

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO**

**CONCURSO VESTIBULAR:  
UMA ANÁLISE TIPOLÓGICA E ENUNCIATIVA**

**FABIANA CARDOSO FIDELIS**

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ELSA MARIA NITSCHKE ORTIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS em setembro de 2002 como requisito parcial para obtenção de grau Mestre em Estudos da Linguagem.

**Porto Alegre, 2002**

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Elsa Ortiz, pela ajuda, apoio, orientação, encorajamento. As eventuais falhas deste trabalho devem-se totalmente às minhas limitações e não à sua excelente supervisão e acompanhamento. As horas que desfrutei ao seu lado, tanto como aluna quanto como orientanda, me serão úteis para sempre, ao conviver com um exemplo de pessoa digna, inteligente, jovial, sensata, entre outros inúmeros adjetivos. Mesmo que esses momentos não tivessem como resultado esta dissertação, ainda assim o conhecimento teórico e o conhecimento de vida que presenciei teriam, por si só, sido válidos.

À Cibele, praticamente minha co-orientadora em termos pessoais.

A todas as minhas amigas, que estiveram sempre me dando força, Rosane, Juliana, Daniela, Saiô, Ana, Susana, Lúcia, Célia, Carmem.

Aos amigos, Rafael, Rubens, Benhur, Guima, Clóvis.

Ao Reinaldo, pela companhia.

À Elisângela, pela confiança e indicações profissionais.

Aos professores do curso, pelas excelentes aulas.

Aos colegas, pelo apoio e encorajamento.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos funcionários do PPG-Letras, pela organização.

À tia Mari, pela colocação do trabalho nas normas.

Ao apoio espiritual, que tanto me fortaleceu.

À minha família.

*há algo acima de nós a que poderíamos chegar se o intentássemos. A quem me disser que acima de nós só Deus, responderei: “Não, isso que está acima de nós somos nós próprios”. Chegar a esse outro que não lográmos alcançar, mas que poderíamos tocar com os dedos, é que deveria ser o trabalho de nossa vida.*

Saramago

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>V</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>VI</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>7</b>
<b>2 ASPECTOS DO VESTIBULAR</b> .....	<b>17</b>
2.1 Críticas sobre questões de escolha múltipla .....	18
2.1.1 Aprovação de analfabetos em concursos vestibulares .....	20
2.2 Alguns aspectos históricos do Concurso Vestibular da UFRGS .....	21
2.3 A linguagem das provas do Concurso Vestibular da UFRGS .....	22
2.4 Tipos de questões de escolha múltipla.....	23
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>30</b>
3.1 Aspectos históricos dos estudos da linguagem e origem da Lingüística Textual .....	31
3.2 Concepção de texto .....	35
3.2.1 Tipologia textual .....	39
3.2.2 A estruturação seqüencial .....	41
3.2.3 Coesão e coerência.....	47
3.3 Plano da enunciação .....	50
3.3.1 Enunciação e referência .....	52
3.4 Leitura.....	55
3.4.1 Leitura e Lingüística Textual .....	57
3.4.2 Aspectos interacionais da leitura.....	59
3.4.3 Conhecimento lingüístico .....	62
3.4.4 Processamento da leitura.....	66
<b>4 ANÁLISE</b> .....	<b>70</b>
4.1 Plano da enunciação .....	72
4.1.1 Distribuição das vozes .....	73
4.1.1.1 Marcas de polifonia .....	74
4.1.1.2 Vozes instrucionais.....	75
4.2 Características tipológicas das seqüências textuais presentes nos textos das questões.....	78
4.3 Marcas de textualização.....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>98</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>101</b>

## RESUMO

Neste trabalho, faz-se uma análise dos textos das provas do Concurso Vestibular UFRGS 2001 a partir da Linguística Textual, tendo-se como referência Teorias da Enunciação. Busca-se verificar como se caracterizam os textos das provas do ponto de vista lingüístico. Para isso, baseando-se em elementos de textualização, analisam-se alguns aspectos que se destacaram na organização estrutural e enunciativa dos textos das provas. Nesta análise, faz-se também uma tipologização das seqüências textuais que aparecem nos textos das questões das provas.

Conclui-se que os textos das provas do vestibular da UFRGS de 2001 caracterizam-se por estabelecer uma aparente proximidade do enunciador com o leitor por meio de alguns recursos de modalização enunciativa e, ao mesmo tempo, por uma tentativa de não-marcação da enunciação, tendo em vista se inserirem numa situação formal de avaliação.

A forma como se compõem os textos das provas revela a tentativa de um máximo controle do sentido. É necessário, durante a elaboração das provas, que sejam previstos os conhecimentos e inferências que o leitor poderá fazer a partir de seu conhecimento de mundo e do conhecimento do conteúdo que está sendo avaliado. Por sua vez, o leitor precisa relacionar e mobilizar o seu conhecimento de mundo e do conteúdo avaliado com o que supostamente está de acordo com o mundo científico em que se insere a prova. Quanto mais os conhecimentos de mundo e de conteúdo do produtor e do leitor-candidato coincidirem, maior será a possibilidade de êxito do candidato nas provas.

Este trabalho é de interesse especialmente aos estudiosos de língua em seus aspectos textuais e enunciativos, mas também o consideramos pertinente aos professores que preparam seus alunos para provas de escolha múltipla, seja de vestibulares ou concursos públicos em geral.

## RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous faisons une analyse des textes qui composent les épreuves du *Concurso Vestibular UFRGS 2001* à partir de la Linguistique textuelle et les Théories de l'Énonciation. Nous cherchons à vérifier comment ces textes se caractérisent du point de vue linguistique. Pour ce faire, et ayant comme base les éléments de textualisation, nous allons analyser quelques aspects significatifs de l'organisation structurale et énonciative de ces textes. À partir de cette analyse, nous établissons également une typologisation des séquences textuelles qui s'y trouvent.

Les conclusions nous font dire que les textes des épreuves du *Vestibular UFRGS 2001* se caractérisent par l'établissement d'une apparente proximité entre l'énonciateur et le lecteur, en raison de certaines ressources de modalisation énonciative mais aussi d'une tentative de ne pas marquer l'énonciation, dans la mesure où ces textes s'insèrent dans une situation formelle d'évaluation.

La manière dont les textes sont composés témoigne de la tentative maximale de contrôler le sens étant donné qu'il est nécessaire que, pendant l'élaboration des épreuves, soient prévues les connaissances du lecteur et les inférences qu'il est susceptible de faire à partir de sa connaissance du monde et de celle du contenu à évaluer. Le lecteur, quant à lui, doit associer et mobiliser sa connaissance du monde et du contenu évalué en utilisant ce qui est supposé être en accord avec le monde scientifique où s'insère l'épreuve. Plus les connaissances du monde et du contenu du réalisateur de l'épreuve et du lecteur-candidat coïncident, plus grande est la possibilité de réussite du candidat aux épreuves.

Ce travail concerne particulièrement les chercheurs en langue de par ses aspects textuels et énonciatifs, mais il peut intéresser aussi les professeurs qui préparent leurs élèves à des épreuves à choix multiple, que ce soit pour le vestibular ou pour des concours publics en général.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Reiteradamente ouvimos falar que vestibular diz respeito não apenas a conhecimento, mas a um pouco de tranquilidade e sorte, pois “chutar”<sup>1</sup> poderia decidir entre a classificação ou desclassificação do candidato. Além disso, normalmente os professores de cursos preparatórios para o vestibular referem-se à necessidade de o aluno aprender a lidar com o enunciado das questões das provas. Dizem que, primeiramente, é necessário encontrar o que de fato está sendo questionado no enunciado; que o candidato deve eliminar as respostas não-possíveis, restando, de forma geral, duas alternativas viáveis e aumentando, conseqüentemente, a chance de assinalar a resposta correta. Aconselham que essa estratégia deve ser utilizada em casos nos quais não há domínio sobre o conteúdo abordado na questão, mas apenas um conhecimento relativo.

Quando os professores aconselham ao aluno “encontrar” no enunciado o que está sendo pedido, o que está sendo questionado, isso sugere a idéia de que há algo escondido, que deve ser procurado. Ora, é senso comum e pressuposto que, em concursos públicos, as provas e avaliações devem ser realizadas objetivamente, sem margem para ambigüidades. No caso de questões escritas, espera-se que o sentido do texto dos seus enunciados seja claro. O conselho “encontrar” sugere, entretanto, a possibilidade de diferentes interpretações dos enunciados – leituras erradas e leituras corretas. O segundo passo, eliminar alternativas não-compatíveis, pressupõe que exista uma forma de identificar alternativas possíveis e não-possíveis. Qual é essa forma? Baseia-se em algum grau de coerência entre enunciado e resposta, remetendo-nos à interpretação do texto da questão?

---

<sup>1</sup> Embora cálculos matemáticos assegurem que há mínimas possibilidades de acertar uma quantidade razoável de questões marcando aleatoriamente as alternativas de respostas, muitas pessoas acreditam que “chutar”, isto é, marcar uma alternativa sem efetivamente ter resolvido a questão e saber sua resposta, pode favorecer o candidato, que a acertará por acaso.

Na escola, alguns alunos parecem apresentar maiores dificuldades na leitura de quaisquer tipos de textos do que na aprendizagem dos conhecimentos que eles veiculam. Por outro lado, os alunos que demonstram gostar de ler normalmente parecem ter facilidade na leitura dos textos didáticos de todas as disciplinas. Essa facilidade na leitura costuma ajudá-los a se saírem bem em avaliações que envolvam textos escritos. Isso se verifica especialmente nos modelos de provas de escolha múltipla, em que não é necessário ao aluno produzir sua escrita, mas apenas resolver o problema ou interrogação propostos, reconhecendo as respostas corretas.

A partir da observação e reflexão a respeito da minha vivência em sala de aula, surgiram indagações sobre o papel do domínio da leitura e da familiaridade com a língua escrita para a resolução de provas de escolha múltipla em geral, além do conhecimento técnico sobre o assunto avaliado: (1) existem elementos textuais determinantes para a resolução das questões? (2) se existem, quais são eles?

Os questionamentos sobre a importância da leitura para a resolução das questões de concursos vestibulares surgiu também da minha experiência enquanto professora de cursos preparatórios para o vestibular, quando recorrentemente os colegas professores comentavam a respeito da dificuldade dos alunos em entenderem, não especificamente o conteúdo que estudavam, mas o enunciado das questões, de lerem e interpretar os mesmos. Entretanto, por mais que se esforçassem em sanar essas dificuldades, costumavam referir-se à necessidade de o professor de Português resolvê-las, em uma postura de quem não sabe lidar com o problema<sup>2</sup>.

Questões de leitura talvez sejam o elemento-chave em dificuldades apresentadas por alunos em situações de avaliação escolar. O ensino formal escolarizado perpassa pela língua materna e por sua forma escrita. Aliás, o conhecimento cultural da humanidade está praticamente todo documentado e tem sua validade a partir de seu registro escrito. O estudo desse conhecimento pressupõe, portanto, o domínio, senão da escrita, pelo menos da leitura. A sociedade ocidental é letrada<sup>3</sup>, ainda que os números de analfabetismo sejam altos.

---

<sup>2</sup> Alguns textos que abordam questões pedagógicas e assuntos relacionados à linguagem validam essa observação, colocando em pauta o papel da língua escrita na educação e na escola. Por exemplo, Kleiman (1999), Kleiman e Moraes (1999), Carvajal e Garcia (2001).

<sup>3</sup> Utilizamos aqui o termo “sociedades letradas” para designar as sociedades que conhecem e se utilizam da linguagem escrita.

A alfabetização é um processo que possui múltiplas definições. Dentre elas, a mais comum é a de “aprendizagem e domínio do código escrito”, estando relacionada à escolarização. Nas últimas décadas, a concepção de letramento<sup>4</sup> ampliou a noção a respeito de quais são os critérios para se considerar uma pessoa alfabetizada. Por um lado, entende-se que todo e qualquer indivíduo que pertença a uma sociedade letrada é, em algum grau, letrado, independente de sua alfabetização; por outro, apenas o domínio do código escrito não é critério suficiente para uma pessoa ser considerada alfabetizada. É necessário um conhecimento da linguagem escrita de uma forma mais ampla, que possibilite a leitura e produção de textos.

Um fato, contudo, é unânime: a escolarização pressupõe um domínio da linguagem escrita – leitura e elaboração de textos<sup>5</sup>. Se a última prática pode ser contornada, a primeira, em hipótese alguma, pode ser ignorada, sob pena de comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem. Casos de pessoas disléxicas<sup>6</sup> são excepcionais, e outros recursos, afora a escrita, são utilizados no processo de escolarização, tais como a linguagem oral.

