

**FABIANA DE FATIMA AUGUSTO**

**A produção e a compreensão de um texto dissertativo-  
argumentativo:**

**A estrutura Problema-Solução nas redações do SARESP**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**2006**

**FABIANA DE FATIMA AUGUSTO**

**A produção e a compreensão de um texto dissertativo-  
argumentativo:**

**A estrutura Problema-Solução nas redações do SARESP**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em cumprimento à exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**, sob a orientação da **Professora Doutora SUMIKO NISHITANI IKEDA**.*

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**2006**

Banca Examinadora

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e Data: \_\_\_\_\_

*“Se as coisas são inatingíveis... Ora, não é motivo para não querê-las... que tristes os caminhos que não fora a presença distante das estrelas...”.*

*Mário Quintana*

*“Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece, como eu mergulhei. Pergunte, sem querer, a resposta, como estou perguntando. Não se preocupe em ‘entender’. Viver ultrapassa todo o entendimento”.*

*Clarice Lispector*

*Dedico este trabalho aos meus pais que me ensinaram a perseguir meu ideal com dedicação e coragem. Minhas referências!*

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência enriquecedora e de plena superação. Nos modificamos a cada tentativa de buscar respostas às nossas aflições de 'pesquisador'. Para aqueles que compartilham conosco desse momento, parece uma tarefa interminável e enigmática que só se torna realizável graças a muitas pessoas que participam, direta ou indiretamente, mesmo sem saber realmente *o que e para que* nos envolvemos em pesquisa. E é a essas pessoas que gostaria de agradecer:

Preliminarmente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa FUNDESP, sem a qual a realização deste sonho seria impossível.

Aos meus pais Augusto & Val pelos momentos de plenitude e apoio familiar incondicionais. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos Fabio e Adriana Augusto pelo incentivo e pela presença sempre constante em minha vida. Com vocês exercito a fraternidade.

À alma gêmea de minha'alma Rodrigo Murad pelo apoio e paciência nos momentos de inquietação e cansaço. Com você exercito o amor...*Luz eterna dos meus amores!*

Aos meus tios: Fátima, Edvaldo & Nilzete pelas palavras de incentivo.

À Maria Luiza Alves, minha 'sempre' coordenadora pedagógica-amiga. A você, minhas reais manifestações de admiração, respeito e carinho. Um misto de austeridade e competência.

Aos Professores Doutores: Orlando Vian Jr. e Ângela Lessa por terem mostrado-me o 'gênero aula' dinâmico e muito proveitoso. A vocês, todo a admiração de uma fã!

Aos Professores Doutores: Cida Caltabiano e Orlando Vian Jr., pela participação em minha Banca de Qualificação.

A todos os demais professores do LAEL pela competência e disposição em compartilhar experiências.

À Maria Lúcia, secretária do LAEL, pelo auxílio e pela presteza.

E, por fim, a todos aqueles que por um lapso não mencionei, mas que colaboraram para esta pesquisa: abraços fraternos a todos!

*Agradecimento especial*

*À minha Orientadora, Professora Doutora Sumiko Nishitani Ikeda. Com ela aprendi muito mais do que teorias lingüísticas; aprendi a cultivar a generosidade e a humildade. Sabe ser múltipla em tudo que faz:amiga-mãe-orientadora. Muito Obrigada!*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo examinar textos dissertativo-argumentativos solicitados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) para verificar de que maneira esse texto é bem sucedido ou não na sinalização para o leitor dos estágios da estrutura Problema-Solução, de Hoey (1994). De acordo com Cereja & Magalhães (2003), embora na maior parte dos exames vestibulares do país se solicite aos candidatos à produção de textos dissertativos, na verdade, pela natureza polêmica dos temas, quase sempre o que se espera do candidato é que ele produza um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo. Segundo Conceição (2000), a produção escrita constitui-se numa das grandes preocupações dos professores de português. São inúmeros os diagnósticos detectando os mais variados problemas. Há várias questões envolvidas nessa situação, uma das quais pode ser o desconhecimento por parte do aluno do gênero a que pertence a redação que lhe é solicitada. Nesse aspecto, são extremamente elucidativas as palavras de Bakhtin (1997), quando define gênero do discurso. Ele afirma que, por mais variadas que sejam, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Daí podermos entender a importância dada ao conceito de gênero nas palavras de Vigner (1988), que diz que reconhecer um gênero é poder regular sua leitura sobre um sistema de expectativa, inscrevê-la numa trajetória previsível, sendo que este reconhecimento opera a partir da apreensão de um certo número de sinais. Sabe-se que produção e compreensão de um texto caminham juntas: são ambas facetas de uma mesma moeda (Ikeda 1986). Assim, a produção de um texto fluente e inteligível deve ser um texto 'amigo-do-leitor', facilitando-lhe a compreensão. A metodologia de análise dos textos terá apoio na definição de gênero, pela Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), que trata da estrutura esquemática do texto, noção que ajuda a entender a constituição de um gênero em estágios (Martin, 1992). Na medida em que a LSF não trata especificamente do gênero dissertativo-argumentativo, fomos buscar subsídios especialmente em Hoey (1994), cuja proposta de estrutura Problema-Solução parece-nos adequada e muito esclarecedora para examinar essa questão específica. Complementando essa proposta, apoiamo-nos também em Vigner (1988).

## ABSTRACT

This research aims at looking into dissertative-argumentative texts that are required by the School Performance Evaluation System of São Paulo State (SARESP) in order to check in which way this text is useful or not in signaling to the reader of the training phases of the Problem-Solution structure, by Hoey (1994). In accordance with Cereja & Magalhães (2003), although most applicants to the University entrance examinations are asked to produce dissertative texts, in reality due to the controversial nature of the proposed themes, very often what is expected from the applicant is that they produce either an argumentative or a dissertative-argumentative text. According to Conceição (2000), the written production turns out into one of greatest concerns of Portuguese Teachers. There are countless diagnoses that detect the most varied kinds of problems. There are several questions involved in such a situation, one of which could be the complete unfamiliarity of the student with the genre that the texts they have been asked to write belongs to. In this aspect the words by Bakhtin (1997) are very clearing when he defines the genre of discourse. He states that no matter how varied all the fields of human activity might be they will always be related to the use of language. Therefore we can understand the importance that is given to concept of genre in Vigner's words (1988), when stating that recognizing a genre is being able to regulating its reading over a system of expectation, inscribing in a previsible trajectory considering that this recognition operates as from the apprehension of a certain number of signs. It is known that the production and understanding of a text walk side by side: they are both faces of the same coin (Ikeda 1986). Therefore, the production of a fluent and intelligible text should be a "reader-friendly" text, that makes the reader's understanding easier. The methodology of analysing the texts will be supported by the definition of genre, by the Systemic-Functional Language (LSF), that deals with the schematic structure of the text; this being the notion that helps understanding the constitution of a genre in its stages (Martin, 1992). As the LSF does not deal specifically with the dissertative-argumentative genres, we searched for subsidies especially in Hoey (1994), whose proposal of a Problem-Solution structure seems more appropriate to us besides being very clearing for examining this specific question. As a supplement to this proposal, we supported ourselves also on Vigner (1988).

## SUMÁRIO

Introdução.....	01
1. Capítulo 1- Fundamentação Teórica	
1.1.Dissertação e Argumentação.....	05
1.2.Gênero .....	11
1.3.A proposta Problema-Solução .....	18
1.3.1. Problema-Solução: linguagem da vida.....	20
1.3.2. Vocabulário 3.....	20
1.3.3. A sinalização lexical e o discurso da ' <i>função sentinela</i> '.....	21
1.3.4 A natureza avaliativa do signo lexical.....	22
1.3.5. A sinalização da estrutura Problema-Solução nos discursos reais..	22
1.3.6. Situação e Avaliação.....	23
1.3.7. A sinalização da Situação.....	24
1.3.8. A sinalização do Problema.....	25
1.3.9. A sinalização da Solução ou Resposta .....	26
1.3.10 .A sinalização da Avaliação.....	27
1.4.Coesão e Coerência.....	30
2. Capítulo 2 - Metodologia de Pesquisa	
2.1 A escolha da Metodologia.....	39
2.2 A coleta de dados.....	39
2.3 Procedimentos.....	41
3. Capítulo 3 -Análise dos dados e discussão dos resultados.....	43
4. Considerações Finais.....	84
Referências Bibliográficas.....	86
Anexos	

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de minha experiência como professora de português do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo desde 1993, que me fez ver, no cotidiano do contato com meus alunos, a dificuldade que uma redação – em especial a de um texto dissertativo-argumentativo – representa para o futuro candidato aos vestibulares universitários. Há muito desejava pesquisar o assunto e assim, de alguma forma, contribuir para facilitar-lhe esse ensino e diminuir-lhe a apreensão que cerca essa etapa do exame. Daí a razão da escolha deste tema para minha dissertação de mestrado.

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino, é, segundo Köche (2002), o de proporcionar condições para o desenvolvimento da linguagem do aluno, da sua discursividade, da sua capacidade de expressão na linguagem oral e escrita. Através do ensino da Língua Portuguesa, “o aluno deve ser levado a escrever para equacionar problemas, buscar esclarecimentos, organizar idéias, dar palpites, reordenar conjuntos de idéias numa linguagem própria, pessoal, capaz de expressar com clareza e precisão o seu depoimento a respeito da realidade observada” (Guedes 1994, p.11).

No entanto, muitos são os estudos publicados que denunciam as falhas no ensino da escrita. Segundo Conceição (2000), a produção escrita constitui-se numa das grandes preocupações dos professores de português. São inúmeros os diagnósticos detectando os mais variados problemas. Um desses, que salta aos olhos ao lermos as redações escolares, é o que se refere à baixa qualidade discursiva dessas produções textuais, já que, em sua maioria, são pobres de significados, repetitivas e repletas de estereótipos, o que as torna cansativas e chatas de serem lidas.

Também, de acordo com diagnósticos elaborados por Pécora (1992), por Costa Val (1993) e por Guedes (1994), que investigaram textos de alunos com elevado

grau de escolaridade (vestibulandos e iniciantes em cursos de 3º grau), essas redações apresentaram problemas generalizados, especialmente no aspecto discursivo, manifestado através do alto índice de reprodução de um discurso pautado no lugar-comum.

Conceição (2000) lembra que Costa Val (1993) diagnosticou, a partir da análise dos fatores de textualidade de redações de candidatos ao Curso de Letras da UFMG, que, embora as redações fossem do tipo “*certinhas e arrumadinhas*”, atestassem que o produtor dominava a língua padrão formal escrita e que sabia organizar as idéias conforme o modelo canônico de dissertação, as redações tratavam-se, em sua maioria de “*maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades*” (Costa Val 1993, p. 118). Corroborando o que as pesquisas têm descoberto temos, também, empiricamente no contato com as produções dos alunos no dia-a-dia, chegado às mesmas constatações.

Há várias questões envolvidas nessa situação, uma das quais pode ser o desconhecimento por parte do aluno do gênero a que pertence à redação que lhe é solicitada. Nesse aspecto, são extremamente elucidativas as palavras de Bakhtin (1997), quando define gênero do discurso. Ele afirma que, por mais variadas que sejam, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Tal utilização efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu *conteúdo* (temático) e por seu *estilo verbal*, mas também, por sua *construção composicional*. Esses três elementos fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso denominado gênero do discurso.

Sabe-se que produção e compreensão de um texto caminham juntas: são ambas facetas de uma mesma moeda (Ikeda, 1986). Assim, a produção de um texto fluente e inteligível deve ser um texto 'amigo-do-leitor', facilitando-lhe a compreensão, e neste sentido, o texto deverá proporcionar, entre outras coisas, a possibilidade de esse leitor poder projetar o que virá a seguir, sendo a leitura, assim, como disse (Goodman, 1964) "um jogo psicolingüístico de adivinhação". Daí, poderemos entender a importância do conceito de gênero nas palavras de Vigner (1988), que diz que reconhecer um gênero é poder regular sua leitura sobre um sistema de expectativa, inscrevê-la numa trajetória previsível, sendo que este reconhecimento opera a partir da apreensão de um certo número de sinais.

Continuando, o autor diz que ler não é mais essa entrada em espaços desconhecidos, como uma certa tradição o subentendeu, é mais prosaicamente a procura de uma confirmação, o acionamento quase automático de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome da editora.

Corroborando esses dizeres, diz Grivel (1973) que um texto será legível, por um lado porque funciona segundo leis e esquemas, de que já dispõe o leitor, pois cada signo desencadeia uma lembrança e entra no quadro de uma longa experiência o que lhe permite saber o texto antes de percorrê-lo.

Charolles (1988) diz que, da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. Em ambos os níveis, existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma *norma mínima de composição textual*. O uso dessa norma conduz a desqualificações maciças e ingênuas: "este texto não tem pé nem cabeça", "esta estória não tem cabimento" muito mais poderosas que as avaliações depreciativas do tipo "mal

escrito”, “mal formulado”, que só dizem respeito aos arranjos de superfície, mas não bloqueiam fundamentalmente o processo comunicativo.

Segundo Charolles (1988), esse sistema de regras de base constitui a *competência textual* dos sujeitos, competência que uma teoria - ou gramática - do texto se propõe a instituir como modelo. Uma tal gramática (cujo projeto é, em todos os pontos, comparável ao das gramáticas de frases evocadas acima) fornece, no interior de um quadro formal e problemático determinado, o conjunto (em princípio exaustivo) das regras de boa formação textual. Dessas regras podem-se derivar *juízos teóricos chamados de coerência* abrangendo, se possível, exatamente o campo das apreciações vernaculares de desqualificação máxima e “juízos de não padronização” correspondendo às depreciações de superfície.

Esta pesquisa tem como objetivo examinar textos dissertativo-argumentativos solicitados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Vicente, no litoral de São Paulo. O intuito é verificar a questão da produção e compreensão desses textos, através da sinalização ao leitor dos estágios desse gênero – conforme proposta da estrutura Problema-Solução (Hoey, 1994).

Esse objetivo requer a definição das noções envolvidas no termo ‘dissertativo-argumentativo’, bem como sua caracterização como gênero ou tipo de texto, segundo a literatura corrente. Para tanto, será examinada a definição de gênero, pela Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), que trata da estrutura esquemática do texto, noção que ajuda a entender a constituição de um gênero em estágios (Martin, 1992). Na medida em que a LSF não trata especificamente do gênero dissertativo-argumentativo, fomos buscar subsídios especialmente em Hoey (1994), cuja proposta de estrutura Problema-Solução parece-nos adequada e muito esclarecedora para examinar essa questão específica. Complementando

essa proposta, apoiamo-nos também em Vigner (1988), que trata da sinalização lexical dos estágios genéricos.

As perguntas que esta pesquisa deverá responder são:

- (a) Existe sinalização do Problema-Solução nos textos dissertativo-argumentativos exigidos no exame do SARESP?
- (b) A observação da estrutura Problema-Solução facilita a compreensão do texto?

## **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Iniciamos a apresentação das teorias que servem de apoio a esta pesquisa com o exame do conceito de dissertação e de argumentação, para verificar como têm sido tratados na literatura, já que no nosso cotidiano de magistério não temos verificado consenso a respeito. A seguir, apresentamos a definição de gênero pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e sua relação com o conceito de registro e com a língua, seguida da proposta de análise de Hoey (1994).

### **1.1. Dissertação e Argumentação**

De acordo com Platão & Fiorin (2005), dissertação é o tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos, ou seja, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. O discurso dissertativo mais típico é o discurso da ciência e da filosofia; nele as referências ao mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais. O objetivo principal da dissertação é a análise e a interpretação das transformações relatadas.

Convém ressaltar que segundo os mesmos autores, não é correto pensar que somente a dissertação manifesta um ponto de vista crítico do produtor do texto sobre o objeto posto em discussão. Com efeito, nesse tipo de discurso, explícita ou implicitamente, está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem os produz. Portanto, na dissertação, o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) nos ensina que argumentação é a arte, ato ou efeito de argumentar; troca de palavras em controvérsia, disputa ou

discussão. Conjunto de idéias, fatos que constituem os argumentos que levam ao convencimento ou conclusão de (algo ou alguém). Já a dissertação é o ato ou efeito de dissertar; exposição, redação. Exposição escrita de assunto relevante nas áreas científica, artística, doutrinária.

Considerando o ensino de língua, que importância teria o conhecimento dessa definição? O que nos dizem os estudiosos do assunto sobre a relação escrita e argumentação? De acordo com Cereja & Magalhães (2003), embora na maior parte dos exames vestibulares do país se solicite aos candidatos à produção de textos dissertativos, na verdade, pela natureza polêmica dos temas, quase sempre o que se espera do candidato é que ele produza um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo, i.e., um texto em que o autor analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções.

Ao dissertar, seu texto se torna naturalmente dissertativo-argumentativo se a linguagem manifestar uma intencionalidade persuasiva. Segundo os autores, dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão e, sim, com a transmissão de conhecimentos.

Continuando, dizem os autores que os textos argumentativos, ao contrário, têm por finalidade principal persuadir o leitor sobre o ponto de vista do autor a respeito do assunto em questão. Quando o texto, além de explicar, também persuade o interlocutor e modifica seu comportamento, temos um texto dissertativo-argumentativo, i.e., o texto que desenvolve ou explica um assunto e, ao mesmo tempo, tem uma intencionalidade persuasiva, chamamos texto dissertativo-argumentativo.

Já Garcia (1997) aborda os conceitos sobre dissertação e argumentação em capítulos distintos, a fim de distinguir uma da outra. Para ele, a argumentação é apenas “momentos” da dissertação. Tanto a dissertação quanto a argumentação apresentam características próprias. Se a primeira tem como propósito principal expor ou explanar, explicar ou interpretar idéias, a segunda visa a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber sobre determinado assunto, externando nossa opinião a respeito do que é ou nos parece ser. Na argumentação, procuramos formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco.

Para o autor, a argumentação informal pouco difere, em essência, da formal: até sua estrutura e desenvolvimento podem ser, em parte, os mesmos. Mas a formal exige outros cuidados. A argumentação informal está presente em quase tudo quanto dizemos ou escrevemos. Quase toda conversa (salvo o caso, aliás, freqüente, da exposição puramente narrativa ou descritiva) é essencialmente argumentação. Quando a natureza da declaração implica desenvolvimento de idéias abstratas, a argumentação assume estrutura mais complexa. Embora seja mais comum na língua falada (o que talvez justifique a denominação de informal) dela nos servimos também com muita freqüência na linguagem escrita.

