

A DISTRIBUIÇÃO INFORMACIONAL NA ORGANIZAÇÃO TÓPICA DO TEXTO*

Irma Beatriz Araújo Kappel**

SUMMARY: *This work is about two empirical researches which had the purpose of verifying, in the Portuguese Language, if the question of information (main/ secondary, given/new) and the use of repetition (new information, in rhematic position, resumed as a theme of the following topic-segment) as a cohesive device above the intersentencial level, affect the unit and the informational progression.*

The first research was performed analyzing the fifty best compositions and the fifty worst ones, according to the correction team; the second, consisted of a questionnaire made up of texts that were considered good by reviewers, annalysts and readers with the information placed in different orders aiming to check the reader's preference.

We verified that the choice made by the majority of the interviewees was the text in which the main information was placed at the end of the topic-segment; also, the majority of the compositions considered to be the best by the correction team, had the main information at the end of the topic-segment. This did not happen among the compositions considered as worst. In the texts in which there was a linear progression, the final segments of the topic-segment not only favoured the presentation of the first plan or main, plan material, but also, can introduce in a rhematic position, a new future discursive topic, which will be developed as from the beginning of the next segment.

We were able to confirm that it is fundamental to regard these aspects for good quality text production, and also for reading as regards to how the reader sees the text: good or bad, easy or difficultly to be understood.

1. Introdução

A questão da ordem de elementos (palavras, orações, informações, etc.) no texto, quer seja em frase, em segmento-tópico, em capítulo ou em estrofe, tem sido uma novidade no ensino da língua. Apenas no estudo das figuras de linguagem e figuras de construção (inversões, hipérbato, anástrofe,

* Este texto é uma versão resumida da dissertação de Mestrado: "Segmentação textual, coesão e distribuição informacional na organização tópica do texto", defendida em 08.06.1998, no Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia.

** Professora das Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU) e Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

etc.), sob ponto de vista retórico-estilístico, é que os alunos são alertados a perceber que as frases ou as seqüências de frases admitem diferentes arranjos segundo as pretensões do usuário.

Entretanto, no ensino de produção de texto e de leitura, a questão da colocação das informações em ordens diferentes é de fundamental importância, tendo em vista a variedade de disposições e a liberdade que o usuário tem para mobilizá-las. Existem certas ordens na colocação das informações que, no domínio da norma, recebem a preferência, tornando-se mais freqüentes, porém a variedade que se pode ter na mudança dessa ordem é que é fundamental para quem vai escrever ou ler um texto.

A partir do trabalho de GIORA (1983:155-181), pensamos em verificar, no português, se a questão da distribuição da informação (principal/secundária e dada / nova) e o uso da repetição (informação nova, em posição remática, retomada como tema do segmento-tópico seguinte) como elemento coesivo entre segmentos maiores, acima do nível intersentencial, afetam a unidade e a progressão informacional dentro do texto, pois, em caso positivo, torna-se fundamental considerar esses aspectos para a produção de textos de boa qualidade e, também, terá influências consideráveis na questão da leitura (de como o leitor vê o texto: bom ou ruim, fácil ou difícil de ser entendido).

A investigação a ser desenvolvida neste estudo se justifica por dois fatores fundamentais:

I- poucos estudos têm abordado a organização da distribuição da informação no texto escrito, a progressão tópica discursiva em relação às informações *dada* e *nova*, a questão da posição das informações *principal* e *secundária* no segmento-tópico e a influência que isso tem na qualidade do texto e na facilidade ou dificuldade de compreensão. Com a realização desse estudo, poderemos contribuir para preencher essa lacuna nos estudos lingüísticos sobre o conhecimento da estruturação do texto;

II- como no texto escrito não há sujeitos definidos - leitor e autor¹, o contexto lingüístico interno ao texto, enfocado por nós neste estudo, passa a ter grande relevância para a compreensão. A organização textual, de natureza monológica, é, segundo KLEIMAN (1990:93) própria da escrita. O autor é responsável exclusivo pela construção do texto e deverá imaginar um interlocutor, antecipando-lhe seus interesses, seus conhecimentos. Nesse sentido, o texto se torna dialógico num sentido amplo do termo. O leitor é responsável exclusivo pela reconstrução do sentido e deverá procurar na organização textual os elementos necessários à sua compreensão. Sendo assim, perceber uma forma de distribuição da informação que facilite esta reconstrução, pelo leitor, é um fator importante para quem redige.

¹ Neste estudo, numa visão interacional, não estaremos fazendo diferença entre os termos autor e produtor de texto e consideraremos o leitor como o receptor que compreende e que estabelece o sentido.

Ao realizarmos este estudo, não pretendemos dar receitas de como escrever, muito menos dar modelos a serem seguidos, mas sim, levantar fatos que parecem afetar a interação entre autor e leitor, facilitando-a ou dificultando-a, pois quando um texto é difícil de ser lido, tanto no aspecto da natureza do assunto quanto na maneira pela qual o conteúdo está organizado, a interação entre produtor e receptor e a legibilidade do texto ficam comprometidas.

Nossos principais objetivos neste estudo, a partir de análises de textos, principalmente dissertativos, foram:

1. discutir a influência na legibilidade e no julgamento da qualidade de textos, da distribuição informacional em segmentos textuais, especificamente segmentos-tópicos;
2. verificar qual posição de segmento para a colocação da idéia dominante é preferível, tendo em vista a interação produtor/leitor e o julgamento de boa formação do texto;
3. determinar a influência que tem na formação de um bom texto a apresentação de um tópico discursivo dos segmentos seguintes na posição final ou remática de um segmento-tópico em função coesiva, num constituinte prévio;
4. discutir como os fatos dos objetivos acima podem afetar os procedimentos de ensino de produção e compreensão de textos em relação aos mecanismos, fatores e processos enfocados.

Este estudo buscou verificar as seguintes hipóteses:

1. a forma de distribuição da informação nos segmentos textuais afeta a qualidade do texto e a facilidade de compreensão, numa interação entre autor e leitor;
2. a posição que certos tipos de informação (principal/secundária e informação nova/velha) ocupam nos segmentos textuais faz com que o texto seja mais ou menos legível e considerado como mais ou menos bem estruturado;
 - 2.1. a posição final de segmento para a informação principal e nova é melhor compreendida e faz com que o texto seja visto como mais bem estruturado, facilitando ao leitor a retenção da idéia mais importante;
 - 2.2. a indicação, na posição final ou remática de um segmento, do tópico a ser desenvolvido no segmento seguinte faz com que o texto seja visto como melhor e mais legível. Estaremos considerando isto como um recurso de coesão acima do nível intersentencial.

2. Fundamentação teórica

Desde a década de 60, a Linguística passou por uma evolução epistemológica configurada sobretudo na Linguística Textual e na Análise

do Discurso. Surgiram, então, estudos sobre os processos e mecanismos de organização textual que inseriam textos em determinados contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos.

Esta evolução faz surgir **uma nova unidade de análise** que vai além dos limites da frase: **o texto**, e **uma nova concepção de linguagem**:

“... a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.” (TRAVAGLIA- 1996:23).

Consideramos, neste estudo, a linguagem como forma de ação e como meio de interação entre os homens, ou seja, como meio de interação social, dotada de intencionalidade. Esta concepção de linguagem como processo de interação e como processo em permanente construção é importante por levar os professores à crença de que seus alunos são indivíduos que realizam ações através da linguagem, ou seja, é através dela que constroem o mundo e se constituem como sujeitos. Acreditamos, assim como BAKHTIN (1929:123), que:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”

No Brasil, somente nos anos 80 é que chegaram os primeiros estudos da Lingüística Textual que tinham por objetivo o estudo e a pesquisa sobre a natureza do texto visto como seqüências lingüísticas coerentes e os fatores que envolvem sua elaboração, sua produção e sua recepção.

A Lingüística Textual propõe verificar o que faz com que um texto seja um texto (princípios de constituição, fatores de coerência, condições em que se manifesta a textualidade), levantar critérios para a delimitação do texto e diferenciar as várias espécies de textos.

Para o desenvolvimento de nosso estudo, trabalhamos com o texto escrito e com a distribuição da informação. Portanto, é importante que nos posicionemos sobre as seguintes questões: texto, discurso, textualidade, segmento textual, estrutura informacional, progressão textual e tipologia textual.

Segundo VAN DIJK (1972), a competência lingüística do falante não

é frasal, mas textual. Os sujeitos se comunicam por meio de textos escritos ou falados. Para compreendermos melhor o fenômeno da produção de textos escritos, objetos de análise neste estudo, é importante definirmos o que entendemos por **texto e discurso**.

Existem diversas conceituações para esses dois termos que variam de autor para autor. Alguns autores, como por exemplo KOCH e TRAVAGLIA (1989), concebem-nos com sentidos diferentes, outros como MIRA MATHEUS (1983) e ROCCO (1981) já consideram esses termos como sinônimos.

Neste estudo, estamos considerando texto como algo diferente de discurso, mas interligados e interdependentes pois trabalhamos com a utilização e o funcionamento da língua. Podemos dizer, então, que **texto** não é uma simples somatória de frases, é um objeto materializado em uma dada língua, formado por uma unidade de linguagem em uso, independente de sua extensão, que representa um todo semanticamente organizado, com determinações sócio-comunicativas e com uma unidade que só terá sentido no momento da interlocução, quando o autor e o leitor ou ouvinte se engajarem na construção do sentido.

O **discurso** é entendido como sendo o ponto de articulação dos processos ideológicos e sociais e dos fenômenos lingüísticos, “é um conjunto de enunciados na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” FOUCAULT (1969:135). O discurso não se confunde com o texto, que é concebido como a manifestação verbal do discurso. Ele vai além do texto lingüístico propriamente dito, pois envolve as condições sócio-históricas, culturais e ideológicas de produção, de construção e de reconstrução do texto, que podem ser percebidas e analisadas através de pistas (marcas lingüísticas) presentes no texto.

Pode-se dizer que, a partir dessas conceituações de texto e discurso e de suas distinções, a produção e a recepção de textos é influenciada por 3 (três) tipos de fatores: **pragmáticos**, que tem a ver com o seu funcionamento; **semântico-conceituais**, de que depende sua coerência; e **formais**, entre os quais destacamos a coesão.

Ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não simplesmente, um amontoado de frases ou elementos lingüísticos, damos o nome de **textualidade**, que é

“... o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Portanto, tendo em vista o conceito que se tem de coerência, podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade” (KOCH & TRAVAGLIA -1989:26).

BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: a *coesão e a coerência* que

para eles se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a *aceitabilidade*, a *intencionalidade*, a *informatividade*, a *situacionalidade*, a *intertextualidade* que se relacionam, no processo sócio comunicativo, com os aspectos pragmáticos já abordados.

Em nosso trabalho vamos adotar a posição de KOCH & TRAVAGLIA (1989 e 1990) para os quais o critério básico de textualidade é a coerência, responsável pelo estabelecimento do sentido. Sentido é entendido como “atualização seletiva, no texto, de potencialidades significativas virtuais (significado) das expressões lingüísticas” (KOCH - 1989:13).

A coesão e a coerência são propriedades textuais em condições de forte inter-relacionamento. Para nós, a **coesão** vai além da superfície textual por ser um fenômeno externo e subjacente a essa superfície, pois depende também, da situação comunicativa que contextualiza o texto. Ela envolve os aspectos lógicos, semânticos e cognitivos por depender do conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Já a **coesão** tem a ver com a maneira como o texto é construído na superfície textual, ela é a organização, a ligação entre os elementos da superfície do texto que, além de unir, correlaciona as partes de uma frase ou as frases entre si e, em especial, neste trabalho, um recurso acima do intrafrasal e do interfrasal, o modo como os segmentos-tópicos se combinam para assegurar a organização, o desenvolvimento e a progressão textual. A coesão deve ser vista do ponto de vista sintático, gramatical e semântico. Ela tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que possibilitam calculá-la, mesmo não sendo nem necessária nem suficiente para o estabelecimento da coerência. Enfim, usaremos a coesão como um recurso para garantir a continuidade e a unidade do texto.

Por nosso estudo se interligar mais às questões lingüísticas, têm especial interesse três outros elementos que, de certa forma, estão relacionados com a coerência no que se refere à colocação e a distribuição informacional para a progressão textual e para melhor qualidade do texto: o segmento textual, a estrutura informacional e a progressão textual.

Como vamos trabalhar com a distribuição da informação em segmentos textuais, procuramos ver alguns autores que tenham trabalhado com análises de textos dividindo-os em **segmentos**.

GIORA (1983) em seu estudo mostrou-nos sua tentativa de estender a noção de coesão além do nível da frase por vê-la como uma exigência do texto para associação entre segmentos maiores do que uma frase, optando pelos seguintes tipos de segmentos: parágrafos, capítulos inteiros e estrofes. Da mesma forma, KAPPEL (1996) abordou o mesmo estudo, em língua portuguesa, com os seguintes segmentos: parágrafos e estrofes.

Por outro lado, CARRETER & LARA (s/d) partindo da posição de que, para se analisar um texto não podemos decompô-lo, mas sim analisar, ao mesmo tempo, o fundo e a forma, mostram-nos em análise de textos literários que, para a determinação da estrutura, tem-se que descobrir os

segmentos observando-se as variações temáticas que mais se destacam. Para esses autores segmento é:

“... cada uma das partes que podemos descobrir no texto....Segmento não significa parte que se possa distinguir à primeira vista .. Não se deve confundir com divisões externas do texto , que se notam visualmente, tais como estrofes, na poesia, ou parágrafo, na prosa. Os segmentos são provenientes de modulações diversas que o tema adquire, à medida que se desenvolve num texto. ...Os segmentos caracterizam-se e distinguem-se entre si porque o tema adquire, em cada um deles, modulações mais ou menos diferentes. (CARRETER & LARA s/d: 34-35).