Se a importância da leitura durante o ensino-aprendizagem não pode ser negada, é, entretanto, pouco considerada como elemento de cognição. Após a chamada alfabetização, quase tudo o mais que se estuda oficialmente na escola está em livros e é verificado por meio da leitura e escrita. Mesmo que o professor explique ou ensine oralmente, tem como base os seus livros de referência ou livro didático do aluno. Além disso, a sistematização do conteúdo costuma ser feita por escrito, por meio de anotações que o aluno deve ter em seu caderno. Ainda que o professor não passe ou dite no quadro essas anotações, espera-se que os alunos as façam. A verificação do conhecimento, por meio de provas e outros trabalhos, na maioria das vezes, são escritas. Cabe ao aluno estudar, baseando-se em seu(s) livro(s) didático(s), caderno(s) e/ou outros materiais e se submeter a uma avaliação, que normalmente ocorre por

---

<sup>4</sup> Letramento é um termo utilizado por teorias da aquisição da linguagem escrita, que diz respeito, conforme Tfouni (2000) à forma como a sociedade ou os indivíduos de uma sociedade se apropriam da linguagem escrita em maior ou menor grau, não estando relacionado diretamente com a decodificação da escrita, mas com o domínio e conhecimento dos usos da escrita.

<sup>5</sup> Texto entendido aqui como o suporte lingüístico verbal dotado de sentido e incluso em uma situação social.

<sup>6</sup> “Incapacidade de compreensão do que se lê, devida a lesão de sistema nervoso central” (FERREIRA, 1999). Há autores, como Smith (1999), que condenam a atribuição de dislexia a alunos que têm dificuldades de aprendizagem da leitura. Segundo esse autor, apenas problemas neurológicos poderiam de fato causar a dislexia; felizmente, esse não é o caso da maioria das crianças que freqüentam a escola, sendo pouquíssimo provável que, numa escolarização regular, uma criança apresente tal problema. É freqüente, entretanto, que alguns profissionais da escola rotulem apressadamente dificuldades na leitura como dislexia.

meio de perguntas ou textos escritos, seja dissertativamente, seja por demonstração de resultados, seja por escolha de alternativas corretas ou incorretas<sup>7</sup>.

Ainda que o papel da escrita e dos textos escritos seja central em todo o processo de ensino, os professores, em geral, costumam deixar a cargo da disciplina de Língua Portuguesa a responsabilidade de desenvolver no aluno as habilidades de leitura e produção de textos escritos. Além disso, pouco refletem a respeito de qual é o papel dos textos enquanto objetos lingüísticos em suas disciplinas, e a respeito de como os textos dos livros didáticos e de outros materiais, assim como de suas anotações, têm influência positiva ou negativa na aprendizagem. Talvez intuitivamente levem esses aspectos em consideração, quando tentam “simplificar” um texto para o aluno ou o reescrevem em outras palavras.

A constatação de que a escrita e também a leitura não estão sendo dominadas mesmo por quem é escolarizado gera polêmicas sobre a dificuldade das pessoas em se expressar por meios escritos. Em todos os níveis de ensino, fundamental, médio e superior, é corriqueiro os professores dizerem que as dificuldades dos alunos referem-se não ao seus conhecimentos ou à falta deles, mas às suas dificuldades em “ler e escrever”. É comum observarem: “O problema é que eles não sabem ler e interpretar; o problema é que eles não sabem escrever”. Em seguida, perguntam: “O que o professor de Língua Portuguesa está fazendo, que não ensina seus alunos a ler e escrever melhor?”. Visto que nosso ensino ainda é disciplinar em todos os níveis<sup>8</sup>, a responsabilidade pelo fracasso em relação à leitura e à escrita recai na aula e no ensino de português.

Os professores das demais disciplinas, ainda que reconheçam as dificuldades que os alunos apresentam em relação à língua escrita e refiram-se a elas, em geral não sabem sistematizar como e quais são os problemas encontrados. Queixam-se de forma vaga de como os alunos escrevem errado, de forma confusa e incompleta, sem pontuação, sem “pé-nem-cabeça”, mas não saberiam diferenciar quais as características ou “erros” textuais que levam a

---

<sup>7</sup> Cada vez mais, a proposta pedagógica de muitas escolas tem sido a de avaliar continuamente o aluno, por meio de diversos recursos que não sejam avaliações pontuais e demarcadas temporalmente. Entretanto, esse tipo de avaliação, ao que se constata de uma forma geral, não é ainda predominante.

<sup>8</sup> Mesmo no ensino de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, em que há unidocência (um único professor leciona para a turma), as disciplinas costumam ser separadas em horários: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes... Entretanto, já existem muitas mudanças, por meio de novas tendências pedagógicas, que tentam aplicar a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade nas escolas.

esses sintomas<sup>9</sup>. Assim, passam-se os anos escolares, e os alunos continuam sendo acusados de não saberem escrever e ler, enquanto os professores continuam queixando-se das dificuldades de leitura e escrita de seus alunos.

Recentemente, contudo, essa discussão tem sido promovida nas escolas, imputando a responsabilidade da leitura e da escrita a todas as áreas<sup>10</sup>. Ainda assim, as dificuldades permanecem, seja porque os professores em geral não sabem lidar com a linguagem escrita, seja porque os professores de Língua Portuguesa também não conseguem responder ao problema. Colomer (2001, p. 126) observa:

Nos últimos tempos, começou a ser sentida a necessidade (...) de interessar todos os educadores pelo conhecimento daquilo que significa entender os textos que eles propõem, que capacidades e conhecimentos requerem do leitor e que características textuais favorecem ou dificultam sua compreensão.

Visto que o conhecimento é transmitido pela linguagem, seja escrita ou oral, e verificado pela forma escrita, a dificuldade em aprender, transmiti-lo ou verificá-lo pode estar na falta de domínio da leitura e da escrita. Se professores dizem que há problemas de leitura (entendendo-a aqui no sentido do senso comum: interpretar e reconhecer sentido em um texto), é necessário constatar se isso é verdade ou se não passa de um mascaramento do fracasso escolar e docente.

Além disso, concordamos com Coltier (1986), que supõe que as dificuldades dos alunos nas disciplinas que não de língua materna podem referir-se também ao tipo de texto que é solicitado para produção e compreensão. Enquanto na disciplina de Língua Portuguesa, na maior parte dos anos de escolaridade, é dada ênfase à leitura e produção de textos narrativos, nas demais disciplinas privilegiam-se os textos “utilitários”, especificamente os textos explicativos, os quais possibilitam em todas as disciplinas, registrar, interrogar, relatar, informar... Esse tipo de texto possui suas especificidades, que deveriam ser estudadas mais sistematicamente e que ajudariam tanto alunos como professores a lidar com um de seus suportes de aprendizagem e ensino – a língua escrita.

---

<sup>9</sup> As observações feitas neste parágrafo partem da minha convivência com professores de diversas disciplinas em todos os níveis de ensino, a partir da experiência tanto no ensino público como particular, assim como da participação em cursos de formação de professores. Percebem-se poucas manifestações de professores de outras disciplinas em relação à importância de desenvolverem em suas próprias aulas o estudo e a prática da produção de textos, além de preocupação e queixas.

<sup>10</sup> Veja-se, por exemplo, o livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (NEVES, 2000).

Afora o período de escolarização, nossa sociedade baseia-se na linguagem escrita como meio de legitimação das regras, dos direitos e das possibilidades do cidadão. Os documentos e os portadores de texto<sup>11</sup> perpassam por toda a sociedade e pelo estabelecimento de contratos e relações sociais. A grande maioria das interações sociais, para terem legitimidade, precisam ser regidas pela escrita. A escola, como uma instituição que tem por objetivo garantir a transmissão da cultura registrada e hegemônica, tem seu funcionamento também baseado na linguagem escrita. Nela, o ensino é transmitido, na maior parte do tempo, oralmente pelos professores, mas só legitimado por meio da escrita, que está nos livros ou que deve ser (re)produzida pelos alunos na hora da avaliação e verificação de conhecimentos.

Dentre todas as avaliações escolares, internas e externas, uma das mais valorizadas perante toda a comunidade escolar é o vestibular. A passagem do ensino médio para o universitário, por meio do vestibular, tem sido um marco para alunos, professores, escolas e cursos preparatórios. Nesse momento, além de se tentar selecionar os melhores candidatos para ocuparem as vagas da universidade, costuma-se verificar também o que foi aprendido durante toda a escolarização pela qual passou o aluno. O vestibular serve de referência, portanto, para alunos que estudam para ele e o tomam como medida do que sabem ou não; para professores, que preparam seus alunos para o vestibular; para muitas escolas, que também visam ao vestibular, e que, comumente, utilizam-no como medida de sua qualidade de ensino. A mídia e imprensa em geral também o tomam como medida do conhecimento e da qualidade da escolarização dos jovens que cursaram o ensino fundamental e médio. Por isso, como uma “avaliação” de referência, o vestibular foi escolhido para objeto deste estudo. Além disso, é um processo oficial, exigido por lei, e instituído dentro de regras conhecidas por todos os envolvidos, visto ser um concurso público.

Escolheu-se o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul especificamente por ser representativo em termos quantitativos (sua duração, extensão das provas, n.º de candidatos, grau de intensidade em que envolve a comunidade) e qualitativos, reconhecido, por professores em geral e pela comunidade escolar, por possuir provas bem-

---

<sup>11</sup> Portador de texto, de acordo com Ferreira e Teberosky (1985), é “qualquer objeto que leve um texto impresso. Sob esta determinação incluímos livros, invólucros de medicamentos, jornais, cartazes de propaganda, etc.”. Esses objetos contêm textos “esperados”, por assim dizer. Uma carteira de RG (documento de identidade), por exemplo, possui dados comuns até mesmo em países diferentes, como nome, filiação, data de nascimento, número...

elaboradas, corretas do ponto de vista de conteúdo e de formulação. Em Porto Alegre e no Estado do Rio Grande do Sul, o vestibular da UFRGS costuma ser parâmetro para alunos, professores, escolas e cursos preparatórios para o vestibular, devido à complexidade de suas provas e à alta concorrência estabelecida entre os candidatos que dele participam. A fim de restringir o objeto deste estudo, serão analisadas apenas as provas do Concurso Vestibular 2001.

Para entender como aspectos de escrita e leitura permeiam as questões do vestibular (que são textos), esta dissertação terá como embasamento teórico a Linguística Textual. As justificativas para tal escolha teórica serão apresentadas no Capítulo 3, quando essa teoria é situada em relação a outros estudos da linguagem. Antecipamos que, com esse referencial teórico, procuramos analisar as marcas lingüísticas e também alguns aspectos que se destacam nas questões, responsáveis, entre outros fatores, por constituírem o seu sentido. Ao longo da análise, na tentativa de caracterizarmos os tipos de seqüências textuais que aparecem nos textos das questões, aspectos da enunciação que se refletem na superfície lingüística destacaram-se, ou seja, a forma como o produtor do texto se relaciona com o leitor. Essa relação perpassa pelos conhecimentos de mundo envolvidos e pela tentativa, ao que constatamos, de assegurar-se, por um lado, o sentido e, por outro, de evitar-se afirmações categóricas sobre alguns conteúdos, o que poderia dar margens à invalidação de questões. Essa constatação levou-nos, a partir de marcas na superfície lingüística, a procurar respostas sobre como a subjetividade do produtor<sup>12</sup> do texto aparece. Dessa forma, tomamos como referência teorias da enunciação, em especial Benveniste (1989 e 1995).

Toma-se aqui texto como um acontecimento comunicativo verbal, inserido em uma situação comunicativa. Não dissociamos a noção de texto de uma tipologia, visto que, conforme a situação em que se enquadram, os textos têm diferentes propósitos e características. No nosso objeto de estudo, tratar-se-á de textos escritos, com objetivos delimitados, cujas características lingüísticas da superfície textual serão analisadas. O principal objetivo do texto das questões é que se constituam como um método de avaliação e discriminação dos candidatos ao ingresso na UFRGS em relação aos seus conhecimentos a respeito do programa das matérias apresentado no Manual do Candidato.

---

<sup>12</sup> Essa subjetividade não é individual, não somente porque o produtor do texto não é uma pessoa empírica — normalmente são três professores responsáveis por elaborar a prova de cada disciplina —, mas porque se reveste do caráter institucional em que se inserem as provas.

Parte-se do pressuposto de que provas de vestibular, elaboradas por uma banca de professores universitários e supervisionadas por especialistas na área da linguagem, apresentam as condições necessárias a um texto bem formado sob o aspecto lingüístico, pois se adequam aos padrões da norma culta e formal em uso da língua portuguesa do Brasil<sup>13</sup> e apresentam as características de eficiência de transmissão de conhecimento e uma máxima tentativa de controle do sentido, por meio de aspectos formais necessários ao gênero de texto didático-escolar.

Além das considerações feitas, tomar o vestibular como objeto de investigação é, sobretudo, pertinente porque ele tem sido o afunilamento último no ensino brasileiro: muitas escolas não se preocupam em ensinar os conhecimentos programados para os níveis fundamental e médio, mas em preparar o seus alunos para o vestibular. Em geral, a visão da comunidade escolar é de que apenas na universidade há produção de conhecimento, cabendo ao sistema escolar apenas transmiti-lo. Por fim, esperamos que este trabalho seja útil para estudiosos de textos em geral, encontrando nele alguns exemplos de análise, sobretudo para os colegas professores, que lidam com a linguagem o tempo todo, refletindo, ainda que não metodicamente, sobre os seus aspectos.