Whitaker Penteadó (1964: 242) afirma que na argumentação formal (que envolve a proposição e sua análise, a formulação dos argumentos (evidências) e a conclusão) a proposição deve ser clara, definida, inconfundível quanto ao que afirma ou nega. Além disso, é indispensável que seja argumentável, ou seja, não pode ser uma verdade universal, indiscutível, incontestável. Não se pode argumentar com idéias a respeito das quais todos estão de acordo. Argumentar implica, assim, antes de tudo, divergência de opinião. Isto leva a crer que as questões técnicas fogem à argumentação, desde que os fatos (experiências, pesquisas) já tenham provado a verdade da tese, doutrina ou princípio. Fatos não se discutem. Por outro lado, a proposição deve ser, afirmativa e suficientemente

específica para permitir uma tomada de posição contra ou a favor. *Proposições vagas ou inespecíficas que não permitam tomada de posição só admitem dissertação, i.e., explanação ou interpretação.*

Para Pacheco (1988), dissertar é uma atividade que realizamos todos os dias, porque o homem critica, avalia, julga, formula sentidos de valores, preocupa-se com acontecimentos que o rodeiam, e quando se preocupa, comenta, defende, justifica, e, para isso, faz uso da linguagem argumentativa. O ato de argumentar, orientar X a concluir Y, constitui-se no ato lingüístico fundamental, no qual a neutralidade não passa de um engano. E esse ato pode representar o ponto de partida para a modificação do mundo. Para que isso ocorra, é preciso, além de fazer textos verbais, escrevê-los.

Para Citelli (1994), o texto denominado dissertativo /argumentativo é constituído, basicamente, de um tema e de um problema. A partir do tema, o escritor delimita o problema, ou seja, o recorte do tema. Para solucionar o problema, criam-se hipóteses, elegendo-se a mais eficaz para considerar como tese, a qual, por sua vez, será defendida com argumentos, construídos de forma a validar ou não a hipótese eleita, com o intuito de se chegar a uma conclusão. O objetivo da argumentação é conseguir a adesão do enunciatário à tese que lhe é apresentada. Sendo assim, a argumentação é desenvolvida em função do seu interlocutor. O conhecimento do interlocutor é o ponto de partida para a elaboração da argumentação.

Aceitando o princípio de que estamos todos envolvidos num processo de persuasão, ou de convencimento, deduz-se que todo emissor, para ser aceito, precisa reforçar a verdade daquilo que transmite pela linguagem, já que, como já se disse, não se traduz o real, mas uma configuração lingüística da realidade. Sob esse aspecto, o uso obrigatório de estratégias discursivas destina-se a garantir a credibilidade do que é transmitido. Mesmo num texto informativo, em que não se tem dificuldade de compreender o que está sendo transmitido, é necessário

também que seja aceita a seleção ou a relevância dos fatos, que se acredite nas informações e que se realizem as ações sugeridas; em suma, que se obedeça aos comandos implícitos presentes em qualquer texto. Sob a ótica argumentativa ou retórica, além de informar, a linguagem presta-se a modificar crenças e comportamentos, pois é um meio político de atuação humana.

Ao fechar as considerações sobre dissertação e argumentação, não deixa de ser oportuno focar a origem da palavra argumentação. Abreu (2002) diz que *argumentar* é a arte de convencer e persuadir. *Convencer* é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa VENCER JUNTO COM O OUTRO (com + vencer) e não CONTRA o outro. *Persuadir* é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição *per*, “por meio de” e a *SUADA*, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que convencer diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das idéias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Muitas vezes, diz ele, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las. Podemos convencer um filho de que o estudo é importante e, apesar disso, ele continua negligenciando suas tarefas escolares. Podemos convencer um fumante de que o cigarro faz mal à saúde, e, apesar disso, ele continua fumando. Algumas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Precisa de um “empurrãozinho” racional de sua própria consciência ou da de outra pessoa, para fazer o que deseja. É o caso de um amigo que quer comprar um carro de luxo, tem dinheiro para isso, mas hesita em fazê-lo por achar mera vaidade. Precisamos apenas dar-lhe “uma boa razão” para que ele faça negócio. Às vezes, uma pessoa pode ser persuadida a fazer alguma coisa, sem estar convencida. É o caso de alguém que consulta uma

cartomante ou vai a um curandeiro, apesar de, racionalmente, não acreditar em nada disso.

Argumentar é, em última análise, conclui o autor, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das idéias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.

Concluindo, no caso dos exames, seja do SARESP, seja dos vestibulares, na realidade, pela natureza polêmica dos temas solicitados, quase sempre o que se espera do candidato é que ele produza um texto em que analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções, ou seja, produza um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo.

Segundo Vigner (1988), o que se pede ao candidato é a resposta a “*O que você pensa de ...?*”, para que ele confronte experiências, compare-as, avalie-as, julgue-as, para transmitir a alguém seus pontos de vista, e fazer com que o interlocutor mude de opinião.

Para a presente pesquisa, há pontos específicos nos ensinamentos acima referidos que nos interessam de perto. Um desses pontos relaciona-se com o fato de que o significado de um texto deriva, sobretudo do reconhecimento do processo de construção textual, ou da interpretação de recursos estratégicos, que se realizam quer lingüisticamente, quer por meio de implícitos textuais, ou ainda por uma troca de informações e de convenções entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação. Torna-se, dessa forma, fundamental a concepção do texto, na modalidade escrita e ou oral, como resultado de um conjunto de estratégias utilizadas no processo da discursivização.

O significado de um texto constrói-se, portanto, na integração de dois processos; o da seleção (eixo paradigmático) e o da combinação (sintagmático), sem a

exigência de uma camisa de força dicotômica, mas com a escolha de alternativas, limitadas nos níveis frasais e textuais; no primeiro processo operam limitações de natureza gramatical, relativas à coesão e no segundo, operações relativas à coerência, em sentido amplo.

Desse modo, no âmbito da compreensão, dá-se o reconhecimento das categorias da linguagem e da organização sintática e semântica, propriamente dita; e, no âmbito da interpretação, processa-se o reconhecimento das estratégias textuais utilizadas. Segundo esse enfoque, não se busca captar apenas o que o texto diz ou representa em termos de referência ao real, mas o que ele faz, e como faz e por quê o faz desse modo, já que as formas de apresentação contribuem para a construção do sentido final. Nesse sentido, passamos a examinar o conceito de gênero, que pode esclarecer essas questões.

## **1.2. Gênero**

Toledo (2005) diz que pesquisas sobre compreensão em leitura durante as últimas décadas têm focalizado duas questões: (a) o conhecimento prévio do leitor e (b) a noção do leitor como um sujeito ativo, cuja bagagem mental é ativada a cada ato da aprendizagem. Como parte do conhecimento prévio que o leitor possui, foram identificados três componentes: temático (ou conceitual), lingüístico e formal (Carrell, 1983; Levine and Reves, 1994). Um esquema formal é em geral entendido como uma representação do conhecimento que o leitor tem a respeito das características de textos, especialmente sua estruturação ou seqüência (e.g., causa-efeito, problema-solução, etc.) e suas funções (expositivo, descritivo, argumentativo, etc.).

Além disso, as últimas décadas têm visto um interesse renovado no conceito de gênero por parte de disciplinas ligadas à língua e aprendizagem, tais como Educação, Lingüística Aplicada, Pragmática e Ensino de inglês como língua

estrangeira. O conceito de gênero implica a consideração de convenções socioculturais que existem acerca de textos ou unidades discursivas, e devem ser levadas em consideração ao se medir a compreensão dos leitores.

Do ponto de vista da perspectiva sistêmico-funcional, o gênero aparece ligado ao conceito de *contexto* – sem o qual nenhum fenômeno lingüístico pode ser entendido – e de *registro*. Eggins (1994:9) define três níveis contextuais: registro (i.e., o contexto imediato de situação de um dado evento lingüístico), gênero, que se refere ao contexto cultural, e ideologia, o nível contextual mais alto e mais abstrato refletido nos vários usos da língua. Ela define gênero da seguinte maneira:

[Um] conceito usado para descrever o impacto do contexto de cultura na língua, na exploração da estrutura em estágios, passo-a-passo, que as culturas institucionalizam como modos de atingir metas.

(ibid)

O gênero, sendo mais abstrato que o registro, é realizado por este, como um *potencial* genérico presente em uma cultura. Uma instância de gênero compreende vários constituintes, de natureza funcional, apresentando uma estrutura esquemática – uma ‘organização em seqüência passo-a-passo (Martin, 1985). Cada estágio dessa estrutura esquemática está relacionado a certas feições léxico-gramaticais, tal que uma linha divisória pode ser estabelecida entre os passos através de uma identificação detalhada das feições relevantes. Variantes de gênero são os textos nos quais os elementos obrigatórios da estrutura esquemática, bem como outros, opcionais, são realizados.

As várias abordagens que focalizam o gênero nos anos 80 e início dos 90 examinaram essencialmente a base para a identificação das fases dos textos, com o desenvolvimento de conceitos tais como o já mencionado de estrutura esquemática, de Martin (1985), da estrutura genérica potencial, de Hasan (1989) ou das noções de movimentos e passos, como os usados por Swales (1981, 1990), Salager-Meyer (1990) ou Bittencourt dos Santos (1996).

Segundo Georgakopoulou & Goutsos (2000), a tentativa de entender as complexidades do discurso e a multiplicidade de fatores envolvidos no uso da língua deu proeminência à noção de gênero (especialmente dentro da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, 1985), e, em menor grau, às noções de tipo-de-texto, como na literatura continental (Beaugrande e Dressler, 1981), tipo-de-discurso (Cook, 1989; Fairclough, 1989) e tipo-de-atividade, na análise da conversa. Apesar da diferença entre seu alcance e ênfase, todos esses conceitos se desenvolveram para explicar a co-padronização sistemática e bem evidenciada entre forma, conteúdo, função do discurso e o contexto. Dependendo do enquadre analítico em que ocorrem, eles têm sido empregados como instrumentos classificatórios para o analista ou como pontos de entrada na análise de como os participantes se orientam durante a construção do discurso. Por essa segunda definição, gênero está de acordo com a observação muito citada de Bakhtin (1990) de que:

*aprendemos a expressar nossa fala em formas genéricas, e, quando ouvimos a fala de outros, adivinhamos seu gênero desde as primeiras palavras ... desde o início temos a noção da fala como um todo (956)*

De acordo com Bakhtin (1990), é hoje um truísmo de que os limites de um gênero são determinados não somente pelo conteúdo e pela forma (padrões léxico-gramaticais, feições de organização, etc.), mas também por critérios socioculturais e cognitivos, tais como normas, convenções, regras de uso e expectativas esquemáticas (Paltridge, 1995: 288).

Há, contudo, certas limitações bem conhecidas no conceito de gênero, em especial no tocante ao fato de que ele desafia uma definição exata. Segundo Biber (1986), o enquadre descritivo 'não é suficiente explícito para ser usado em taxonomias situacionais' (1994:38). Como resultado, a identificação de gêneros individuais ou seus sub-gêneros, na prática, não tem base, se não for arbitrária. O agrupamento de atividades discursivas por gênero tende a multiplicar às centenas as categorias extremamente detalhadas e fragmentadas, que acabam se fundindo.

Para evitar listas ou categorias de gêneros indefinidos que se multiplicam constantemente, os analistas reconheceram a necessidade de estabelecer alguns princípios relacionadores que cruzassem a multiplicidade de sub-grupos e os organizasse em categorias maiores. Tais tentativas apoiaram-se principalmente na dimensão contextual do meio, e, assim, identificaram a dicotomia entre oral e escrita como um princípio maior de organização do discurso (Halliday, 1985; Hymes, 1996).

A prolífica pesquisa da classificação oral/escrita de gênero trouxe, segundo autores, uma séria de dúvidas sobre a validade analítica dessa dicotomia. Em especial, fez surgir um quadro de uma interrelação complexa, na qual certos traços se cruzavam entre as atividades discursivas orais e escritas, opondo-se a uma associação nítida de gêneros com conjuntos de traços textuais e contextuais ( Biber, 1986, 1988; Gee, 1990; artigos em Tannen, 1993). Como resultado, está ficando claro que os discursos falados e escritos devem ser considerados como maneiras diferentes de usar a língua, chamadas por práticas socioculturais diferentes, que não podem formar elos unitários e independentes com as práticas da fala e da escrita, respectivamente (Biber & Finnegan, 1994). Além disso, a explosão recente do desenvolvimento de tecnologias de informação revolucionou concepções bem estabelecidas sobre as taxonomias da escrita e da fala. Assim, textos mediados por computador apresentam traços convencionalmente associados com o meio tanto da fala quanto da escrita (Herring 1996).

Na tentativa de relacionar o texto argumentativo com a noção de gênero, fomos consultar alguns autores que discorreram sobre o assunto. Segundo Takazaki (2004), a argumentação não é um gênero discursivo, mas uma estrutura que pode adotar a forma de diversos tipos de textos. Podemos encontrar a estrutura argumentativa como parte de um discurso político, em um ensaio, em uma monografia, em cartas, editoriais, colunas de opinião, crônicas, resenhas, artigos, reportagens, e até na própria conversação.

Paltridge (2002), por outro lado, lamenta a pouca atenção que tem sido dada à relação entre gênero e tipo de texto. Numa primeira leitura, diz ele, pode parecer que os termos gênero e tipo de texto se refiram ao mesmo aspecto do conhecimento sobre gênero. De fato, muito freqüentemente estes dois termos são usados alternadamente. Mas, como ele mesmo reconhece, não há um acordo universal de que gênero e tipo de texto possam referir-se ao mesmo aspecto de um texto.

Nesse sentido, Biber (1999) observa que textos dentro de certos gêneros podem diferir bastante em suas características lingüísticas. Por outro lado, diz ele, verifica-se que gêneros diferentes podem ser bastante semelhantes lingüisticamente, como, por exemplo, artigos de jornal e artigos de revistas populares são freqüentemente quase idênticos na forma.

Pode-se, então, perceber que existe muita controvérsia sobre a noção gênero, o que não invalida a consideração desse conceito. Pelo contrário, a discussão é salutar, pois é necessário que esse conceito seja refinado através de pesquisas que se originem desse exercício.

Vamos a seguir examinar a proposta da Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), que considera gênero como parte do contexto social, que organiza as escolhas léxico-gramaticais que realizamos, quando fazemos uso da língua. Passamos a expor os pontos da LSF que interessam à nossa pesquisa.

Martin (1992, 1997) define gênero como 'um processo social em estágios orientado para uma finalidade realizado através do registro' (Martin 1992: 505). Gêneros são processos *sociais* porque eles são realizados através da interação entre falantes ou entre escritores e leitores. Gêneros são orientados para uma finalidade porque as interações que realizam um gênero orientam-se para uma meta final. Finalmente, *a estrutura em estágios* de gêneros refere-se ao número de passos funcionais interativos necessários para a realização da meta final do

gênero. Esta questão será importante para a proposta de Hoey (1994), de estrutura de Problema-Solução, como veremos mais tarde.

Martin (1997), detalha sua definição de gênero da seguinte maneira:

*Gêneros são como as coisas são feitas, quando a língua é usada para realizá-las, Eles estão presentes desde a literatura até formas distantes da literatura: poemas, narrativas, dissertações, conferências, receitas, compromissos sociais, notícias radiofônicas etc. O termo gênero é usado aqui para envolver cada um dos tipos de atividade realizados lingüisticamente, em nossa cultura (p. 250)*

No arcabouço de Martin (1997), gênero, registro e língua são interpretados como sistemas semióticos. Tomados juntos, o gênero e o registro são identificados como o contexto social. O gênero representa os processos sociais em estágios orientados para uma meta de uma dada cultura tais como a narrativa, uma anedota, uma reportagem, um relato, um procedimento, etc., e, por isso, são em geral rotulados de contexto de cultura.

O registro, por outro lado, refere-se ao contexto de situação (Martin, 1992). Na LSF, o registro é organizado pelas três variáveis contextuais, campo, relações e modo. Geralmente, o campo refere-se ao tipo de atividade social e assunto tratados pelo texto. O campo pode referir-se a disciplinas como lingüística, psicologia, ciência e educação ou, em termos de planos de ação, emprego e desemprego. As relações, por outro lado, envolvem as dimensões de status (i.e., igual X desigual), contato (envolvido X distante), e afeto (Martin, 1992: 526). Finalmente, o modo refere-se à organização simbólica de um texto e é, em geral, organizado pelos padrões de informação temática e informação nova. De acordo com Martin (1992: 509), o modo intermedia o espaço semiótico entre monólogo e diálogo e ação e reflexão.

Nesse sentido, julgamos útil para a nossa pesquisa as considerações de Hasan (1985) sobre gênero, já que ela aborda a questão das escolhas léxico-gramaticais

que cada gênero impõe. Para ela, o gênero é definido pelos elementos obrigatórios da estrutura esquemática, que se refere a: (i) estrutura genérica potencial (de um gênero) e (ii) estrutura genérica real (de um texto). Miller (1984) reforça o conceito de gênero como um meio de ação social, situada em um contexto sócio-retórico mais amplo e operando não somente como um mecanismo para atingir metas comunicativas, mas também para esclarecer essas metas.

Para a autora, é importante notar que o gênero e o registro realizam-se através da língua. A percepção de um gênero específico é dada pelo modo de uso da língua, ou seja, pelos padrões de realização (palavras, estruturas, sons). A relação dos elementos da estrutura esquemática com a língua é a seguinte:

- 1) Fazemos escolhas léxico-gramaticais de acordo com as metas que desejamos atingir: textos de gêneros diferentes revelam diferentes escolhas léxico-gramaticais.
- 2) Se o gênero é formado por etapas funcionalmente diferentes, as diferentes estruturas esquemáticas apresentarão escolhas léxico-gramaticais diferentes.

Dessa forma, os padrões de realização diferirão através das estruturas esquemáticas, que constituem os gêneros. Mas, continua a autora, como temos uma só língua para realizar as várias etapas, não vamos encontrar etapas utilizando palavras totalmente diferentes entre si. O que há são diferentes configurações de palavras e estruturas, diferentes agrupamentos de padrões.

Portanto, assim, como membros de uma cultura, temos um conhecimento de como as pessoas usam a língua para conseguirem diferentes coisas. A teoria do gênero traz para a consciência esse conhecimento cultural inconsciente, descrevendo como as pessoas usam a língua para fazer coisas. É aqui que vemos a importância da noção de gênero em relação à proposta da estrutura Problema-Solução, de Hoey (1994). Expliquemos. Ao ler um texto dissertativo-argumentativo, o leitor teria uma determinada expectativa em relação à estrutura

esquemática, portanto, de gênero, para que o texto faça sentido. Como disse Vigner (1988), reconhecer um gênero é poder regular sua leitura sobre um sistema de expectativa, inscrevê-la numa trajetória previsível, sendo que este reconhecimento opera a partir da apreensão de um certo número de sinais.

Nesse sentido, a proposta de Hoey (1994) da estrutura Problema-Solução – parece-nos esclarecedor na questão dos estágios de gênero, marcada que é pelos significados de perguntas e itens de vocabulário de um tipo particular, como um meio de garantir a relação entre idéias, e como consequência, manter a troca de informações entre escritor e leitor.

A partir desse paradigma, propomos a divisão da dissertação-argumentação em: Situação, Problema, Solução e Avaliação. Na Situação e no Problema, apresentam-se as questões que serão desenvolvidas, orientando o leitor em relação ao que virá nas demais partes do texto.