Finalmente, JUBRAN *et alii* (1992) partem da hipótese de que a conversação espontânea, apesar da quase simultaneidade entre planejamento e execução, é uma atividade altamente organizada, na qual os falantes constroem e desenvolvem um tópico organicamente estruturado. Para isso, propõem uma categoria descritiva do tópico, rejeitando as categorias que se limitam em sentenças, mostrando como os tópicos se organizam hierarquicamente em super-/sub-tópicos.

Neste trabalho, vamos adotar a segmentação proposta por JUBRAN *et alii*, elaborada para o texto oral, mas que em termos de segmentação, de conceituação e de organização tópica, a nosso ver, aplica-se perfeitamente ao texto escrito e serve aos nossos propósitos de análise, como a própria conclusão dos autores nos diz:

*“... as conclusões a que se chegou aqui são de algum modo generalizáveis para outros textos, além do tipo estudado. Nesse caso inclui-se também o texto oral monologado e, de certo modo, os textos escritos, já que, no essencial, eles não trazem muita novidade em termos de estruturação tópica. Apenas seguem outros padrões que devem ser identificados como próprios dessa modalidade de uso da língua.” (JUBRAN *et alii* 1992: 397).*

O tópico, entendido como aquilo sobre o qual o texto está falando, é o princípio central da organização discursiva. A manutenção tópica e sua expansão em segmentos-tópicos a partir de uma segunda unidade de sentido, propicia o desencadeamento de uma informação nova que nos conduz a uma progressão temática.

Em princípio, utilizam-se da conceituação de GOFFMAN (1976 *apud* JUBRAN 1992:360) sobre tópico: “interação centrada”, fio condutor responsável pela tessitura e coerência. Para a caracterização e identificação de uma unidade de análise de estatuto discursivo, adequada à descrição textual- interativa do português falado, estabeleceram os traços que definem o *tópico discursivo* como categoria operacionalizável.

Vamos usar neste trabalho a conceituação de tópico discursivo ao invés de assunto que parece ficar muito ao nível de frase. Preferimos usar a

proposta de JUBRAN et alii (1992) E CARRETER & LARA(s/d) que propõem o segmento-tópico, estes no texto escrito, aqueles no texto oral.

Como nosso objetivo não é definir as marcas de delimitação tópica, iremos usar isso apenas subsidiariamente, como recurso para identificar o segmento-tópico, para analisar as informações central ou principal/secundária e dada/nova.

Entenderemos o tema ou tópico como a informação dada e o rema ou comentário como a informação nova.

Com relação à **informação**, podemos enfocá-la sobre o grau de importância que ela assume no contexto. FRIES (1992), ao analisar a estrutura informacional em textos escritos de propagandas em inglês, aborda que pontos relevantes podem ser marcados por pontuação, por destaques no modo de redigir e **pela colocação da informação principal no final de frases** para que o leitor se lembre das idéias mais importantes.

Nosso estudo sobre estrutura informacional vai além do nível frasal. Tentaremos abordar as posições que ocupam nos segmentos-tópicos as informações principal, superior, dominante ou central de primeiro plano e a secundária, inferior de segundo plano; e as informações dada/nova em posição temática e remática. A informação de primeiro plano pode se referir à informação nova por ter mais relação com o objetivo do texto e que, possivelmente ocupará a posição remática, em posição final de segmento-tópico; a de segundo plano poderá ser a informação dada, conhecida, que, possivelmente, ocupará a posição temática, sendo usada apenas como uma forma de orientar o leitor a receber a mensagem que está por vir.

Tendo em vista que não há nada publicado especificamente sobre a identificação da informação principal/secundária, fizemos um levantamento de alguns critérios para tentar diferenciá-las:

a) A informação principal deve estar relacionada com o objetivo do texto

Para FRIES (1992), a informação principal está ligada ao objetivo com que o texto foi produzido ou vai ser lido.

Esse autor afirma também que a localização da informação mais importante, informação nova, é no final de segmento por facilitar a interação entre produtor e leitor ou ouvinte. O tema que aparece em posição inicial é a informação conhecida e/ou secundária, e serve para preparar a chegada da informação nova e/ou principal, que fica na posição final para marcar a idéia na memória do leitor ou ouvinte, o público-alvo da propaganda:

“ Localização da informação no texto: Há uma tendência generalizada de se colocar as informações novas e importantes posteriormente em um texto ou em um segmento do texto. Assim, ao se comparar dois itens, dos quais um já é conhecido, há uma tendência de se descrever o conhecido, primeiro

e, em seguida, usar tal descrição como padrão de comparação para interpretar o segundo....”² (FRIES, 1992:463)

Os objetivos são fundamentais, tanto para quem vai escrever ou ler um texto, para que se realize um trabalho melhor em torno do tema e para estabelecer que idéias serão tidas como principais no texto.

Ainda com relação à colocação das idéias principais no texto, KLEIMAN (1989 b:33) afirma que o leitor, ao realizar a leitura superficial de um texto jornalístico, realizará um processo de leitura “pré-leitura seletiva”, ou seja “Skimming” quando ele selecionará **os primeiros ou os últimos períodos de parágrafos** e tabelas para obter uma idéia geral sobre o tema e subtemas. Podemos entender, então, que a colocação das informações principais em um texto tem essa ordem preferível o que reafirma, em parte, nossa hipótese de que a ordem preferível para colocação das informações principais é no final do segmento-tópico.

Em nível de sentença, a distribuição informacional foi tratada por MIRA MATHEUS (1983), em seu Capítulo 7 - “Mecanismos de estrutura textual”. No item 7.3, p. 207, a autora analisa, do ponto de vista cognitivo, a estrutura temática (modo como um texto seleciona e vai apresentando os tópicos) que é profundamente ligada à estrutura informacional (modo como se distribui a informação apresentada). Considera o tópico discursivo- tópico de seqüências textuais e o tópico frásico - tópico de uma frase.

Para essa autora, o texto fala sempre de um ou mais assuntos - os tópicos- e, em geral, o que diz acerca deles - o comentário - que acrescenta elementos cognitivos adicionais ao que constituía o conhecimento anterior desse objeto. Considera que, para que a estrutura temática de um texto seja coerente, é necessário que os elementos cognitivos fornecidos pelo comentário sejam relevantes e a relação tópico-comentário deve processar a progressão temática. A estrutura tópico-comentário coincide muitas vezes com a estrutura informacional: o tópico, informação de que já dispõe o locutor e o alocutário e o comentário, a informação nova.

Em nosso estudo verificamos se a posição ideal para colocação da informação principal também é a posição final, só que, ao invés de analisarmos o final de frase como Mira Matheus, analisamos o final de um segmento-tópico.

Os estudos de GIORA (1983:155-181) são uma tentativa de mostrar que posição final de segmento de qualquer natureza que seja (parágrafo, estrofe e capítulo) é um parâmetro determinante para a posição da informação principal, de primeiro plano. Parte dos trabalhos, principalmente de DANES (1974), que assumem que a localização de constituintes na seqüência da frase determina o *status* informacional. A posição final da frase é marcada

² Tradução nossa.

como de primeiro plano enquanto que a posição inicial da frase é marcada como de segundo plano.

Começando a análise de textos em nível de frase, GIORA delinea um modelo de conexão linear, sugerida por DANES (1974), que serve como modelo básico para a análise desses mesmos aplicativos coesivos em parágrafos, capítulos e estrofes de poemas, chegando à conclusão, em todos esses tipos de segmentos, que a posição final de segmento é preferível para a colocação de um tópico futuro, além de ser a idéia dominante.

Na literatura, CHOCIAY (1993) analisa no *Itinirário de Pasárgada*, testamento poético de Manuel Bandeira, uma transição entre dois parágrafos (período final de um parágrafo e o período inicial do parágrafo seguinte) para demonstrar como uma determinada ordem frasal pode ser requerida pelo texto para a eficácia da mensagem:

“(...) Creio que Carlos Faça nada nos ensinou: aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier.

Mais nos ensinou de Literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo).”(BANDEIRA, 1958:19 apud CHOCIAY, 1993:21)

“ Se tomássemos o segundo período isoladamente, observaríamos ... que é construído em ordem inversa... Afirmar isso , no entanto, é descrever apenas parte (e a menos importante) do processo: essa disposição não é aleatória, mas responde à manobra operada no período anterior, particularmente em “nada nos ensinou”, a que responde o “mais nos ensinou” do segundo período....o escritor escolheu a seqüência mais eficaz, no caso, para ressaltar o contraste de qualidade dos dois docentes mencionados...atualizou uma seqüência de elementos pertinente ao texto e ao contexto...” (CHOCIAY,1993:21)

Utilizando-se de conhecimentos matemáticos na verificação de quantas maneiras diferentes podemos reorganizar uma frase, MULLER (1973:41 apud CHOCIAY, 1993:16), por análise combinatória, em casos de permutação, constata que o número de permutações de n elementos é o produto dos números inteiros de 1 a n . A mudança na ordem dos blocos constitutivos de uma frase ou texto darão várias opções de construção. Exemplificando:

“Nós não podemos obter este livro em Londres.” ... Se observarmos que, no conjunto da frase dada, são intercambiáveis os blocos “nós”, “não podemos”, “obter”, “este livro”, “em Londres”, verificaremos que o número de permutações (no caso, o produto dos números inteiros de 1 a 5) é de 120.” (CHOCIAY, 1993:17)

A escolha da ordem será de acordo com os objetivos do autor do texto que selecionará o que for mais importante e poderá expressar isso

para seu leitor colocando a informação mais importante no final do segmento-tópico.

Da mesma forma, VAN DIJK (1992: 196-200) em seu capítulo sobre “Estruturas de Modelos e Relações Funcionais no Discurso”³ “ aborda a ordenação linear e as ordenações hierárquicas de modelos, afirmando que, aparentemente, há estratégias discursivas gerais para a linearização de informações representadas cognitivamente: em notícias de jornal, objetos ou eventos mais importantes são apresentados primeiro, ordenação *top-down*, por relevância; em narrativas naturais, a ordenação cronológica pode ser dominante; no discurso científico, a tendência é colocar as inferências no fim como ocorrem nas conclusões de um esquema argumentativo:

“.. a conclusão importante de um argumento pode ser, muitas vezes, mencionada na última posição. Similarmente, no interior da estrutura sentencial de muitas línguas, “dado, “velho” ou outra forma tópica muitas vezes precede a informação nova, focalizada e, portanto, mais relevante. (1992:198)

Segundo esse autor, a própria situação comunicativa pode condicionar a variação da estrutura de modelos. O mapeamento discursivo da informação do modelo de situação é também uma função das condições pragmáticas e interacionais do discurso, tais como as metas, interesses ou o conhecimento mútuo dos participantes e a relevância comunicativa dos elementos específicos de informação ou (inter)ação discursiva. Fatos importantes podem ocupar posição final por razões táticas, como as de preservação da face, auto-representação positiva ou persuasão, ou por razões estéticas, como revelar a identidade do assassino no final.

No caso de textos argumentativos de provas de vestibular, a informação principal tem a ver com a idéia que a pessoa quer passar e defender. O produtor do texto é a pessoa que vai definir o principal, segundo os seus objetivos, ao apresentar seu texto que será julgado pelo leitor.

Veja-se a análise de alguns fragmentos de redação em que podemos observar esse fato:

1) “Somos livres, desde que não tenhamos praticado nenhum ato ilícito, para ir e vir. Isto é o que consta da nossa Constituição. Muitas pessoas acreditam que isso possa ser tudo que precisamos para sermos livres. **Não é somente uma cela de cadeia que pode nos prender, mas sim, atos impensados ou respostas prontas e acabadas, também nos faz prisioneiros.**” (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 1º sem./1997, melhores)

Observamos que o vestibulando, autor desse texto, parte do conceito de liberdade na Constituição de que, para ser livre, basta poder ir e vir por não ter cometido nenhum ato ilícito e que, segundo o candidato, é a opinião

³ Para Van Dijk, discurso é o que chamamos habitualmente de texto.

da maioria das pessoas. Posteriormente, coloca a sua opinião em relação à liberdade discordando da colocação anterior pois, para ele, a liberdade não é só impedida por uma cela de cadeia, mas sim, pela consciência das pessoas que agem impensadamente ou radicalmente.

O principal, para esse autor, em relação à temática apresentada só foi colocado no final do segmento-tópico. Partiu da opinião da maioria das pessoas sobre o assunto para só colocar a sua opinião no final.

2) “A situação é grave e geral em todo o Brasil: médicos estão escolhendo os próprios pacientes para darem assistência. Uma escolha bastante radical que consiste em atender aqueles que têm mais probabilidade de se recuperar. **Será que um médico tem toda capacidade de saber qual paciente tem chance ou não de viver?**” (UFU, 1º sem./1997, tema A, melhores)

O autor desse fragmento afirma que os médicos estão escolhendo os pacientes para dar assistência. No final ele questiona se o médico tem essa capacidade deixando transparecer seu posicionamento contrário a essa atitude. O ponto de vista do autor ficou claramente marcado no final do parágrafo com a interrogação feita.

Partimos da visão de que cada ordem nova a que são submetidos os elementos de uma frase ou de frases entre si ou de segmentos-tópicos entre si faz surgir uma nova dimensão textual e que a colocação das informações principais, **segundo os objetivos do escritor**, poderá ser fator importante para a qualidade do texto e para a facilidade de compreensão do leitor.

b) As orações adjetivas se encarregam da informação secundária

Para comprovação dessa afirmação, partiremos das análises já realizadas por TRAVAGLIA (1996:155). No exemplo (108 c) apresentado pelo autor, “**O gato que é branco roubou o peixe**”, as expressões “que é branco” e “roubou o peixe” são consideradas informações novas, sendo que a primeira informação é secundária e a última, principal. Pode-se observar nos exemplos dados que, na hierarquização das informações novas, a informação principal fica em posição final da frase:

“Essa frase seria usada em uma situação em que a informação de que o gato é branco é secundária dentro da fala, já que o mais importante é dizer que ele roubou o peixe.” (TRAVAGLIA, 1996:155).