Contraditoriamente, embora o questionamento mobilizador desta dissertação seja o papel da leitura e como ela é determinante para o êxito na realização das provas de vestibular, fazer uma avaliação a respeito dessa determinação não é uma tarefa possível no contexto deste trabalho, porque não há como se ter acesso a processos que testem o quanto os candidatos que passaram na prova com boas colocações tiveram o seu processo de leitura eficiente e quanto os que tiveram pouco índice de acertos o tiveram em função de problemas de leitura ou não. Muitos seriam os fatores e variáveis que deveriam ser considerados para fazer uma testagem de tal tipo. Por isso, não deixaremos de considerar o conhecimento dos conteúdos exigidos no programa do vestibular como necessários e fundamentais para o acerto das questões. Entendendo que o candidato tenha esse conhecimento e saiba acessá-lo quando necessário, o êxito nas provas depende também da leitura e da interpretação adequadas do enunciado da questão e das suas respostas.

---

<sup>13</sup> Alguns estudos da sociolingüística empenham-se em estabelecer o que é a norma culta brasileira (se é que ela existe) tanto escrita como oral. Sobre o padrão oral, há em andamento desde a década de 70 o Projeto Nurc — Norma Urbana Culta, desenvolvido em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre (HILGERT, 1997).

Avaliar-se-ão, portanto, alguns aspectos de questões textuais que são pertinentes para uma leitura eficiente e, conseqüentemente, para uma resposta adequada das questões. Para isso, faz-se necessário conhecer nosso objeto de estudo – as provas –, estabelecer como são constituídas textualmente. É o que pretendemos ao caracterizarmos os tipos de seqüências textuais que aparecem nos textos das questões.

Ressaltamos aqui que houve um “desvio” em nosso trabalho: acreditávamos que poderíamos encontrar, em pelo menos algumas questões de cada prova do concurso, enunciados de questões que contivessem características textuais determinantes para uma leitura eficiente ou não por parte do leitor-candidato<sup>14</sup>. Assim, conforme o candidato “lesse” e “entendesse” melhor o enunciado, melhores condições ele teria de responder a essas questões. Ao longo do trabalho e das análises, entretanto, nossa própria concepção da leitura que se realiza nas provas mudou, ampliando-se: passou de instrumento a prática.

Percebemos que a leitura como reconhecimento de mecanismos textuais é apenas uma parte do que se faz ao ler para resolver as provas do concurso vestibular; ela é antes uma construção do conhecimento do mundo textual a partir do conhecimento do mundo do leitor. Essa constatação fez mudarmos nossa linha de investigação: a pergunta norteadora deixou de ser “como a leitura é responsável por?” para se tornar “como os elementos textuais se apresentam no texto e como estabelecem sentido?”. Partimos, então, para nossa segunda hipótese e base de trabalho: sendo as provas textos, é importante analisar como algumas características textuais aparecem nos enunciados das questões. Levanta-se, portanto, na análise, alguns elementos que chamaram mais a atenção. Inúmeros outros, contudo, poderiam ainda ser discutidos. Como os elementos textuais analisados dizem respeito a questões de sentido, surgem da análise algumas implicações para a leitura, retomando, portanto, nossa motivação inicial. Dentre as características textuais, destacamos aquelas que se referem ao plano enunciativo do texto.

---

<sup>14</sup> Utilizaremos, ao longo do trabalho, os seguintes termos para nos referirmos ao leitor das provas enquanto vestibulando. O termo “candidato” será utilizado quando nos referirmos às provas e ao vestibular enquanto situação de concurso. Julgamos também necessário utilizarmos os termos “leitor-candidato” e “candidato-leitor” para nos referirmos, respectivamente, ao papel de leitor que é também candidato e ao papel de candidato que é leitor. Julgamos necessário essa distinção na medida em que essas duas funções se sobrepõem durante a realização das provas e, conforme o aspecto que estejamos considerando, uma delas predomina. Assim, o sujeito produtor do texto das provas se relaciona com o sujeito leitor (que é também candidato); e o sujeito elaborador das provas (considerado enquanto banca) pensa em um candidato virtual (que é também leitor).

A divisão do trabalho se dá em três eixos que se relacionam: aspectos do concurso vestibular, correspondendo ao Capítulo 2, no qual se situam as provas e a forma como são elaboradas; fundamentação teórica, em que se apresentam algumas considerações sobre estudos textuais e enunciativos, bem como sobre leitura, no Capítulo 3; análise de três aspectos dos textos das provas: os tipos de seqüências textuais que aparecem nos textos das questões, a modalização da enunciação e as marcas de textualidade, no Capítulo 4. Nas considerações finais, Capítulo 5, são apresentadas algumas referências sobre o percurso deste trabalho.

As provas e questões do Concurso Vestibular UFRGS 2001 encontram-se em anexo, podendo ser consultadas na íntegra quando necessário. Trechos serão reproduzidos no corpo do trabalho quando fundamentais para o entendimento da análise. Os elementos que julgarmos pertinentes à análise serão sublinhados, visto que esse recurso gráfico não é utilizado nos textos originais das provas. O nome da disciplina a qual pertence, em caixa alta, e o número da questão entre chaves ({} ) será o recurso para identificá-la nos originais anexos.

## 2 ASPECTOS DO VESTIBULAR

O concurso vestibular é uma questão polêmica dentro do ensino brasileiro. Além de avaliar se os candidatos estão aptos a frequentar uma faculdade, ele se constitui principalmente como um elemento de classificação<sup>15</sup>. Já que não há vagas para todos os interessados, principalmente nas universidades públicas, a seleção via vestibular pretende garantir oportunidade aos candidatos potencialmente mais bem-preparados. Discute-se a sua validade enquanto instrumento de avaliação, mas não a sua necessidade, posta a realidade brasileira tal como se constitui.

Sejam vestibulares ou não, concursos caracterizam-se por apresentar uma grande quantidade de candidatos para um número limitado de vagas. Nesse caso, não basta discriminar os aprovados na seleção, mas estabelecer critérios precisos e objetivos que classifiquem os candidatos entre melhores e piores, numa escala decrescente de pontuação, para ocuparem as vagas oferecidas. A necessidade de métodos de avaliação e classificação imparciais e objetivos, sem que houvesse margem para discrepância na atribuição de notas aos candidatos, instituiu, pelo menos no Brasil, os testes de escolha múltipla na grande maioria de vestibulares e concursos públicos. Eles permitem uma homogeneidade tanto na aplicação como na avaliação das provas. No caso do vestibular, os pontos referentes aos acertos das questões são calculados por pesos diferenciados das disciplinas, conforme o curso, e por médias ponderadas entre os candidatos. Tais cálculos matemáticos, no vestibular, são fundamentais nos casos de cursos em que frações de pontos são determinantes na conquista de uma vaga. Veja-se, por exemplo, as médias dos candidatos para o curso de Medicina, que

---

<sup>15</sup> Em alguns cursos, entretanto, a demanda de candidatos é tão baixa que basta o candidato acertar um número mínimo de questões da prova para ser classificado. Às vezes, isso não garante que o aprovado tenha realmente os conhecimentos fundamentais para ingressar no nível superior. Veja se o item 2.1.1, neste capítulo.

costumam ser altas e muito aproximadas, ocorrendo uma pequena diferença de pontuação entre os candidatos classificados para o ingresso<sup>16</sup>.

Os organizadores de vestibulares e concursos públicos em geral têm-se empenhado em oferecer a todos os candidatos condições semelhantes durante a realização das provas, tais como material, instalações físicas, datas, tempo de realização, atendimento e orientação da equipe, possibilidade de solicitação de recursos às questões, entre outros, e, principalmente, avaliação ou correção das respostas. Na verdade, é essa tentativa de oferecer condições e critérios semelhantes na seleção de todos os candidatos o que justifica o tipo de provas de escolha múltipla, principalmente em relação à avaliação dos resultados propriamente ditos.

### **2.1 Críticas sobre questões de escolha múltipla**

A forma como o vestibular se apresenta, a partir de questões com respostas de escolha múltipla, suscita muitas discussões. As universidades repensam tal forma de seleção, e estudiosos se preocupam em mostrar se realmente os testes avaliam ou não o conhecimento do candidato. Uma das objeções que se faz é a de que as respostas já se encontram na provas, dadas e formuladas pela banca, não permitindo que o candidato demonstre a sua construção do conhecimento, nem o desenvolvimento do seu raciocínio ou pensamento. Dessa forma, não há espaço para a criatividade ou desvio do preestabelecido. As pessoas que fazem tais considerações tentam defender a possibilidade de as respostas serem demonstradas, desenvolvidas na prova por meio de respostas dissertativas ou pela apresentação das fórmulas usadas.

Embora existam algumas tentativas de estabelecer métodos outros de avaliação que não os de questões de escolha múltipla, as maiores dificuldades se apresentam em relação ao número de candidatos e à necessidade de praticidade e objetividade na realização das provas. A realização de testes dissertativos se torna quase inviável, principalmente em função do grande número de candidatos e pela dificuldade em se uniformizar parâmetros de correção das questões. Mesmo estabelecendo-se critérios uniformes, no caso de testes dissertativos, as questões são avaliadas por pessoas e não por máquinas, gerando, por conseqüência, aspectos

---

<sup>16</sup> No vestibular de 2002, o candidato que tirou a nota mais alta na Medicina da FFFCMMPA obteve média 788,89; e o candidato classificado em último lugar, média 716,60. Na Medicina da UFRGS, a média mais alta foi de 789,74, e a do último candidato classificado foi de 708,28. Percebe-se, portanto, a pouca diferença de pontos entre os candidatos classificados para ingressarem nesses cursos.

subjetivos na avaliação. Essa subjetividade, mesmo em grau mínimo, pode ser comprometedora para a classificação de candidatos em cursos muito concorridos. Além disso, o tempo e recursos financeiros dispendidos num processo de correção de provas dissertativas é maior do que em provas com questões de escolha múltipla, tendo-se em vista a necessidade do trabalho de muitos especialistas para avaliarem as respostas.

A partir da expansão dos modelos de testes de escolha múltipla, essa forma de avaliação vem sofrendo severos ataques, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Argumenta-se que a análise da língua e interpretação de textos não pode ser predeterminada, visto que há possibilidades para leituras diferenciadas de um mesmo texto<sup>17</sup> e que a simples aferição de respostas corretas não garantiria uma efetiva leitura. Já em 1972, o professor e gramático Celso Pedro Luft, respondia àqueles que alegavam não serem os testes capazes de medir adequadamente a capacidade de leitura, reflexão, argumentação e expressão de um indivíduo:

Certo. Mas se o examinando forem dois mil examinandos? Como cotejar – avaliando comparativamente, e equitativamente! – os milhares de comentários, os milhares de arrazoados, os milhares de processos de expressão? (Luft, 1972, p. VII)

Parece-nos agora um número irrisório, 2 mil, o que na época era considerado alto, pois se trata hoje de 47.501 candidatos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2001.

Os testes de escolha múltipla se consolidaram, portanto, como método prático, rápido e objetivo de avaliação. Como salientamos anteriormente, para garantir sua homogeneidade, todos os candidatos devem ser submetidos a condições semelhantes, tanto de espaço físico quanto de tempo, para a realização das provas. O material de avaliação oferecido aos candidatos deve ser exatamente o mesmo, assim como os critérios de correção e atribuição de notas. A leitura das folhas ópticas pelo computador garante, além do mais, sigilo dos nomes dos candidatos e diminui consideravelmente a possibilidade de fraude.

---

<sup>17</sup> Embora no gênero de textos com o qual estamos trabalhando — as provas do vestibular —, pretenda-se controlar o sentido que veiculam, mesmo assim há margens para desvios durante a leitura. Em outros gêneros, a possibilidade de leituras diferenciadas torna-se muito mais evidente. Acreditamos que um texto se constitua pela interação entre leitor e texto ou entre o leitor e o autor do texto, e, conseqüentemente, não é um objeto acabado em termos de sentido, mas em constante mudança.

Entendemos que há estudos e experiências alternativas em relação a diferentes critérios e tipos de avaliação em relação aos concursos vestibulares no Brasil e à forma como se constituem nas diferentes universidades e não pretendemos, com essas considerações, fechar tal discussão. Nesta dissertação, não nos propomos a discutir a validade ou não de concursos realizados como testes de escolha múltipla e do concurso vestibular da UFRGS – apenas o tomamos como uma prática existente e oficial, baseada em textos escritos, a qual estudaremos.

### **2.1.1 Aprovação de analfabetos em concursos vestibulares**

Este item se faz necessário tendo em vista a polêmica em torno da validade do vestibular como método avaliativo, reeditada em dezembro de 2001. Naquela ocasião, questionou-se a formulação das provas de vestibular com base em questões de escolha múltipla, e a questão da redação no vestibular esteve em pauta na mídia.

A questão de redação, em muitos concursos vestibulares, e no caso da UFRGS até 2002, não era eliminatória, e sim classificatória. Isso permitiu que um candidato semi-analfabeto<sup>18</sup> fosse aprovado para o curso de Direito de uma universidade do Rio de Janeiro. Marcando aleatoriamente as alternativas A e B, ele se classificou, visto que havia mais vagas do que candidatos. Nesse caso, mesmo acertando um número mínimo de questões e tirando nota zero na questão de redação, o candidato foi aprovado. A divulgação desse fato em um canal aberto de televisão trouxe o vestibular e a redação para a pauta da imprensa. Em decorrência disso, o Ministério da Educação decretou que a redação deveria se tornar um critério de avaliação obrigatório nos vestibulares e, além disso, eliminatório.

