas: uma entre os dois primeiros meses e outra entre 6 meses e 1 ano e meio de idade.
- (D) A vacinação consiste numa primeira dose ao nascer; numa segunda entre um e dois meses e finalmente numa terceira aos 4 meses, ou entre 6 e 18 meses.
- (E) O esquema de vacinação pode vir a ser realizado tanto em duas quanto em três etapas, em qualquer momento, entre o 2º mês e o 1º ano de vida do bebê.

39. Assinale a alternativa na qual as **recomendações** estão de acordo com o texto 8.
- (A) São as seguintes as idades de vacinação de um bebê: no hospital, com 1 ou 2 meses, aos 4 meses, aos 6 meses e aos 18 meses.
 - (B) A vacinação contra a hepatite B, ainda que rígida, pode co- ocorrer com outras vacinas e deve ser feita sob dois esquemas.
 - (C) As crianças nascidas o mais cedo possível devem receber 6 doses de vacina contra hepatite B.
 - (D) A vacinação contra hepatite B, embora deva ser flexível, deve ser feita em dois esquemas para cada criança.
 - (E) A vacinação contra a hepatite B, embora deva começar o mais cedo possível, tem validade por 9 anos e esquemas não rígidos.
-
40. Assinale a alternativa em que os **pronomes oblíquos** estão empregados conforme a língua padrão.
- (A) Aos centros médicos brasileiros foram-lhe passadas informações sobre o vírus da hepatite B.
 - (B) Várias opções de esquemas de vacinação têm-nos sido apresentadas nos últimos anos.
 - (C) Às crianças, devemos dá-las todas as vacinas recomendadas pelos médicos pediatras.
 - (D) Para mim reconhecer a importância da vacina contra a hepatite B levou muitos anos.
 - (E) Ao médico especialista, é desnecessário recorrê-lo quando de uma simples vacina.
-