Se invertêssemos a colocação das informações da frase anterior para “**O gato que roubou o peixe é branco**” seria diferente pois o mais importante passa a ser a informação de que o gato é branco. Poderíamos exemplificar com uma situação em que alguém procura saber qual gato roubou o peixe e era-lhe respondido que foi o gato branco. Nesse caso a informação principal deslocou-se da posição mediana para a posição final.

c) Orações reduzidas veiculam informações secundárias

Em TRAVAGLIA (1991), encontramos um estudo sobre as formas verbais em diversos tipos textuais, constatando que as formas verbais têm a ver com a veiculação de informações:

- a) na dissertação, as formas nominais do verbo (orações reduzidas) expressam informações secundárias, excetuando o infinitivo, quando forma orações subordinadas substantivas;
- b) na descrição, as formas nominais também veiculam informações secundárias;
- c) na injunção, as formas nominais também indicam informações secundárias: o infinitivo sem modalidade imperativa, indica modo, fim ou forma orações substantivas tal como nos outros tipos de texto.

Analisando o capítulo referente às **orações reduzidas** da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* de Cegalla, o autor coloca-nos que:

“a) Afirmou o sertanista [que não há selvagens gigantes].

b) Afirmou o sertanista [não haver selvagens gigantes].

*Tanto na primeira como na segunda construção, a oração entre colchetes é subordinada substantiva objetiva direta. **A forma dessa oração é diferente, mas o sentido é o mesmo.**”⁴ (CEGALLA, 1988:351).*

Questionamos se o sentido seria o mesmo. Quando digo “Ao saber isso, entristeceu-se.” terá o mesmo sentido que “Quando soube isso entristeceu-se.”? Intuitivamente, percebemos que, quando a oração é reduzida, a informação nela contida é vista como secundária ao passo que quando a oração é desenvolvida, a informação não é vista como secundária. Se o mesmo fato ora é importante ora secundário não estará fazendo diferença de sentido?

Além dessa diferença, será que a mudança na colocação da informação influenciará na melhoria do texto? Entre “Ao saber isso, entristeceu-se.” e “Entristeceu-se ao saber isso.” parece-nos que a primeira, que coloca a informação principal no final da frase, tem a preferência.

Relacionando com nossa pesquisa, a colocação da informação principal no segmento-tópico também terá a preferência no final do segmento?

d) Orações coordenadas contêm informações principais, e orações subordinadas contêm informações secundárias, complementares

O período composto pode ser constituído por orações autônomas, independentes, com valor igualitário, a que se dá o nome de **coordenadas**,

⁴ Destaque nosso.

pois cada uma tem sentido próprio, ou pode ser constituído por orações sem autonomia gramatical, pois uma oração, tida como **subordinada**, desempenha sempre uma função sintática em outra oração, é dependente de outra tida como principal.

Na frase “Quando o espelho quebrou, Maria estava tricotando.” a oração subordinada no início aparece como um informação dada, já conhecida por todos, não podendo ser alterada. Já a informação final, nova, “Maria estava tricotando” poderia ser substituída por “Maria estava caminhando”. Invertendo as posições, a análise passa a ser diferente: “Maria estava tricotando quando (de súbito) o espelho quebrou.”. A oração subordinada “quando (de súbito) o espelho quebrou” está no final, em posição de primeiro plano, como informação nova, podendo agora ser substituída por outra “...quando (ao esbarrar) quebrou o espelho.”

Sendo assim, para nós, a informação principal está ligada muito mais às intensões (conteúdos, significados) e objetivos do autor do texto do que à forma. Podemos ter orações subordinadas em posição inicial de segmento com informação secundária e na posição final do segmento-tópico ser uma informação principal, de acordo com as pretensões do autor do texto.

Essas foram as formas que encontramos para perceber se a informação é principal ou secundária em um texto. Tentaremos verificar todos esses fatores em nossa análise.

Em relação à **progressão textual**, ao contrário de CARNEIRO (1993:31) que parte do conceito de progressão, como “simplesmente o ato de estender o texto”, entenderemos por progressão textual o mesmo que CHARROLLES (1978), isto é, como o acréscimo de idéia nova, ou seja, a progressão semântica. As relações entre informações dadas e novas que aparecem no texto no plano da coerência são somadas para garantir a progressão textual. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos para manifestar essas relações entre o dado e o novo.

Como estratégia de articulação textual, o uso de mecanismos de coesão para a progressão textual difere da simples repetição que causa a circularidade. É a união de novas informações a propósito dos elementos retomados. Esse acréscimo semântico faz o texto progredir.

A recuperação de uma informação nova em posição temática no segmento-tópico seguinte com base nos recursos da coesão referencial, como, por exemplo, repetição do mesmo item lexical, nominalização, expressão nominal definida, etc (Cf. KOCH, 1989), é considerada por nós uma estratégia de articulação textual. O uso desse recurso terá função coesiva, ao focar a sua atuação na estrutura da organização tópica, uma vez que possibilita a marcação lexical dos termos que sustentam tal organização, favorecendo a continuidade e a unidade do texto.

Segundo LEMOS (1977), existem repetições que não contribuem para a progressão textual são apenas repetições viciosas das mesmas idéias:

“ Ao tipo de desvio que se designou por circular, correspondem relações entre sentenças, períodos ou parágrafos, em que um elemento X (sentença, período e parágrafo) é justaposto ou ligado por conectivo a um elemento Y do mesmo nível ou classe (sentença, período e parágrafo), sendo o conteúdo de Y total ou parcialmente idêntico ao de X.” (LEMOS:1977:68).

Concordamos com o parecer de Moreira (1991: 5-6) ao colocar que:

*“...nem sempre no caso de o conteúdo de Y ser **parcialmente** idêntico ao de X, se pode falar em circularidade. Frequentemente, a recorrência tem função argumentativa : o propósito é orientar o leitor para determinadas conclusões, com exclusão de outras”.*

A repetição será vista por nós, assim como para ANTUNES (1996), como um poderoso fator para o exercício da elucidação da mensagem veiculada na progressão textual:

“...o emprego da repetição de unidades e da repetição de seqüências de unidades, como estratégia de prover e indicar a organização seqüencial do texto; por estas vias, seria possível conferir à repetição um caráter menos unilateralista, no sentido de que se evidenciariam, também, os resultados positivos do seu emprego para deixar a seqüência do texto contínua e unificada” (ANTUNES - 1996:309)

KOCH E TRAVAGLIA (1989:50) citam as meta-regras de Charolles e enfocam a repetição e a progressão como construtores da coerência:

“O que se depreende dessas duas regras é que, em todo texto, deve haver retomadas de elementos já enunciados e, ao mesmo tempo, acréscimo de informação . São estas idas e vindas que permitem construir textualmente a coerência.”

Em se tratando de produção e de recepção textual, o avanço da informação é um aspecto que deve ser focado com ênfase, devido a sua importância. Para o estudo da progressão temática as questões de tema/rema, dado/novo, tópico/comentário⁵ são relevantes no dinamismo comunicativo.

Alguns tipos de progressão já foram analisados por lingüistas. Dentre eles podemos citar Danes (1974:114), “Progressão temática deve ser vista como a base, o esqueleto (skeletos) do enredo (plot)”. O autor combina a perspectiva oracional e a contextual com a concepção de progressão

⁵ Estamos emparelhando tema/tópico/dado e rema/comentário/novo para efeito da observação do trabalho, mas sabemos que há diferenças entre esses conceitos que, todavia, não são relevantes para o nosso trabalho.

temática, pois sua preocupação é com a organização do texto e não da frase, e classifica a estrutura textual em 5 (cinco) tipos de progressão: (Progressão Temática Linear, com Tema Constante, com Tema Variado, com Rema Subdividido e com Salto Temático) dos quais selecionamos três, devido a maior incidência nos textos escolhidos para serem analisados:

1) Progressão temática linear - o rema de cada enunciado - ou uma parte do rema - torna-se tema do enunciado seguinte, o rema deste, o tema do seguinte, e assim sucessivamente. Isso pode ser representado pelo seguinte esquema e exemplo:

Esquema 1 - sugerido por KOCH (1989:58)

A → B

B → C

C → D

Exemplo:

*(1) "Pensadores de todas as épocas da história teceram múltiplas teorias sobre as possíveis causas da agressão do homem pelo homem. Alguns responsabilizaram a "natureza" humana, outros invocaram a autoria de demônios para nossos atos violentos e, mais recentemente, alguns empenharam-se com fervor em explicar a violência social através de Édipo ou da primeira infância. (...). Surgiram, então, os que encontraram na **estrutura da sociedade** as raízes da violência social.*

*A **estrutura de uma sociedade** é determinada, principalmente, pelo arcabouço econômico de seu funcionamento...." (KAPPEL, 1996:203).*

2) Progressão temática com tema constante: em que, o mesmo elemento temático aparece em enunciados sucessivos, variando, em cada um destes, apenas o rema; a um mesmo tema são acrescentadas novas informações remáticas. É muito freqüente em narrações de alunos onde o herói é o tema da maior parte das frases e o rema introduz apenas novas ações. Podemos representar este tipo de progressão pelo seguinte esquema:

Esquema 2 -sugerido por KOCH (1989:59)

A → B

A → C

A → D

Exemplo :

(2) "O cão é um animal mamífero e quadrúpede. Ele tem o corpo coberto de pêlos O cão é um excelente guarda para nossas casas. (/0) É um animal muito fiel." (KOCH - 1989:58).

3) Progressão temática com rema subdividido: os elementos de um rema "múltiplo" dão origem a vários temas, ou seja, é o desenvolvimento das partes de um rema superordenado. Podemos ter o seguinte esquema:

Esquema 3 - sugerido por KOCH (1989:59):

A → B (= B1+B2+B3...)

B1 → C

B2 → D

Exemplo:

(3) "Vamos falar agora das partes do corpo humano. A cabeça é formada de crânio e face. O tronco compõe-se de tórax e abdômen. Os membros dividem-se em superiores e inferiores. (KOCH - 1989:59).

Dentre as tarefas básicas da Linguística Textual encontramos a diferenciação das várias espécies de texto. Torna-se necessário distinguirmos algumas **tipologias textuais**, tendo em vista que trabalhamos com análise de textos escritos.

Partimos, de acordo com TRAVAGLIA (1991), da idéia de que o tipo de relação de interlocução é fundamental para a tipologia, pois cada tipo instaura uma forma de interação entre os interlocutores. Para que um texto seja de um tipo ou de outro, é preciso haver uma correlação entre propriedades e certas marcas, pois a tipologia é a possibilidade da concretização das intenções discursivas. Entendemos que o tipo do texto se define por uma relação de dominância de um tipo sobre o outro que também pode estar presente no texto.

Como nossa atuação profissional, enquanto professora de redação e leitura, é a de ensinar alunos dos Ensinos Médio e Superior a produzirem textos, optamos por trabalhar com o texto **dissertativo, podendo ser ou não argumentativo** de natureza *stricto sensu* ou não. Esse tipo de texto é o exigido para as redações de vestibular que constituem nosso primeiro *corpus*, mesmo que sejam de regiões diferentes, mas em uma mesma situação (a de prova de vestibular), evitando assim, as flutuações de contextos que, segundo HALLIDAY (1979:109) seria o "meio ambiente no qual o texto vem à luz". Para o segundo *corpus* escolhemos textos consagrados como bons principalmente dissertativos .

Quanto à superestrutura do texto dissertativo, muitos autores se preocupam apenas com a organização do texto segundo a seqüência aristotélica que determinou o esquema: Introdução - Desenvolvimento - Conclusão. Mas, só esses conhecimentos não têm ajudado os estudantes a produzirem textos eficazes com um bom desenvolvimento do tema proposto.

Em nosso trabalho, analisamos, nas duas pesquisas, *corpus* contendo textos com predominância para a dissertação. Para isso, adotamos a caracterização de texto dissertativo de TRAVAGLIA (1991 - Capítulo 2) que se insere numa tipologia em que se distingue do narrativo, do descritivo e do injuntivo, que se institui por modos de enunciação caracterizados pelas perspectivas em que o locutor/enunciador se coloca em termos de tempo e espaço por um lado e do fazer (e/ou acontecer) ou do conhecer por outro,

em relação ao objeto do dizer. O tipo argumentativo, *stricto sensu* ou não, enquadra-se em uma tipologia à parte porque se institui por modos de enunciação caracterizados por perspectivas do locutor/enunciador dadas pela antecipação que ele faz em termos da concordância ou discordância, adesão ou não do alocutário ao seu discurso. Sendo assim, a argumentação poderá ser feita através de descrições, dissertações, injunções e narrações.

Para esse autor, o texto dissertativo apresenta as seguintes características:

a) com relação à perspectiva em que o enunciador/locutor se coloca - enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço;

b) quanto ao objetivo da enunciação, uma atitude do enunciador em relação ao objeto do dizer - busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações;

c) quanto à instauração do interlocutor - como ser pensante, que raciocina.

3. A pesquisa⁶

3.1. O *corpus*

Na delimitação do *corpus* da primeira pesquisa, utilizamos redações de vestibular (dissertações) tendo escolhido 50 entre as melhores e 50 entre as piores da classificação geral de cada entidade solicitada. De acordo com a nota dada pela comissão de correção da redação de cada órgão, os textos foram classificados como bons ou ruins, sendo que, do total recebido, selecionamos apenas 100: 50 “boas” e 50 “ruins” para compor nosso *corpus* operacional.