A polêmica gerada em torno do fato ilustra a força do vestibular como editor da qualidade de ensino brasileiro e atestador de que as coisas não vão bem. Independente da possibilidade estatística de alunos não-capazes em termos de escrita e leitura serem aprovados no vestibular, existe, por parte de alguns setores da sociedade, a desconfiança de que tal processo avaliativo não é suficientemente eficaz. Voltamos a frisar que o nosso objetivo não é questionar a validade das questões de escolha múltipla. Consideramos apenas que elas já se instituíram como um gênero de texto didático-avaliativo que merece atenção, tendo em vista a

---

<sup>18</sup> Entenda-se aqui semi-analfabeto a partir da concepção corrente de alfabetização, que se relaciona à escolaridade e à capacidade de utilizar o código lingüístico escrito: ler e escrever.

quantidade de pessoas que o vestibular mobiliza e o quanto é ainda considerado como um parâmetro de avaliação do ensino fundamental e médio no Brasil.

## **2.2 Alguns aspectos históricos do Concurso Vestibular da UFRGS**

De 1985 a 1991, o vestibular da UFRGS ocorria em duas etapas: a primeira, conhecida como “provão”, era constituída de questões de escolha múltipla e dizia respeito às disciplinas do curso de 2º grau, comuns a todos os candidatos; na segunda, havia questões dissertativas de disciplinas relacionadas ao curso para o qual o candidato concorria. Desde 1991, as provas do vestibular da UFRGS apresentam apenas questões de escolha múltipla e uma questão de redação. Também em 1991, os candidatos de todos os cursos passaram a realizar provas iguais (variando apenas a opção pela língua estrangeira)<sup>19</sup> de todas as disciplinas (Biologia, História, Matemática, Literatura de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, Química, Língua Estrangeira Moderna, Física e Geografia). As provas costumam ser realizadas no início de janeiro, anualmente, em cinco dias pela manhã. Durante cada manhã, há duas provas (duas disciplinas) e, atualmente, cada uma contém 30 questões<sup>20</sup>. A prova de Língua Portuguesa, diferentemente das outras, é aplicada isoladamente, sem outra disciplina, e possui uma questão de redação.

As questões são objetivas, de escolha múltipla, referentes ao conteúdo que consta no edital do concurso como passível de avaliação. Normalmente, o enunciado das questões apresenta o questionamento, situando-o em seu contexto e colocando um problema a respeito. Seguem-se as respostas, que se apresentam em forma de cinco alternativas, dentre as quais deve-se marcar apenas uma como correta. O candidato recebe um caderno de provas e uma folha de respostas a cada dia de prestação do concurso<sup>21</sup>. O caderno é devolvido no dia subsequente, e a folha de respostas é o único documento de avaliação válido, cuja marcação de respostas será verificada por computadores, fazendo a contabilização dos acertos. Cada questão tem apenas uma resposta – letra A, B, C, D ou E; se estiver em branco ou possuir duas marcações, a questão é anulada.

---

<sup>19</sup> Os cursos de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas têm provas específicas de habilitação, em datas anteriores às das provas comuns a todos os cursos.

<sup>20</sup> O Manual do Candidato de 2001 estabelece que as provas devem conter 25 questões no mínimo cada uma; nesse ano, cada prova tinha 30 questões.

<sup>21</sup> No dia em que ocorre a prova de Língua Portuguesa, o candidato recebe também uma folha própria para a transcrição da redação.

Em 2001, para o candidato ser aprovado no concurso, era necessário que acertasse pelo menos uma questão em cada prova, e 40% do total das provas. Incluída na prova de Língua Portuguesa, a questão de redação valia 40% de sua pontuação, não era eliminatória e só era avaliada caso o candidato não fosse eliminado do concurso<sup>22</sup>. Tais critérios eram válidos desde o ano de 1999.

### **2.3 A linguagem das provas do Concurso Vestibular da UFRGS**

As bancas de cada disciplina são compostas, em geral, por três professores responsáveis por elaborar as questões e por um professor revisor. Após a revisão específica, as provas passam para os revisores de linguagem (professores de Língua Portuguesa), que são responsáveis por revisar as provas de todas as disciplinas quanto aos aspectos semânticos, gramaticais, ortográficos e de estrutura. Após essa revisão, a prova retorna para a banca, a fim de serem feitas alterações na elaboração das questões, conforme os aspectos salientados pelos revisores de linguagem.

Em relação às normas para a realização das questões e das provas, ao consultar a Presidente da Coperse (Comissão Permanente de Seleção), Professora Maria Adélia Pinhal, recebemos a resposta de que

A orientação dada às bancas é no sentido de elaboração de questões que estejam de acordo com o programa da disciplina colocado no Manual do Candidato e, quanto à elaboração das mesmas, com uma linguagem adequada a candidatos de ensino médio.<sup>23</sup>

Em material dirigido aos professores elaboradores das provas do Concurso Vestibular 1999, vemos que nas “orientações de caráter geral”, constantes nas “Recomendações para a elaboração das provas do concurso vestibular da UFRGS”<sup>24</sup>, sugere-se que “o enunciado de cada questão deve abordar uma situação ou problema completo e bem definido, que permita uma interpretação clara e inequívoca”. Temos aqui, portanto, um primeiro índice de qual tipo de linguagem escrita é esperada: deve ser clara e precisa, não permitindo nem dando margem a ambigüidades ou duplo sentido. A preocupação é, então, a de se tentar garantir o

---

<sup>22</sup> A partir do Concurso Vestibular 2003, a redação deixa de ser apenas uma questão para se tornar uma prova eliminatória.

<sup>23</sup> Informação fornecida por e-mail no dia 25 de fevereiro de 2002.

<sup>24</sup> “Recomendações sobre tipos de questões objetivas”, material elaborado pela Prof.<sup>a</sup> Rosa Maria Hessel Silveira em 1998 e oferecido às bancas responsáveis pela elaboração das provas.

máximo possível um sentido único para o enunciado das questões, utilizando-se para isso de recursos textuais que reflitam tal característica. Quais recursos são esses e como se pode estabelecer tal objetivo não é apresentado nesse material oferecido aos professores.

Além dessa orientação, faz-se pertinente a recomendação de que “a apresentação de questões cujo modelo já seja consagrado deve ser padronizada (...) quando se tratar de modelo novo, procurar adequá-lo às formulações tradicionalmente usadas” (SILVEIRA, 1998). Percebemos que, de acordo com essa orientação, já existem modelos e formulações consagrados, isto é, a serem seguidos pelos elaboradores. Esses modelos estão sendo inclusive apresentados aos professores no próprio documento que estabelece as orientações de caráter geral. Trataremos desses modelos no item a seguir, deste capítulo.

Por fim, mais uma recomendação que nos interessa: “tudo aquilo que não for essencial ao enunciado deve ser eliminado, evitando que a leitura se prolongue desnecessariamente” (id., ib.). Essa preocupação específica com os textos dos enunciados refere-se à extensão dos mesmos; implica, contudo, um princípio de economia de leitura, no sentido de não “cansar” o candidato nem tomar o seu tempo com o que não for essencial. A avaliação a respeito do que é ou não essencial ao enunciado compete aos profissionais elaboradores de cada prova e talvez não se apóie em critérios explícitos.

Não há orientações detalhadas sobre a linguagem das provas no material a que tivemos acesso. Imaginamos que provavelmente haja, em debates orais realizados entre os professores realizadores das provas, discussões e um detalhamento a respeito desse aspecto. Supomos que não há uma sistematização escrita das características textuais, mas que informal e subjetivamente elas façam parte da elaboração das provas.

#### **2.4 Tipos de questões de escolha múltipla**

A tentativa de se fazer uma tipologização das questões quanto à macroestrutura textual resultou praticamente infrutífera. Embora algumas características coincidam em determinadas questões, são tantas as variáveis que não se estabelecem “tipos”. Acabaríamos por fazer extensas subdivisões e combinações de tipos e subtipos, que não teriam utilidade alguma. Assim, uma questão que apresentasse uma instrução no modo imperativo poderia ou não apresentar um exemplo ou uma explicação de um fato, poderia ou não apresentar uma

hipótese e solução, poderia ou não solicitar uma avaliação em suas respostas ou uma denominação... Detivemo-nos, portanto, em elencar uma tipologia mínima das questões quanto à estrutura de formulação de seu enunciado, baseando-nos no material fornecido pela própria UFRGS a elaboradores das provas, elaborado pela professora Rosa Maria Hessel Silveira em 1998.

Os testes, conforme essas instruções, dividem-se basicamente em dois tipos: I) de “escolha simples” e II) de “escolha múltipla”. Salientamos que todos os testes são de escolha múltipla, no sentido de que são apresentadas sempre cinco alternativas de respostas (A, B, C, D, E), e apenas uma delas deve ser indicada como correta. Entretanto, o material que consultamos faz a distinção entre as questões em que o candidato deve escolher uma resposta correta da questão e entre aquelas em que é preciso fazer relações entre afirmações corretas e incorretas, indicando quais são verdadeiras<sup>25</sup>.

#### I) Escolha simples

As questões de *escolha simples* apresentam alternativas dentre as quais se deve escolher a única com a resposta correta. Podem ser de seis tipos, conforme o material consultado e a análise das provas do Concurso Vestibular 2001.

1- Uma *afirmação incompleta*, cuja continuidade correta deve ser escolhida pelo candidato, conforme o exemplo abaixo:

#### HISTÓRIA {52}

Em dezembro de 1943 foi realizada por Roosevelt, Churchill e Stalin, a Conferência de Teerã, que decidiu a abertura de um novo front da Guerra com a invasão da Normandia. Esta reunião assinala alteração na situação estratégica da Alemanha, que passa a atuar na defensiva.

A inversão no quadro da guerra se deveu à

- (A) ruptura do pacto germano-soviético pela URSS, que libertou a França.
- (B) unificação da Coréia e ao controle do petróleo romeno pelos norte-americanos.
- (C) aliança na URSS com o Japão, obrigando o Eixo a recuar na Ásia.

---

<sup>25</sup> Apesar de apresentarmos essa divisão em tipos de questões, utilizaremos o termo “escolha múltipla” para nos referirmos a todas as questões das provas, sejam ou não de combinação de afirmativas. Esse termo é utilizado do Manual do Candidato do Concurso Vestibular 2001 da UFRGS.

- (D) ofensiva soviética iniciada na Batalha de Stalingrado e à capitulação italiana frente aos aliados.
- (E) proclamação da República Social Italiana por Mussolini, que rompeu o pacto com a Alemanha e arrastou a Iugoslávia.

2- *Solicitação da alternativa correta ou incorreta*, a partir de uma contextualização do assunto, como vemos na questão 05 de Biologia.

#### BIOLOGIA {05}

As matas ciliares, apesar de protegidas por lei, continuam sendo derrubadas para implantação de lavouras em áreas férteis, num procedimento que provoca inúmeras modificações ambientais. Assinale a alternativa que apresenta corretamente algumas dessas modificações.

- (A) Aumento do número de espécies de Angiospermas e da oferta alimentar para a ictiofauna.
- (B) Diminuição de processos erosivos e aumento da diversidade de nichos para a avifauna.
- (C) Diminuição do risco de agrotóxicos e adubos atingirem os cursos d'água e aumento do número de espécies de Angiospermas.
- (D) Aumento da oferta alimentar para a ictiofauna e diminuição da exposição do solo aos processos erosivos.
- (E) Diminuição da diversidade de nichos para a avifauna e aumento do assoreamento dos cursos d'água.

3- *Pergunta direta*, normalmente com apresentação anterior de um problema ou situação sobre o qual se faça um questionamento. A questão 18 de Biologia é um exemplo, mas raramente se chega tão diretamente ao assunto, sem uma apresentação anterior, como neste caso:

#### BIOLOGIA {18}

O que Platelminhos e Moluscos possuem em comum?

- (A) O sistema respiratório.
- (B) A presença de celoma.
- (C) O tipo de sustentação.
- (D) O sistema digestivo.
- (E) A ocorrência de cefalização.

4- *Texto ou afirmação com lacunas*, que devem ser preenchidas corretamente a partir das possibilidades apresentadas nas alternativas. Nesse caso, a tarefa deve ser explicitamente solicitada com uma instrução:

#### FÍSICA {28}

Selecione a alternativa que preenche corretamente as lacunas no texto abaixo.

A chamada experiência de Rutherford (1911–1913), consistiu essencialmente em lançar, contra uma lâmina muito delgada de ouro, um feixe de partículas emitidas por uma fonte radioativa. Essas partículas, cuja carga elétrica é ....., são conhecidas como partículas .....

- (A) positiva – alfa
- (B) positiva – beta
- (C) nula – gama
- (D) negativa – alfa
- (E) negativa - beta

5- *Relação entre colunas*, uma das quais é numerada e a outra possui parênteses em branco. Também nesse caso deve haver uma instrução específica. O número de colunas pode ser equivalente, como na questão abaixo, ou diferenciado.

#### HISTÓRIA {50}

Associe as afirmações apresentadas na coluna da direita com os movimentos sociais ocorridos durante a crise da República Velha brasileira, referidos na coluna da esquerda.