Na Solução e na Avaliação, evidenciam-se as respostas às questões apresentadas, ou seja, nesse momento é que se explicitam as posições do autor em relação às questões analisadas, podendo ser uma conclusão ou uma apreciação e não uma simples paráfrase ou um mero resumo das afirmações anteriores.

A seguir, passamos a expor na íntegra, a proposta de Hoey (1994) a fim de esclarecermos a estrutura Problema-Solução.

### 1.3. A proposta Problema-Solução

Hoey (1994) apresenta sua proposta Problema-Solução, iniciando com um exemplo. Diz ele: Se tomarmos as quatro sentenças listadas no ex.1, verificaremos que a ordem em que as sentenças aparecem aqui parece mais natural do que outras:

#### A função de sentinela

- (1) Eu estive na função de sentinela.  
Eu vi o inimigo se aproximando.  
Eu abri fogo.  
Eu venci o ataque inimigo.

Existem vinte e quatro seqüências possíveis, mas é apenas uma que pode ser lida sem entonação especial e que faz sentido. Mas se a segunda sentença for lida com entonação parentética, a (2) também faz sentido:

- (2) Eu vi o inimigo se aproximando.  
(Eu estava na função de sentinela).  
Eu abri fogo.  
Eu venci o ataque inimigo.

Outras seqüências parecem mais difíceis de serem aceitas:

- (3) Eu abri fogo.  
Eu estive na função de sentinela.  
Eu venci o ataque inimigo.  
Eu vi o inimigo se aproximando.

Esses fatos sugerem que podemos dividir as seqüências em três categorias: seqüências não marcadas, seqüências marcadas e seqüências incoerentes.

Mas não é apenas a seqüência das sentenças que é importante, também a sua presença. Nenhuma das quatro sentenças pode ser omitida (a menos que seja

pressuposta) sem ameaçar a clareza do texto. O que isto sugere é que cada uma das quatro sentenças é essencial para a estrutura, que podemos, inicialmente, identificar como estrutura Problema-Solução, com os seguintes elementos:

<b>Situação</b>	Eu estava de sentinela.
<b>Problema</b>	Vi o inimigo se aproximando.
<b>Resposta</b>	Abri fogo.
<b>Avaliação</b>	Venci o ataque inimigo.

A questão então surge: como pode o escritor/leitor identificar essa estrutura no discurso? Hoey (1994) considera duas possíveis respostas para a questão, que podem ser indicadas resumidamente como: (a) projeção dentro do diálogo, e (b) a identificação dos signos lexicais.

As sentenças do texto artificial podem agora ser projetadas em diálogo.

A: *Qual era a situação?*

B: Eu estava na função de sentinela.

A: *Qual era o problema?*

B: Eu vi o inimigo se aproximando.

A: *Qual foi a sua solução?*

B: Eu abri fogo.

A: *Qual foi o resultado?*

e

*Como foi o sucesso disso?*

B: Eu venci o ataque inimigo.

As perguntas acima precisam de algum refinamento. *Qual foi o problema?* É uma forma natural de uma pergunta mais precisa: *Que aspecto da situação requereu uma resposta?* Como podemos ver, existem razões para definir *problema* como *um aspecto da situação requerendo uma resposta*; estas serão esclarecidas mais abaixo.

A questão: *Qual foi a solução?* também requer uma qualificação. Como se observa, é uma forma natural de uma pergunta menos possível: *Qual foi sua resposta?* (para o aspecto da situação requerendo uma resposta?)

Embora seja conveniente na maioria das vezes falar em estrutura Problema-Solução, é importante informar que a palavra *solução* contém em si uma avaliação de uma resposta bem sucedida. Já que se deseja tratar de léxico que descreva respostas mal sucedidas, vale a pena manter a pergunta mais artificial como nosso texto mais preciso da existência dessa parte da estrutura 'Problema-Solução'.

#### 1.3.1. *Problema-solução: linguagem da vida*

A projeção do monólogo em forma de diálogo *pergunta-e-resposta* é um importante teste da estrutura do discurso. Pode-se afirmar que essa projeção é a consequência da descrição, não da língua, mas da realidade que a língua codifica.

#### 1.3.2. *Vocabulário 3*

Winter (1977a) mostra que as relações entre orações podem ser assinaladas de três modos: por subordinação (Vocabulário 1); por conectores sentenciais, que incluem conjunções (Vocabulário 2); e por itens lexicais (Vocabulário 3). Ele nota que os itens desses vocabulários podem freqüentemente ser usados para parafrasear um ao outro. Assim, por exemplo, *by*, *-ing*, *thus* and *instrumental* podem ser usados para indicar a relação de seqüência lógica de instrumento, por exemplo:

- (5) By appealing to scientists and technologists to support his party, Mr Wilson won many middle-class votes in the election.
- (6) Mr Wilson appealed to scientists and technologists to support his party. He thus won many middle-class votes in the election.
- (7) Mr Wilson's appeals to scientists and technologists to support his party were instrumental in winning many middle-class votes in the election.

(Winter 1977a)

A noção do Vocabulário 3 é crucial para entender como o discurso sinaliza o tipo de estrutura para seu leitor/escritor. Embora, o interesse de Winter (1977a) seja mostrar a operação da sinalização lexical no nível do parágrafo ou abaixo dele, ele a mostra em nível mais amplo. É essa extensão da noção do Vocabulário 3 de cobrir discursos inteiros, que nos possibilita demonstrar os caminhos pelos quais os discursos sinalizam sua estrutura.

### 1.3.3. A sinalização lexical e o discurso da 'função de sentinela'

Podemos ver agora que um dos traços que contribuem para a irrealidade do exemplo 'Função de sentinela' como um discurso é a total ausência de sinalização lexical. O modo mais natural de contar essa estória deveria ter sido o seguinte:

- (8) Eu estava na função de sentinela. Eu vi o inimigo se aproximando. Para evitar que chegassem próximo eu abri fogo. Dessa forma, venci o ataque inimigo.

Nessa versão, a oração final na terceira sentença é um sinal de dois caminhos: indica que o que a segue é resposta e o que a precede é o problema; isso é conseguido com o item evitar e a gramática de finalidade, para x. Dessa forma é também um sinal de dois caminhos, indicando que o que segue é Resultado e o que precede é Resposta. Assim, a Resposta é sinalizada duas vezes nessa versão antes de começarmos a usar os textos de pergunta.

#### 1.3.4. A natureza avaliativa do signo lexical

Uma representação mais completa da estrutura Problema-Solução seria algo como:

<i>Situação</i>	Avaliação da Situação
Situação	Avaliação da Situação como <i>Problema</i>
Situação	Avaliação da Situação como <i>Resposta ou Solução</i>
<i>Avaliação</i>	

Os itens em itálico representam os elementos estruturais do texto.

Devido à natureza essencialmente avaliativa da estrutura do discurso que suas partes podem ser sinalizadas por meios puramente avaliativos. Assim por exemplo, no seguinte exemplo, o problema é sinalizado inicialmente por um avaliador negativo *pobre*:

(9) Se thyristors são usados para controlar o motor de um carro elétrico, o veículo se move suavemente, mas com eficiência *pobre* a baixas velocidades.

#### 1.3.5. A sinalização da estrutura Problema-Solução nos discursos reais

Hoey (1994) examina então como essa estrutura do discurso opera num discurso completo.

(10) **Balões e Amortecedores de Queda (da Revista Tecnologia. *Novo Cientista*, 1970)**

(1) (a) Helicópteros são muito convenientes para soltar cargas por pára-quedas (b) mas esse sistema tem seus problemas. (2) De algum modo o impacto da aterrissagem tem de ser amortecido para proporcionar uma aterrissagem suave. (3) O movimento a ser absorvido depende do peso e da velocidade com que a carga cai. (4) Infelizmente a maioria dos sistemas normais de queda arremessa violentamente a carga contra o solo ou as a faz revirar.

(5) (a) Para evitar isso, Bertin, descobridor do aero-trem, inventou um sistema de amortecedor (b) que assegura uma aterrissagem segura e suave. (6) Ele envolve plataforma na qual o peso é embarcado, tendo sob ela uma série de 'balões' apoiados em amortecedores. (7) Esses são cilindros alimentados por ar comprimido equipados com uma válvula de altímetro que abre quando a carga está a seis pés do chão. (8) A plataforma então se torna um flutuador com os balões reduzindo a desaceleração conforme toca o chão.

(9) Várias tentativas foram realizadas com cargas a 19 a 42 pés por segundo com ventos de 49 pés por segundo. (10) A carga pesava cerca de um e meia tonelada. (11) A baixas altitudes, a carga pode ser jogada sem o pára-quedas.

Transcrevemos a seguir o texto original, já que muitas das observações de Hoey (1994) se referem à língua inglesa:

(10') Balloons and Air Cushion the Fall (from Technology Review. *New Scientist*, 1970)

(1) (a) Helicopters are very convenient for dropping freight by parachute (b) but this system has its problems. (2) Somehow the landing impact has to be cushioned to give a soft landing. (3) The movement to be absorbed depends on the weight and the speed at which the charge falls. (4) Unfortunately most normal spring systems bounce the load as it lands, sometimes turning it over.

(5) (a) To avoid this. Bertin, developer of the aerotrain, has come up with an air-cushion system (b) which assures a safe and soft landing. (6) It comprises a platform on which the freight is loaded with, underneath, a series of 'balloons' supported by air cushions. (7) These are fed from compressed air cylinders equipped with an altimeter valve which opens when the load is just over six feet from the ground. (8) The platform then becomes a hovercraft with the balloons reducing the deceleration as it touches down.

(9) Trials have been carried out with freight-dropping at rates of from 19 feet to 42 feet per second in winds of 49 feet per second. (10) The charge weighed about one and a half tons, but the system can handle up to eight tons. (11) At low altitudes freight can be dropped without a parachute.

Este texto tem a seguinte estrutura básica:

A primeira metade da sentença (1) (1) (a) **Situação**

Sentenças (1 b)-(4) **Problema**

Sentenças (5)-(8) (excluindo 5b) **Resposta**

Sentenças (5b) e (9)-(11) **Avaliação**

As próximas seções procuram explicar a sinalização dessa estrutura (e então, justificar essa identificação)

### 1.3.6. Situação e Avaliação

O exemplo (10) começa com uma pequena oração de Situação que está apoiada em termos de avaliação, o que significa que a primeira metade da oração (I) (I a) é um exemplo da possibilidade, isto é, Situação-Avaliação da Situação. Isto pode ser mostrado pela paráfrase através de duas sentenças separadas:

(11) Helicópteros foram usados para deixar cair a carga por pára-quedas. Eles são muito convenientes para isto.

onde a primeira oração é Situação e a segunda é Avaliação da Situação. Não é raro ter um elemento avaliativo dentro da Situação. Outro exemplo da situação com tal elemento pode ser o seguinte:

(12) Se thiristores forem usados para controlar o motor do carro, o veículo se move suavemente

Onde *suavemente* avalia positivamente o controle do carro motor, em preparação para a avaliação negativa próxima – *mas com pouca eficiência a baixa velocidade*. Como poderemos ver, muito do mesmo contraste das avaliações 'bom' e 'mau' está presente no texto principal. A função de um elemento avaliativo 'bom' dentro da Situação é colocar o Problema – que é um aspecto 'mau' da Situação – dentro de um contexto mais amplo dos aspectos 'bons' da Situação (Senão por que 'resolver' o Problema?)

### 1.3.7. A sinalização da Situação

A função de (I a) pode ser identificada como Situação do seguinte modo.

(I) (a) Helicópteros são muito convenientes para soltar cargas por pára-quedas

(a) *Tempo verbal*: Uma razão para tratar a sentença (I a) como Situação é que o verbo está na forma simples não-passado. O contexto, por sua natureza, não

envolve um momento no tempo, a menos que seja resumo de eventos ou uma recapitulação. Esperamos *a priori*, portanto, que a forma do verbo para Situação seja uma que aponte um período de tempo ao invés de um ponto no tempo. Quando a Situação é parte ou da narrativa ou a própria recapitulação ou evento passado, os verbos estão, normalmente, no passado simples.

(b) *Sinalização lexical*: Uma segunda razão para identificar sentença (I a) como situação é que a sentença (I b) (i.e. *mas esse sistema tem seus próprios problemas*) contém uma referência anafórica (Ia) na frase esse sistema. *Sistema* é um item que pode ser usado para sinalizar cada Situação ou Resposta, e neste caso indica retroativamente que aquela sentença (Ia) é para ser vista como Situação.

(c) *Posição*: A posição de (Ia) é a da primeira oração no discurso. A expectativa em relação à primeira sentença de qualquer discurso é que forneça um contexto para sentenças subsequentes. É, claro, possível abortar essa expectativa, e a posição, por si pode não suportar demasiado peso.

#### 1.3.8. A sinalização do Problema

Sentenças (Ib)-(4) podem ser identificadas como o *Problema*. Vários traços sinalizam-no como sua função; a maioria deles são suficientes para, por si mesmos para servir como uma adequada indicação da função das três sentenças do discurso. Todos são exemplos de sinalização lexical.

(a) '*mas este sistema tem seus problemas*': O primeiro e talvez o mais óbvio sinal do Problema é a sinalização da oração '*mas este sistema tem seus próprios problemas*'. Como uma declaração geral, tal oração será normalmente seguida por declarações particulares. Na ausência de qualquer evidência para uma leitura contrária, portanto, sentenças (2)-(4) poderão ser lidas como fornecimento de

particulares para uma declaração geral sobre a existência de Problemas. Às vezes, a sinalização do item Problema precede mesmo a Situação.

(b) *Necessidade*: Um segundo sinal do Problema no nosso texto principal é o verbo na frase *tem de* na sentença (2). Ele indica uma necessidade.

(c) *'De algum modo'*: Um terceiro sinal do problema no nosso discurso principal é o uso de *algum modo* na sentença (2). O uso do adjunto indefinido de instrumento *de algum modo* indica que temos uma relação de Instrumento-Finalidade não preenchida. *De algum modo* é o sinal de uma necessidade e de uma Resposta ausente.

(d) *Avaliação negativa*: na sentença (4), o item *infelizmente* indica uma avaliação negativa em contraste com a positiva da sentença (1a). Como um é disjuncto, porém, ele não converte a sentença toda em Avaliação, mas permanece como comentário da informação contida na oração à qual está ligada.

### 1.3.9. A sinalização da Solução ou Resposta

Sentenças (5)-(8) envolvem nosso próximo elemento funcional principal do texto, o da Solução (ou Resposta). Algumas das razões para considerar essas sentenças como Solução também servem para fornecer evidência adicional para tratar as sentenças (2)-(4) como Problema; o fato de elas estarem sendo tratadas aqui e não antes não deve obscurecer a questão. Excluimos de nossa análise neste estágio a oração subordinada na sentença (5); as razões para isto logo tornarão aparentes.

As principais características que identificam sentença (5)-(8) como resposta são:

(a) *Sinalização lexical*: A frase *para evitar isto* sinaliza explicitamente a *resposta para um problema*, como já notamos. O verbo frasal *desenvolveu* é um item do Vocabulário 3, sinalizando uma Resposta para um problema (normalmente), embora talvez mais freqüente no jornalismo do que na escrita técnica. É comumente usado em frases como *as come up with a solution*, *come up with an answer* e *come up with an idea*. O item lexical mais comum para sinalizar Solução (ou resposta) é *desenvolver*.

(b) *Forma verbal*: A mudança da forma verbal que ocorre na sentença (5) indica o começo de uma nova unidade funcional. O verbo da sentença (5) é a forma tradicionalmente conhecida como *present perfect*, que é, *have -ed*. Essa forma verbal é usada para descrever acontecimentos que ou começaram ou aconteceram totalmente no passado, mas continuam ou têm conseqüências de interesse no presente. Assim é o tempo verbal natural para a descrição da Resposta já que as respostas normalmente ocorrem como um tempo definível no passado e pela sua natureza têm conseqüências no presente. Uma vez, contudo, que a natureza geral da resposta tenha sido descrita, a forma verbal reverte para o não-passado simples, porque o método de resposta continua a ser válido durante o período de tempo estendido além do presente. Isso é totalmente compatível com a Resposta, que é considerada como fornecedora da Situação Nova. Na reportagem científica, o padrão de *have -ed* seguido de não-passado simples é muito comum na Resposta.

#### 1.3.10. A sinalização da Avaliação

Na análise acima, foi omitida a oração subordinada na sentença (5). Isto porque sua função é a de Avaliação. O item lexical *assegura* é usada para expressar Avaliação; o assegurar nunca é um fato, é apenas uma avaliação. A oração avaliativa aparece aí porque ela serve para fornecer um incentivo para a leitura. Ao avaliar a solução de Bertin como bem sucedida, o escritor encoraja o leitor a

descobrir mais a respeito. Isso é bem comum em textos científicos populares, especialmente os que relatam o trabalho de alguém. Winter (1976) refere-se a isso como sendo função de previsão.

Como já vimos, a avaliação negativa pode sinalizar um problema. Em tais circunstâncias, uma estrutura recursiva pode ocorrer em que a Avaliação de uma resposta é um problema novo, assim:

Situação

Problema

Resposta

Avaliação

(negativo) = Problema  
Resposta  
Avaliação  
(negativo) = Problema  
etc.

Sentenças (9) – (11) do texto *New Scientist* combinam com a oração avaliativa na sentença (5) para formar a Avaliação do discurso. A sentença (10a) não é por si avaliativa, mas fornece a Base para a oração avaliativa da sentença (5). O que isso significa é que temos uma relação de oração no nível do parágrafo que podemos chamar de Base Avaliativa, que por sua vez envolve (parte de) a avaliação no nível do discurso:

Situação - Problema - Resposta - Avaliação

Base de avaliação

A evidência mais importante para essa análise vem do texto pergunta. Contudo dois traços estão presentes, que ajudam a sinalizar as funções das sentenças (9) e (10a).

(1) Há uma mudança na forma verbal não-passado nas sentenças (6), (7) e (8) para o *present perfect* na sentença (9) e passado simples na sentença (10a). Como já foi dito, uma mudança na forma verbal em geral sinaliza uma mudança na estrutura.

(2) O termo *tentativa* é um do conjunto que inclui também *teste* e *experimento* usados para indicar a Base para a Avaliação. Esses termos são freqüentemente colocados com o verbo *realizar*.

Hoey (1994) conclui que:

- (1) Há três tipos de seqüência sentencial: não-marcada, marcada e incoerente.
- (2) Cada sentença num texto completo tem uma função na estrutura como um 'todo', ou por si, ou como parte de uma unidade mais ampla, e não somente em relação à sentença precedente.
- (3) Todas as funções estruturais podem ser definidas entre si e em relação ao todo.
- (4) Em geral, cada função estrutural está explicitamente sinalizada em termos lingüísticos.
- (5) Algumas orações e sentenças têm como sua função principal o esclarecimento da estrutura do discurso ao qual pertencem.
- (6) Cada função estrutural pode ser isolada por meio de projeção do discurso em diálogo pergunta-resposta ou por inserção de sinais lexicais apropriados.
- (7) Uma estrutura comum do discurso em inglês (embora não somente esta) é a da Situação-Problema-Solução (ou Resposta) – Resultado-Avaliação.