O texto dissertativo, dada a sua complexidade e modalidade difícil de ser ensinada, é mais trabalhado no 2º e 3º graus. Para nossa análise, as inadequações mais locais tais como ortografia, concordância ou pontuação foram menos relevantes. Detivemo-nos na perspectiva global que permite uma análise de texto que busca pela coerência interna do discurso, pela organização lógica de suas idéias, por um tópico geral que amarre os diferentes segmentos-tópicos transformando-os num texto acabado, coeso e coerente.

Para a segunda pesquisa, tendo em vista mais o julgamento do leitor, escolhemos textos predominantemente narrativos e dissertativos já consagrados como bons por avaliadores, alteramos a ordem da colocação das informações principais e secundárias e fizemos um questionário para que os leitores escolhessem a ordem preferível.

⁶ Para verificar as hipóteses e alcançar os objetivos, dividimos a pesquisa em dois momentos que estaremos chamando de Pesquisa I e Pesquisa II para facilidade de referência.

Nossas análises observaram os seguintes aspectos: coesão além do nível frasal, coerência (vendo como a colocação da informação contribui para o estabelecimento do sentido), segmentação textual, estrutura informacional e distribuição da informação (dado / novo, introdução do tópico, principal / secundário) com vistas à progressão textual, afetando ou não a legibilidade e a qualidade de textos.

3.2. Pesquisa I

3.2.1. Método

O *corpus* dessa primeira pesquisa foi constituído por uma amostragem retirada das redações de vestibular de diversas universidades, classificadas pelas respectivas comissões de correção como as 50 primeiras e as 50 últimas, ou seja, as melhores e as piores.

Escolhemos as redações de vestibular pelos seguintes motivos:

1) por encerrarem um ciclo - Ensino Médio e selecionarem alunos para a continuidade dos estudos em um Ensino Superior;

2) porque o aluno, ao final do Ensino Médio, deverá ser capaz de expor suas idéias fluentemente. Isto significa que ele deverá expor o que for fundamental, os aspectos essenciais de uma idéia em desenvolvimento, evitando o que for desnecessário. Deverá estar pronto para produzir bons textos;

3) estaríamos eliminando algumas diferenças e flutuações de contextos presentes em produções textuais;

4) possibilita-nos-ia analisar redações de diversos lugares do Brasil, podendo assim detectar se há diferenças regionais.

O gênero de texto escolhido para medir a competência dos alunos no vestibular é o dissertativo, por sua natureza própria para lidar com a organização objetiva de um texto com idéias logicamente graduadas, procedimento indispensável ao pensamento científico que se espera no Curso Superior.

Dentre as redações solicitadas a dez instituições, recebemos o retorno dentro do prazo estipulado, de apenas quatro: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), especificadas no quadro abaixo segundo as seguintes considerações levantadas por nós:

Valor da correção: FMTM=30 pontos; UFU=18 pontos; UNIUBE=50 pontos; UFPR=50 pontos - 5 questões sendo 10 pontos para cada uma.

Faixa de nota para classificação das redações:

Melhor de70% a 100% dos pontos.

Intermediária de31% a 69% dos pontos.

Pior de10% a 30% dos pontos⁷.

Faixa de nota considerada por universidade em pontos:

	Melhores	intermediárias	piores
FMTM	de 21 a 30	de 9,1 a 20,9	de 3,0 a 9,0
UFU	de 12,6 a 18	de 5,5 a 12,5	de 1,8 a 5,4
UNIUBE	de 35 a 50	de 15,1 a 34,9	de 5,0 a 15,0
UFPR	de 7 a 10	de 3,1 a 6,9	de 1,0 a 3,0

Total Geral de redações recebidas para a pesquisa:

Período	melhores	intermediárias	piores	total
1º. semestre 1997	356	515	402	1.273
2º. semestre 1997	150	0	320	470
Total Geral	506	515	722	1.743

Análise específica do material recebido de cada instituição:

Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro

1) No primeiro semestre de 1997, o tema foi: “Punição ao erro médico” que recebeu a seguinte instrução:

A imprensa tem, ultimamente, destacado casos de “erro médico”, tentando discutir a questão da punição nesses casos. Faça uma dissertação expondo o seu ponto de vista sobre o assunto, posicionando-se a favor ou contra essa punição. Dê um título ao seu trabalho.

Como material de apoio, transcrevemos abaixo alguns trechos sobre o assunto. Sob a manchete JUSTIÇA TENTA REPARAR ERRO MÉDICO COM INDENIZAÇÃO, o jornal Folha de São Paulo, do dia 19 de outubro de 1996, publicou uma reportagem da qual se destacam os seguintes trechos:

“A vítima ou seus familiares podem pleitear na justiça indenização pelos danos materiais e morais decorrentes de erro médico, desde que comprovados.”

“Se desse erro resultar a morte ou lesão do paciente, o responsável também pode ser processado criminalmente.”

⁷ Não escolhemos as piores notas (de 0 a 10%) porque essas redações não constituíam propriamente textos que pudessem ser analisados, dentro dos objetivos de nosso estudo.

“O incidente não gera a responsabilidade do médico. Isso porque, apesar do tratamento não ter obtido êxito, o médico fez o que era necessário e o que estava ao seu alcance.”

“O critério para fixar a indenização por danos morais é exclusivamente do juiz. Cabe a ele arbitrar quanto deve ser pago.”

“Se a quantia (da indenização) for muito alta, o acusado torna-se também vítima. O juiz tem que levar em conta a capacidade de pagar do agressor e dosar a sua decisão.”

“O dinheiro não recompõe a integridade física, psíquica ou moral lesada. É apenas uma consolação para amenizar a dor da vítima ou de seus familiares.”

- 2) Valor da redação: 30 pontos;
- 3) Não tem caráter eliminatório;
- 4) Critérios para correção: não recebi.

Universidade Federal de Uberlândia

1) Foram oferecidos aos alunos dois temas no primeiro semestre de 1997: A- “O médico tem ou não o direito de decidir o momento da morte de um paciente” e B- “Aumento de casos de gravidez na adolescência” . Recebemos apenas as que são do tema A, que receberam a seguinte **instrução**:

*Abaixo você vai encontrar alguns textos motivadores para desenvolver sua redação. Ao redigi-la, você deverá optar por **um** dos pontos de vista a seguir:*

I- O médico tem o direito de decidir o momento da morte de um paciente. Ou

II- O médico não tem o direito de decidir o momento da morte do paciente.

*Atenção: Você **não** deve apresentar um relato, mas fazer um texto dissertativo, de acordo com a proposta acima.*

“Por menos que os médicos gostem de reconhecer, faz parte de sua profissão decidir quem vai morrer. Enquanto isso é feito dentro de determinados padrões de conduta profissional, convivem com suas decisões. O patriarca Sérgio Aguinaga, presidente da Academia Nacional de Medicina, 71 anos, 45 de medicina, que somados aos 54 do pai dão ao seu sobrenome um século de tradição, explica: “Eu tive casos em que exercitei esse tipo de poder. Só mandava para a diálise os pacientes que teriam o rim transplantado. Não havia vaga para mais e era uma decisão que não me tirava um minuto de sono”.

Nos últimos meses Laerte Vaz de Mello foi procurado por dois colegas destroçados por casos em que os padrões ensinados nas escolas e codificados nas regras de conduta eram insuficientes:

—Em junho um médico do Carlos Chagas me telefonou. Tem 36 anos. Estava enlouquecido. Tinha um doente em coma no respirador e entrou

uma mulher um pouco mais jovem, com um derrame e perigo de morte cerebral. Desligou o mais velho. Ambos morreram. No outro caso veio aqui um médico do Souza Aguiar. Não agüentava mais. Tinha dois pacientes com trauma, um de 48 anos com hemorragia craniana e outro de 14, com ruptura do baço. Se você deixa uma pessoa com edema cerebral na maca, ela morre. Era o caso mais grave. O garoto com o baço rompido também morreria se não fosse atendido. Ele salvou-o. Isso foi em novembro passado.” (In: VEJA/18/8/93)

“Na rotina dos hospitais, principalmente no cotidiano das unidades de terapia intensivas, as UTIs, a indução à morte de pacientes sem possibilidade de recuperação é uma atitude que se torna, a cada dia, mais freqüente. Os motivos básicos para esse novo comportamento são dois. O primeiro é o fato de boa parte da recente geração de médicos brasileiros entender que uma de suas funções não é apenas ajudar a se salvar, mas também auxiliá-lo a morrer com dignidade, da maneira mais rápida e menos dolorosa possível. A Segunda razão é basicamente econômica. É muito caro manter um paciente na UTI. Em hospitais de primeira linha, uma diária chega a custar R\$ 3 mil. Além disso, as vagas não são suficientes na hora da escolha de quem vai contar com os recursos dessas unidades, opta-se, é claro, pelo doente que apresentar sinais de que pode viver.” (In: Isto É, 17/07/96)

No segundo semestre de 1997, também foram dois temas: Tema A: “Existe vida inteligente na Terra?”; Tema B: “Como explicar os atos de violência que têm acontecido nas sociedades?”. Foram dadas as seguintes instruções:

Situação A

Abaixo você vai encontrar um texto motivador em que Carl Sagan responde à pergunta: “Existe vida inteligente no planeta Terra?”

Faça sua redação concordando ou discordando da opinião de Carl Sagan.

Qualquer que seja o ponto de vista que você adotar, com base no texto abaixo, acrescente outra(s) idéia(s) ou argumento(s) para sustentar sua opinião.

“VEJA – Existe vida inteligente no planeta Terra?”

SAGAN- Um hipotético viajante espacial que examinasse nosso planeta, a partir de uma órbita não muito distante, logo descobriria que existe uma civilização tecnológica na Terra. As luzes das cidades, as emissões inequívocas de ondas de rádio e televisão, o padrão regular das plantações são sinais claros de vida racional. Ao aprofundar suas observações, ele notaria também que alguma coisa fundamentalmente errada está ocorrendo na superfície do planeta. Os organismos inteligentes dominantes na Terra estão destruindo suas principais fontes de vida. A camada de ozônio, as florestas tropicais e o solo fértil estão sob constante ataque. Provavelmente, a essa altura, o visitante espacial faria uma revisão da sua análise inicial e concluiria que não há vida inteligente na Terra.”(Veja, 27/3/96)

Situação B

Leia os relatos abaixo e, a seguir, faça sua redação de acordo com as instruções específicas para esta situação.

“Em uma pacata cidade dos EUA, uma dupla de garotos – 18 e 17 anos - é acusada de matar o funcionário e o dono da pizzaria que entregavam o pedido deles: duas pizzas de queijo. Na mesma semana (dia 29/04), cinco jovens, entre 16 e 19 anos, são acusados de incendiar um índio que dormia num ponto de ônibus em Brasília. Era brincadeira, explicam os cinco.” (Folha de São Paulo, 28/04/97)

A barbárie dos civilizados

“Ao desembarcar na Somália, em 1993, os pára-quedistas belgas simbolizavam, como as demais tropas da ONU, a civilização. Sua função ali era assegurar a distribuição de comida a um povo famélico mergulhado numa guerra civil selvagem. Na semana passada, graças a fotos inéditas publicadas na imprensa de Bruxelas, soube-se que a selvageria era cometida também por unidades de elite da Bélgica. Sua especialidade: torturar civis somalis, queimando-os aos poucos numa fogueira.” (Veja, 23/04/97)

Como explicar atos desse tipo?

Faça um texto dissertativo, respondendo à pergunta acima.

2) Valor da correção: 18 (dezoito) pontos;

3) Não tem caráter eliminatório;

4) Critério de correção: 3 pontos para estrutura formal, 5 para coesão, 4 para progressão, informatividade e situacionalidade, 4 para coerência global e 2 para correção gramatical.

Universidade de Uberaba

1) Um único tema no primeiro semestre de 1997: “Liberdade” com a seguinte **instrução**:

Leia os textos abaixo.

Tome-os como referencial e posicione-se a respeito de sua temática.

Redija em seguida uma dissertação de, no máximo, 30 linhas.

Dê um título ao seu texto.

“Liberdade não é simplesmente a chance de a pessoa agir a seu bel-prazer, tampouco a oportunidade de escolher entre as alternativas dadas...

Liberdade é, antes de tudo, a chance de formular as alternativas disponíveis, de discuti-las e, então, a oportunidade de escolher..” (C. Wright Mills)

*“Liberdade, essa palavra
que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda.” (Cecília Meireles)*

2) Valor da redação: 50 pontos;

3) Tem caráter eliminatório para quem não alcançar o mínimo de 15 pontos;

4) Critérios para correção: 25 pontos para **conteúdo** (adequação ao tema, do título ao tema e às idéias desenvolvidas, à modalidade proposta) e para **coerência** (argumentos, fatos, dados, organização, seqüência das idéias, conclusão, objetivos e precisão); 25 pontos para **estrutura gramatical** (coesão, sintaxe: concordância e regência, ortografia, acentuação e pontuação).

Universidade do Paraná

1) A prova é constituída por cinco questões que levam à redação de pequenos textos. Essa mudança ocorreu a primeira vez em 1996, foge ao modelo tradicional, convencional de começo, meio e fim; apresenta um novo modelo que exige atenção aos fatos por ser mais versátil, articulado e crítico e testa a capacidade de ler, interpretar, resumir, passar de um estrato a outro, parafrasear, transcrever, relatar e argumentar. Esta mudança ocorreu tendo em vista a exigência de habilidades específicas, concretas no domínio da escrita e, qualquer desvio na correção afetará apenas uma questão, diminuindo a margem de erros, pois cada grupo de corretores fica responsável por corrigir apenas uma questão.