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| 1 - Revolta do Forte de Copacabana | ( ) Foi um conflito entre as oligarquias regionais do Rio Grande do Sul, resultante da reeleição fraudulenta de Borges de Medeiros ao governos do Estado. |
| 2 - Revolução de 1923              | ( ) Pode ser considerado o movimento precursor do tenentismo, tendo contado com a participação de jovens oficiais do Exército em 1922.                    |
| 3 - Revolução de 1924              | ( ) Pode ser considerado o ápice do movimento tenentista, representando a insatisfação de parcelas militares contra a dominação oligárquica.              |
| 4 - Coluna Prestes                 |   |

( ) Foi um movimento anti-oligárquico ocorrido em São Paulo e no Rio Grande do Sul, com o objetivo de derrubar o governo Artur Bernardes.

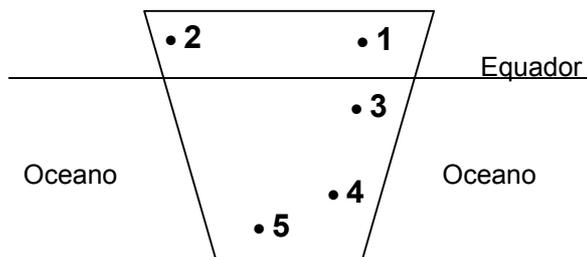
A alternativa que apresenta a seqüência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) 2 – 1 – 4 – 3
- (B) 2 – 1 – 3 – 4
- (C) 3 – 1 – 4 – 3
- (D) 4 – 3 – 2 – 1
- (E) 4 – 1 – 3 – 2

6- *Relação entre a resposta e uma fonte de informação tal como mapa, figura, gráfico...*

GEOGRAFIA {50}

Observe as cidades de mesma altitude, identificadas pelos números 1, 2, 3, 4 e 5 e localizadas no continente hipotético abaixo.



Quais números representam, respectivamente, as cidades com maior e menor amplitudes térmicas anuais?

- (A) 1 e 4.
- (B) 2 e 1.
- (C) 3 e 5.
- (D) 5 e 2.
- (E) 5 e 3.

II) Escolha múltipla

O segundo tipo de questões, as de *escolha múltipla* entre afirmações verdadeiras e falsas, diz respeito a itens que podem ser combinados de diversas formas. A respeito de um determinado tema, são feitas de três a cinco afirmações. O candidato deve escolher quais estão corretas ou incorretas e assinalar a alternativa (A, B, C, D ou E) segundo as indicações do enunciado. Incluem-se nesse tipo afirmações que devem ser julgadas falsas ou verdadeiras, tais como a questão 58 de Geografia e 45 de Literatura:

## GEOGRAFIA {58}

Criada em 1960, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) é composta por 11 países membros – na maioria, nações árabes – que detêm cerca de 78% das reservas mundiais e fornecem 40% do óleo cru consumido no mundo.

Considere a tabela abaixo.

MAIORES PRODUTORES DE PETRÓLEO  
– EM MILHÕES DE BARRIS POR DIA –

País	1997	2000
Arábia Saudita	11,4	11,1
EUA	9,5	9,1
Federação Russa	7,1	7,3
Irã	3,9	4,0
Venezuela	3,4	3,8
México	3,4	3,7
China	3,2	3,2
Canadá	2,6	2,8
Emirados Árabes Unidos	2,7	2,8
Iraque	1,6	2,8
Kuweit	2,6	2,7
Nigéria	2,2	2,5
Argélia	1,4	1,6
Indonésia	1,7	1,5
Líbia	1,5	1,5
Catar	0,6	0,5

Fonte: EIA,2000.

Com relação ao enunciado e à tabela acima, assinale com V (Verdadeiro) ou com F (Falso) as afirmações abaixo.

- ( ) Dos países americanos, apenas a Venezuela é membro da Opep.
- ( ) No Oriente Médio, localiza-se a maioria dos países membros da Opep.
- ( ) Fazem parte da Opep os onze maiores produtores de petróleo do mundo.
- ( ) O Catar é o membro da Opep que possui a menor produção de petróleo.

A seqüência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) V – V – F – V.
- (B) V – F – V – F.
- (C) V – V – V – F.
- (D) F – V – V – F.
- (E) F – V – F – V.

**Instrução:** As questões de números **45** e **46** referem-se aos *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Neto.

LITERATURA {45}

Sobre o Conto “Contrabandista”, são feitas as seguintes afirmações.

I – Simões Lopes Neto explora uma temática original, quase ignorada pela literatura regionalista subsequente e contemporânea: a prática do contrabando como atividade clandestina e arriscada.

II- O leitor toma conhecimento das circunstâncias trágicas da morte de Jango Jorge pelas palavras de um acompanhante que presenciara a cena; com isso, o autor se vale de um procedimento comum às tragédias gregas.

III- Jango Jorge, já antevendo as dificuldades em contrabandear o enxoval da filha e receando não regressar a tempo, partiu em direção à fronteira sete dias antes da data marcada para o casamento.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas I e II.
- (D) Apenas I e III.
- (E) I, II e III.

Essa tipologização que fizemos diz respeito apenas a uma apresentação de como podem se apresentar as questões das provas. Tais possibilidades são conhecidas tanto por elaboradores das provas como pelos candidatos – são formas já estabelecidas em uma intertextualidade que diz respeito ao gênero didático-avaliativo de vestibular e concursos públicos.

É necessário, portanto, que o candidato saiba que deve marcar apenas uma alternativa correta, conforme orientação do Manual do Candidato e instruções apresentadas na capa das provas. Além disso, deve relacionar perguntas, afirmativas, gráficos, mapas, tabelas, figuras, textos..., sempre de acordo com as instruções apresentadas ao longo de cada prova.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como objeto de estudo as provas do vestibular e a intenção de analisá-las enquanto textos, como linguagem, resta entender por que e como são textos, são linguagem, quais são suas características textuais. A produção de conhecimento (nesse caso, avaliação) não se faz sem a linguagem, mas com ela, nela e por meio dela. Procuramos, portanto, estudar e compreender melhor como funcionam os elementos lingüísticos apresentados nos textos das provas do vestibular. Afinal, o concurso vestibular ocorre, da divulgação do edital até o listão dos aprovados, por meio da linguagem verbal escrita, ou seja, de textos. Para analisarmos os textos das provas, elegeram-se como abordagem de estudo a Lingüística Textual.

Entende-se aqui por Lingüística Textual as teorias que ampliaram a abordagem da língua da frase ao texto, considerando os diversos elementos que o constituem: fonológicos, morfossintáticos, semânticos e inclusive pragmáticos. Inclui-se essa abordagem dentro do que se constitui, segundo Fávero e Koch (1998), um novo ramo da lingüística, desenvolvido na Europa a partir da década de 60, no qual se passou do estudo das palavras ou frases para o estudo e análise do texto. A partir desse período, surgem diversos autores que podem nos ajudar a obter as respostas desejadas, a respeito de como ocorre a leitura dos textos das questões das provas e de como elas se caracterizam textualmente. É importante frisar que não se trata apenas de uma ampliação do objeto de estudo – da frase ao texto –, mas de uma mudança de perspectiva da abordagem, no sentido de que o texto possui outras propriedades que não aquelas estudadas no âmbito da frase.

Segundo o *Curso de lingüística geral* (SAUSSURE, s.d.), que instituiu a base da lingüística moderna, a língua é um sistema abstraído do uso, ou seja, é um recorte para fins metodológicos. Bronckart (1999, p. 70) observa que uma grande divisão nos estudos da linguagem decorre dessa segmentação metodológica entre formas concretas e abstração: “de

um lado, o estudo do sistema da língua; de outro, o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de texto em uso”. Nesse segundo tipo de estudos, que leva em conta as relações dos textos com sua exterioridade, seu contexto, é que se insere o autor e também o nosso trabalho.

Em relação às diferentes abordagens lingüísticas, de acordo com os objetivos das teorias, far-se-á, no próximo item, uma breve localização da Lingüística Textual em relação a outras teorias que abordam também o texto e/ou a linguagem verbal. Nos demais itens, apresentaremos algumas considerações sobre a noção de texto e, em seguida, discutiremos a possibilidade de abordagem e análise de textos a partir dos planos de organização textual propostos por Adam (1990) e da descrição de algumas características tipológicas de seqüências, relacionando-as com os textos das provas do vestibular. Faremos também uma apresentação dos aspectos de coesão e coerência – fatores de textualidade que consideramos fundamentais nos textos das provas. Tendo em vista o objetivo de consideramos nas provas o plano da enunciação e como ele se manifesta na superfície lingüística, levantamos alguns aspectos que nos parecerem relevantes para tal análise. Por último, consideramos algumas possibilidades de teorização a respeito de leitura, apresentando alguns exemplos de questões do vestibular.

Não pretendemos, com esses itens, fechar todas as possibilidades de abordagem do texto das provas de um ponto de vista da Lingüística Textual e de teorias enunciativas, e sim, muito mais, apontar várias possibilidades de abordagem, abrindo um leque teórico e prático nesse sentido. Ao longo da abordagem teórica, relacionaremos a teoria ao texto das provas do vestibular, já fazendo considerações a respeito de como se caracterizam os textos das provas e quais as implicações de sentido dessas características.

### **3.1 Aspectos históricos dos estudos da linguagem e origem da Lingüística Textual**

Situar a Lingüística Textual dentro dos estudos lingüísticos exige apresentar qual a concepção adotada de lingüística e, portanto, de língua e linguagem. Se dizemos que a Lingüística Textual se caracteriza por ter como seu objeto de análise o texto, de uma forma pré-concebida relegamos à Lingüística o papel de tratar da língua, mas não necessariamente de textos. Duas leituras podem ser feitas do termo “textual” acrescentado à Lingüística (em gramática tradicional, tal termo seria classificado sintaticamente como adjunto adnominal e

morfologicamente como adjetivo): entendê-lo como uma restrição ou como uma explicação. Aparentemente o termo Lingüística, sem a restrição do adjetivo “textual”, é mais amplo e, ao ser acrescentado tal termo, há uma especificação: a Lingüística dá conta de outras coisas que não de textos, da língua em si, independentemente de sua manifestação, enquanto a Lingüística Textual deixa as considerações a respeito da abordagem teórica da língua para deter-se no texto, uma (ou a única?) de suas manifestações concretas. Na origem da teoria, a utilização do termo não é, contudo, interpretada como restrição. A Lingüística Textual (ou Lingüística do Texto) surgiu a partir da censura de que a Lingüística concebia como unidades de análise e conceituação os fonemas, as palavras e a frase, sem abranger o texto. Os termos “textual” ou “do texto” surgiram, então, como uma ampliação do objeto da Lingüística. Segundo Schmidt (1978, p. 2), o que faltava à lingüística era um componente pragmático, o qual permitiria estudar a língua em sua situação de comunicação e em seu contexto social. Esse componente é responsável por uma mudança não apenas de extensão de análise, mas de concepção teórica. Passa a fazer parte, nos estudos de Lingüística Textual, o uso e a situação de uso da língua, tendo-se como sua manifestação concreta o texto.

Autores como Adam (1990), Schmidt (1978), Beaugrande e Dressler (1997) e Hasan (Halliday e Hasan, 1989) filiam a Lingüística Textual à Retórica, quando se inauguram, no ocidente, os estudos sobre a linguagem, na Grécia Antiga. Vinculada aos estudos de Lógica, a Retórica tinha originariamente por objetivo o treinamento de oradores para que, diante de uma audiência, espusessem suas idéias e as defendessem em forma de discurso. Era uma disciplina técnica que, contudo, precisou sistematizar as propriedades do discurso. As principais áreas de investigação da Retórica eram: a *inventio*, seleção das idéias; a *dispositio*, organização das idéias; *elocutio*, seleção das expressões adequadas às idéias; a memória, memorização do discurso, e a *actio* ou *pronuntiatio*, situação efetiva de apresentação do discurso oralmente a uma audiência. Dizemos que era uma disciplina técnica porque visava a desenvolver habilidades lingüísticas; contudo, a fim de desenvolvê-las, promoveu reflexões a respeito da natureza do discurso.

Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 51), a Lingüística Textual traz da Retórica sua pergunta chave: “Quais são as estruturas construídas mediante operações intencionais de seleção, e quais as repercussões que essas operações têm na interação comunicativa?”<sup>26</sup>. A

---

<sup>26</sup> As traduções de textos não-publicados no Brasil serão feitas pela autora.

Retórica elaborou técnicas sobre a composição do discurso, apresentando noções e classificações que são ainda hoje questões pertinentes e fundamentais aos estudos da linguagem e dos textos.

No séc. XVII, a Gramática de Port Royal<sup>27</sup> apresenta a base para os estudos gramaticais. Ela reúne o que já existia na gramática grega, a partir da tese de que a língua serve para conceber idéias (o pensamento pré-existe à língua); formular juízos (articulação entre sujeito e predicado) e encadear raciocínios (lógica). Como a língua é expressão do pensamento, formula-se a idéia de princípios lingüísticos gerais, aos quais todas as línguas obedecem.

Nos séculos XVIII e XIX, a questão primordial é a busca da língua-mãe, e os estudos das línguas são históricos e comparatistas. A filologia, num primeiro momento, ocupa-se em comparar textos de diferentes épocas, sendo seu objeto não unicamente a língua, mas também a história literária, os costumes e as instituições. Os estudos comparatistas estudam as relações que existem entre as línguas e admitem que pertencem o sânscrito, o germânico, o grego e o latim a uma mesma família: o “proto-indo-europeu”.