Em termos gerais, Hoey (1994) mostra como a língua inglesa indica para o leitor/ouvinte as funções das sentenças constituintes de um discurso.

Conforme já vimos, o reconhecimento do gênero e de seus estágios opera a partir da apreensão de um certo número de sinais (Vigner, 1988), e nesse sentido julgamos apropriado mencionar neste final da fundamentação teórica as palavras do autor, que corroboram a proposta de Hoey (1994), bem como esclarecem um pouco mais a estrutura de uma argumentação. Ele mostra que há duas fases distintas na elaboração de uma argumentação e que se referem:

- (a) aos componentes da argumentação (ao nível da sentença), conforme mostrados na Fig.1
- (b) aos procedimentos de argumentação (ao nível do discurso), conforme mostrados na Fig.2

<b>Componentes</b>	<b>Exemplos</b>
Fórmulas introdutórias	<i>começemos por – inicialmente, é preciso</i>
Transições	<i>passemos - voltemos – sublinhado isto</i>
Fórmulas conclusivas	<i>logo – afinal – em suma</i>
Enumeração	<i>em primeiro ...- em seguida – aliás</i>
Fórmulas concessivas	<i>mas – embora</i>
Expressão de reserva	<i>pode ser que</i>
Fórmulas de insistência	<i>não apenas ... mas, tanto mais que</i>
Exemplo	<i>tal é o caso de, o exemplo... confirma</i>

Fig. 1 Componentes da argumentação

Estas são, segundo o autor, apenas algumas sugestões. Não se poderia reduzir a argumentação a um inventário de estruturas léxico-sintáticas.

<b>Procedimentos</b>
Saber justificar
Formular uma hipótese
Saber tomar a defesa de
Relatar, criticando, a fala de um adversário

Fig. 2 Procedimentos da argumentação

Antes de passarmos para a análise de nossos dados, apresentamos algumas considerações sobre coerência e coesão, que se ligam às noções, em especial, de gênero e compreensão de texto.

#### **1.4 Coesão e Coerência**

A coerência é uma noção vaga na lingüística e ainda não há consenso sobre sua definição e nem há uma teoria da coerência. Ela é em geral contraposta a outra noção igualmente fluida, a coesão. Pelo menos é o que sugere o exame de vários autores que trataram do assunto.

Sabe-se que a coerência tem a ver com a "boa formação" do texto, mas num sentido que não tem muito a ver com qualquer idéia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos da interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. A coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície.

Ao contrário da coerência, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização seqüencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas pode ser também semântica.

Exemplos de uso de língua em situação real mostra-nos que a coesão contribui para estabelecer a coerência, mas não garante sua obtenção. O texto não é

coerente porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto.

Assim, pois, as noções de coerência e coesão têm sido abordadas sob várias perspectivas, relacionando-as a diferentes conceitos. Vamos examinar algumas dessas propostas.

Charolles (1988) diz que, da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. Em ambos os níveis, existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma *norma mínima de composição textual*. O uso dessa norma conduz a desqualificações maciças e ingênuas: “este texto não tem pé nem cabeça”, “esta estória não tem cabimento” muito mais poderosas que as avaliações depreciativas do tipo “mal escrito”, “mal formulado”, que só dizem respeito aos arranjos de superfície, mas não bloqueiam fundamentalmente o processo comunicativo.

Segundo Charolles (1988), esse sistema de regras de base constitui a *competência textual* dos sujeitos, competência que uma teoria - ou gramática - do texto se propõe a instituir como modelo. Uma tal gramática (cujo projeto é, em todos os pontos, comparável ao das gramáticas de frases evocadas acima) fornece, no interior de um quadro formal e problemático determinado, o conjunto (em princípio exaustivo) das regras de boa formação textual. Dessas regras podem-se derivar *juízos teóricos chamados de coerência* abrangendo, se possível, exatamente o campo das apreciações vernaculares de desqualificação máxima e “juízos de não padronização” correspondendo às deprecições de superfície.

Charolles (1988) enuncia e discute *quatro meta-regras de coerência* remetendo a uma apreensão geral, aproximativa e, ainda, pré-teórica da questão. Estas quatro meta-regras serão chamadas:

- ? meta-regra de repetição;
- ? meta-regra de progressão;
- ? meta-regra de não contradição; e
- ? meta-regra de relação.

Um certo número de gramáticas de texto, segundo Charolles (1988), estabelecem uma distinção muito importante entre dois níveis de organização textual, que qualificam de macroestrutural e microestrutural. Conforme se consideram os planos seqüencial ou textual, os problemas de coerência colocam-se em termos mais ou menos diferentes:

- num nível local ou microestrutural, a questão incide exclusivamente nas relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases (sucessivamente ordenadas) da seqüência;
- num nível global ou macroestrutural, a questão incide, ao contrário, nas relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas.

No estado atual das pesquisas, diz o autor, não mais parece possível, tecnicamente, operar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva. As gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se, justamente, em uma delimitação precisa desses dois territórios.

Bednarek (2005) trata da relação entre *frames* e discurso, em especial, a função de *frames* como instigadora de coerência. Ver-se-á que a aplicação de *frames* por parte do ouvinte é muito importante para lhe possibilitar a criação da coerência. Depois de estabelecer uma definição de *frame*, a autora delinea os vários modos pelos quais esses *frames* instigadores de coerência podem agir num discurso.

Ela diz que o ouvinte aplica os *frames* de discurso – estruturas de conhecimento mentais que captam as feições típicas de uma situação – para assegurar a coerência. Uma vez estabelecida a definição de *frame*, ela focaliza a relação entre texto, contexto, conhecimento de mundo e coerência.

Falando em termos amplos, diz a autora, a teoria de *frame* trata do conhecimento de mundo. Numa primeira definição, um *frame* pode ser considerado como uma estrutura de conhecimento mental que capta feições ‘típicas’ do mundo. Desde a sua concepção, o conceito de *frame* tem interessado pesquisadores de vários campos e tradições (cf. Tannen, 1993a: 3; 1993b: 15). Os pioneiros vieram da filosofia e da psicologia (cf. Kondering, 1993:8), mas seus conceitos foram desenvolvidos e reinterpretados por pesquisadores da inteligência artificial (Minsky, 1975, 1977) e da sociologia (Goffman, 1974, 1981) para nomear apenas alguns campos e autores.

Por outro lado, assim como acontece com o conceito de *frame*, a coerência também é uma noção um tanto vaga na lingüística e não há ainda uma definição geralmente aceita ou uma teoria da coerência (cf. Bublitz, 1999:1). Bednarek (2005) não discute a noção em detalhe, restringindo-se a algumas observações referentes à diferença entre coesão e coerência. A coesão é uma propriedade de textos e refere-se aos meios lingüísticos para prover ‘textura’ (i.e., liga as sentenças de um texto), tal como a referência, substituição, elipse, reiteração, colocação e conjunção, de Halliday & Hasan (1976), os padrões do léxico, de Hoey (1991), etc. A coerência, por outro lado, é mais bem descrita como conexão semântica, lógica ou cognitiva que está *subjacente* ao texto (cf. Beaugrande and Dressler, 1981: 4; Bussmann, 1996: 80; Thompson and Zhou, 2000: 121). Ao invés de supor que essas conexões existam independentemente do falante ou do ouvinte, a coerência é hoje claramente definida em relação à contribuição do ouvinte: “[...] a coerência somente é mensurável em termos da avaliação do leitor” (Hoey, 1991: 11). Assim, chega-se a uma simples distinção entre coerência e coesão: a coerência não é uma propriedade inerente ao texto; ela se refere a

relações lógicas de um texto e é estabelecida pelos ouvintes. Em outras palavras, ela se refere à extensão pela qual os ouvintes julgam que este texto 'está unido' e constitui um todo unificado. A coesão, por outro lado, é uma propriedade inerente ao texto; ela se refere a meios textuais explícitos pelos quais as conexões lógicas potenciais são sinalizadas. Em outras palavras, ela se refere ao modo pelo qual as sentenças ligam-se no texto por meios lexicais e estruturais (cf. Bublitz, 1999).

Assim, a autora supõe que são os *ouvintes* que estabelecem a coerência, e não os textos, embora os meios coesivos dos textos exercem um amplo papel ajudando os ouvintes a estabelecer a coerência. Em geral, operamos por princípio automático de coerência (cf. Brown and Yule, 1983: 66 ; Bublitz and Lenk, 1999: 156 ), supondo que o texto seja coerente (e que o falante obedeça aos princípios de cooperação (Grice, 1975) que são tacitamente aceitas na conversa. Daí porque o esforço que fazemos para criar coerência, apoiando-nos em pistas possíveis.

Agar & Hobbs (1982) adotam a linguagem teórica da inteligência artificial em trabalhos de planejamento e inferência para trazer à análise do discurso importantes aspectos de meta, contexto e conhecimento de mundo. Uma noção central que surge desse trabalho é a da coerência, que, segundo eles, pode ser de três tipos:

1. *Coerência global*. O falante tem metas globais que ele está tentando realizar ao falar. Hobbs & Evans (1979) propuseram o uso de formalismos de planejamento desenvolvidos na inteligência artificial como uma linguagem de descrição para o comportamento conversacional. Supõe-se que o falante desenvolva um plano de conversa ou narrativa para efetivar suas metas, fragmentando-as em sub-metas e as sub-metas em outras sub-metas, até que as sub-metas possam se diretamente efetivadas por meios de enunciados únicos. O plano é construído a partir do conhecimento ou crenças do falante sobre o que causa ou impossibilita o quê, ou freqüentemente a partir de planos menores pré-estruturados, como quando conta uma estória que ele costuma contar. Conforme falam, monitoram o que dizem e as

respostas dos ouvintes e quando inferem que seu plano caminha inadequadamente, modificam ou removem o plano e continuam.

Uma explicação de uma conversa nessa abordagem é uma especificação de seqüências de planos que os participantes desenvolvem e mudam. Na análise de cada enunciado, precisamos destacar o plano do falante até o ponto em que entendemos o papel que o enunciado desempenha. Essa relação do enunciado do plano geral do falante é que chamamos de *coerência global*.

2. *Coerência local*. A um ponto do desenvolvimento do plano textual, as sub-metas estarão menos relacionadas com coisas que o falante está tentando efetivar no mundo, mas mais com coisas que ele está tentando efetivar no texto, com o que está dizendo. Por exemplo, ele pode querer contar um determinado evento, mas para assim fazer, precisa fornecer certas informações de fundo. Ou algo precisa ser contado de mais de uma perspectiva, e assim depois de contar um fato, ele elabora sobre o assunto através de outro ângulo, antes de passar para outro fato.

Hobbs (1978) propôs um pequeno conjunto de relações de coerência, ou movimentos de continuação de coerência para o enunciado seguinte, que liga não somente enunciados individuais, mas também segmentos maiores do texto. Ele mostrou como as relações surgem naturalmente a partir de metas associadas com a situação no discurso, e definiu-as formalmente em termos de informação que expressam, ou de inferências que podem ser extraídas delas.

Agar e Hobbs (1982), considerando que esse trabalho é central para o método de análise por eles desenvolvido, fazem a seguinte elaboração. Dois movimentos de continuação ou relações de coerência que desempenham um papel da micro-análise abaixo serve como exemplos: (1) Uma maneira de permanecer coerente é contar “o que aconteceu a seguir”, e Hobbs (1978) postulou uma continuação ou relação de “ocasião”, que é mais forte que uma ordenação temporal, mas mais fraca que uma causalidade. Sua definição formal breve é a seguinte: do evento

afirmado no primeiro segmento, podemos inferir uma mudança cujo estado final é pressuposto pelo segundo segmento. Aqui a coerência do texto é um reflexo da coerência no mundo. (2) Um outro modo de permanecer coerente é *elaborar* o que foi dito. Isso serve a meta óbvia de enriquecer a compreensão do ouvinte sobre o que o falante está dizendo. Sua definição é, grosseiramente – da afirmação de cada segmento, pode-se inferir a mesma proposição. Segmento de um texto pode também ficar em relação *paralela* com outro: essa relação tem um motivo e uma definição semelhante às de elaboração. Outras relações de coerência que figuram na análise que os autores fazem são de *contraste* e *explicação* e *conseqüência*.

Uma explicação mais completa de relações de coerência é dada em Hobbs (1976, 1978). Sua definição formal desempenha um papel formal importante no método de análise em foco, pois elas são uma função de força na reconstrução do conjunto de crenças do falante, ou seu mundo cognitivo.

À estrutura que essas relações ou continuidades de coerência confere ao texto chamaremos coerência local. Se a coerência global fornece a visão *top-down* da produção da fala estendida, a coerência local dá a visão *bottom-up*. Os requisitos da coerência global dizem: “Dadas as metas gerais que tento realizar, o que posso dizer a seguir que seja adequado?” A coerência local diz: “Dado o que eu acabei de dizer, o que eu posso dizer que esteja relacionado a isso?” Na maior parte, o que se diz a seguir satisfará ambos os requisitos. Às vezes, contudo, temos exemplos em que um ou o outro parecem perdidos. Por exemplo, já encontramos casos em que o falante entra numa espécie de “escorregão associativo”, permanecendo localmente coerente, mas derrapando no plano global. Por outro lado, freqüentemente encontramos um corte repentino na narração depois que uma meta narrativa de alto-nível foi satisfeita e é tempo para mover-se para a seguinte. Aqui, requisitos da coerência local foram sacrificados em prol do plano geral.

3. *Coerência temal*. Em todo texto coerente, encontraremos certos trechos do conteúdo – chamemo-los de *temas* – que figuram de maneira importante repetidas vezes. Agar (1979, 1981) investigou temas que ocorrem explicitamente em dados etnográficos como paráfrases ou exemplos. O método dos autores permitirá a identificação de temas de natureza menos explícita, incluindo suposições subjacentes implícitas recorrentes, o uso de certos instrumentos para determinadas funções discursivas, estruturas de coerência distintas freqüentes e estratégias de narrativa de longo termo. Esses temas recorrentes conferem um terceiro tipo de unidade ao texto, que eles chamam de *coerência temal*. As ocorrências de temas repetidas através do texto são chamadas de “linha” de coerência temal.

A coerência temal reflete uma questão antropológica de longo tempo com o movimento da análise detalhada do material etnográfico para afirmações mais amplas do padrão individual e cultural (cf. Spradley, 1979; Agar, 1980, para recentes discussões metodológicas dessa questão). Ela serve como um ponteiro de peça específica do texto para propriedades mais gerais do mundo do falante. Ao mesmo tempo, ela se dirige a um problema no trabalho anterior de Hobbs (1978) sobre a validação e modificação de suposições iniciais sobre as crenças e metas do falante (Hobbs, 1978; Hobbs & Evans, 1979). A preocupação simultânea com três tipos de coerência sintetiza a abordagem da inteligência artificial e da etnografia de um modo que sugere a resolução do difícil problema da interpretação do discurso.

Também Cornish (2003) fala em coerência local e global. Diz ela que o discurso designa o resultado das seqüências de atos enunciativos, ilocucionários e indexicais hierarquicamente estruturados, mentalmente representados em que os participantes estão engajados conforme a comunicação se desenrola. Tais seqüências têm como sua *raison d'être* a realização de alguma meta comunicativa, e podem ser vistas como constituídas de unidades menores caracterizadas pelo fato de que 'microproposições' (Kintsh & van Dijk, 1978) que

elas abrangem são localmente coerentes, isto é, realizam no nível do que Grosz & Sidner (1986) chamam 'estrutura intencional' (Parisi & Castelfranchi, 1977). Tais unidades mantêm entre si uma certa relação manifestando um tipo mais global de coerência.

A autora demonstra, usando dois artigos de jornal, como o leitor cria discurso baseando-se em várias pistas textuais fornecidas pelo escritor, em termos de um contexto relevante. A sinalização de certos tipos de anáfora bem como a dêixis fazem parte dessas pistas. Para tanto, ela define texto, discurso e contexto.

Ainda segundo a autora, texto é a seqüência conectada de sinais verbais e não-verbais em termos dos quais o discurso é co-construído pelos participantes no ato da comunicação. Discurso é a seqüência hierarquicamente estruturada, situada de atos indexicais, enunciativos e ilocucionários realizada na perseguição de uma meta comunicativa, integrada num dado contexto. Finalmente, o contexto é sujeito a um processo de construção e revisão conforme o discurso se desenrola. É através da invocação de um contexto relevante (que é em parte determinado pela natureza do co-texto em questão, bem como pelo gênero) que o ouvinte/leitor é capaz de converter a seqüência de pistas textuais em discurso.

O texto age como um reservatório de pistas servindo de instrução para o receptor de como construir um modelo conceitual da situação evocado pelo produtor, um modelo que o receptor pretende que seja idêntica ao modelo do produtor.

## 2. Capítulo 2 - Metodologia de Pesquisa

### 2.1 A escolha da metodologia

Esta pesquisa insere-se na área de análise do discurso e a metodologia adotada é um estudo de caso, uma vez que estuda textos escritos numa comunidade discursiva específica.

De acordo com Nunan (1992:77), o estudo de caso pode ser definido como uma investigação e análise profunda acerca do que acontece em uma comunidade a partir de um item de pesquisa. Pelo mesmo caminho, Gillhan (2001:1-2) o caracteriza como um caso que busca responder perguntas de pesquisa e que procura uma variedade de tipos de evidências que estão dentro do contexto.

A metodologia utilizada para a análise das redações do SARESP recorre à noção de gênero, pela LSF, dividindo o texto em estágios da estrutura esquemática de Martin (1992), classificando-os de acordo com a proposta de estrutura Problema-Solução, de Hoey (1994). Por outro lado, apoiamo-nos na proposta de componentes da argumentação, de Vigner (1988).

### 2.2 A Coleta de Dados

Para esta pesquisa, os dados foram coletados numa escola pública estadual de São Paulo, em Humaitá, um bairro periférico de São Vicente. O *corpus* utilizado para nossa análise é composto de dez redações escritas por alunos do 1º ano do Ensino Médio, do período vespertino, que foram realizadas durante o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em dezembro de 2003.

O SARESP 2003 pode ser considerado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, como um dos grandes exames externos da história do país, pois até então, nenhuma Rede havia sido avaliada integralmente. Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação estendeu, pela primeira vez o processo sistemático de avaliação a todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual Paulista.

Em suas primeiras edições, o SARESP avaliou habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos durante o processo de escolarização em séries e componentes curriculares diversos. Nos últimos anos, porém, o Sistema vem se centrando na avaliação das habilidades cognitivas de Leitura e Escrita adquiridas pelos alunos ao longo de todas as séries dos Ensinos Fundamental e Médio. A seleção e a definição dessas habilidades está fundamentada nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP/SEE, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNS).