2) Escolhemos para a análise apenas a questão de número 4 do vestibular do primeiro semestre de 1997, sobre a manifestação da opinião a respeito do “Provão” que recebeu a seguinte **instrução**:

“No dia 10 de novembro de 1996, todos os formandos em Engenharia, Administração e Direito foram convocados a fazer o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como “Provão”. Leia o texto que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou a respeito desse exame.

Instrumento de Mudança

“Mas o que é, afinal, esse exame Nacional de Cursos instituído pelo Ministério da Educação?

Não é nada policalesco ou inquisidor. Nem algo que lembre uma competição de vestibular. Trata-se de mais uma iniciativa voltada para a melhoria do ensino dos cursos de graduação. A cada ano, ao final do curso, os formandos serão submetidos a exames de avaliação do que aprenderam ao longo da vida acadêmica. Sem culpas ou receios, uma vez que não haverá sanções, qualquer que seja o desempenho do estudante.

Ninguém deixará de receber o diploma por não ter se saído bem nas provas, embora prestar o exame seja condição obrigatória para a obtenção do almejado “canudo”. (...)

“Não tenho dúvida de que o “Provão” será mais um instrumento eficaz para melhorar a educação brasileira”, afirma o ministro Paulo Renato Souza, entusiasmado com os resultados que o País poderá colher com um exame desse porte. (...)

O exame foi criado com o claro propósito de averiguar o que se ensina e o que se aprende nos bancos das universidades brasileiras – e o que isso tem a ver com a realidade do País. Nem por isso o Provão deixa de ser, também, um instrumento de referência pessoal. Nesse caso, não se trata de um mecanismo de seleção ou de exclusão.

Os relatórios técnicos sobre os resultados do exame poderão apontar, por exemplo, os percentuais de erros e acertos de determinada habilidade ou conteúdo. O País conhecerá, assim, o desempenho nacional, estadual, municipal e por instituição de ensino. O ministro Paulo Renato esclarece, porém, que o MEC não fará um ranking dos melhores em cada área de atuação. Isso geraria um clima de disputa pouco benéfico para o real objetivo do exame, que é fazer um detalhado raio X das precariedades do ensino, sem, no entanto, estabelecer o confronto em nome da erradicação das mazelas. “O interesse do ministério é associar esse resultado aos dos outros instrumentos de avaliação para saber exatamente onde, como e por que é necessário modificar a política de ensino para o terceiro grau.” (Revista do Provão, Brasília, 1996 – MEC – Ano 1 – nº. 1 – Vol. 1. P.5)

Agora escreva um texto de até dez linhas, como vestibulando e futuro estudante universitário, manifestando sua opinião a respeito do “Provão”.

3) Cada questão vale dez pontos totalizando 50 pontos;

4) Não tem caráter eliminatório;

5) Critérios para correção: **aspecto informativo do texto** (conjunto de informações básicas a ser apresentado como desejável, apresentação dos tópicos e a correta hierarquização das informações)⁸ e **aspecto técnico** (recursos lingüísticos).

Após o recebimento de todas as redações do primeiro e segundo semestres de 1997, fizemos **uma seleção escolhendo as 5 (cinco) melhores e as 5 (cinco) piores** conforme indicação abaixo. **As melhores foram escolhidas pela ordem decrescente da nota e por se enquadrarem em um dos três tipos de progressão textual selecionados e as piores foram escolhidas dentro da porcentagem específica (10% a 30%) e do tipo de progressão, quando havia. Nos dois casos a escolha foi feita também de acordo com o posicionamento do candidato em relação ao tema proposto, num total de 100 redações**. Cada redação recebeu uma numeração de acordo com o especificado:

1. - FMTM – 1º semestre de 1997 - Tema único - a favor da punição do erro médico - **5 melhores - redações de número 1 a 5.**

2. - FMTM – 1º semestre de 1997 - Tema único - a favor da punição do erro médico - **5 piores - redações de número 6 a 10.**

⁸ O que nos possibilitará verificar se o texto será considerado como melhor apenas quando o tópico mais importante ficar na parte final do segmento-tópico.

3. - FMTM - 1º semestre de 1997 - Tema único - contra a punição do erro médico - *5 melhores* - **redações de número 11 a 15.**

4. - FMTM - 1º semestre de 1997 - Tema único - contra a punição do erro médico - *5 piores* - **redações de número 16 a 20.**

5. - UFU - 1º. semestre de 1997 - Tema A - a favor do médico decidir o momento da morte do paciente - *5 melhores* - **redações de número 21 a 25.**

6. - UFU - 1º. semestre de 1997 - Tema A - a favor do médico decidir o momento da morte do paciente - *5 piores* - **redações de número 26 a 30.**

7. - UFU - 1º. semestre de 1997 - Tema A - contra o médico decidir o momento da morte do paciente - *5 melhores* - **redações de número 31 a 35.**

8. - UFU - 1º. semestre de 1997 - Tema A - contra o médico decidir o momento da morte do paciente - *5 piores* - **redações de número 36 a 40.**

9. - UFU - 2º. semestre de 1997 - Tema A - a favor de que existe vida inteligente sobre a Terra - *5 melhores* - **redações de número 41 a 45.**

10. - UFU - 2º. semestre de 1997 - Tema A - a favor de que existe vida inteligente sobre a Terra - *5 piores* - **redações de número 46 a 50.**

11. - UFU - 2º. semestre de 1997 - Tema A - contra a afirmação de que existe vida inteligente sobre a Terra - *5 melhores* - **redações de número 51 a 56.**

12. - UFU - 2º. semestre de 1997 - Tema A - contra a afirmação de que existe vida inteligente sobre a Terra - *5 piores* - **redações de número 56 a 60.**

13. - UFU - 2º. semestre de 1997 - Tema B- Como explicar a ocorrência de atos violentos na sociedade - *5 melhores* - **redações de número 61 a 65.**

14. - UFU - 2º. semestre de 1997 - Tema B - Como explicar a ocorrência de atos violentos na sociedade - *5 piores* - **redações de número 66 a 70.**

15. - UNIUBE - 1º. semestre de 1997 - Tema único - Liberdade - *5 melhores* - **redações de número 71 a 75.**

16. - UNIUBE - 1º. semestre de 1997 - Tema único - Liberdade - *5 piores* - **redações de número 76 a 80.**

17. - UFPR- 1º. semestre de 1997 - Questão 4 - a favor da aplicação do "Provão"-*5 melhores*- **redações de número 81 a 85.**

18. - UFPR- 1º semestre de 1997 - Questão 4 - a favor da aplicação do "Provão" - *5 piores* - **redações de número 86 a 90.**

19. - UFPR- 1º. semestre de 1997 - Questão 4 - contra a aplicação do "Provão"- *5 melhores*- **redações de número 91 a 95.**

20. - UFPR- 1º. semestre de 1997 - Questão 4 - contra a aplicação do "Provão" - *5 piores* - **redações de número 96 a 100.**

3.2.2. Resultados e comentários

Os resultados comentados, nesse item, referem-se às reflexões finais da análise de cem redações das quais selecionamos cinco como amostragem (Anexo I), para que o leitor conheça parte do processo de análise.

As Tabelas I (melhores redações) **e II** (piores) colocadas nas páginas seguintes referem-se à análise final por classificação: melhor ou pior e se a colocação das informações principais foi no final do segmento-tópico ou não.

Em todas as tabelas será considerado **SIM** a ocorrência de Informação Principal no **final de 50% ou mais** dos segmentos de cada redação e **NÃO** a ocorrência da Informação Principal no **final de menos de 50%** dos segmentos.

Para **classificarmos** as redações em algum **tipo de progressão textual**, levamos em consideração a **incidência da mesma progressão** em 50% ou mais dos segmentos-tópicos, o que consideramos, neste trabalho, **a maioria dos segmentos**.

Nessas tabelas da Pesquisa I, considerar as seguintes abreviaturas: **Redação %**: porcentagem do total de pontos que podia ser obtido na redação; **Seg. T.**: segmento-tópico; **I. P.**: informação principal; ***N.º**: número que a redação recebeu; **N.º**: quantidade de redações.

TABELA 1

Progressão	<u>Linear</u>		<u>Tema Constante</u>		<u>Com Rema Subdividido</u>		<u>Nenhuma Progressão</u>		<u>Total das Melhores</u>											
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não										
Universidade	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%								
FMTM (10 redações de nº 1 a 5 e 11 a 15)	7	70	0	0	1	10	0	0	2	20	0	0	0	10	100	0	0			
UFU (25 redações 21 a 25, 31 a 35, 41 a 45, 51 a 55 e 61 a 65)	11	44	0	0	6	24	0	0	7	28	0	0	1	4	0	0	25	100	0	0
UNIUBE (5 redações - de 71 a 75)	1	20	0	0	3	60	0	0	1	20	0	0	0	0	0	0	5	100	0	0
UFPR (10 redações de 81 a 85, 91 a 95)	2	20	0	0	7	70	0	0	1	10	0	0	0	0	0	0	10	100	0	0
Total (50 redações)	21	42	0	0	17	34	0	0	11	22	0	0	1	2	0	0	50	100	0	0

Levantamento das piores redações

TABELA 2

Progressão	<u>Linear</u>				<u>Tema Constante</u>				<u>Com Tema Subdividido</u>				<u>Nenhuma Progressão</u>				<u>Total das Piores</u>			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
Universidade	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FMTM (10 redações de nº 6 a 10 e 16 a 20)	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	1	10	1	10	7	70	1	10	9	90
UFU (25 redações 26 a 30, 36 a 40, 46 a 50, 56 a 60 e 66 a 70)	1	4	2	8	1	4	4	16	1	4	1	4	3	12	12	48	6	24	19	76
UNIUBE (5 redações - de 76 a 80)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	100	0	0	5	100	
UFPR (10 redações de 86 a 90, 96 a 100)	3	30	0	0	2	20	0	0	0	0	0	0	1	10	4	40	6	60	4	40
Total (50 redações)	4	8	2	4	3	6	5	10	1	2	2	4	5	10	28	56	13	26	37	74

Gráfico 1

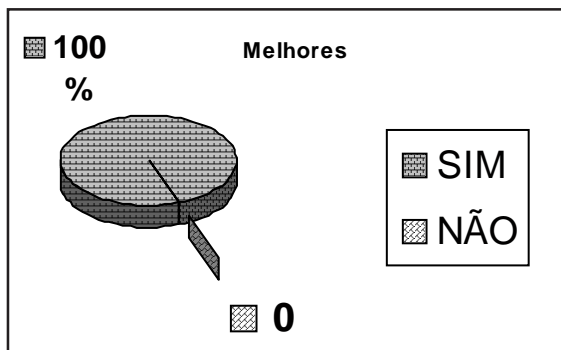
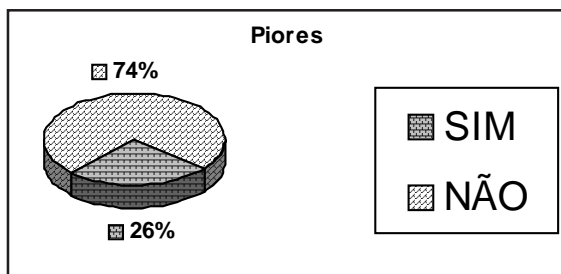


Gráfico 2



Das dez redações da Universidade Federal do Paraná consideradas piores (Tabela 2), seis (60%) tiveram a informação principal no final o que não aconteceu nas redações das outras universidades. Acreditamos que essa diferença se deve ao tamanho do texto. Enquanto que na instrução da Universidade Federal do Paraná o texto poderia ser de no máximo 10 linhas, nas outras universidades o máximo era de 30. Parece-nos que quanto menor for o texto, maior será a tendência para a colocação da informação principal no final do segmento-tópico, pois basicamente, não aparecem informações secundárias. Por exemplo, a redação n.º 90 é composta por três segmentos-tópicos em progressão com tema constante. Cada segmento contém apenas a exposição da informação principal. Nesse caso, não era nem no início nem no final de segmento, apenas um segmento com uma única frase.

Entre as 50 piores notas, 34% das redações tiveram algum tipo de progressão e 66% não tiveram progressão. Desses 34% que tiveram progressão, 25% foram da Universidade Federal do Paraná que eram textos

curtos, de no máximo dez linhas o que facilitou a existência de progressão. A informação principal no final do segmento-tópico ocorreu em todas as redações consideradas melhores (100%); já nas piores, apenas em 26% (a maioria da UFPR) sendo que a ocorrência dessa informação principal no final de segmento-tópico nas piores redações foi, em sua maioria, 71%, no último parágrafo apenas, por ser a conclusão geral do texto e a tendência é a de colocar a informação principal no final, como um fechamento do texto.

Esse fato refletiu também, principalmente nos textos da Universidade Federal do Paraná. Por serem pequenos, continham, em sua maioria, apenas dois segmentos-tópicos, sendo que o último parágrafo era a finalização geral do texto e continha a informação principal no final. Nesses casos, o registro de colocação dessa informação em 50% ou mais de segmentos era em apenas um segmento, especificamente o último.

Quase não houve progressão nas piores: as idéias estão soltas, não há relação entre elas, dificultando inclusive a localização do que vem a ser principal.

As únicas redações, consideradas como piores, que tiveram mais de 50% de ocorrência da informação principal no final do segmento, exceto as da Universidade Federal do Paraná, já especificadas, foram as de número *37 e *38 . Analisando essas duas redações, pudemos observar que os textos: a)possuíam mesclagens de informações principais com idéias desconexas; b) informações principais repetidas, em circularidade; c) quase não havia a presença de elos coesivos; d) havia problemas de falta de correção gramatical como grafia de palavras, omissão de vocábulos, regência e concordância. Tudo isso resultou em sério comprometimento dos textos. Por isso, mesmo que as informações principais tenham aparecido no final dos segmentos, as redações não foram consideradas boas.