No século XX, a lingüística moderna é instaurada, a partir de Saussure, e a língua enquanto sistema passa a ser investigada. O *Curso de lingüística geral* (SAUSSURE, s.d.), obra compilada e editada pelos alunos de Saussure, com base em suas aulas, tornou-se referência para os estudos lingüísticos realizados até os dias atuais, seja para confirmá-lo ou criticá-lo. A preocupação fundamental de Saussure é a de como se estuda a língua; como a lingüística pode definir-se a si mesma e também definir o seu objeto, instituindo-se como ciência. De acordo com o modelo teórico estruturalista, o seu objeto é imanente, isto é, não está vinculado a quaisquer determinações históricas, psicológicas e sociais, mas deve ser estudado nele e por si mesmo. O trabalho do cientista estrutural é o da descrição que deriva da observação. Utiliza-se, para isso, o método analítico-indutivo, partindo-se da parte para o todo, do particular para o geral.

No *Curso de lingüística geral*, estabelece-se a tarefa da lingüística: descrever e historicizar as línguas, procurando a origem de cada família; deduzir as leis que possam referir aos fenômenos peculiares da história das línguas; delimitar-se e definir-se. Para o

---

<sup>27</sup> “*Grammaire générale et raisonnée*, escrita por Claude Lancelot, um professor das “Petites Écoles” de Port-Royal des Champs, e Antoine Arnauld, em 1660” (DUCROT e TODOROV, 1974, p. 19).

estruturalismo, o objeto e a própria ciência se constituem na teorização, nem a língua nem a lingüística pré-existem ao cientista que as constituirão: “é o ponto de vista que cria o objeto” (op. cit., p.15).

Conforme afirmamos anteriormente, os estudos lingüísticos prosseguem a partir da análise e classificação de unidades mínimas da língua organizadas em sistema. A descrição de uma língua é a identificação dos diferentes sistemas que a compõem em seus vários níveis de análise: oposição e distinção entre fonemas (som); oposição e distinção entre morfemas (forma); oposição e distinção entre sintagmas (ordem de palavras); oposição e distinção entre semas (significado). Estudadas como abstração, retiradas de seu contexto, a unidade de análise e as descrições não atingem as relações que se davam entre unidades do texto, e os estudos que ultrapassam essas unidades mínimas eram considerados não mais lingüísticos, mas de competência da estilística ou dos estudos literários.

A partir da década de 60 do século passado, na Europa principalmente, a constatação de que a oração (ou o enunciado) não é suficiente para dar conta da análise de alguns fenômenos lingüísticos faz com que se passe a um estudo transfrástrico, inicialmente chamado gramática do texto, em que se tenta teorizar, a partir de um ponto de vista morfossintático, fenômenos anafóricos, nominalizações, correferências, conectores, progressão temática, elipses, paragrafação... Trata-se de um interesse gramatical, a fim de aplicar ao texto regras da sintaxe para além da frase. O texto é, então, visto apenas como uma soma de orações. Os aspectos coesivos, referentes à superfície do texto, são o objeto de estudo e há apenas uma mudança de extensão de análise: da oração ao texto. É nesse momento, contudo, que os estudos do texto começam a ser realizados com mais intensidade e pode-se dizer que surge a Lingüística Textual.

A Lingüística Textual, segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 49), não é uma disciplina específica. Esse termo serve para se referir, dentro das ciências da linguagem, aos estudos que têm como objeto o texto, englobando *latu sensu* muitos teóricos e diversas abordagens. Em nosso trabalho, teremos como referência alguns autores da Lingüística Textual e também lançaremos mão de estudos lingüísticos que abordam a língua enquanto enunciação, como Benveniste (1989 e 1995) e Ducrot (1988 e 1997).

### 3.2 Concepção de texto

Para definirmos texto é necessário, antes de tudo, pensar-se em tipos de texto. De acordo com Beaugrande e Dressler (1997, p. 35), a distinção entre tipos de texto diz respeito às situações discursivas em que os textos podem ser utilizados. Para os autores, um estudo de texto deveria descrever quais características são comuns a tipos de textos e quais os diferenciam. Além disso, deveria ser objeto de investigação as normas que os textos devem cumprir de acordo com a sua tipologia, como eles se produzem e como são recebidos na situação comunicativa. O texto, para esses autores, é um “acontecimento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade” (id., *ibid.*). Entretanto, o maior ou menor cumprimento dessas normas dependerá do tipo de texto, conforme a situação comunicativa em que o mesmo se insira.

Verificamos que Beaugrande e Dressler (*op. cit.*) apresentam as normas de textualidade com os objetivos de descrever como elas funcionam, concebendo a linguagem como um processo de interação. Nessa interação, constitui-se um “produtor” textual, dotado de recursos e conhecimentos lingüísticos e de objetivos de acordo com a situação em que se insere o texto, que é dirigido a um “receptor”, também dotado de recursos e conhecimentos lingüísticos inseridos em uma situação. Essa relação se estabelece por meio do texto, e o texto, por sua vez, também se relaciona a outros textos e ao mundo do qual faz parte.

O texto, para Adam (1990), é uma unidade de comunicação-interação, pois possui uma coerência-pertinência assegurada na e pela interação. A idéia de língua/linguagem como interação<sup>28</sup> provém da teoria lingüística proposta por Benveniste (1995a), segundo a qual o sujeito, ao instituir-se como “eu” na língua, institui automaticamente um “tu”.

A interação que se estabelece entre produtor e leitor do texto está ancorada na situação de enunciação, envolvendo os objetivos do produtor do texto e do texto (a intencionalidade), os objetivos do leitor, a tipologia do texto, características que vão determinar o objetivo da leitura. Em nossos textos, a intencionalidade do locutor (a banca) é garantir a maior unicidade possível de sentido, evitando e tentando prever as possibilidades de ambigüidade ou derivação de interpretação. Nesse caso, os candidatos são tomados como um “leitor-modelo”, do qual se

---

<sup>28</sup> Lembramos que a coerência e a pertinência do texto pode se dar justamente no fato de em determinada interação e situação comunicativa não haver a necessidade das mesmas, o que é o caso do “nonsense”.

espera determinada forma de leitura e interpretação, determinado conhecimento de mundo e determinada competência lingüística e tipológica de textos.

Poder-se-ia pensar que o domínio da leitura, por um candidato recém-formado no ensino médio e, portanto, com no mínimo onze anos de escolaridade, é e deve ser suficiente para que consiga ler os enunciados e textos veiculados em todas as provas do vestibular. Entretanto, afora os diversos fatos e problemas que envolvem o ensino fundamental e médio no Brasil, tanto na rede de ensino pública quanto privada, as teorias lingüísticas afirmam que a leitura e interpretação de textos não dependem apenas do domínio de uma técnica – elas são partes de uma competência lingüística.

Creemos necessário abriremos aqui um parênteses para algumas reflexões sobre os termos *competência lingüística, competência comunicativa e competência textual*.

Segundo Coste (1997), de acordo com o modelo chomskiano, todos os locutores de uma determinada língua têm a mesma competência lingüística (para Chomsky, a mesma gramática para interpretar e produzir frases). Por extensão, todo sujeito falante disporia de uma mesma competência comunicativa (o que mudaria é o desempenho). Em *Lingüística Textual*, entendemos, entretanto, que essa competência comunicativa é individual. Além disso, Coste (op. cit.) lembra que essa competência comunicativa não pode ser dissociada de uma competência lingüística, ao mesmo tempo em que é condicionada a ela.

Adam (1990, p. 108), ao formular hipóteses de base para uma pragmática textual, considera que

Para que os textos circulem em uma sociedade, é necessário admitir a existência de uma competência textual dos sujeitos falantes e escreventes que os tornem aptos a produzir e a compreender os objetos verbais que possuem a característica de textualidade.

Essa competência textual diz respeito, em um aspecto mais amplo, à capacidade de produzir enunciados coerentes e coesivos de acordo com o contexto e, de forma mais restrita, à capacidade de reconhecer e de produzir seqüências específicas, de acordo com uma tipologia textual. O tipo de texto ou os tipos de seqüências textuais estão diretamente relacionados à produção e à interpretação do texto, à sua leitura. Desta hipótese, deriva uma

segunda, já formulada por Umberto Eco: “*A competência do destinatário não é necessariamente a do emitente*” (ECO, 1986, p. 38).

Eco (op. cit.) utiliza o termo *enciclopédia* para referir-se ao conhecimento e competência lingüística comuns que o “autor-modelo” e “leitor-modelo” devem ter. O autor-modelo prevê uma quantidade de palavras (e também de estruturas sintáticas), *frames*, esquemas, que o leitor-modelo é capaz de dar conta em termos de sentido<sup>29</sup>. Tal idéia de enciclopédia se aproxima à de conhecimento de mundo, utilizada por Beaugrande e Dressler (1997). Para isso, o produtor utiliza estratégias que retomam termos, esclarecendo-os, seja explicitamente ou por associação semântica: “O texto é um produto conexo, coesivo, coerente (e não uma justaposição aleatória de palavras, frases, proposições ou atos de enunciação)” (ADAM, 1990, p.109).

Essa relação entre “produtor” e “receptor” do texto, entre o texto e sua situação de enunciação e outros textos não é transparente nem linear, e sim plena de subjetividades. Entretanto, faz-se necessária, para estudar e analisar o funcionamento do texto dentro de uma situação comunicativa, uma simplificação e sistematização desses funcionamentos<sup>30</sup>.

As normas (ou fatores) de textualidade propostas por Beaugrande e Dressler (1997) são coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Elas, entretanto, ocorrem em maior ou menor grau num determinado texto conforme o seu tipo, isto é, a situação comunicativa em que o texto se encontra. Além disso, apenas por questões didáticas são apresentadas separadamente, visto que se interligam, não apenas nos aspectos semânticos do texto, mas em seus aspectos de superfície lingüística.

Além dessas normas ou fatores, que funcionam como “princípios constitutivos da comunicação textual”, citando Searle, Beaugrande e Dressler (1997) estabelecem também “princípios regulativos”, que controlam a comunicação textual:

A eficácia de um texto depende de os participantes empregarem ou não um mínimo de esforço em sua utilização comunicativa. A efetividade de um texto depende de se ele gera ou não uma forte impressão no receptor e se cria ou não condições favoráveis para que o produtor possa alcançar a meta

<sup>29</sup> Sobre *frames*, esquemas, planos e scripts, veja-se p. 48 e 49 desta dissertação.

<sup>30</sup> Ressalva-se aqui que, embora os termos “situação comunicativa”, “produtor” e “receptor” textual remetam a idéia de língua enquanto código, tal como ficou conhecida pelos leitores de Jakobson (1974), os utilizamos apenas como uma simplificação para a sistematização da noção de texto. Não pensamos em língua como um código e dotada de significados transparentes.

comunicativa a que se tinha proposto. A adequação de um texto depende de se ele estabelece ou não um equilíbrio entre o uso que se faz de um texto em uma situação determinada e o modo em que se respeitam as normas de textualidade. (p. 46)

Para nossa análise, consideramos, inicialmente, que os textos apresentados nas provas de vestibular obedecem todos eles aos três princípios regulativos (eficácia, efetividade e adequação) em um alto grau, tendo em vista os objetivos das questões e das provas, o contexto em que se encontram e os seus produtores. Espera-se, nesse contexto, que as provas tenham a eficácia de serem objetivas, que cumpram os objetivos a que se propõem e que obedeam adequadamente às normas de textualidade de acordo com a tipologia a qual pertencem.

Dentre as sete normas de textualidade apresentadas, a coesão e a coerência são as mais importantes na constituição dos textos das provas do vestibular, por darem conta direta e indiretamente dos aspectos semânticos e sintáticos da organização dos elementos da superfície do texto. Por isso, deter-nos-emos mais nesses dois aspectos em nosso trabalho, fazendo referência aos demais quando necessário<sup>31</sup>.

Adam (1990, p. 98) concebe o texto como uma unidade global, que não se realiza apenas como uma soma de frases ou enunciados. Para compreendê-lo enquanto um *todo* é necessário “passar da relação linear de conexão intra e interfrástica à relação não linear de coesão-coerência, elaborada pelo interpretante a partir de elementos descontínuos do texto”. O autor designa essa “unidade significante de um texto” como sua “dimensão pragmática ou configuracional”. Nesta dimensão, o papel do leitor na constituição do texto é fundamental, porque não se trata de um objeto fechado do qual se pode tirar conclusões estanques. O texto é um elemento aberto e descontínuo, que possui relações não apenas entre seus elementos, mas entre estes e a situação enunciativa.

Lembramos que os leitores possuem uma competência textual que permite a distinção entre uma soma de frases que não constituem um texto, por não possuírem um *todo* unificado, de um texto propriamente dito. Essa competência relaciona-se a uma competência tipológica: sabe-se que um texto é um texto e, de alguma forma, para que ele serve e em que categoria se inclui, a que regras lingüísticas obedece (HALLIDAY e HASAN, 1989).

---

<sup>31</sup> Ver item 3.2.3.