O SARESP utiliza basicamente dois tipos de instrumentos de avaliação para atingir seus objetivos. O primeiro consiste na aplicação de provas para medir o desempenho dos alunos em Leitura/Escrita, apresentando um tema para redação do gênero dissertativo-argumentativo para os alunos do Ensino Médio.

Com os dados colhidos por meio desse sistema de avaliação, a Secretaria de Estado da Educação busca desenvolver estudos estatísticos e pedagógicos para subsidiar professores e técnicos no desenvolvimento de ações voltadas ao aprimoramento do processo de aprendizagem.

Por oportuno, transcrevemos as Instruções do SARESP aos alunos:

Para redigir seu texto, leia atentamente as instruções a seguir.

1. Leia com atenção todos os textos que serão estímulos visuais e verbais para sua reflexão.
2. Escolha **somente um** dos temas propostos.
3. Utilize todos os seus conhecimentos para desenvolver o tema escolhido.
4. Dê um título ao seu texto.
5. Escreva um texto dissertativo-argumentativo; **não** faça desenhos nem redija narrativas ou poemas.
6. Escreva no mínimo 20 linhas, considerando-se letra de tamanho regular.
7. Faça o rascunho na folha a ele destinada.
8. Desenvolva sua redação **a tinta**, na folha a ela destinada.

### 2.3. Procedimentos

Cada redação – que deve pertencer ao gênero dissertativo-argumentativo, segundo requisito do SARESP - será examinada na sua estrutura esquemática, dividida nos estágios genéricos, segundo a LSF. Como fizemos ver, a LSF não trata especificamente do gênero dissertativo-argumentativo, e assim fomos buscar subsídios para sua análise em Hoey (1994), cuja proposta de estrutura Problema-Solução parece-nos adequada para examinar essa questão.

Essa divisão em partes integrantes da estrutura Problema-Solução servirá para verificar se: (a) essas partes existem de fato na redação examinada; (b) a ordem respeitada é determinada pela estrutura. Em caso de (a) e (b) não estarem de acordo com a estrutura, far-se-á a re-estruturação, quando será examinada a questão lexical em que nos baseamos para justificar essa re-estruturação.

específica e que foi complementada por Vigner (1988), no que se refere, especialmente, aos elos intra e inter parágrafos.

Devemos esclarecer que algumas redações são muito confusas em termos semânticos e que nem sempre foi possível a conexão das suas orações, seguindo as sugestões de Vigner (1988).

A seguir, será examinada a sinalização lexical, de acordo com Hoey (1994), para justificarmos a classificação dessas etapas de acordo com a Proposta. Para tanto, serão obedecidas as seguintes etapas:

- (a) verificação da sinalização da Situação;
- (b) verificação da sinalização do Problema;
- (c) verificação da sinalização da Solução; e
- (d) verificação da sinalização da Avaliação.

### 3. Capítulo 3 - Análise dos dados e discussão dos resultados

Iniciamos a análise das redações do SARESP. Vamos identificar os estágios da estrutura Problema-Solução, de Hoey (1994), mas ao invés de numerarmos as sentenças ou parte delas, como faz o autor, preferimos identificar os estágios diretamente no texto, que será, então, re-escrito logo depois do texto original.

#### **Análise da redação (1)**

##### **Desarmamento no Brasil**

Pois é agora o Presidente do Brasil começou com uma eleição para vermos e refletirmos na cabeça de todos brasileiros por meio dessa votação para ver se conseguirmos abaixar os números de mortes, de assaltos e de furtos em São Paulo, que aliás é muito mal representado lá fora.

É mas por meio dessa votação, todos os brasileiros que se residenciam na grande São Paulo sabe que isso não vai adiantar em nada porque infelizmente no nosso país existe uma máfia de policiais que hoje em dia envolvido com policiais ou seja de "Parceria" por isso nós brasileiros precisamos sentar e refletir em nossas mentes, que policiais não vão acabar com o crime em São Paulo e nem com o roubo, mas isso tudo não é culpa de nós cidadãos que saímos sempre de madrugada para lutarmos para uma melhoria de vida em nossa família em quanto isso lá em Brasília o nosso Presidente acordando meio dia e sem correr nenhum risco de vida pois é agora todos nós estamos vendo como nosso país está muito mal representado isso tudo é culpa de nosso Presidente.

Quadro 1 - redação (1)

**(1) Situação:** Pois é agora o Presidente do Brasil começou com uma eleição

**(2) Solução:** para vermos e refletirmos na cabeça de todos brasileiros por meio

dessa votação para ver se conseguirmos abaixar

- (3) Problema:** os números de mortes, de assaltos e de furtos em São Paulo, que aliás é muito mal representado lá fora.
- (4) Situação:** É mas por meio dessa votação,
- (5) Problema:** todos os brasileiros que têm residência na grande São Paulo sabe que isso não vai adiantar em nada porque infelizmente no nosso país existe uma máfia de policiais que hoje em dia está envolvido com policiais, ou seja, de “Parceria”
- (6) Solução:** por isso nós brasileiros precisamos sentar e refletir em nossas mentes,
- (7) Problema:** que policiais não ira acabar com o crime em São Paulo e nem com o roubo,
- (8) Avaliação:** mas isso tudo não é culpa de nós cidadão que sairmos sempre de madrugada para lutarmos para uma melhoria de vida em nossa família
- (9) Problema:** enquanto isso lá em Brasília o nosso Presidente acordando meio dia e sem correr nenhum risco de vida
- (10) Avaliação:** pois é agora todos nós estamos vendo como nosso país está muito mal representado e isso tudo é culpa de nosso Presidente.

A análise acima mostra como o produtor desta redação espalha os componentes da estrutura Problema-Solução no decorrer do texto, o que compromete a legibilidade do texto. Acreditamos que, se o nosso aluno for conscientizado sobre essa questão, não só ele terá mais facilidade de estruturar sua redação, mas também entenderá que assim facilitará a compreensão de sua escrita para o leitor. A seguir, mostramos como ficará a redação se o autor reunir adequadamente as partes da estrutura Problema-Solução.

**(1) Situação:** Pois é agora o Presidente do Brasil começou com uma eleição

**(4) Situação:** É mas por meio dessa votação,

**(3) Problema:** os números de mortes, de assaltos e de furtos em São Paulo, que

aliás é muito mal representado lá fora.

**(5) Problema:** todos os brasileiros que têm residência na grande São Paulo sabe que isso não vai adiantar em nada porque infelizmente no nosso país existe uma máfia de policiais que hoje em dia está envolvido com policiais, ou seja, de “Parceria”

**(7) Problema:** que policiais não ira acabar com o crime em São Paulo e nem com o roubo,

**(9) Problema:** enquanto isso lá em Brasília o nosso Presidente acordando meio dia e sem correr nenhum risco de vida

**(2) Solução:** para vermos e refletirmos na cabeça de todos brasileiros por meio dessa votação para ver se conseguirmos abaixar

**(6) Solução:** por isso nós brasileiros precisamos sentar e refletir em nossas mentes,

**(8) Avaliação:** mas isso tudo não é culpa de nós cidadão que saímos sempre de madrugada para lutarmos para uma melhoria de vida em nossa família

**(10) Avaliação:** pois é agora todos nós estamos vendo como nosso país está muito mal representado e isso tudo é culpa de nosso Presidente.

Antes de iniciarmos a análise, notemos que o ‘*Pois é*’ não está de acordo com a ‘fórmula introdutória’ (Vigner 1988) (cf. tabela acima). O autor sugere algo como ‘*começemos por*’ ou ‘*inicialmente, é preciso*’ já que ‘*Pois é*’, que encabeça a redação, seria mais adequada como continuação de discurso. De uma maneira geral, não há sinalização dos componentes da argumentação (Vigner 1988), em especial no segundo parágrafo, em que o autor mistura todos os estágios da estrutura Problema-Solução, como veremos a seguir. Esses estágios apresentados de maneira confusa podem ser vagamente detectados por alguns sinalizadores, tais como: *mas, pois, para*. O que a proposta de Hoey (1994) pode

contribuir para melhorar a produção desse aluno é a conscientização das estruturas das quais ele já tem uma pequena noção.

O texto começa com a apresentação da Situação (1), que deve continuar em (4), já que – como diz Hoey (1994), a (1) está apoiada em termos de avaliação, ou seja, Situação-Avaliação da Situação em (4). Assim, julgamos que (1) deve ser seguida por (4), e não por (2), que é parte do Problema. Isto pode ser mostrado pelas duas sentenças:

(1) Pois é agora o Presidente do Brasil começou com uma eleição. (4) É mas por meio dessa votação, todos os brasileiros que têm residência na grande São Paulo sabe

Em que a primeira sentença é a Situação e a segunda é a Avaliação da Situação, já que o ‘*mas*’ indica o posicionamento do autor, avaliando a Situação.

### ***A sinalização da Situação***

A função de (1a) pode ser identificada como Situação do seguinte modo.

(1a) Pois é agora o Presidente do Brasil começou com uma eleição. (1b) É mas por meio dessa votação, todos os brasileiros que têm residência na grande São Paulo sabe

(a) *Tempo verbal*: Em geral, a situação é marcada por verbo em tempo não-passado simples, segundo Hoey (1994). No caso em pauta, o verbo *começar* está no passado, mas o adjunto adverbial *agora*, coloca a situação no presente. Esse pretérito do verbo sugere uma linguagem coloquial, assim como em ‘*já começou, lá vem ele de novo*’, com referência a uma situação presente. Assim, poder-se-ia dizer que existe uma linguagem escrita com forte marca de oralidade.

(b) *Sinalização lexical*: Em (1b), *eleição* retomada anaforicamente por *votação*, que indica uma situação, vista como problemática posteriormente.

(c) *Posição*: A posição de (1a) e (1b) é a da primeira oração no discurso. A expectativa em relação à primeira sentença do discurso é, em geral, que forneça um contexto para sentenças subseqüentes.

### ***A sinalização do Problema***

Sentenças (3), (5) (7) e (9) podem ser identificadas como o *Problema*. Justifica-se essa identificação através de vários traços que o sinalizam com essa função. Todos são exemplos de sinalização lexical.

(i) '*mortes, assaltos, furtos*' – '*é muito mal representado!*'

(ii) '*infelizmente*' – '*não vai adiantar*' – '*máfia de policiais*';

(iii) '*não irão acabar com o crime*'

(iv) '*presidente acordando ao meio dia*'

Estágios (3), (5), (7) e (9), que se espalham pelo texto, deveriam estar reunidas no estágio Problema, da estrutura Problema-Solução, pois todas elas evidenciam a situação caótica da polícia brasileira, que, ao invés de dar combate ao crime, como pede a profissão, aliam-se a ele, configurando assim o problema destacado pelo texto. Aumentando a gravidade do Problema, o autor diz que o presidente da República permanece em segurança acordando ao meio dia.

A julgar pela proposta de Hoey (1994), há aqui uma fragmentação do Problema, o que interfere na constituição do gênero através de estágios, o que pode interferir negativamente na compreensão desse texto.

(d) *Avaliação negativa*: na sentença (ii), o item *infelizmente* indica uma avaliação negativa por parte do autor, o que é comum na exposição de um problema. Essa avaliação negativa chama por uma Resposta, na forma de uma Solução.

### **A sinalização da Solução**

Os estágios (2) e (6) expressam a Solução do Problema. Note-se que elas estão distantes uma da outra, o que pode concorrer para dificultar a leitura do texto, já que interfere na ordenação dos estágios do gênero. Justificamos a identificação desses estágios com a Solução pelos seguintes fatos:

(a) *Sinalização lexical*: ‘*para ver se conseguimos abaixar*’ – *precisamos sentar e refletir em nossas mentes*. Na proposta de Hoey (1994), *conseguimos* seria um item do Vocabulário 3, sinalizando uma Resposta (ou Solução) para o Problema. Assim também *refletir*, sugere a procura de uma Solução.

(b) *Forma verbal*: Notemos que os verbos apontam para o futuro, ao mesmo tempo em que se referem a situações do passado. Assim, ‘*para ver se conseguimos abaixar*’, expressa uma situação futura com *conseguir*, enquanto que *abaixar* refere-se a diminuir a criminalidade que já existe.

Há uma avaliação de obrigatoriedade em *precisamos*, que sugere o dever de todo brasileiro tentar solucionar o problema.

### **A sinalização da Avaliação**

Notemos o tom direto, não modalizado, das sentenças da Avaliação (8) e (10): ‘*não é culpa de nós cidadão*’(sic) – ‘*isso tudo é culpa de nosso Presidente*’ - *nosso país está muito mal representado*. Os verbos estão no presente – tempo de verdades universais – concorrendo para expressar a avaliação negativa do autor.

## **Análise da redação (2)**

P.CC

Nossos programas de televisão, nos mostra a cada dia as informações de violências, no P.CC por exemplo, recentemente a televisão teve uma entrevista com um dos supostos bandidos, esta intensificou o debate sobre a influência da televisão na sociedade.

A televisão é muito útil, pois nos traz notícias polêmicas, e todo dia temos notícias sobre violência, bandidos fugindo da cadeia, ferens sendo mortos, por motivos de drogas, a prostituição, homens se relacionando com homens, tudo isso dentro da cadeia, que a televisão passa para nós, fora as injustiças a cada dia crescendo, e tomando conta do nosso país, na televisão temos sim as noticias boas mas são poucas, mas nos cremos e crescemos pensando no melhor.

Quadro 2 – redação 2

**(1) Problema:** Nossos programas de televisão, nos mostra a cada dia as informações de violências.

**(2) Situação:** no P.CC por exemplo, recentemente a televisão teve uma entrevista com um dos supostos bandidos esta intensificou o debate sobre a influência da televisão na sociedade.

**(3) Avaliação:** A televisão é muito útil, pois nos traz notícias polêmicas

**(4) Problema:** e todo dia temos notícias sobre violência, bandidos fugindo da cadeia, ferens sendo mortos, por motivos de drogas, a prostituição, homens se relacionando com homens, tudo isso dentro da cadeia.

**(5) Situação/Problema\*:** que a televisão passa para nós fora as injustiças a cada dia crescendo, e tomando conta do nosso país.

\*Notemos que, aqui, há uma sobreposição de Situação (programas de TV) com o Problema (violência na TV). Na verdade, nem sempre parece ser possível distinguir esses dois estágios.

**(6) Avaliação:** na televisão temos sim as noticias boas mas são poucas, mas nos cremos e crescemos pensando no melhor.

A estrutura desta redação alterna os componentes da estrutura Problema-Solução no decorrer do texto, o que compromete a compreensão do texto por parte do leitor. Também o texto em foco omite o estágio da Solução, limitando-se a apresentar o problema e avaliando a situação. Não há, portanto, uma proposta de intervenção para a situação problemática, o que enfraquece a linha argumentativa do texto, pois se não se apresenta uma solução, isso significa que o autor não tem argumentos para combater o Problema.

Acreditamos que, se o nosso aluno for conscientizado sobre essa questão, não só ele terá mais facilidade de estruturar sua redação, mas também entenderá que assim facilitará a compreensão de sua escrita para o leitor. A seguir, mostramos como ficará a redação se o autor reunir adequadamente as partes da estrutura Problema-Solução.

Re-estruturação:

**(2) Situação:** no P.CC por exemplo, recentemente a televisão teve uma entrevista com um dos supostos bandidos esta intensificou o debate sobre a influência da televisão na sociedade.

**(5) Situação:** que a televisão passa para nós fora as injustiças a cada dia crescendo, e tomando conta do nosso país

Para essa re-estruturação ser adequada em termos da estrutura proposta por Vigner (1988), o produtor do texto deveria iniciar a Situação com algo como: *‘A televisão apresentou uma entrevista que intensificou o debate sobre a sua influência na sociedade, já que tem transmitido ...’*

**(1) Problema:** Nossos programas de televisão, nos mostra a cada dia as informações de violências

**(4) Problema:** e todo dia temos notícias sobre violência, bandidos fugindo da cadeia, ferens sendo mortos, por motivos de drogas, a prostituição, homens se relacionando com homens, tudo isso dentro da cadeia.

*Conforme sugestão de Vigner (1988), o Problema poderia ser re-estruturado da seguinte forma: 'e todo dia temos notícias sobre violência. Tal é o caso de bandidos fugindo da cadeia...'*

### **Não há proposta de Solução**

**(3) Avaliação:** A televisão é muito útil, pois nos traz notícias polêmicas

**(6) Avaliação:** na televisão temos sim as noticias boas mas são poucas, mas nos cremos e crescemos pensando no melhor

Ainda, segundo Vigner (1988), o autor poderia utilizar uma fórmula de insistência na re-estruturação da Avaliação: *'Na televisão temos não apenas notícias boas, embora sejam poucas...'*

O texto começa com a apresentação da Situação (2), que deve continuar em (5), pois ambos os estágios dizem respeito aos programas atualmente apresentados pela televisão, em virtude dos últimos acontecimentos em São Paulo. Ou seja, (2) e (5) tratam do mesmo assunto o que justificaria a sua colocação no mesmo parágrafo, ao invés de espalhá-los pelo texto. Veja como fica se juntarmos esses estágios:

**(2) Situação:** no P.CC por exemplo, recentemente a televisão teve uma entrevista com um dos supostos bandidos esta intensificou o debate sobre a influência da televisão na sociedade.

**(5) Situação:** que a televisão passa para nós fora as injustiças a cada dia crescendo, e tomando conta do nosso país

## ***A sinalização da Situação***

A função de (2) pode ser identificada como Situação do seguinte modo.

**(2) Situação:** no P.CC por exemplo, recentemente a televisão teve uma entrevista com um dos supostos bandidos esta intensificou o debate sobre a influência da televisão na sociedade.

**(5) Situação:** que a televisão passa para nós fora as injustiças a cada dia crescendo, e tomando conta do nosso país

(a) *Tempo verbal:* Em geral, a situação é marcada por verbo em tempo não-passado simples, segundo Hoey (1994). No caso em pauta, o verbo *ter* está no presente o que coloca o programa nos dias atuais. O mesmo ocorre em (5), em que o verbo *passar* está no presente. Há uma avaliação da situação, nos termos de Hoey (1994), em *esta intensificou o debate* posiciona o autor em relação à situação, referida pela anáfora *esta*.

(b) *Sinalização lexical:* Em (2), *recentemente*, que coloca a questão no presente e, além disso, *a cada dia crescendo* que indica uma situação vista como problemática.

(c) A posição de (2) é a da primeira oração no discurso. A expectativa em relação à primeira sentença do discurso é, em geral, que forneça um contexto para estágios subseqüentes. E o estágio (5) dá continuidade à formação desse contexto.

## ***A sinalização do Problema***

**(1) Problema:** Nossos programas de televisão, nos mostra a cada dia as informações de violências

**(4) Problema:** e todo dia temos notícias sobre violência, bandidos fugindo da cadeia, ferens sendo mortos, por motivos de drogas, a prostituição, homens se relacionando com homens, tudo isso dentro da cadeia.

Estágios (1) e (4) podem ser identificados como o *Problema*. Justifica-se essa identificação através de vários traços que o sinalizam com essa função. Todos são exemplos de sinalização lexical.