Das 50 redações consideradas melhores, 21 (42,9%) foram com a progressão **linear** usando a repetição da informação nova como elo coesivo e apenas 6 redações (12%) das 50 piores tiveram a progressão linear.

Por essa análise do primeiro *corpus*, pudemos observar que nossas hipóteses se confirmaram:

a) a idéia principal, dominante tem por preferência a posição final de segmento-tópico nos textos dissertativos de melhor qualidade, o que não acontece com os de pior qualidade;

b) a repetição ou a retomada de subtópicos, como fator coesivo, é de valor inestimável para a progressão textual o que faz com que o texto seja considerado como melhor;

c) a progressão linear foi a que mais ocorreu em textos de melhor qualidade, com avaliações superiores. Sendo assim, a introdução em posição remática de um novo tópico discursivo futuro a ser desenvolvido a partir do início do segmento seguinte com função coesiva faz com que um texto seja considerado de boa qualidade pelo recebedor/leitor.

3.3. Pesquisa II

3.3.1. Propósito

As redações selecionadas para a primeira pesquisa nos ajudaram, principalmente, na parte da análise que se refere ao julgamento da qualidade do texto em relação à produção textual. Já para a facilidade de compreensão dos leitores, numa interação entre autor e leitor, tendo em vista a verificação se a posição final de segmento-tópico é a posição natural e preferida pelos falantes para a colocação da informação dominante, de primeiro plano, julgamos necessário acrescentar um novo *corpus para análise*. Esse *corpus* possui as mesmas características do que foi apresentado no projeto piloto: escolhemos textos de diferentes tipologias consagrados como bons por avaliadores, analistas e leitores, adaptamos e invertemos a posição das informações para pesquisarmos, segundo alguns leitores de diversos graus de escolaridade, a preferência do leitor, qual das versões do texto teria ficado melhor para a leitura e compreensão do mesmo.

3.3.2. Método

A pesquisa foi dividida em duas partes: para a **primeira parte (Pesquisa II.1 do Anexo II)** foi dado **um texto** reescrito de duas maneiras, com **dois objetivos de leitura** propostos para dois grupos de leitores diferentes, sendo um objetivo de leitura para cada grupo; já para a **segunda (Pesquisa II.2 do Anexo II)**, foram dados **três textos**, sem objetivo de leitura, sendo o primeiro uma narração, o segundo um fragmento de uma dissertação e o terceiro uma redação na íntegra com a citação da instrução que o candidato recebeu para escrever seu texto.

A escolha dos textos para a composição desta Pesquisa II foi feita baseada nos seguintes motivos:

a) Pesquisa II.1 ou I Parte – Texto 1: foi um texto estudado em sala de aula nas primeiras séries da Universidade de Uberaba, tendo por finalidade um estudo sobre os objetivos de leitura. Nossa intenção foi a de aplicar esse texto em um grupo de entrevistados (GI) que já haviam feito esse estudo e outro grupo (GII) que não, para verificarmos se isto influenciaria os resultados.

b) Pesquisa II. 2 ou II Parte – Texto 1: como nossa pesquisa baseou-se em um trabalho de GIORA (1983), optamos por apresentar aos entrevistados, tanto na entrevista do projeto piloto (KAPPEL:1996) quanto nesta, um dos textos já analisados por essas autoras. A segunda e mais importante razão é porque ele é de uma tipologia textual diferente das estudadas na primeira pesquisa: é um texto narrativo e queríamos fazer um contraponto verificando se a distribuição informacional preferida levantada na Pesquisa I, o era também para textos não dissertativos, já que os dissertativos eram o centro de nosso estudo.

c) Pesquisa II.2 ou II Parte – Textos 2 e 3: são textos tirados de redações de vestibular, textos dissertativos, considerados como bons pelos avaliadores e analistas. Essa tipologia, por já ter sido escolhida para a Pesquisa I, possibilitar-nos-ia uma confirmação dos resultados em um segundo procedimento de pesquisa, levando em consideração o ponto de vista do leitor.

Nossa intenção foi a de entrevistar dois grupos diferentes: um que já havia estudado a retirada de informações principais do texto segundo um objetivo para somente escolher a ordem preferível, e um outro grupo que não havia feito esse estudo preliminar.

Elaboramos a pesquisa colocando a seguinte instrução para o entrevistado:

Escolha a alternativa (A ou B) correspondente à redação do texto que você achou melhor, mais fácil de compreender.

Os testes, Pesquisa II.1 ou I Parte e Pesquisa II.2 ou II Parte, foram aplicados em dois grupos de informantes diferentes. O primeiro, chamado de GI é composto por alunos que já haviam estudado, na Universidade, a necessidade de se ter objetivos de leitura e outro grupo, GII, composto por pessoas com níveis diferentes de escolaridade e familiaridade com leitura, que não haviam estudado especificamente a importância de se ter objetivos de leitura para a boa compreensão de textos.

Os dois grupos foram assim compostos:

GRUPO I:

Quarenta alunos da Universidade de Uberaba, do primeiro ano dos seguintes cursos:

G I.1. Dez alunos do curso de Psicologia;

G I.2. Dez alunos do curso de Fonoaudiologia;

G I.3. Dez alunos do curso de Direito;

G I.4. Dez alunos do curso de Técnico em Processamento de Dados.

Esses alunos selecionados para compor o GI, já haviam participado da atividade sobre a importância de se ter objetivo de leitura. Para essa atividade demos um texto (ver primeiro texto do questionário retirado de KLEIMAN (1989 b: 31-32), na Pesquisa II.1 do Anexo II) para os alunos lerem. Metade dos alunos receberam a orientação de que deveriam ler o texto imaginando que eles quisessem comprar a casa descrita no mesmo, e que redigissem, posteriormente, todas as informações que fossem relevantes. Para a outra metade, orientamos que eles deveriam ler o texto percebendo tudo aquilo que seria interessante para um ladrão que estivesse planejando arrombar a casa e que redigissem posteriormente todas as informações importantes para eles.

Resultado: foi constatado que ao se apresentar dois objetivos diferentes (procurar no texto a descrição de uma casa que interessava ou

para se comprar ou para se arrombar), resultou a recuperação de informações diferentes, concluindo-se que **é fundamentalmente importante ter-se um objetivo específico** ao ler um texto pois compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação importante ao nosso propósito. A compreensão de natureza metacognitiva pressupõe reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, pois há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor.

GRUPO II

Quarenta entrevistados que não tenham participado da atividade anteriormente descrita, separados em quatro grupos diferentes segundo suas profissões e/ou escolaridade, levando-se em consideração o grau de familiaridade com o estudo da língua e seu uso constante quer seja na leitura, quer seja na escrita de texto:

G II. 1. Dez alunos de segunda série do ensino médio de uma escola estadual;

G II. 2. Dez professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior de Uberaba;

G II. 3. Dez educadores dos três níveis que não fossem professores de Português: pedagogos, professores de 1ª a 4ª série, antropólogos, professores de Biologia, Matemática, Geografia, Educação Física, Matérias Pedagógicas e Biomédicas .

G II. 4. Dez profissionais que não pertencem à área da educação: faturista, balconista, comerciante, office boy, auxiliar de secretaria, vendedor, instrutor de desenho, bancário e dentista.

Ver no ANEXO II a cópia dos textos apresentados na pesquisa, estando em negrito as informações principais no final do segmento-tópico. Obviamente, nos textos entregues aos entrevistados, as informações não estavam destacadas.

3.3.3. Resultados e comentários

Resultados parciais e gerais obtidos:

Em todas as tabelas será utilizada a seguinte legenda:

SIM : preferência por informação principal no final do segmento-tópico.

NÃO : preferência por informação principal não no final do segmento-tópico.

Visualização dos resultados parciais obtidos no Grupo I

Gráfico 3

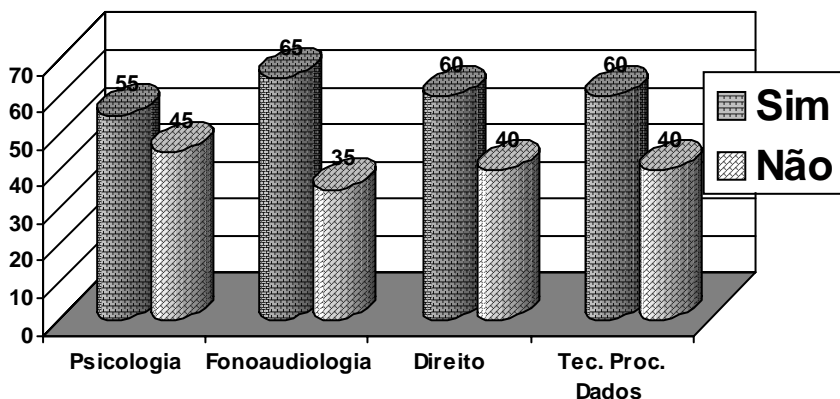


Tabela 3 - Total do Grupo I

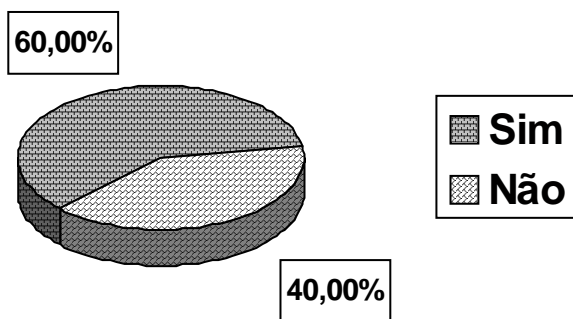
Opção por informação principal no final do segmento-tópico.

Visualização dos resultados obtidos no Grupo I

Entrevista →	I etapa – com objetivo de leitura		II etapa – sem objetivo de leitura						Total por entrevistado	
	Texto 1		Texto 1		Texto 2		Texto 3		sim	não
	sim	não	sim	não	sim	Não	sim	não		
GI.1 Psic.	5	5	3	7	4	6	10	0	22	18
GI.2 Fono	7	3	7	3	3	7	9	1	26	14
GI.3 Direito	6	4	6	4	3	7	9	1	24	16
GI.4 Téc.P.	8	2	3	7	3	7	10	0	24	16
Total por texto	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
	26	14	19	21	13	27	38	2	96	64
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	65	35	47,5	52,5	32,5	67,5	95	5	60	40

Visualização dos resultados totais obtidos no Grupo 1

Gráfico 4



Visualização dos resultados parciais obtidos no Grupo II

Gráfico 5

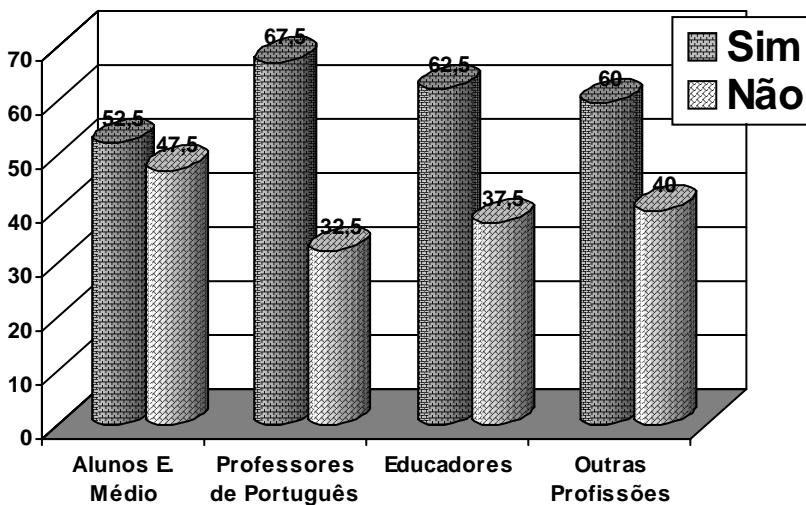


Tabela 4 - Total do Grupo II

Opção por informação principal no final do segmento-tópico.

Entrevista →	I etapa – com objetivo de leitura		II etapa – sem objetivo de leitura						Total por entrevistado	
	Texto 1		Texto 1		Texto 2		Texto 3			
Entrevistado ↓	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
GII.1 Al.E.M	6	4	5	5	4	6	6	4	21	19
GII.2 P.Port.	6	4	6	4	7	3	8	2	27	13
GII.3 Educ.	6	4	8	2	5	5	6	4	25	15
GII.4 O.Prof.	7	3	3	7	4	6	10	0	24	16
Total por texto	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
	25	15	22	18	20	20	30	10	97	63
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	62,5	37,5	55	45	50	50	75	25	60,62	39,38

Visualização dos resultados totais obtidos no Grupo II

Gráfico 6

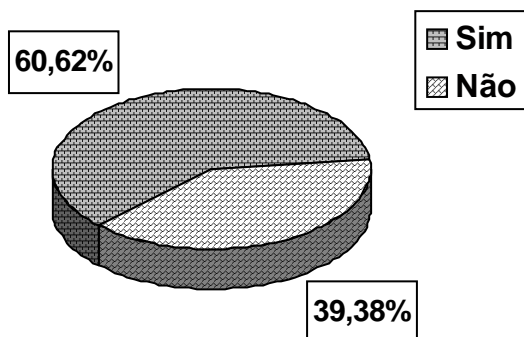


Tabela 5 - Total Geral

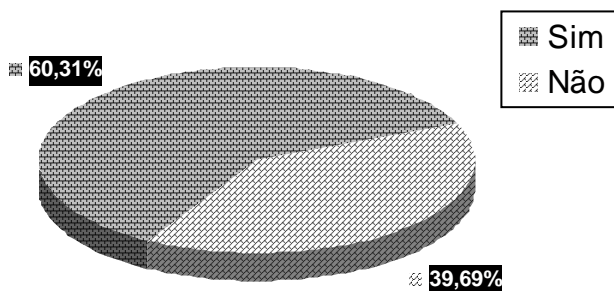
Opção por informação principal no final do segmento-tópico.