O leitor, com ou sem estudo específico, por meio de sua competência lingüística, sabe diferenciar tipos de textos e deve fazê-lo para conseguir ler e interpretar. Assim, um melhor leitor seria aquele que fosse capaz de ler diferentes tipos de textos em diferentes situações de enunciação, distinguindo-as. No caso das provas de vestibular, conforme a familiaridade com os aspectos configuracionais dos textos das questões, seria melhor leitor e, conseqüentemente, mais bem preparado o candidato que conhecesse e reconhecesse esses aspectos. Essa capacidade não se refere apenas ao domínio do conteúdo e do léxico, mas das diferentes configurações que regem os textos.

### 3.2.1 Tipologia textual

Como afirmamos anteriormente, a definição das propriedades de um texto vincula-se a uma tipologia textual. Conforme a situação da qual um texto faça parte, seus objetivos, sua estrutura ou sua textualidade podem mudar radicalmente.

Enquanto alguns lingüistas se esforçam por tipologizar ou categorizar textos, outros, como Bronckart (1999) e Adam (2001), colocam em cheque a possibilidade de se fazer uma descrição tipológica. Bronckart (1999) propõe que sejam classificados não os textos de um gênero, mas os seus segmentos lingüísticos, visto que os textos são heterogêneos em termos de estrutura e seqüências que os compõem. Pode-se, segundo o autor, estudar e estabelecer os “**tipos de discurso**, como *formas lingüísticas* que são identificáveis nos textos (...) articuladas entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos**” (op. cit., p. 149). Adam (2001, p. 15), por sua vez, ressalva que, ao se fazer uma tipologização, é necessário considerar-se a complexidade e heterogeneidade dos “fatos de discurso”, assim como considerar uma gradualização das características que um texto deve ter a fim de aproximar-se de um “protótipo nocional de referência de categoria ou do gênero de discurso considerado” (id., *ibid.*).

Independente das múltiplas definições, em geral concorda-se que um texto é uma ação de linguagem ou, conforme Bronckart (1999, p. 149), que

os textos são *formas comunicativas* globais e ‘finitas’ constituindo os produtos *concretos* das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas [sócio-langagières], permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são

por essência indeterminados, à disposição, como *modelos*, nesse construto sócio-histórico que é o **intertexto**.

Como ação de linguagem, os textos inserem-se em situações sociocomunicativas, sendo realizados por um produtor. Esse produtor coloca em interface o conhecimento “sobre os gêneros de texto, tal como são indexados no intertexto e tal como mobilizam os recursos e os pré-construtos particulares de uma língua natural” (op. cit., p. 108). Bronckart (1999) distingue “gêneros de texto” de “tipos de discurso”. A primeira expressão relaciona-se ao conjunto de textos que apresentam características comuns; a segunda se refere aos elementos que entram em uma composição de um gênero de texto, podendo ser identificados por suas características lingüísticas específicas. O autor, portanto, utiliza a palavra *gênero* em um sentido que se aproxima, em outros autores, da noção de “tipo”.

A par da possibilidade ou impossibilidade de se descrever os diferentes tipos ou gêneros de textos, concorda-se que produtores e leitores de textos possuem uma capacidade lingüística tanto de mobilizar diferentes tipos de textos de acordo com a situação enunciativa quanto de reconhecer suas diferenças.

Utilizaremos, em nosso trabalho, os seguintes termos: *gênero* – para os textos (ou discursos) inseridos em uma situação sociocomunicativa, considerados do ponto de vista de sua utilização concreta; *tipo* – para as possibilidades de seqüências textuais que integram um gênero de texto (ou discurso). Não faremos distinção entre as acepções de texto e discurso, e trataremos as questões das provas, cada uma delas, como um texto. Nas provas do vestibular, podemos encontrar diversos tipos de textos mobilizados (e também de gêneros). Assim, de uma forma geral, as questões das provas se constituem como um gênero de texto que tem por objetivo explicar e descrever conhecimentos científicos, propondo-os para serem avaliados como corretos ou incorretos pelos candidatos. E, dentro desse gênero, inscrevem-se

diversos tipos de seqüências textuais. Podemos considerar ainda as provas de cada disciplina como um texto, principalmente se se levar em conta que apresentam uma diagramação padronizada, uma seqüência única das questões nas provas das duas disciplinas, as instruções da capa, obedecendo, portanto, a uma continuidade e coerência.

Bronckart (1999), utilizando o critério de conjunção e disjunção, caracteriza lingüisticamente quatro tipos de discurso: discurso interativo, relato interativo, discurso

teórico e narração. No discurso interativo, o mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário, há uma implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso: unidades do segmento de texto remetem aos agentes da interação ou ao espaço dessa interação. O discurso teórico também é conjunto ao mundo ordinário do agente, entretanto as unidades lingüísticas são autônomas em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem – há unidades lingüísticas que se refiram ao agente-produtor. No relato interativo, cria-se um mundo independente do mundo ordinário dos agentes produtor e ouvinte; contudo, há uma relação de implicação entre as personagens postas em cena e o mundo discursivo, assim como uma implicação espaço-temporal. Na narração, o mundo discursivo criado não é situável em relação ao mundo ordinário e, além disso, há uma total autonomia entre agente-produtor e seu espaço-tempo e o mundo do narrar. Não há unidades lingüísticas que se refiram ao agente e espaço-tempo do mundo ordinário.

Colocamos aqui essas distinções de Bronckart porque elas nos parecem pertinentes em relação ao levantamento de marcas lingüísticas que o autor apresenta como recorrentes a esses tipos de discursos. Não julgamos correto utilizar tais caracterizações sem remetermos mais claramente à proposta do autor, visto que, por vezes, será necessário, em nossa análise, nos referirmos a esses tipos de discursos. Lembramos, ainda, que o autor faz uma distinção entre gêneros de texto e tipos de discurso, considerando estes últimos a partir dos aspectos lingüísticos dos textos. Nós utilizaremos o termo *texto* e não *discurso* para nos referirmos às caracterizações lingüísticas.

É importante lembrar também que em tipos discursivos diferentes, a configuração das unidades lingüísticas mudam, não só no sentido de seus usos, mas também a interpretação dessas unidades, que funcionam e significam de forma diferente conforme o gênero de texto ao qual pertencem. Por exemplo, a diferença entre o uso de maiúsculas em um texto qualquer e em um poema; o uso do presente em uma narração e em um texto científico; o uso de conectivos; etc. (Adam, 1990).

### **3.2.2 A estruturação seqüencial**

A fim de descrever os fenômenos textuais, Adam (1990) baseia-se em Michel Charolles, acrescentando e modificando a proposta dos planos de organização textual deste autor. A proposta de Adam é de seis planos: (1) as cadeias, (2) os espaços semânticos, (3) a

segmentação, (4) o período, (5) a estruturação seqüencial e (6) a dimensão pragmático-configuracional.

Dentre eles, as *cadeias* interessam particularmente a nosso trabalho porque dizem respeito aos fenômenos de coesão e coerência estabelecidos no texto – item 3.2.3; os *espaços semânticos* serão estudados nos aspectos do plano da enunciação, tendo em vista que é um dos aspectos que destacamos para análise – itens 3.3 e 4.1; a *segmentação* será brevemente apresentada em relação à diagramação do texto das provas e a seus aspectos para e supratextuais – p. 70 e 71; e a *estruturação seqüencial* diz respeito a uma possibilidade de analisar marcas da superfície lingüística em termos de uma tipologia de suas seqüências, o que veremos a seguir.

O plano da estruturação seqüencial permite que se caracterize e se faça uma tipologização do texto, segundo a forma em que se estruturam suas seqüências. Uma seqüência, para Adam (1990), é constituída de proposições organizadas ou não por conectivos e organizadores textuais. A forma como as seqüências se organizam resultam em tipos de estruturação seqüencial: narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo-instrucional, explicativo-expositivo e dialogal-conversacional<sup>32</sup>. Um texto não é, na maior parte das vezes, homogêneo em termos de estruturas seqüenciais que o compõem; normalmente, apresenta uma combinação de seqüências diferentes. Este é o caso das provas do vestibular, que apresentam, de uma forma geral, textos explicativos, textos informativos, textos argumentativos, textos descritivos, textos injuntivos-instrucionais... e, de uma forma particular, no texto dos enunciados de uma mesma questão, diferentes tipos de seqüências. Vejamos a seguir as características estabelecidas por Adam (op. cit.) aos seis tipos de estruturas seqüenciais de base.

A estrutura seqüencial narrativa concentra-se em um desenvolvimento cronológico, possuindo seis componentes: agente antropomórfico; caracterização antes e depois de um processo do agente; sucessão temporal; transformação da caracterização do agente; lógica de

---

<sup>32</sup> Nessa obra, Adam (1990) coloca a “poesia” como uma seqüência à parte, não comparável às seis anteriores, em vista de que não possui uma estrutura hierárquica como essas, e sim uma estrutura fundada na continuidade. Em obras posteriores, abandona a idéia de seqüências injuntiva e poética (BRONCKART, 1999, p. 219). Quanto às seqüências injuntivas, Adam (2001) as caracteriza como descrições de ações. Consideramos, entretanto, pertinente ao nosso trabalho contemplar o tipo seqüencial injuntivo-instrucional, tendo em vista que as descrições de ações nesse tipo diferenciam-se das seqüências descritivas, principalmente porque devem ser realizadas em um tempo futuro e também porque apresentam distinta atualização da enunciação.

causa e efeito entre os acontecimentos; finalização sob a forma de avaliação final explícita ou implícita.

A seqüência injuntivo-instrucional ou, ainda, procedural, diz respeito a uma sucessão lógica e/ou cronológica de um processo que deve ser executado pelo destinatário. Adam (1990, p. 88), citando Longacre, caracteriza-a como uma sucessão lógica e/ou cronológica de unidades que designam as fases ou etapas sucessivas (que normalmente devem ocorrer em um momento futuro) de um processo a executar, e as quais geralmente comportam proposição exortativa, segundo a qual é recomendado ao destinatário seguir fielmente as indicações dadas. Essa proposição exortativa pode se estabelecer no próprio contexto em que se insere o texto<sup>33</sup>.

A seqüência descritiva apresenta uma organização não necessariamente causal, e sim de acordo com uma tabulação ou hierarquia. Essa hierarquia pode ser dar também por meio de uma correlação temporal.

A seqüência argumentativa parte de premissas que não podem ser aceitas sem que se aceite determina conclusão.

A seqüência explicativa visa a explicar e informar algum assunto.

A seqüência conversacional-dialogal diz respeito a uma sucessão de trocas entre os participantes de uma interação. Adam (1990) considera as seqüências explicativas e conversacional-dialogal como duas formas de manifestação de uma mesma seqüência de macroproposições (questão, resposta e avaliação). O que distinguiria a seqüência explicativa da conversacional-dialogal seria o modo de atualização – monológico, no primeiro caso; e dialógico, no segundo.

Um texto explicativo caracteriza-se situacionalmente, segundo Coltier (1986, p. 4) por apresentar “um problema da ordem do saber” ou por comunicar, fazendo compreender, a solução de um problema. Esse não é o caso das provas do vestibular em seu papel interacional; entretanto, em geral as questões das provas solicitam ao candidato reconhecer como corretas ou incorretas “informações, conclusões, observações de um problema da ordem

---

<sup>33</sup> No caso do vestibular, essas regras estão explícitas no Manual do Candidato e nas instruções presentes nas capas das provas.

do saber” (op. cit). Nesse sentido, caracterizam-se como textos explicativos, ainda que não tenham o objetivo de “explicar ao leitor”.

A segunda característica fundamental de um texto explicativo é a de que ele resolve o problema do saber proposto. Para isso, deve integrar novos elementos ao problema, introduzindo não somente hipóteses, mas também respostas ao mesmo. É justamente esse o caso da maioria das questões do vestibular, em que o texto das mesmas apresenta um questionamento ou um problema, assim como uma hipótese de resolução. Nas respostas, veiculadas nas alternativas, aparecem as soluções corretas ou incorretas para tais problemas ou questionamentos. Além disso, o produtor tem o objetivo de se fazer compreender, selecionando as informações que julga pertinentes ao seu ponto de vista, tentando ser completo em relação às informações necessárias para a compreensão do problema e adequando-se tanto aos conhecimentos supostos pelos leitores-candidatos como ao nível de linguagem dos mesmos, evitando, assim, desvios de leitura.

No caso das provas do vestibular, o fazer-se compreender e o nível de completude da informação proposta pelos enunciados das questões estabelecem-se entre um limite não-preciso de informações mínimas para situar o leitor-candidato no conteúdo proposto para avaliação, mas não totalmente esclarecedoras do problema apresentado. O esclarecimento do problema só se dará de fato nas respostas propostas para avaliação como corretas e incorretas. Também os saberes supostos como conhecidos pelos leitores-candidatos são aqueles considerados como tema de avaliação segundo o Manual do Candidato. O objetivo não é “explicar” tais saberes, mas apresentar explicações que devem ser julgadas corretas ou incorretas pelos candidatos, a fim de demonstrarem seu conhecimento e serem avaliados.

Coltier (1986, p. 9) descreve os textos explicativos como possuidores de três categorias de enunciados:

os **enunciados descritivos**, que apresentam o fenômeno a explicar; os **enunciados explicativos**, que acrescentam uma solução; os **enunciados ‘balizadores’**, por meio dos quais o enunciadador comenta o desenvolvimento do texto.