(i) *'violência;*

(ii) *'violência' – 'bandidos fugindo da cadeia' – 'ferens (sic) sendo mortos';*

*'drogas' – 'prostituição' – 'cadeia'*

Estágios (1) e (4), que se distanciam no texto, deveriam estar reunidos no estágio Problema, da estrutura Problema-Solução, pois todos eles evidenciam a situação de divulgação da violência pela televisão brasileira.

A julgar pela proposta de Hoey (1994), há aqui uma fragmentação do Problema, o que interfere na constituição do gênero através de estágios, o que pode interferir negativamente na compreensão desse texto.

(d) *Avaliação negativa*: não há avaliação negativa por parte do autor, o que seria desejável na exposição de um problema, pois esta chamaria por uma Resposta, na forma de uma Solução. Talvez esse fato justifique a ausência de proposta de Solução nesse texto. Pela proposta de Hoey (1994), poder-se-ia caracterizar essa situação como um agravante, na medida em que o autor da redação não se posiciona em relação ao Problema.

### ***A sinalização da Solução***

Não há proposta de Solução.

## **A sinalização da Avaliação**

**(3) Avaliação:** A televisão é muito útil, pois nos traz notícias polêmicas

**(6) Avaliação:** na televisão temos sim as notícias boas mas são poucas, mas nos cremos e crescemos pensando no melhor

Notemos o tom direto, não modalizado, das sentenças da Avaliação (3) e (6): *‘é muito útil’ – as notícias boas são poucas’*. Os verbos estão no presente e as sentenças no modo declarativo, concorrendo para expressar a avaliação do autor a respeito da utilidade dos programas de televisão.

## **Análise da redação (3)**

### Televisando o mundo

Desde a criação da televisão, dizem que ela influencia os telespectadores a violência, mas a televisão não influencia mas sim a opinião dos governantes, pois os governantes passam as suas imagens, a televisão não influencia mas notifica os problemas do mundo, como guerras, a fome, a miséria, a sede, a falta de moradia.

A televisão em si, não transmite a violência pois não é preciso ver televisão para matar, roubar, a influência vem das pessoas de má fé que usam a televisão para transmitir a violência as pessoas que roubam e influenciam as crianças a roubar, matar, mas como os governantes não têm quem culpar, culpam a televisão sendo que a culpa é deles próprios pois deveriam colocar policiais nas ruas.

A televisão transmite muitos programas bons, mas tem alguns que abordam o tema da violência de forma com que o mundo todo tivesse culpa que a violência está aqui, ali, em cada canto do mundo.

As emissoras deviam passar programas mais divertidos, só passam 4,5 programas sobre a violência isso influencia os jovens, de tanto falar da violência os jovens tentam sair do mundo do crime.

Quadro 3 – redação (3)

**(1) Situação:** Desde a criação da televisão, dizem que ela influencia os telespectadores a violência mas a televisão não influencia

**(2) Problema:** mas sim a opinião dos governantes, pois os governantes passam as suas imagens,

- (3) Situação:** a televisão não influencia mas notifica os problemas do mundo, como guerras, a fome, a miséria, a sede, a falta de moradia.
- (4) Situação:** A televisão em si, não transmite a violência
- (5) Avaliação:** pois não é preciso ver televisão para matar, roubar, a influência vem das pessoas de má fé que usam a televisão para transmitir a violência as pessoas que roubam e influenciam as crianças a roubar, matar
- (6) Problema:** mas como os governantes não têm quem culpar, culpam a televisão sendo que a culpa é deles próprios pois deveriam colocar policiais nas ruas.
- (7) Avaliação:** A televisão transmite muitos programas bons,
- (8) Situação:** mas tem alguns que abordão o tema da violência de forma com que o mundo todo tivesse culpa que a violência está aqui, ali, em cada canto do mundo.
- (9) Solução:** As emissoras deviam passar programas mais divertidos,
- (10) Situação:** só passam 4,5 programas sobre a violência
- (11) Avaliação\*:** isso influencia os jovens, de tanto falar da violência os jovens tentam sair do mundo do crime.

\*Parece haver uma incoerência envolvida nessa avaliação, pois 'como poderia o excesso de violência na TV, influenciar positivamente os jovens, que ainda não têm estrutura psicológica para avaliar esses programas'.

Num caso assim é difícil a aplicação da proposta de Vigner (1988), no que se refere à Relação lógica do texto. Este tipo de caso se repete em muitas das redações examinadas, o que mostra que a argumentação desses textos fica prejudicada por falta da coerência entre as idéias apresentadas pelo autor.

Re-estruturação:

- (1) Situação:** Desde a criação da televisão, dizem que ela influencia os telespectadores a violência mas a televisão não influencia
- (3) Situação:** a televisão não influencia mas notifica os problemas do mundo, como guerras, a fome, a miséria, a sede, a falta de moradia.

**(4) Situação:** A televisão em si, não transmite a violência

**(8) Situação:** mas tem alguns que abordão o tema da violência de forma com que o mundo todo tivesse culpa que a violência está aqui, ali, em cada canto do mundo.

**(10) Situação:** só passam 4,5 programas sobre a violência

Na apresentação da Situação (1), (3) e (8), o autor utiliza a fórmula concessiva 'mas', o que segundo Vigner (1988) é um componente da argumentação. O mesmo ocorre na exposição do Problema (2) e (6).

**(2) Problema:** mas sim a opinião dos governantes, pois os governantes passam as suas imagens,

**(6) Problema:** mas como os governantes não têm quem culpar, culpam a televisão sendo que a culpa é deles próprios pois deveriam colocar policiais nas ruas.

**(9) Solução:** As emissoras deviam passar programas mais divertidos

**(11) Avaliação:** isso influencia os jovens, de tanto falar da violência os jovens tentam sair do mundo do crime.

**(5) Avaliação:** pois não é preciso ver televisão para matar, roubar, a influência vem das pessoas de má fé que usam a televisão para transmitir a violência as pessoas que roubam e influenciam as crianças a roubar, matar

**(7) Avaliação:** A televisão transmite muitos programas bons,

A análise acima mostra como o produtor desta redação espalha os componentes da estrutura Problema-Solução no decorrer do texto, o que compromete a legibilidade do texto. Acreditamos que, se o nosso aluno for conscientizado sobre essa questão, não só ele terá mais facilidade de estruturar sua redação, mas também entenderá que assim facilitará a compreensão de sua escrita para o leitor.

A seguir, mostramos como ficará a redação se o autor reunir adequadamente as partes da estrutura Problema-Solução.

O texto apresenta a Situação nos estágios (1), (3), (4), (8) e (10) mostrando que a televisão 'notifica os problemas', mas não influi na opinião do telespectador. O texto apresenta problema de coerência, pois o estágio (8) pode ser considerado deslocado do restante da situação, já que a notificação da violência que não era considerada prejudicial, aqui ela surge negativamente avaliada. Esta contradição resulta em outra no estágio do Problema, como veremos oportunamente.

**(1) Situação:** Desde a criação da televisão, dizem que ela influencia os telespectadores a violência mas a televisão não influencia

**(3) Situação:** a televisão não influencia mas notifica os problemas do mundo, como guerras, a fome, a miséria, a sede, a falta de moradia.

**(4) Situação:** A televisão em si, não transmite a violência

**(8) Situação:** mas tem alguns que abordam o tema da violência de forma com que o mundo todo tivesse culpa que a violência está aqui, ali, em cada canto do mundo.

**(10) Situação:** só passam 4,5 programas sobre a violência

### ***A sinalização da Situação***

A função dos estágios acima referidos como sendo de Situação pode ser justificada do seguinte modo.

(a) *Tempo verbal:* Em geral, a situação é marcada por verbo em tempo não-passado simples, de acordo com Hoey (1994). No caso em pauta, todos os estágios que compõem a Situação apresentam verbo no presente, tais como: '*dizem*' – '*influencia*' – '*notifica*' – '*transmite*' – '*abordam*' – '*está aqui*' – '*passam*'.

(b) *Sinalização lexical:* Em '*Desde a criação da televisão*' há uma situação que se origina no passado e perdura até a situação presente. Em (3) e (4), o verbo no presente refere-se à função atual da televisão, isto é, '*não influencia, mas notifica*' e, finalmente, em (10) '*só passam 4,5 programas sobre violência*'.

(c) A posição de (1) é a da primeira oração no discurso. A expectativa em relação à primeira sentença do discurso é, em geral, que forneça um contexto para sentenças subseqüentes.

### ***A sinalização do Problema***

**(2) Problema:** mas sim a opinião dos governantes, pois os governantes passam as suas imagens,

**(6) Problema:** mas como os governantes não têm quem culpar, culpam a televisão sendo que a culpa é deles próprios pois deveriam colocar policiais nas ruas.

**(11) Problema:** isso influencia os jovens, de tanto falar da violência os jovens tentam sair do mundo do crime.

Estágios (2), (6) e (11) podem ser identificados como o *problema*. Justifica-se essa identificação através de vários traços lexicais que o sinalizam com essa função.

(i) *'mas sim a 'opinião dos governantes' – 'passam as suas imagens'*

(ii) *'governantes não têm quem culpar' – 'culpam a televisão' – 'policiais nas ruas'*

(iii) *'influência (sic) os jovens' – 'os jovens tentam sair do mundo do crime'*

Estágios (2), (6), e (11), que se espalham pelo texto, deveriam estar reunidos no estágio Problema, da estrutura Problema-Solução. Há aqui um problema de falta de coerência, já mencionado no exame da Situação, já que o estágio (11) apresenta como problemáticos os programas sobre violência, quando em (2) e (6), o autor não só negava esse fato, mas focalizava os governantes como a real fonte do Problema.

Pode-se ver que a fragmentação do Problema não só interfere na constituição do gênero através de estágios, dificultando a compreensão desse texto, mas acaba acarretando a inclusão de fato contraditório no arcabouço desse Problema.

(d) *Avaliação negativa*: Em (a), a sentença *'mas sim a 'opinião dos governantes'* indica uma avaliação negativa por parte do autor no sentido de negar que a culpa da violência seja da televisão.

### **A sinalização da Solução**

O estágio (9) expressa a Solução do Problema. Notamos que o autor apresenta apenas uma Solução, muito embora apresente o Problema nas sentenças (2), (6) e (11). Justificamos a identificação desse estágio com a Solução pelos seguintes fatos:

(a) *Sinalização lexical*: Em (9), *' as emissoras deviam passar programas mais divertidos'* sinaliza a obrigação das emissoras em transmitir programas que promovam o entretenimento.

(b) *Forma verbal*: O único verbo *'deviam'* está modalizado no tempo futuro, que sugere uma obrigação que as emissoras têm em transmitir programas mais divertidos.

De acordo com Hoey (1994), notamos uma Avaliação inserida na Solução, fato que revela a opinião do autor.

### **A sinalização da Avaliação**

Percebemos o tom direto, não modalizado, da sentença da Avaliação (5): *'não é preciso ver televisão'*. Nas sentenças (5) e (7), os verbos estão no presente : *'vem'* – *'usam'* – *'roubam'* – *'influenciam'* – *'transmite'*, fato que concorre para expressar a avaliação negativa do autor.

### **Análise da redação (4)**

Texto: Diga não a violência nas televisões

Eu penso um seguinte sobre a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito de se acabar com toda essa violência.

Poucos programas de televisão mostram educação, esportes, lazer etc...  
Muitas crianças vêem na televisão mortes, acidentes, assaltos e muitas coisas ruins.

Dá para acabar com essa violência, não porque o brasileiro sempre mostra tudo o que acontece no Brasil e no mundo todo pelas câmeras de tv. As crianças não são obrigadas assistir programas de televisão muitos violências. Então vamos acabar com essa violência sim, vamos mostrar mais programas de televisão esportivos, culturais e muito mais.

Diga não para a violência nas ruas e nas televisão. Vamos mostrar mais paz no mundo.

Quadro 4 – redação (4)

**(1) Avaliação:** Eu penso um seguinte sobre a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito de se acabar com toda essa violência

**(2) Situação:** Poucos programas de televisão mostram educação, esportes, lazer etc

**(3) Problema:** Muitas crianças vêem na televisão mortes, acidentes, assaltos e muitas coisas ruins

**(4) Avaliação:** Dá para acabar com essa violência, não porque o brasileiro sempre mostra tudo o que acontece no Brasil e no mundo todo pelas câmeras de tv.

**(5) Avaliação:** As crianças não são obrigadas assistir programas de televisão muitos violências.

**(6) Solução:** Então vamos acabar com essa violência sim, vamos mostrar mais programas de televisão esportivos, culturais e muito mais.

**(7) Solução:** Diga não para a violência nas ruas e nas televisão. Vamos mostrar mais paz no mundo.

A seguir, mostraremos a re-estruturação da redação, com base na estrutura de Hoey (1994):

Re-estruturação:

**(2) Situação:** Poucos programas de televisão mostram educação, esportes, lazer etc

**(3) Problema:** Muitas crianças vêem na televisão mortes, acidentes, assaltos e muitas coisas ruins

**(6) Solução:** Então vamos acabar com essa violência sim, vamos mostrar mais programas de televisão esportivos, culturais e muito mais.

**(7) Solução:** Diga não para a violência nas ruas e nas televisão. Vamos mostrar mais paz no mundo.

**(1) Avaliação:** Eu penso um seguinte sobre a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito de se acabar com toda essa violência

**(4) Avaliação:** Dá para acabar com essa violência, não porque o brasileiro sempre mostra tudo o que acontece no Brasil e no mundo todo pelas câmeras de tv.

**(5) Avaliação:** As crianças não são obrigadas assistir programas de televisão muitos violências

De acordo com sugestão de Vigner (1988), a Avaliação poderia ser re-estruturada da seguinte forma: *'Inicialmente, penso que a violência não apenas nas televisões, mas tanto mais que nas ruas...'* o que contribuiria para a coesão do texto.

### ***A sinalização da Situação***

A Situação referida pelo autor é de que os programas de TV não são educativos. A questão aqui é que o autor não diz explicitamente o que realmente a TV tem mostrado, ou seja, programas sobre violência. Esse fator vem embutido não em estágio de Situação, mas em outros estágios como no de Problema e Avaliação.

Assim, o estágio (3), que assinalamos como sendo de Problema, também sinaliza parte da Situação. Nesse sentido, a estrutura de Hoey (1994), poderia esclarecer a ele a forma em que esses assuntos poderiam ser apresentados, ou seja, de maneira a permitir ao leitor a percepção das diferentes etapas da argumentação aí presentes.

Por outro lado, a falta de sinalização, segundo Vigner (1988), pode ser considerada como sendo decorrente dessa mistura de estágios na produção do texto.

(a) *Tempo verbal*: de acordo com Hoey (1994), a Situação é marcada por verbo em tempo não passado simples, o que ocorre no caso em pauta. Os estágios que compõem a Situação apresentam verbo no presente, a saber: *'mostram' – 'são'*

(b) *Sinalização lexical*: Em (2), o verbo no presente sinaliza uma situação atual em que *'poucos programas de televisão mostram educação'*.

### ***A sinalização do Problema***

**(1) Problema**: Eu penso um seguinte sobre a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito de se acabar com toda essa violência

**(3) Problema**: Muitas crianças vêem na televisão mortes, acidentes, assaltos e muitas coisas ruins

Estágios (1), (3) podem ser identificados como o *problema*. Justifica-se essa identificação através de vários traços lexicais que o caracterizam, tais como:

(i) *'a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito' – 'de se acabar com toda essas violência'*

(ii) *'mortes' – 'acidentes' – 'assaltos' – 'muitas coisas ruins'*

(c) *Avaliação negativa*: em (a), a sentença ‘a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito de se acabar’ mostra o posicionamento do autor que avalia a situação negativamente.

### **A sinalização da Solução**

(6) **Solução**: Então vamos acabar com essa violência sim, vamos mostrar mais programas de televisão esportivos, culturais e muito mais.

(7) **Solução**: Diga não para a violência nas ruas e nas televisão. Vamos mostrar mais paz no mundo.

Os estágios (6) e (7) expressam a Solução do Problema. Isso se dá por meio de sinalizações lexicais, conforme proposta de Hoey (1994).

(i) *‘vamos acabar com essa violência’;*

(ii) *‘vamos mostrar mais programas de televisão esportivos, culturais e muito mais.’*

(iii) *‘vamos mostrar mais paz no mundo’.*

### **A sinalização da Avaliação**

(1) **Avaliação**: Eu penso um seguinte sobre a violência nas televisões e nas ruas não tem jeito de se acabar com toda essa violência

(4) **Avaliação**: Dá para acabar com essa violência, não porque o brasileiro sempre mostra tudo o que acontece no Brasil e no mundo todo pelas câmeras de tv.

(5) **Avaliação**: As crianças não são obrigadas assistir programas de televisão muitos violências.

Notemos o tom não modalizado das sentenças da Avaliação (1): ‘não tem jeito de se acabar com toda essa violência’ e continua em Avaliação (5): ‘as crianças não são obrigadas’. Os verbos estão no presente: ‘penso’, ‘tem’, ‘dá’, ‘mostra’, ‘acontece’, ‘são’, o que concorre para expressar a avaliação do autor acerca do problema da violência exibida pela televisão.

### **Análise da redação (5)**

#### Os programas de televisão

Os donos dos programas de televisão atualmente não estão mas se preocupando com Bom gosto dos telespectadores e sim com os ponto de audiência de cada emissora.

Atualmente as emissoras de televisão estão passando programa que so falam da mesma coisa que não tem mais interesse pelo telespectadores como os programas de pegadinhas desenho que passam constantemente e que são repetidos diariamente e não interessa mais.

As emissoras so estam se preocupando atualmente com o seu papel na mídia e não com que as pessoas gostam, os programas de televisão estão precisando de constituir fatos para transformar notícias em espetáculos e construir mais programas de bom censo.

Muitas pessoas estão preferindo sair de casa com frequência porque os programas de televisão não os segura mais como antigamente quando tinha alguns programas interessantes que valiam apenas nelas, então as emissoras deveriam tentar em algo novo para atrair mais o telespectadores.

Quadro 5 - redação (5)

**(1) Problema:** Os donos dos programas de televisão atualmente não estão mas se preocupando com Bom gosto dos telespectadores e sim com os ponto de audiência de cada emissora.

**(2) Problema:** Atualmente as emissoras de televisão estão passando programa que so falam da mesma coisa que não tem mais interesse pelo telespectadores como os programas de pegadinhas desenho que passam constantemente e que são repetidos diariamente e não interessa mais.

**(3) Situação:** As emissoras so estam se preocupando atualmente com o seu papel na mídia e não com que as pessoas gostam

**(4) Solução:** os programas de televisão estão precisando de constituir fatos para transformar notícias em espetáculos e construir mais programas de bom censo.