Total do Grupo I. mais o total do Grupo II

Entrevista ⇒	I etapa – com objetivo de leitura		II etapa – sem objetivo de leitura						Total por entrevistado	
	Texto 1		Texto 1		Texto 2		Texto 3		sim	não
Entrevistado ↓	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não		
Total do Grupo I	Nº 26	Nº 14	Nº 19	Nº 21	Nº 13	Nº 27	Nº 38	Nº 2	Nº 96	Nº 64
	% 65	% 35	% 47,5	% 52,5	% 32,5	% 67,5	% 95	% 5	% 60	% 40
Total do Grupo II	Nº 25	Nº 15	Nº 22	Nº 18	Nº 20	Nº 20	Nº 30	Nº 10	Nº 97	Nº 63
	% 65,5	% 37,5	% 55	% 45	% 50	% 50	% 75	% 25	% 60,62	% 39,38
Total Geral	Nº 51	Nº 29	Nº 41	Nº 39	Nº 33	Nº 47	Nº 68	Nº 12	Nº 193	Nº 127
	% 63,75	% 36,25	% 51,25	% 48,75	% 41,25	% 58,75	% 85	% 15	% 60,31	% 39,69

Visualização dos resultados gerais obtidos

Gráfico 7



O texto 3 da II etapa (Anexo II), tanto para o Grupo I quanto para o Grupo II, foi aquele em que a escolha pela colocação da informação principal no final do segmento recebeu maior percentual: 85% de média. Acreditamos que a informação de toda orientação que o aluno recebeu, a segmentação-tópica dividida em parágrafos específicos, a apresentação do texto em sua totalidade e a boa qualidade do texto foram os responsáveis por isso.

Em segundo lugar foi o texto número 1 da I etapa em que o leitor recebeu um objetivo de leitura. Tanto o Grupo I que participou de atividades sobre a informação principal, quanto o Grupo II que não participou, preferiram, em sua maioria, a alternativa cuja redação da informação principal estava no final do segmento-tópico. Em todos os grupos de entrevistados houve essa preferência, o que não ocorreu com os textos 1 e 2 da II etapa.

Analisando especificamente estes textos, 1 e 2 da II etapa, observamos que para eles a escolha dos leitores não recaiu preferencialmente nas alternativas com a informação principal no final do segmento-tópico, exceto nos grupos GII.2 e GII.3, ou seja, grupo de professores de Português e Educadores respectivamente. Consideramos esses dois grupos mais familiarizados com leituras, talvez seja esse o motivo que os tenha levado à escolha da alternativa em que a informação principal recaía no final do segmento. Principalmente o texto 2, que estava fragmentado porque pensamos que apenas dois parágrafos fossem suficientes para este estudo, foi o de menor índice entre os alunos e os de "Outras profissões" que, em sua maioria, eram pessoas com o 2º. grau incompleto.

O texto 1 da II etapa, por ser uma narrativa de suspense, motivou alguns grupos (Psicologia, Processamento de Dados, Ensino Médio e Outras Profissões) a optarem pela colocação da resolução do suspense no início do segmento-tópico. Acreditamos que esse ocorrido tenha sido pela característica específica dos grupos: ser mais fácil chegar rapidamente à solução do problema.

A hipótese inicial de separar em dois grupos: Grupo I - alunos que haviam estudado a importância de se ter o objetivo de leitura para a retenção das informações principais no texto e Grupo II - pessoas que não haviam participado dessa prática, não apresentou diferença significativa nos resultados apresentados. Entretanto, constatamos que os grupos mais letrados e familiarizados com a leitura e com o treino em avaliações de textos optaram, em sua maioria, pela colocação da informação principal no final do segmento-tópico, fato esse que realmente interferiu na escolha do entrevistado.

4. Conclusão

Neste trabalho, realizamos um estudo empírico sobre a importância da colocação da informação no segmento-tópico do texto para que haja uma interação maior entre leitor e autor, quer seja para a recuperação de uma

informação dada acrescida de uma nova para a progressão textual como recurso coesivo, quer seja pela posição da informação principal e secundária para melhor legibilidade e qualidade.

Considerando a proposta de nosso trabalho, acreditamos ter atingido os seguintes objetivos: verificar qual posição de segmento é preferível para a colocação da idéia dominante tendo em vista a interação produtor/leitor e o julgamento de boa formação do texto e a influência que tem na formação de um bom texto a apresentação de um tópico discursivo dos segmentos seguintes na posição final ou remática de um segmento-tópico em função coesiva, num constituinte prévio.

Para essas verificações, realizamos duas pesquisas. A primeira foi a análise de 100 redações (50 melhores e 50 piores segundo a equipe de correção do vestibular de cada universidade) em relação à localização das informações principal e secundária em três tipos de progressão tópica (linear, tema constante e rema subdividido) ou sem progressão alguma e, especificamente a repetição como elemento coesivo na progressão linear.

Em todas as redações das quatro universidades consideradas como melhores a informação principal está colocada no final de 100% dos segmentos-tópicos; já nas consideradas piores, apenas 26% possuíam a informação principal no final. Desses 26% ainda pudemos observar que se tratava de casos específicos: a colocação da informação principal era no final da redação (conclusão geral do texto) o que equivale a 50% dos segmentos já que a redação só possuía dois segmentos-tópicos ou que o segmento só era constituído pela informação principal.

A segunda pesquisa foi uma entrevista feita com diversos leitores para que eles escolhessem a ordem preferível para a colocação das informações de acordo com sua intuição: qual colocação ficou mais fácil de compreensão ou que o texto tenha ficado melhor.

Assim como na primeira pesquisa, obtivemos a preferência (60.31%) pela opção em que a colocação da informação principal estava no final do segmento-tópico. Se observarmos apenas os grupos GII.2, GII.3 e GIII que são leitores habituados com avaliação de textos, a preferência vai para um percentual próximo a 70%.

O resultado das duas pesquisas veio confirmar plenamente as hipóteses de que a forma de distribuição da informação nos segmentos textuais afeta a qualidade do texto e a facilidade de compreensão. Nos textos em que ocorreu a progressão linear, além da posição final do segmento favorecer a apresentação do material principal, também pode introduzir, em posição remática, um novo tópico discursivo futuro, a ser desenvolvido a partir do início do segmento seguinte o que funciona como estratégia coesiva no nível acima do intersentencial.

Essas pesquisas nos deram uma interessante mostra de que a maioria dos leitores informais ou críticos preferem a colocação da informação principal no final do segmento-tópico o que não aconteceu com os textos

considerados piores. Essa posição em final de segmento-tópico, por facilitar a compreensão, facilita, também, a interação autor/leitor.

É preciso dizer que esse trabalho abriu possibilidades para outros estudos. Dentre eles podemos citar que ficou em aberto para um próximo trabalho a verificação da seguinte hipótese: se a falta de progressão afeta significativamente o texto, tornando-o pior. Apesar da progressão ter peso mínimo na avaliação dos corretores de redação, até que ponto a progressão ruim influenciou para que os outros aspectos fossem ruins? Quais os aspectos que a falta de progressão atinge?

Creemos que este trabalho tem conseqüências interessantes para o ensino/aprendizagem de produção e compreensão de textos. Na produção, importa ressaltar que basicamente, se os educadores criarem oportunidades para que os alunos percebam a importância da colocação das informações no texto poderá estar contribuindo para a produção de textos de boa qualidade e com facilidade de compreensão, atingindo melhor seus objetivos interativo-comunicacionais. Quanto à compreensão, o professor terá condições de controlar melhor os aspectos ligados à informação e sua distribuição que afetam a legibilidade dos textos com que trabalha a leitura em sala de aula.

Com este estudo, acreditamos ter contribuído com o desenvolvimento dos estudos textuais sobre a constituição dos textos e da influência disso na consideração da boa formação de textos e na interação entre produtor e receptor (leitor) do texto, à medida que apresentamos evidências sobre a forma e o papel da distribuição da informação nos segmentos, e sobre o valor da repetição ou retomada de subtópicos como fator coesivo, de grande valor para a progressão textual, o que faz com que o texto seja considerado como melhor pelos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Maria Irandé Costa. **Aspectos da coesão do texto - uma análise em editoriais jornalísticos**. Recife: Editora Universitária UFPE, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1995 (Trad. bras. com base na trad. francesa de 1977, do original russo de 1929).

BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**.2ª. Ed. Londres: Longman, 1993.

CARNEIRO, Agostinho Dias *et alii*. "O adjetivo e a progressão textual". In: **Letras & Letras**, v.8 (1),Junho de 1992, Uberlândia: UFU. P. 21-30, 1993.

CARRETER, Fernando Lázaro e LARA, Cecília. **Manual de explicação de textos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, s/d.

CEGALLA, Domingos Martins. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 30ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

CHARROLES, Michel. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". In: **Langue Française**, Paris: Larousse. P. 38:7-14, 1978.

CHOCIAY, Rogério. "Uma estratégia para o ensino da ordem dos elementos na frase portuguesa". In: **Alfa**, 37:13-22, São Paulo: Unesp, 1993.

DANES, Frantisek. "Functional sentence perspective and the organization of the text". In: F. Danes (ed.). **Papers on functional sentence perspective**, Prague: The Hague, 106-128, 1974.

FOUCAULT, Michel. (1969). **A arqueologia do saber**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (Trad. de Luiz Felipe Balta Neves).

FRIES, Peter H.. "The structuring of information in written english text". In: **Language Sciences**, vol.14, no. 4, pp. 461-488, Oxford: Pergamon Press Ltd, 1992.

GIORA, R.. "Segmentation and segmente cohesion: on the thematic organization of text". In: **Text**, vol.3. P. 155-181, 1983.

HALLIDAY, M. A. K.. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning** . 2ª. Ed. Londres, Edward Arnold Ltd, 1979.

JUBRAN, Clélia Cândida *et alii*. "Organização tópica da conversação". In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. Vol. II. Níveis de análise lingüística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

KAPPEL, Irma Beatriz Araújo. "Segmentação estrutural e coesão na organização temática do texto". In: **Letras & Letras**, v. 12 (2), Jul./Dez., Uberlândia: UFU. P. 223 – 242, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2ª, Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. "A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 16, Jul./Dez., Campinas: UNICAMP/ IEL . P. 91-100, 1990.

KOCH, INGEDORE G. V.. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A coesão textual**. 5ª.Ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência** . 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A coerência textual**. 5ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1993.

LEMONS, Cláudia T. Guimarães de. “Redações de vestibular: algumas estratégias”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 23:61-72, 1977.

MIRA MATHEUS, M. Helena *et alii*. **Gramática da língua portuguesa**. 3ª Ed. Coimbra: Almedina Caminho, 1992.

MOREIRA, Terezinha Maria. **A progressão temática na redação escolar**. **Campinas**: UNICAMP/ Dissertação de Mestrado, 1991.

PÊCHEUX, MICHEL. “A análise automática do discurso”. In: GADET, F. & MAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

RICKHEIT, G. & STROHNER, H.. “Towards a functional approach to text connectedness”. In: PETÖFI, J. (ed.). **Text connectedness from a psychological point of view**. Hamburg: Buske, 1986.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual discursivo do verbo no português do Brasil**. Campinas: UNICAMP/Tese de Doutorado, 1991.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN DIJK, Teun A.. **Some aspects of text grammars**. The Hague, Mouton, 1972.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Ática, 1992.

Prova de redação de vestibular das universidades:

Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro de Uberaba (FMTM)
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Anexos

Anexo I

Das cem redações analisadas, selecionamos cinco, sendo três melhores e duas piores, para amostragem :

1) Análise de 03 melhores redações, sendo 01 de cada tipo de progressão (Linear, Tema Constante e Rema Subdividido);

2) Análise de 02 piores redações, sendo 01 com algum tipo de progressão e 01 sem nenhum tipo de progressão.

Em primeiro lugar, dividiremos os **segmentos-tópicos** das redações para depois localizarmos a posição da **informação principal** dentro de cada segmento. Verificaremos, logo a seguir, em que **tipo de progressão textual**⁹ se enquadra cada redação, **mesmo que não seja no texto todo, mas em sua maioria** .

Seguiremos o seguinte código para o estudo das redações:

Em itálico: mudança de **Segmento-Tópico**;

Em negrito: **Informação Principal**, de 1º. plano;

Sublinhado: **Progressão Temática** segundo a estrutura informacional.

Melhor Redação com Progressão Linear (A – B; B – C; C –D)

1) Redação n.º 1 – Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro

Tema: A favor da punição do erro médico - Nota recebida: 30 pontos
- 100%

“Punição aos erros médicos: um tratamento sem seqüelas”

“A Medicina sempre foi uma ciência admirada e respeitada por todos.

A profissão de médico faz qualquer ser humano equiparar-se a um “deus” mas, se por um lado garante-lhe fama e prestígio, por outro cerca-o de responsabilidades extremas, uma vez que no jogo da vida um lapso pode ser fatal.

É verdade que todos os indivíduos cometem erros. E o médico, por mais profissional que seja, não foge à regra. A frieza e a determinação nas

⁹ As definições de segmento-tópico, informação principal e progressão textual encontram-se no item 2. Fundamentação teórica.

*decisões rápidas impõem-lhe um desafio em que não se pode acertar sempre. **Em fração de segundos, arriscam-se o prestígio e o diploma e de um gesto incerto pode sobrevir um erro e com ele a punição.***

Punir erros médicos é a solução mais eficaz na tentativa de melhorar a capacitação destes profissionais. Atualmente, milhares de jovens saem das universidades de medicina sem o menor preparo e são expostos a um mercado no qual o sistema de saúde, além de ser privilégio de poucos, é deficitário e mal-estruturado. Assim a punição a deslizes fatais ou não serve de paliativo para amenizar a desorganização da rede hospitalar. **Culpar médicos inaptos cobrando-lhes indenizações ou anulando seus diplomas é a maneira mais correta de obrigá-los a requerer um aprimoramento acadêmico e técnico. Desta forma, a sociedade estará protegida de novos erros.**

*É indubitável que nenhum médico é perfeito e mesmo os profissionais competentes cometem enganos. Mesmo assim, devem também ser punidos. Em casos de displícência médica não se pode ignorar a dor da família que perdeu um ente querido ou as seqüelas deixadas por uma operação malfeita. **O sofrimento da vítima supera as qualificações do médico e este deve assumir e arcar com as conseqüências de seu erro.***

A sociedade atual carece de bons profissionais. E para obtê-los faz-se necessária a mudança no sistema educacional das universidades bem como a instituição de penas efetivas a médicos despreparados. **Certamente uma punição eficaz não deixará seqüelas.**”

**Melhor Redação com Progressão com Tema Constante
(A—B; A—C; A—D)**

2) Redação nº 63 – Universidade Federal de Uberlândia

Tema: (B 2º sem.) Como explicar a existência de atos violentos na sociedade - Nota recebida: 16,30 – 90,5%

“O individualismo nos centros urbanos”

“Os atos de violência são fruto do individualismo social, do egoísmo e da falta de solidariedade entre as pessoas nas diversas camadas sociais.

Em decorrência da agitação observada nos grandes centros urbanos, com seus gigantescos engarrafamentos, a vida de seus habitantes se torna cada vez mais tumultuada. A constante falta de tempo faz com que as pessoas se tornem individualistas e egoístas, querendo sempre o melhor para si. **Esse caos e a falta de atenção com as demais pessoas levam os indivíduos à solidão, à angústia e até mesmo ao desespero expresso na maioria das vezes em atos violentos, contra si mesmo e contra os outros.**

Essa violência não tem origem apenas na miséria e na pobreza das periferias urbanas. Atitudes violentas como a suposta brincadeira feita pelos cinco jovens da classe média alta de Brasília ao índio Pataxó Gaudino, na qual este foi queimado vivo em um ponto de ônibus nos demonstra

explicitamente que a violência está presente também nas mais altas classes sociais.

A intensa propaganda feita sobre a violência nas televisões e filmes levam ao inconsciente das pessoas a idéia de que o poder, o dinheiro e o status social se consegue por meios violentos e autoritários. **Diariamente as crianças e os jovens são bombardeados com essas idéias, que com a certeza da impunidade, cometem crimes bárbaros que chocam a todos e são tidos como inexplicáveis.**

A explicação para esses atos de violência está na falta de cooperação e ajuda mútua entre as pessoas, na falta de amizades sinceras que preencham os indivíduos em todas as suas carências de amor, afeto e carinho.

**Melhor Redação com Rema Subdividido - (A – B [B1 + B2];
B1 – C ; B2 – D)**

3) Redação nº 22 - Universidade Federal de Uberlândia

Tema: (A 1º sem.) A favor do médico decidir o momento da morte do paciente - Nota recebida: 15,75 – 87,5%

“Médico: Um grande herói”

“Uma grande polêmica que se levanta hoje em dia quanto ao poder do médico sobre a vida de um paciente é a se esse profissional tem ou não direito de decidir quem morre e quem vive. **Olhando sob um ponto de vista objetivo, temos que dar ao médico tal direito por dois principais motivos. Um deles tem como base a situação econômica da saúde no Brasil e o outro é que somente um profissional da área pode ver imparcialmente, qual a melhor decisão.**

Sob o ângulo econômico, não há lugares para hesitações fundadas em conceitos e princípios morais, pois o custo de uma internação do doente que não tem chances é, ao fim do processo um prejuízo. Mesmo que não seja imediato, alguém acabará pagando pelo fato.

Um outro aspecto muito importante, que deve ser levado em conta é que existe uma característica primordial atribuída aos médicos que é a imparcialidade, a qual lhes confere um bom requisito para tomar decisões desse nível. Na verdade, essa qualidade acaba sendo deturpada pela opinião pública, gerando uma visão errada sobre o profissional da área, a quem são atribuídos adjetivos radicais selecionados de acordo com a consciência de cada um.

Contudo, se não fosse o médico a tomar tais decisões, quem seriam os mais indicados para isso? Temos que reconhecer que a omissão desse profissional diante de tal assunto geraria uma outra “guerra” muito pior que a travada na consciência da cada pessoa. Surgiria assim o conflito de interesses englobando muito mais aspectos, fato que dificultaria qualquer decisão.”

Pior Redação com Progressão

4) Redação nº 86 – Universidade Federal do Paraná

Tema: A favor do “Provão” - Nota recebida: 2 – 20 % - Progressão Linear

“A briga que houve para não fazer o exame do Mec foi um grande exemplo que as faculdades brasileiras estão dando o diploma para pessoas sem o menor senso de ridículo o Brasil inteiro viu a cena.

Isso só prova que o universitário ainda tem muito o que aprender.”

Pior Redação sem Progressão

5) Redação nº 78 – Universidade de Uberaba

Tema: Liberdade - Nota recebida: 5 – 10 % - Sem Progressão

“Liberdade não é ser livre”

Liberdade não quer diz uma pessoa Livre mas assim, uma pessoa sem preocupação com a vida é uma pessoa desimpedida do que quer fazer. Está pessoa tem varias alternativas disponiveis para formular a sua escolha de vida.

A liberdade de uma pessoa cabe a ela saber respeitar sua liberdade. conforme ela está sendo respeitada por outra pessoa. A pessoa não deve abusar de sua liberdade, si não ela desmorona sua vida e destroi, a sua família. A Liberdade não é o que vem à mente que você deve fazer, você deve obedecer às regras que + lhe passam.

Nunca deve Ter pessoa Livre, sempre está Ligado à alguém ou presa a alguma coisa. Por isso não tente abusar de sua Liberdade porque você estragar sua vida.

O direito de uma pessoa termina onde inicia o direito do próximo.”

Anexo II

Apresentaremos, neste anexo, apenas a alternativa em que as informações principais (aqui em destaque) aparecem no final do segmento-tópico.

Pesquisa II.1

(com objetivo de leitura)

Instrução:

I Parte - Seguindo sua **intuição**, marque a alternativa que contém a **ordem preferível** para a colocação das idéias principais no texto, de acordo com o **objetivo de leitura** fornecido: ler o texto como possíveis **arrombadores** da casa descrita.

Texto 1. Adaptação do texto de KLEIMAN (1989 b : 31-32)

“Os dois garotos correram até a entrada da casa. “Eu não sabia que sua casa era tão grande”, disse Marcos. “É, mas ela está mais bonita agora,

desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou uma lareira”. Havia portas na frente e atrás e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia exceto pelas **três bicicletas com marcha guardadas aí**. Os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado; **altos arbustos escondiam a entrada da casa**. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que era para que suas irmãs mais novas **entrassem e saíssem sem dificuldade, ela ficava sempre aberta**. “**Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui**”, disse Eduardo. “**Mamãe nunca está em casa na quinta-feira**”.

Marcos queria ver a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som: o barulho preocupou Marcos. “**Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui**”, gritou Eduardo. Marcos se sentiu mais confortável ao observar que, além do enorme jardim, **nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção**.

Os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche, por não ser lugar para brincar **a sala de jantar com toda a porcelana, prata e cristais que tinha**.

Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficara úmido e mofado uma vez que o encanamento arrebentara.

Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa. Enquanto eles davam uma olhada no escritório, Eduardo disse: “**Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selo e moedas raras**”.

Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito quanto o de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo”. O quarto de suas irmãs não era tão interessante exceto pela **televisão com o Atari. Eduardo mostrou a Marcos o closet de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia jóias**.” (Traduzido e adaptado de Pitchert, J. & Anderson, R. Taking “different perspectives on a story, *Journal of Education Psychology*, 1977,69).

Pesquisa II.1

(com outro objetivo de leitura)

O mesmo texto anterior alterando a ordem dos enunciados e as informações principais tendo em vista o novo objetivo de leitura: ler o texto como possíveis **compradores** da casa descrita.

Pesquisa II.2

(sem objetivo de leitura)

II Parte - Cada par de textos (A e B) contém as mesmas idéias escritas em ordens diferentes. Escolha a alternativa (A ou B) correspondente à redação do texto que você achou melhor, mais fácil de compreender.

Texto 1: Tradução e adaptação de Amos Oz (GIORA, 1983:166)

Há dias escuros em Londres quando a cidade está coberta pela escuridão... e ninguém ousa deixar seu lugar... e justamente num dia como esse, um homem foi urgentemente chamado para atender seu filho doente em um hospital distante, na saída da cidade. O homem abriu a porta e caminhou para dentro da escuridão à procura de ajuda. Mas não havia ninguém lá. De repente, uma mão desconhecida cai em seu ombro e um homem, cujo rosto estava coberto pela noite escura, disse-lhe: eu o ajudarei. E, de fato, o estranho levou o homem de um extremo ao outro da cidade sem hesitar. Somente aqui e ali ele confidencialmente observava: aqui, à esquerda. Lembre-se dos degraus. Observe a descida. Quando finalmente chegaram ao hospital, o pai perguntou: Como você pode orientar-se no escuro? **A escuridão do nevoeiro não me atrapalha, disse o estranho, porque sou cego.**

Texto 2 : Adaptação da redação de vestibular “Violência Social” da UFMG de 1983 (COSTA VAL, 1991:101-102). A redação original é a da alternativa A .

Pensadores de todas as épocas da história teceram múltiplas teorias sobre as possíveis causas da agressão do homem pelo homem. Alguns responsabilizaram a “natureza” humana, outros invocaram a autoria de demônios para nossos atos violentos e, mais recentemente, alguns empenharam-se com fervor em explicar a violência social através do Édipo ou da primeira infância. Hoje, sucumbiram todas as iniciativas “científicas” destes senhores, por um motivo simples: todas estas teorias buscavam causas *individuais* para um fenômeno *social*, político. **Surgiram, então, os que encontraram na estrutura da sociedade as raízes da violência social.**

A estrutura de uma sociedade é determinada, principalmente, pelo arcabouço econômico de seu funcionamento. Todos os grandes grupos sociais, até o início deste século, caracterizam-se pela divisão em classes da sociedade, distinguindo-se o que possuía bens geradores de riqueza daquele que possuía apenas sua força de trabalho. Esse sistema onde a propriedade dos meios de produção é privilégio de uma minoria, gera, evidentemente, uma série de conflitos. **São classes com interesses diferentes, inconciliáveis, e como consequência natural seus confrontos terão que ser violentos. ...**

Texto 3 . Adaptação da redação “Lei da Sociedade”. Redação “nota dez” da FUVEST / 93: MED/USP - MED/UBERABA - MED/MARÍLIA - MED/PUC - MED CATANDUVA. A instrução apresentada aos candidatos foi a seguinte:

Foi dado um trecho do conto “A Igreja do Diabo”, de Machado de Assis, que descreve a necessidade que o homem teria de regras que lhe digam o que fazer e como se comportar. Uma vez conseguido isso, ele passaria a violar secretamente as normas que tanto desejou.

Escreva uma dissertação que analise esta visão que o autor tem do comportamento humano. Você pode discordar ou concordar com ela, desde que seus argumentos sejam fundamentados.

O maior mérito estará numa argumentação coesa capaz de levar a uma conclusão coerente.

LEI DA SOCIEDADE

“Quando nasci, um anjo torto,
desses que vive nas sombras,
me disse: Vai, Carlos, ser
“gauche” na vida”. (Drummond)

Desde o nascimento, o ser humano precisa de seus próximos para satisfazer suas necessidades físicas e psicológicas. Assim, os homens vivem em sociedade, o que torna inevitável a presença de leis (direitos e deveres). Entretanto, **existem alguns entraves que influenciam sobre as decisões do homem, fazendo-o desrespeitar as leis preestabelecidas e prejudicando a vida em sociedade.**

O primeiro entrave está na contradição humana. Como retrata a epígrafe do poeta itabirano Drummond, o ser humano é “gauche”, canhestro, esquerdo, contraditório. Portanto, **é possível que em suas decisões o homem se contradiga, desrespeitando leis que ele próprio criou.**

O segundo entrave pode ser explicado pela tão conhecida lei de Gérson, lei do mais forte, do mais esperto, do mais apto. Dentre os homens, alguns se sobressaem por possuírem mais capacidade ou melhores condições, e muitas vezes dominam e exploram os demais. **As leis preestabelecidas são agora negligenciadas e extirpadas pelos dominadores, pois elas prejudicam-nos. Prevalece sobre os vencidos a lei dos vencedores, dos dominadores: “a lei de Gérson” .**

Um último e terceiro entrave está na relatividade das coisas. Como nada no universo é absoluto, o conceito do certo e do errado se estabelece de maneira diversificada entre as consciências dos homens e dos povos. **Daí o impasse: quais leis estariam realmente certas? A Igreja do Diabo estaria mesmo mais errada que a Igreja de Deus?**

Enfim, viver em sociedade não é tão simples quanto parece ser. Para resolver este impasse e o de que leis estariam certas, é preciso renunciar a alguns de nossos direitos e procurar respeitar a “lei da sociedade”. Lei esta que deve se basear na opinião da maioria. **É relevante lembrar que o homem precisa de seu próximo para satisfazer suas necessidades físicas e psicológicas e que, portanto, é indispensável a vida em sociedade, mesmo com tantos entraves.**