**(5) Situação:** Muitas pessoas estão preferindo sair de casa com frequência porque os programas de televisão não os segura mais como antigamente

**(6) Avaliação:** quando tinha alguns programas interessantes que valiam apenas nelas

**(7) Solução:** então as emissoras deveriam tentar em algo novo para atrair mais o telespectadores.

Seguindo a proposta de Hoey (1994), teremos:

Re-estruturação:

**(3) Situação:** As emissoras só estão se preocupando atualmente com o seu papel na mídia e não com que as pessoas gostam

**(5) Situação:** Muitas pessoas estão preferindo sair de casa com frequência porque os programas de televisão não os segura mais como antigamente

**(1) Problema:** Os donos dos programas de televisão atualmente não estão mas se preocupando com o bom gosto dos telespectadores e sim com o ponto de audiência de cada emissora.

**(2) Problema:** Atualmente as emissoras de televisão estão passando programas que só falam da mesma coisa que não tem mais interesse pelo telespectador como os programas de pegadinhas desenhadas que passam constantemente e que são repetidos diariamente e não interessam mais.

**(4) Solução:** os programas de televisão estão precisando de constituir fatos para transformar notícias em espetáculos e construir mais programas de bom senso.

**(7) Solução:** então as emissoras deveriam tentar em algo novo para atrair mais o telespectador.

**(6) Avaliação:** quando tinha alguns programas interessantes que valiam apenas nelas

O exame dos estágios deste texto, bem como da maioria deles, mostra que nem sempre é possível distinguir a Situação do Problema, pois ao apresentar a Situação, o autor a descreve como sendo problemática.

### ***A sinalização da Situação***

A Situação pode ser identificada da seguinte forma:

**(3) Situação:** As emissoras só estão se preocupando atualmente com o seu papel na mídia e não com que as pessoas gostem

**(5) Situação:** Muitas pessoas estão preferindo sair de casa com frequência porque os programas de televisão não os seguram mais como antigamente

(a) *Tempo verbal:* De acordo com Hoey (1994), a Situação é marcada por verbo em tempo não-passado simples. Em (3) os verbos *estar* e *gostar* foram conjugados no tempo presente o que mostra a situação atual dos programas de televisão. O mesmo ocorre em (5), e que os verbos *estar* e *segurar* também estão no tempo presente.

(b) *Sinalização lexical:* Em (3), *atualmente*, coloca a situação no presente e '*a televisão não os segura mais como antigamente*' que indica uma situação encarada como problemática.

## ***A sinalização do Problema***

**(1) Problema:** Os donos dos programas de televisão atualmente não estão mas se preocupando com Bom gosto dos telespectadores e sim com os ponto de audiência de cada emissora.

**(2) Problema:** Atualmente as emissoras de televisão estão passando programa que so falam da mesma coisa que não tem mais interesse pelo telespectadores como os programas de pegadinhas desenho que passam constantemente e que são repetidos diariamente e não interessa mais.

Os estágios (1) e (2) podem ser identificados como o problema. Justifica-se essa identificação por meio da sinalização lexical.

(i) *‘os donos dos programas não estão mas se preocupando com Bom gosto dos telespectadores’;*

(ii) *‘ programa que so(sic) falam da mesma coisa – não tem mais interesse pelo telespectadores?’*

Aqui a posição do Problema (1) e (2) encontra-se em ordem, ou seja, o autor do texto deu continuidade na exposição do problema.

(c) *Avaliação negativa:* o autor avalia o problema negativamente em (1): *‘os donos do programas não estão mas (sic) se preocupando e sim com os pontos de audiência...(sic)’ e continua em (2): ‘falam da mesma coisa e não tem mais interesse pelos telespectadores’.*

## ***A sinalização da Solução***

**(4) Solução:** os programas de televisão estão precisando de constituir fatos para transformar notícias em espetáculos e construir mais programas de bom senso.

**(7) Solução:** então as emissoras deveriam tentar em algo novo para atrair mais o telespectadores.

Conforme proposta de Hoey (1994), a sinalização da Solução se dá por meio de traços identificados como sinais lexicais:

(i) *'os programas de televisão estão precisando de constituir fatos'–'transformar notícias em espetáculos' – 'construir mais programas';*

(ii) *'as emissoras deveriam tentar em algo novo para atrair mais ...'*

### **A sinalização da Avaliação**

**(6) Avaliação:** quando tinha alguns programas interessantes que valiam apenas nelas

O autor do texto utiliza os verbos no tempo passado 'tinha' e 'valiam' o que vai de encontro à proposta de Hoey (1994).

### **Análise da redação (6)**

O Brasil precisa mudar

As crianças não deveriam trabalhar, pois elas precisam estudar ser alguém na vida e sim arranjar um belo trabalho.

A infância é uma fase mais importante da nossas vidas poder brincar o dia todo fazer muitos amiguinho.

As crianças deveria aproveitar o Maximo possível por que é coisa mais maravilhosa que Deus deu para nós.

Ser criança,é ter esperança de um mundo melhor para o futuro delas dos filhos delas também.

Lugar de criança e na escola e não no trabalho trabalhando, de sol a sol, se machucando com facão, quebrando pedra e outros coisas mais, crianças tem que brincar muito o lugar delas e na escola no lugar do facão um lápis aprendendo a escrever.

No Brasil deveria ser muito diferente mostrar um Brasil, grande como esse, mostrar como as crianças são muito, muito feliz na escola

Quadro 6 – redação (6)

**(1) Avaliação:** As crianças não deveriam trabalhar, pois elas precisam estudar ser alguém na vida e sim arranjar um belo trabalho

**(2) Avaliação:** A infância é uma fase mais importante da nossas vidas poder brincar o dia todo fazer muitos amiguinho

**(3) Avaliação:** As crianças deveria aproveitar o Maximo possível por que é coisa mais maravilhosa que Deus deu para nós

**(4) Avaliação:** Ser criança,é ter esperança de um mundo melhor para o futuro delas dos filhos delas também

**(5) Situação/Problema:** Lugar de criança e na escola e não no trabalho trabalhando, de sol a sol, se machucando com facão, quebrando pedra e outros coisas mais, crianças tem que brincar muito o lugar delas e na escola no lugar do facão um lápis aprendendo a escrever

**(6) Solução:** No Brasil deveria ser muito diferente mostrar um Brasil, grande como esse, mostrar como as crianças são muito, muito feliz na escola

Seguindo a estrutura Problema-Solução de Hoey (1994), teremos:

Re-estruturação:

**(5) Situação/Problema:** Lugar de criança e na escola e não no trabalho trabalhando, de sol a sol, se machucando com facão, quebrando pedra e outros coisas mais, crianças tem que brincar muito o lugar delas e na escola no lugar do facão um lápis aprendendo a escrever

**(6) Solução:** No Brasil deveria ser muito diferente mostrar um Brasil, grande como esse, mostrar como as crianças são muito, muito feliz na escola

**(1) Avaliação:** As crianças não deveriam trabalhar, pois elas precisam estudar ser alguém na vida e sim arranjar um belo trabalho

**(2) Avaliação:** A infância é uma fase mais importante da nossas vidas poder brincar o dia todo fazer muitos amiguinho

**(3) Avaliação:** As crianças deveria aproveitar o Maximo possível por que é coisa mais maravilhosa que Deus deu para nós.

Antes de iniciarmos a análise de acordo com a proposta de Hoey (1994), sugerimos o uso de componentes da argumentação, pois segundo Vigner (1988), o aluno precisa se conscientizar, o mais rápido possível, das vantagens que pode extrair da combinação desses componentes a fim de enfrentar as mais variadas situações.

Assim, poderíamos ter algo como:

*‘É preciso lembrar que lugar de criança é na escola e não no trabalho trabalhando, de sol a sol, se machucando com facão, quebrando pedra e outras coisas mais. Na realidade, as crianças têm que brincar muito, pois o lugar delas é na escola.’*

Notemos a inserção de componentes de argumentação, de acordo com Vigner (1988), que visa sinalizar a Situação/ Problema e demonstra a refutação de uma tese para que haja a propositura de uma outra.

Contudo, salientamos que Vigner (1988) não propõe a utilização de fórmulas fixas, ou seja, espécies de moldes retóricos, uma vez que reconhece que na argumentação seja possível a tomada de posição do autor por meio da organização do discurso e do valor semântico de certos termos ou de certas passagens.

## ***A sinalização da Situação/ Problema***

**(5) Situação/Problema:** Lugar de criança e na escola e não no trabalho trabalhando, de sol a sol, se machucando com facão, quebrando pedra e outras coisas mais, crianças tem que brincar muito o lugar delas e na escola no lugar do facão um lápis aprendendo a escrever

Como podemos notar, a Situação encontra-se no mesmo estágio do Problema, o que torna difícil verificarmos a questão que será desenvolvida ao longo da redação.

(a) *Tempo verbal:* A situação é marcada em geral, por verbo em tempo não passado simples, de acordo com Hoey (1994). Aqui, a predominância é de verbos no gerúndio, o que indica uma situação/problema ainda não finalizado, ou seja, uma ação em andamento:

(i) *'trabalhando' – 'machucando' – 'quebrando' – 'aprendendo' (sic)*

Notamos também, a ocorrência de uma Avaliação da Situação/Problema, nos termos de Hoey (1994), em:

(i) *'as crianças tem que brincar muito' – 'o lugar delas e (sic) na escola' – 'no lugar do facão um lápis'*

## ***A sinalização da Solução***

**(6) Solução:** No Brasil deveria ser muito diferente mostrar um Brasil, grande como esse, mostrar como as crianças são muito, muito feliz na escola

(a) *Forma verbal:* notemos que o autor da redação utiliza o verbo modalizado *'deveria'* que sugere uma obrigação.

Além disso, o autor da redação utiliza também o advérbio *'muito'* a fim de intensificar o adjetivo *'feliz'*.

### **Sinalização da Avaliação**

**(1) Avaliação:** As crianças não deveriam trabalhar, pois elas precisam estudar ser alguém na vida e sim arranjar um belo trabalho

**(2) Avaliação:** A infância é uma fase mais importante da nossas vidas poder brincar o dia todo fazer muitos amiguinho

**(3) Avaliação:** As crianças deveria aproveitar o Maximo possível por que é coisa mais maravilhosa que Deus deu para nós

Notemos em (1) que o autor dessa redação utiliza o verbo modalizado na forma negativa '*não deveriam*' o que sinaliza uma avaliação negativa em relação ao trabalho infantil.

Por outro lado, em (2), notamos o tom direto, não-modalizado da sentença de Avaliação: '*a infância é uma fase mais importante*'.

Entretanto, em (3), sentença volta a apresentar o verbo modalizado '*deveria*', demonstrando a obrigação de as crianças aproveitarem a infância.

### **Análise da redação (7)**

Sem título

Eu penso na atualidade dos programas que estão passando na televisão hoje em dia tem programa que nem crianças pode assistir porque são muito pesados, principalmente anoite.

Hoje em dia eu paro e penso, para as crianças deve ser muito chato, só de manha tem desenhos e programas infantis, e atarde tem alguns filmes legais. Anoite é só novelas eu já não agüento mais, as televisões tinham que mudar um pouco mais na programações colocar filmes principalmente os de comédia.

A única emissora de televisão que passa programações legais é a SBT e a Record, eu nunca vi umas emissoras passar filmes tão legais como essas.

A Record passa a programação: filmes, programa, tudo antes de passar.

A SBT, é a mesma coisa a única emissora a passar novelas diariamente é a Globo.

Quadro 7 - redação (7)

**(1) Situação:** Eu penso na atualidade dos programas que estão passando na televisão hoje em dia

**(2) Problema:** tem programa que nem crianças pode assistir porque são muito pesados, principalmente anoite.

**(3) Situação:** Hoje em dia eu paro e penso,

**(4) Avaliação:** para as crianças deve ser muito chato, só de manha tem desenhos e programas infantis, e atarde tem alguns filmes legais

**(5) Problema:** Anoite é só novelas eu já não agüento mais

**(6) Solução:** as televisões tinham que mudar um pouco mais na programação colocar filmes principalmente os de comédia.

**(7) Avaliação:** A única emissora de televisão que passa programação legais é a SBT e a Record, eu nunca vi umas emissoras passar filmes tão legais como essas

**(6) Situação:** A Record passa a programação: filmes, programa, tudo antes de passar.

**(7) Situação:** A SBT, é a mesma coisa a única emissora a passar novelas diariamente é a Globo.

Se adotarmos a proposta de Hoey (1994), a redação terá a seguinte re-estruturação:

Re-estruturação:

(1) **Situação:** Eu penso na atualidade dos programas que estão passando na televisão hoje em dia

(3) **Situação:** Hoje em dia eu paro e penso,

(6) **Situação:** A Record passa a programação: filmes, programa, tudo antes de passar.

(7) **Situação:** A SBT, é a mesma coisa a única emissora a passar novelas diariamente é a Globo.

(2) **Problema:** tem programa que nem crianças pode assistir porque são muito pesados, principalmente anoite.

(5) **Problema:** Anoite é só novelas eu já não agüento mais

(6) **Solução:** as televisões tinham que mudar um pouco mais na programações colocar filmes principalmente os de comédia.

(4) **Avaliação:** para as crianças deve ser muito chato, só de manha tem desenhos e programas infantis, e atarde tem alguns filmes legais

(7) **Avaliação:** A única emissora de televisão que passa programações legais é a SBT e a Record, eu nunca vi umas emissoras passar filmes tão legais como essas

### ***Sinalização da Situação***

A função da Situação pode ser identificada da seguinte maneira:

(1) **Situação:** Eu penso na atualidade dos programas que estão passando na televisão hoje em dia

(3) **Situação:** Hoje em dia eu paro e penso,

(6) **Situação:** A Record passa a programação: filmes, programa, tudo antes de passar.

(7) **Situação:** A SBT, é a mesma coisa a única emissora a passar novelas diariamente é a Globo.

(a) *Tempo verbal* : De acordo com Hoey (1994), a Situação é marcada por verbo em tempo não-passado simples. No caso em questão, o verbo '*pensar*', está no

presente, o que sinaliza a programação televisiva da atualidade. E continua em (3) com os verbos 'parar' e 'pensar'. O mesmo ocorre em (6) e (7): 'passar' e 'ser'.

(b) *Sinalização lexical*: Em (1), 'atualidade' e 'hoje em dia' colocam a situação no presente. O mesmo ocorre em (3) e (7): 'hoje em dia' e 'diariamente'

### **Sinalização do Problema**

**(2) Problema**: tem programa que nem crianças pode assistir porque são muito pesados, principalmente anoite.

**(5) Problema**: Anoite é só novelas eu já não agüento mais

*As sentenças (2) e (5) podem ser identificadas como Problema. Isso se justifica por meio de traços que o sinalizam:*

(i) *'tem programa que nem criança pode assistir' – 'porque são muito pesados'*

(ii) *'anoite (sic) é só novelas' 'eu já não agüento mais'*

*Avaliação negativa*: na sentença (ii), 'eu não agüento mais' há uma avaliação negativa por parte do autor da redação, o que é comum na exposição do problema.

### **Sinalização da Solução**

**(6) Solução**: as televisões tinham que mudar um pouco mais na programações colocar filmes principalmente os de comédia.

Podemos identificar a Solução por meio de:

(a) *Sinalização lexical*: 'colocar mais filmes principalmente os de comédia', demonstra uma proposta de solução por parte do autor do texto.

(b) *Forma verbal*: Notemos que o verbo ‘ter’ está no pretérito demonstrando que o fato já aconteceu.

O autor da redação deveria utilizar o verbo no futuro a fim de apontar para uma situação futura, possível.

### **Sinalização da Avaliação**

**(4) Avaliação**: para as crianças deve ser muito chato, só de manha tem desenhos e programas infantis, e atarde tem alguns filmes legais

**(7) Avaliação**: A única emissora de televisão que passa programações legais é a SBT e a Record, eu nunca vi umas emissoras passar filmes tão legais como essas

Notemos, pois, o uso de adjetivos em (4) e (7): ‘chato’, ‘legais’, que sinalizam a avaliação que o autor faz da programação televisiva.

### **Análise da redação (8)**

Título: Programa de televisão

Muitos programas de televisão tem boa qualidade e outros não.

Muitos programas mostram coisas que para aquele horário não adequados por que tem crianças assistindo.

Programas de qualidade são programas que poçam passar alguma coisa boa para os seus telespectadores como ensinar alguma coisa Programa de Qualidade são aqueles que toda a Família pode assistir juntas sem ter medo do que vai ver como programas humorísticos que fazem as pessoas rir.

Como programas que ensentivam a Educação, programas Escolares. Programas para crianças onde as crianças poçam participar, Brincar.

Programas de Qualidades são aqueles que não estimulem á violência, que não estimulem ao uso de drogas.

Programas de Qualidade em si são programas que tragam algo de Bom para todos os que tejam assistindo.

Quadro 8 - redação (8)

**(1) Avaliação**: Muitos programas de televisão tem boa qualidade e outros não.

**(2) Situação/Problema:** Muitos programas mostram coisas que para aquele horário não adequados por que tem crianças assistindo

**(3) Avaliação:** Programas de qualidade são programas que poçam passar alguma coisa boa para os seus telespectadores como ensinar alguma coisa

**(4) Avaliação:** Programa de Qualidade são aqueles que toda a Família pode assistir juntas sem ter medo do que vai ver como programas humorísticos que fazem as pessoas rir.

**(5) Solução:** Como programas que ensentivam a Educação, programas Escolares. Programas para crianças onde as crianças poçam participar, Brincar.

**(6) Avaliação:** Programas de Qualidades são aqueles que não estimulem á violência, que não estimulem ao uso de drogas

**(7) Avaliação:** Programas de Qualidade em si são programas que tragam algo de Bom para todos os que tejam assistindo.

Seguindo a proposta de Hoey (1994), a redação terá a seguinte estrutura:

Re-estruturação:

**(2) Situação/Problema:** Muitos programas mostram coisas que para aquele horário não adequados por que tem crianças assistindo

**(5) Solução:** Como programas que ensentivam a Educação, programas Escolares. Programas para crianças onde as crianças poçam pa rticipar, Brincar.

**(1) Avaliação:** Muitos programas de televisão tem boa qualidade e outros não .

**(3) Avaliação:** Programas de qualidade são programas que possam passar alguma coisa boa para os seus telespectadores como ensinar alguma coisa

**(4) Avaliação:** Programa de Qualidade são aqueles que toda a Família pode assistir juntas sem ter medo do que vai ver como programas humorísticos que fazem as pessoas rir.

**(6) Avaliação:** Programas de Qualidades são aqueles que não estimulem a violência, que não estimulem ao uso de drogas

**(7) Avaliação:** Programas de Qualidade em si são programas que tragam algo de Bom para todos os que sejam assistindo.

Como já fizemos ver, aqui também a Situação e o Problema são apresentados num mesmo estágio, o que dificulta situar o leitor em relação ao virá nas demais partes do texto.

### ***Sinalização da Situação/Problema***

A função de (2) pode ser identificada da seguinte maneira

**(2) Situação/Problema:** Muitos programas mostram coisas que para aquele horário não adequados por que tem crianças assistindo

*(a) Tempo verbal:* A Situação é sinalizada, segundo Hoey (1994), por meio de verbo em tempo não passado simples. Em (2). Os verbos ‘*mostrar*’, ‘*adequar*’ e ‘*ter*’ demonstram uma Situação/ Problema atual.

*(b) Sinalização lexical:* o pronome ‘*aquela*’ orienta o leitor a pensar em fato já dito anteriormente. Porém, não há retomada do fato, o que pode confundir o leitor.

## **Sinalização da Solução**

**(5) Solução:** Como programas que ensinam a Educação, programas Escolares. Programas para crianças onde as crianças possam participar, Brincar.

Justificamos a identificação desse estágio como Solução, pelos seguintes fatos:

*(a) Sinalização lexical: 'programas que ensinam (sic) a Educação', 'programas escolares', 'programas para crianças onde as crianças possam(sic) participar, Brincar'.*

*(b) Forma verbal: notemos que os verbos estão no presente o que obriga a uma Solução naquele momento.*

## **Sinalização da Avaliação**

**(1) Avaliação:** Muitos programas de televisão tem boa qualidade e outros não.

**(3) Avaliação:** Programas de qualidade são programas que possam passar alguma coisa boa para os seus telespectadores como ensinar alguma coisa

**(4) Avaliação:** Programa de Qualidade são aqueles que toda a Família pode assistir juntas sem ter medo do que vai ver como programas humorísticos que fazem as pessoas rir.

**(6) Avaliação:** Programas de Qualidades são aqueles que não estimulem a violência, que não estimulem ao uso de drogas

**(7) Avaliação:** Programas de Qualidade em si são programas que tragam algo de Bom para todos os que sejam assistindo

Notemos o tom direto, não modalizado, das sentenças (1), (3), (4), (6) e (7): 'tem boa qualidade' – 'são programas' – 'programas de qualidade são aqueles'.

### **Análise da redação (9)**

Sem título

Os alimentos geneticamente modificados quer dizer exatamente alimentos transgenicos. Os alimentos transgenicos prejudica as pessoas de um certo modo poderá prejudicar o meio ambiente, mas tudo isso não é comprovado.

O Argumento contra transgenicos econômico eles só querem saber de dinheiro porque com produtos transgenicos eles podem exportar para outras empresas no exterior, não querendo prejudicar o meio ambiente mas sim levar um bom lucro investindo nos produtos cientificamente produzidos.

Podemos ficar tranquilos sobre a saúde da população do Brasil, essa hipótese de causar doenças nas pessoas é pequena nem certeza eles tem, mas tudo indica que não irá dar problemas na saúde da população brasileira.

Quadro 9 – redação (9)

**(1) Situação:** Os alimentos geneticamente modificados quer dizer exatamente alimentos transgenicos.

**(2) Problema:** Os alimentos transgenicos prejudica as pessoas de um certo modo poderá prejudicar o meio ambiente,

**(3) Avaliação:** mas tudo isso não é comprovado

**(4) Problema:** O Argumento contra transgenicos econômico eles só querem saber de dinheiro porque com produtos transgenicos eles podem exportar para outras empresas no exterior, não querendo prejudicar o meio ambiente mas sim levar um bom lucro investindo nos produtos cientificamente produzidos.

### **Não há proposta de Solução**

**(5) Avaliação:** Podemos ficar tranquilos sobre a saúde da população do Brasil essa hipótese de causar doenças nas pessoas é pequena nem certeza eles tem, mas tudo indica que não irá dar problemas na saúde da população brasileira.

Com base na estrutura de Hoey (1994), teremos:

Re-estruturação:

- (1) **Situação:** Os alimentos geneticamente modificados quer dizer exatamente alimentos transgenicos.
- (2) **Problema:** Os alimentos transgenicos prejudica as pessoas de um certo modo poderá prejudicar o meio ambiente,
- (4) **Problema:** O Argumento contra transgenicos econômico eles só querem saber de dinheiro porque com produtos transgenicos eles podem exportar para outras empesas no exterior, não querendo prejudicar o meio ambiente mas sim levar um bom lucro investindo nos produtos cientificamente produzidos.

### **Não há proposta de Solução**

- (3) **Avaliação:** mas tudo isso não é comprovado
- (5) **Avaliação:** Podemos ficar tranqüilos sobre a saúde da população do Brasil essa hipótese de causar doenças nas pessoas é pequena nem certeza eles tem, mas tudo indica que não irá dar problemas na saúde da população brasileira.

A análise mostra-nos que o autor não propõe Solução neste texto. Ocorre que esse fato denota na realidade a seguinte questão, ou seja, de que o que seria o Problema – o alimento transgênico e a saúde – não é retomado no desenrolar do texto. Aliás, o autor muda o rumo do desenvolvimento do tema, da influência do transgênico na saúde para a questão do lucro da empresa que o produz. Nesse sentido é notável a omissão do título para essa redação, o que pode ter concorrido para esse desvio de assunto. Uma vez que o Problema não fica devidamente caracterizado, a Solução também acaba sendo ‘esquecida’.

### **Análise da redação (10)**

#### Violências

Bom a violência hoje em dia toma conta do mundo nós não podemos sair nem para comprar pão que já estamos sujeito a morte.

É idosos sendo espancados pelos marginais da rua e os que saiu da cadeia, idosos que são largados pelos parentes nos assilo e nas casas sozinhos, e deixam passando fome e doente.

E também a violência e tão grande que até tem filho matando pai e mãe e pai e mãe matando os filhos de todas as idades e também vem o estupro em crianças, moças, mulheres, senhoras e até em homens.

Motoristas atropelam crianças quando estão bêbedos ou drogados adolescentes e adulto e animais.

E também tem a violência entre casais homem que espanca a mulher e os filhos por causa de ciúmes.

Tem gente que tem a coragem de jogar animas fora como se fosse lixo e tem gente que pega gato, cachorro e deixa passar fome.

E a violência no nosso pais esta assim hoje em dia.

Quadro 10 – redação (10)

**(1) Situação:** Bom a violência hoje em dia toma conta do mundo

**(2) Problema:** nós não podemos sair nem para comprar pão que já estamos sujeito a morte.

É idosos sendo espancados pelos marginais da rua e os que saiu da cadeia, idosos que são largados pelos parentes nos assilo e nas casas sozinhos, e deixam passando fome e doente.

**(3) Problema:** E também a violência e tão grande que até tem filho matando pai e mãe e pai e mãe matando os filhos de todas as idades e também vem o estupro em crianças, moças, mulheres, senhoras e até em homens.

Motoristas atropelam crianças quando estão bêbedos ou drogados adolescentes e adulto e animais.

**(4) Problema:** E também tem a violência entre casais homem que espanca a mulher e os filhos por causa de ciúmes. Tem gente que tem a coragem de jogar

animas fora como se fosse lixo e tem gente que pega gato, cachorro e deixa passar fome

**(7) Situação:** E a violência no nosso pais esta assim hoje em dia.

Assim, segundo Hoey(1994), teremos:

Re-estruturação:

**(1) Situação:** Bom a violência hoje em dia toma conta do mundo

**(7) Situação:** E a violência no nosso pais esta assim hoje em dia.

**(2) Problema:** nós não podemos sair nem para comprar pão que já estamos sujeito a morte.

É idosos sendo espancados pelos marginais da rua e os que saiu da cadeia, idosos que são largados pelos parentes nos assilo e nas casas sozinhos, e deixam passando fome e doente.

**(3) Problema:** E também a violência e tão grande que até tem filho matando pai e mãe e pai e mãe matando os filhos de todas as idades e também vem o estupro em crianças, moças, mulheres, senhoras e até em homens.

Motoristas atropelam crianças quando estão bêbedos ou drogados adolescentes e adulto e animais.

**(4) Problema:** E também tem a violência entre casais homem que espanca a mulher e os filhos por causa de ciúmes. Tem gente que tem a coragem de jogar animas fora como se fosse lixo e tem gente que pega gato, cachorro e deixa passar fome

O autor do deste texto limita-se a expor a Situação e a listar vários problemas, sem propor solução e nem se posicionar diante da situação. Trata-se a rigor de uma descrição e não de um texto dissertativo-argumentativo, como requer o SARESP.

Antes de iniciarmos a análise, notemos que 'Bom' não está de acordo com a 'fórmula introdutória' (Vigner 1988) (veja tabela acima). O autor sugere algo como 'começemos por' ou 'inicialmente, é preciso'.

O texto começa com a apresentação da Situação (1), que deve continuar em (5), já que – como diz Hoey (1994), a (1) está apoiada em termos de avaliação, ou seja, Situação-Avaliação da Situação em (5). Assim, julgamos que (1) deve ser seguida por (5), e não por (2), que é parte do Problema. Isto pode ser mostrado pelas duas sentenças:

(1) Bom a violência hoje em dia toma conta do mundo. (5) E também tem a violência entre casais

### ***A sinalização da Situação***

A função de (1a) pode ser identificada como Situação do seguinte modo.

(1a) Bom a violência hoje em dia toma conta do mundo (1b) E também a violência é tão grande que (1c) E também tem a violência entre casais

(a) *Tempo verbal*: Em geral, a situação é marcada por verbo em tempo não-passado simples, segundo Hoey (1994). No caso em pauta, o verbo *tomar está no presente*.

(b) *Sinalização lexical*: Em (1b), não houve emprego de anáfora, o que evitaria a repetição de termos na oração.

(c) A posição de (1a) e (1b) é a da primeira oração no discurso. A expectativa em relação à primeira sentença do discurso é, em geral, que forneça um contexto para sentenças subsequentes.

Além disso, encontramos dentro da Situação uma Avaliação, que segundo Hoey (1994), não é incomum ter um elemento avaliativo dentro de uma Situação: *'a violência é tão grande'*.

### ***A sinalização do Problema***

Sentenças (2), (4) e (6) podem ser identificadas como o *Problema*. Justifica-se essa identificação através de vários traços que o sinalizam com essa função. Todos são exemplos de sinalização lexical.

(a) *'não podemos sair nem para comprar pão'; 'já estamos sujeito a morte'; 'idosos sendo espancados pelos marginais da rua'; 'idosos que são largados pelos parentes'; 'passando fome e doente'*.

(b) *'tem filho matando pai e mãe'; 'pai e mãe matando os filhos de todas as idades'; 'estupro em crianças, moças, mulheres, senhoras e até em homens'; 'motoristas atropelam crianças quando estão bêbedos ou drogados'*.

(c) *'homem que espanca a mulher e os filhos'; 'jogar animas fora como se fosse lixo'; 'gente que pega gato, cachorro e deixa passar fome'*.

Sentenças (2), (4), e (6), que se espalham pelo texto, deveriam estar reunidas no estágio Problema, da estrutura Problema-Solução, pois todas elas evidenciam a situação caótica da violência brasileira.

A julgar pela proposta de Hoey (1994), há aqui uma fragmentação do Problema, o que interfere na constituição do gênero através de estágios, o que pode interferir negativamente na compreensão desse texto.

### ***A sinalização da Solução***

O autor não sinalizou a Solução do Problema o que demonstra uma ruptura na estrutura Problema-Solução, proposta por Hoey (1994).

Agora, com base em nossa análise, passemos às considerações finais da nossa pesquisa.

## 4. Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro revelado pela presente pesquisa nos permite afirmar que as redações do gênero dissertativo-argumentativo produzidas no SARESP não seguem a estrutura Problema-Solução proposta por Hoey (1994). De modo geral, os componentes dessa estrutura encontram-se espalhados no decorrer das redações, o que compromete o princípio da inteligibilidade dos textos. Notamos que os alunos encontram dificuldades em situar e problematizar suas produções, fato que prejudica a exposição da tese à qual se propõe. Além disso, por falta de sinalização lexical, torna-se difícil para o leitor reconhecer a situação, bem como o problema nas redações. Assim, se o aluno não consegue distinguir a situação e o problema, encontrará dificuldades para apresentar proposta de solução. Acreditamos, porém, que se nossos alunos fossem conscientizados acerca dessa questão, poderia encontrar uma maior facilidade em estruturar sua redação.

Assim, a falta de organização dos estágios genéricos acaba, evidentemente, dificultando o reconhecimento do gênero o que leva, conseqüentemente, a prejudicar a compreensão do texto. Sabe-se hoje que grande parte da coerência textual reside na interação complexa entre contexto lingüístico e conhecimento (enquadre) não-lingüístico, ou conhecimento de mundo (Bednarek 2005). Em nosso estudo, verificamos que a desorganização dos estágios genéricos impossibilita o leitor de trazer para o texto essas estruturas mentais de conhecimento – que captam as feições típicas de uma situação – para garantir a coerência.

Como decorrência desses fatos, fica também difícil verificar a questão da coesão textual e com isso, evidentemente, o texto perde sua força argumentativa.

Assim, acreditamos que o ponto básico para um texto dissertativo-argumentativo mais satisfatório será a conscientização do discente da questão do gênero e seus estágios, ou seja, da percepção do fator primeiro de garantia da coerência para,

em seguida, trabalhar outros fatores que – sugerimos – devem vir como consequência daquele. Este é um ponto que esperamos averiguar em futuras pesquisas.

Entendemos que a proposta de Hoey (1994), amparada por Vigner (1988), serviriam para esclarecer aos alunos a importância de se estruturar e de sinalizar ao leitor os seus argumentos. Entretanto, nossa pesquisa não busca reduzir a argumentação a um inventário de estruturas léxico-gramaticais, tampouco a um 'paradigma ideal' de como elaborar uma redação dissertativo-argumentativa. Isso porque estaríamos sendo incoerentes com as noções ora expostas sobre os gêneros e argumentação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S., 2000. *A arte de argumentar. Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Vozes.

AGAR, M., 1979. Themes revisited: Some problems in cognitive anthropology. *Discourse Processes*, 2. 1.(11-32)

AGAR, M. & Jerry R. HOBBS, 1982. Interpreting Discourse: Coherence and the Analysis of Ethnographic Interviews. *Discourse Processes* 5(1-32)

BAKHTIN, M., 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes

BEAUGRANDE, Robert, Dressler, Wolfgang, 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Longman, London.

BEDNAREK, Monika A., 2005. Frames revisited- the coherence-inducing function of frames. *Journal of Pragmatics* 37.5 (685-706).

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C., 2003. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual

CHAROLLES, M., 1988. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: D. Coste et al. *O texto: Leitura e escrita*. São Paulo: Pontes

CITELLI, A., 1995. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática.

CONCEIÇÃO, R.I.S., 2000. Da redação escolar ao discurso um caminho a (re)construir. *Linguagem e Ensino*, 3.2. (109-133)

CORNISH, F., 2003. The roles of written text and anaphor-type distribution in the construction of discourse. *Text* 23.1 (1-26)

COSTA VAL, M. da G., 1993. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Dados relativos ao desempenho do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10/05/2006

EGGINS, S., 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter.

GARCIA, O. M., 1997. *Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

GEORGAKOPOULOU, A. & GOUTSOUS, D., 2000. Revisiting discourse boundaries: The narrative and non-narrative modes. *Text 20.1* (63-82)

GRICE, H.P., 1975. Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J.L. (Eds.), *Syntax and Semantics*. Speech Acts, 3. Academic Press: New York (41-58).

GRIVEL, C., 1973. *Production de l'intérêt romanesque*. Paris & The Haye, Mouton.

GROSZ, B. J. and Sidner, C. L., 1986. Attention, intentions and the structure of discourse. *Computational Linguistics* (175-204)

GUEDES, P. C., 1994. *Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GOFFMAN, E., 1974. *Frame Analysis*. Northeastern University Press: Boston.

GOFFMAN, E., 1981. *Forms of Talk*. Basil Blackwell: Oxford

HALLIDAY, M. A. K., 1994. *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN, 1994. *Language, Context & Text – Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

HOBBS, J., 1978. Why is discourse coherent ? SRI Technical Note 176, SRI International, Menlo Park, CA. To appear in F. Neubauer (ed.) *Coherence in natural language texts*.

HOBBS, J. & EVANS, D., 1979. *Conversation as planned behavior*. SRI Technical Note 203. SRI International, Menlo Park, CA.

HOEY, Michael, 1991. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford University Press, Oxford.

Konerdig, Klaus-Peter, 1993. *Frames und Lexikalisches Bedeutungswissen*.

Niemeyer, Tübingen. Levinson, Stephen, 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press: Cambridge.

HOEY, M., 1994. Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. In: Malcolm Coulthard (ed.), 1994. *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge

HOUAISS, A. & Villar, M. de Salles, 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva

IKEDA, S. N., 1988. A relação entre Produção e Compreensão. São Paulo: D.E.L.T.A. 4.2.

KÖCHE, V. S., 2002. O ensino da dissertação no ensino médio: características, problemas e alternativas de solução. *Linguagem & Ensino*, 5.2 (11-48).

MARTIN, J.R., 1992. *English Text*. Amsterdam: Benjamins.

MARTIN, J.R., 1997. Analysing genre: Functional parameters. In: F. Christie and J.R.Martin (eds.), *Genres and Institutions*. Londres: Cassell (3-39).

MUNTIGL, P., 2002. Policy, politics, and social control: A systemic functional linguistic analysis of EU employment policy. *Text* 22-3 (393-442)

NUNAN, D., 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press (74-90).

PACHECO, A.C., 1988. *A dissertação: teoria e prática*. São Paulo: Atual.

PALTRIDGE, B., 2002. Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. In: Ann M. Johns (ed.), *Genre in the classroom – Multiple Perspectives*. Londres: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.

PARISI, D. and Castelfranchi, C., 1977. The discourse as a hierarchy of goals. *Signs of Change* 1 (31-67).

PAULIUKONIS, M. A. L., 2000. Processos de discursivização: da língua ao discurso - caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. *Veredas*, 7 (89-96)

PÉCORA, A., 1992. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

PLATÃO & FIORIN, 2005. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16ª ed. São Paulo: Ática

SWALES, J., 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EEMEREN et al., 1997. Argumentation. In: van Dijk, Teun A., *Discourse as structure and process – Discourse studies: A multidisciplinary Introduction*. Vol.I. Londres: Sage Publ.

VENTOLA, E., 1987. *The structure of social interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounters*. Londres: Pinter

VIGNER, G., 1988. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: D. Coste et al. *O texto: Leitura e Escrita*. São Paulo: Pontes

VIGNER, G., 1988. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: D. Coste et al. *O texto: Leitura e Escrita*. São Paulo: Pontes

TANNEN, D., 1993b. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. *In: Tannen, D. (Ed.), Framing in Discourse*. Oxford University Press: Oxford (14-56).

TANNEN, D., Wallat, Cynthia, 1993. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination interview. *In: TANNEN, D. (Ed.), Framing in Discourse*. Oxford University Press: Oxford (57-76).

TAKAZAKI, H. H., 2004. *Língua Portuguesa*. São Paulo: IBEP.

TOLEDO, Piedad Fernández, 2005. Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies. *Journal of Pragmatics* 37 (1059 -1079)

WHITAKER PENTEADO, J.R., 1964. *A técnica da comunicação humana*. São Paulo: Pioneira.