Segundo a autora, uma modalidade de enunciação particular corresponde a cada enunciado.

Nos enunciados *descritivos*, o locutor se apaga; sua enunciação não aparece de forma explícita. Os fatos ou observações parecem se realizar a si mesmos. Correspondem esses enunciados ao *plano da história*, como o define Benveniste (1995b). Caracterizam-se na superfície lingüística por verbos no presente ou no pretérito imperfeito do modo indicativo; pela ausência de pronomes de primeira e segunda pessoas e pelo recurso, freqüente, à forma passiva das frases, que garantem um efeito de objetividade (COLTIER, 1986), assim como pelo uso da indeterminação do sujeito.

Nos enunciados *explicativos*, as escolhas dos tempos e dos modos verbais refletem o “caminho explicativo escolhido”, o qual pode ser “negativo” ou “proposto”. O locutor pode antecipar as hipóteses do alocutário para desconstruí-las. Nesse caso, utilizará modos condicionais de asserção. (id., *ibid.*) Nos enunciados *balizadores* (id., *ibid.*), o locutor assinala as diversas etapas do texto. Apresentam-se as marcas na superfície lingüística dos pronomes (eu, nós), as fórmulas de imperativo (observemos...), os verbos no futuro (começaremos por...) termos de ordenação (primeiro, agora, respectivamente, abaixo, acima...).

Fundamentados em Coltier (1986), caracterizamos os textos das provas do vestibular da UFRGS como pertencentes a um gênero de texto didático de avaliação (didático-avaliativo), cujos tipo textual predominante é o explicativo. Isto significa dizer que, de uma forma geral, podem se enquadrar dentro dessa tipologia, principalmente tendo em vista a situação contextual e enunciativa do qual fazem parte. Os textos das provas apresentam também, por pertencerem ao gênero didático-avaliativo, seqüências injuntivo-instrucionais<sup>34</sup>.

Adam (2001, p. 12) identifica os textos que “dizem para fazer e que dizem como fazer, prevendo um resultado e incitando diretamente à ação”<sup>35</sup> como portadores das seguintes características: predicados de ação; verbos no infinitivo, no imperativo, no futuro e no presente; modalizações indicando a “maneira” de agir e verbos modais como “poder/dever”. Segmentação tipográfica dividindo as ações; nominalização de ações e organizadores e advérbios temporais e situacionais.

---

<sup>34</sup> Consideramos que esses enunciados de instrução (injuntivos) podem ser considerados balizadores, conforme a definição de Coltier, na medida em que, além de exigirem uma “ação” do candidato, também organizam a prova, na forma como deve ser lida e realizada.

<sup>35</sup> Adam chama tais textos de “procedurais”.

Nesses textos, estabelece-se um “contrato”, segundo o qual os interlocutores têm em maior ou menor grau a liberdade de seguir o valor ilocutório dos predicados de ação. Esse contrato não é flexível no caso das provas do vestibular. Além disso, ainda segundo Adam (2001), o sujeito da enunciação dos textos procedurais é frequentemente apagado. Em contrapartida, o local do destinatário costuma estar vago, ocupado por um pronome de segunda pessoa. Nas provas do vestibular, temos o pronome “você”, que pode potencialmente ser ocupado por qualquer leitor, mas que, dentro da situação enunciativa, será preenchido e atualizado pelo candidato.

Em sua obra de 1992 (ADAM, 2001), o autor considerou esses textos como um *continuum* entre a narração e a descrição, sendo compostos por estruturas seqüenciais descritivas. A base comum dessa categoria é a representação de uma transformação que deve ser realizada, em um “objeto”, por meio de injunção, recomendação ou conselho do escritor ao leitor.

Antes de encerrarmos esse item, julgamos necessário nos determos um pouco mais a respeito da caracterização da seqüência narrativa, visto que, em nosso *corpus*, encontramos muitos relatos e exemplos de situações sobre os quais os texto da questão apresenta avaliações e/ou explicações. Esses relatos ou exemplos, em um primeiro momento, pareceram-nos seqüências narrativas.

As seqüências narrativas (ADAM, 1990) têm como característica um ser agente antropomórfico, e tal antropomorfismo caracteriza-se por sua autonomia em relação aos demais objetos que o cercam. Esse ser tem intencionalidade, desejos ou objetivos... Precisa-se, para uma seqüência narrativa ser considerada como tal, que apresente personagens. Bronckart (1999, p. 20) ressalta que, à parte das demais características que compõem uma seqüência narrativa, só se pode falar em seqüência narrativa quando há uma intriga. “Em um todo acional, cria-se uma tensão que desencadeia transformações, gerando um novo estado de equilíbrio”. Também para Van Dijk (1978, p. 154-155), as estruturas narrativas caracterizam-se por se relacionarem a ações de pessoas, possuírem uma complicação, resolução e avaliação, entre outros aspectos.

Consideramos que, em geral, os relatos propostos como exemplos nas provas não possuem as características necessárias para se apresentarem como seqüências narrativas, e serão considerados, portanto, como descrições de ações.

### 3.2.3 Coesão e coerência

As abordagens da Linguística Textual costumam estabelecer como categoria de estruturação textual os aspectos morfossintáticos e semânticos que possibilitam o estabelecimento dos fatores de *coesão* e *coerência* no texto.

A *coesão* diz respeito a como elementos da superfície do texto remetem uns aos outros, formando um “tecido”, a tessitura do texto. Esses elementos são responsáveis por organizarem as suas possibilidades de sentido: são os seus aspectos coesivos. Diretamente relacionada com a coerência, a coesão é responsável por tentar assegurar o controle do sentido. Ela ocorre em todos os níveis da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. A metáfora do tecido, aliás, é bastante adequada porque a coesão é responsável tanto por fixar o texto, por meio de referências e recorrências, quanto por expandi-lo, por meio de substituições e conectivos.

Beaugrande e Dressler (1997, p. 36) definem a coesão como “procedimentos que servem para marcar relações entre elementos da superfície de um texto”. Os autores apresentam a coesão como aquilo que faz parte do texto propriamente dito e a coerência como aquilo que faz parte do mundo textual, dos aspectos cognitivos e do conhecimento de mundo que aparece no texto. Entretanto, para fins metodológicos e em alguns exemplos muito específicos, pode-se dizer que um texto apresenta marcas de coesão, mas não é coerente (e vice-versa) – quando percebemos a distinção entre coesão e coerência facilmente. Essas considerações a respeito da distinção entre coerência e coesão são mais claras se pensarmos em graus de coerência e coesão. Assim, diferentes tipos de textos apresentam determinado grau de coesão mais explícita ou de um tipo específico; ou apresentam uma forma de coerência maior ou menor, dependente mais ou menos dos outros fatores textuais. Importa saber que tipo de texto se está levando em consideração e ver como funcionam nele seus aspectos coesivos e coerentes.

Embora se apresentem na superfície do texto, os elementos coesivos dizem respeito ao sentido do texto, ou seja, à *coerência*. Dessa forma, apesar da tentativa de se separar um

aspecto do outro, quase que inevitavelmente os dois se confundem, se inter-relacionam. Para Charolles (1997, p. 49), é inútil a distinção entre coesão e coerência, pois a base do texto (sua representação estrutural profunda) é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, seqüenciais e textuais figuram sob a forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. Para esse autor, os aspectos semânticos levam em conta os aspectos pragmáticos, ou seja, o texto em sua situação e com os participantes dessa situação. Portanto, a coerência diz respeito à situação; e a coesão, ao texto (aspectos lingüísticos). Mas como não há como se separar esses dois aspectos, coerência e coesão também não podem ser separadas.

Distinguindo coesão e coerência, Beaugrande e Dressler (1997, p. 134-136) definem *sentido* como o conhecimento que se transmite por meio das expressões de um texto. O sentido só ocorre no texto concreto e é a base da coerência de um texto,

entendida como a regulação da possibilidade de que os conceitos e as relações que subjazem à superfície textual sejam acessíveis entre si e interatuem de um modo relevante. Essa organização subjacente em um texto é o que se denomina mundo textual.

Para explicar as relações que ocorrem no mundo textual, os autores (id., ibid.) afirmam que há um *sentido comum* que diz respeito aos processos cognitivos e à quantidade de conhecimento que “deriva das expectativas e das experiências dos participantes na interação comunicativa relativas à maneira como se organizam os acontecimentos e as situações do mundo real”. Esse sentido comum se manifesta por meio de *padrões globais*. São tipos de padrões globais os *frames*, os *esquemas*, os *planos* e os *scripts*.

Os *frames* contêm conhecimento sobre alguns acontecimentos prototípicos, a respeito dos quais as pessoas de uma determinada comunidade têm uma idéia, por exemplo: uma conta matemática envolve número e símbolos. Os *esquemas* são “acontecimentos e estados integrados em seqüências vinculadas por relações de causalidade e proximidade temporal” (op. cit., p. 143), por exemplo: uma criança nasce a partir da concepção, gestação e parto. Sobre os esquemas, pode-se fazer hipóteses, porque se trata de acontecimentos em uma progressão temporal. Os *planos* são “acontecimentos e estados que conduzem a uma meta intencional” (id., p. 144). Os *scripts* dizem respeito ao que se espera em termos de acontecimentos e ações em um plano.

Esses padrões de conhecimento comum simplificam as expectativas de interpretação de um texto a partir do fato de que se trabalha com o que já é esperado e permitem estabelecer a continuidade do sentido, elemento responsável pela coerência de um texto.

No gênero de texto que estamos estudando, didático-avaliativo, a coesão e a coerência são elementos que devem estar presentes. Os textos devem ter coesão, de tal forma que esta reflita a coerência. Além disso, as provas, como pertencentes a um discurso oficial, devem apresentar clareza, objetividade e correção, sendo a coesão um dos indicativos dessas características. Diretamente relacionada com a coerência, a coesão é responsável por tentar assegurar o controle do sentido. No caso de nosso material, as questões das provas, não há lugar para a ambigüidade, sob pena de invalidar a questão, quando ela não se mostrar clara, objetiva e suficientemente exata; portanto, já de antemão e como característica fundamental dos textos das provas, temos a coesão como um fator de textualidade presente.

Em Adam (1990), o conceito de *cadeias de ligação* (o primeiro plano de organização textual<sup>36</sup>) aproxima-se diretamente do fator de coesão, conforme apresentado por Beaugrande e Dressler (1997). Segundo Adam (op. cit., p. 52), essas cadeias “são constituídas pelos fenômenos de retomada-repetição que asseguram a continuidade local de uma seqüência lingüística”. Certas propriedades da superfície lingüística de um texto possibilitam tal continuidade: pronominalização, definitivização, referencialização dêitica contextual, substituição lexical, recobrimentos pressuposicionais e retomadas de inferências.

Ainda segundo Adam (op. cit.), para se estabelecerem as *cadeias*, há dois tipos de relações semânticas: a *correferência* e a *anáfora*. A correferência diz respeito à relação entre termos de mesmo estatuto lingüístico, podendo ocorrer por retomadas e substituições lingüísticas, por exemplo. A anáfora diz respeito a uma relação entre termos de estatuto diferente: um elemento que se refere a outro em uma relação de dependência. O autor deveria utilizar o termo relação *fórica*, visto que ele mesmo lembra que se chama anáfora à relação que se estabelece “à direita”, quando o elemento referente relaciona-se a um anterior, previamente citado. Se o elemento referente relaciona-se a um elemento “à esquerda”, trata-se de uma catáfora. Na ausência de referência dentro do próprio texto, há uma relação exofórica,

---

<sup>36</sup> Os demais planos são: os espaços semânticos, a segmentação, o período, a estruturação seqüencial e a dimensão pragmático-configuracional.

à qual o autor nomeia dêitica contextual. Adam, contudo, opta por utilizar somente o termo anáfora.

Dentre as cadeias, Adam apresenta a *anáfora pronominal*, a *anáfora definida*, a *anáfora demonstrativa* e a *correferência e retomadas lexicais*. Analisaremos no capítulo da análise exemplos de como esses mecanismos funcionam.

Considerando mais especificamente os aspectos de coerência textual, são necessárias algumas considerações em relação ao texto explicativo. Para Combettes (1986), a fim de que se estabeleça a análise de um texto explicativo, é necessário que se contemplem três aspectos: o conhecimento partilhado; a densidade informativa; e diversos tipos de progressão temática. O equilíbrio entre a quantidade de informação nova e informação supostamente conhecida pelo locutor é um fator de coerência necessário ao texto explicativo. Além disso, deve haver uma hierarquização entre os conhecimentos partilhados e os novos, por meio de índices lingüísticos.

### **3.3 Plano da enunciação**

Diversos autores e diferentes teorias abordam a instituição do sujeito na língua e nos textos. Os estudos literários, por exemplo, consideram as vozes do narrador e dos personagens, diferenciando-as claramente da função de autor e também da função de escritor de uma obra literária. Na lingüística, temos as teorias da enunciação, dentre as quais Émile Benveniste é o maior representante, considerado o teórico responsável por introduzir nos estudos lingüísticos a subjetividade. Benveniste (1989) afirma que o sujeito de uma enunciação apropria-se do “aparelho formal da língua” para instituir-se lingüisticamente. Ao falar, o sujeito introduz-se em sua própria fala.

Para Benveniste (1995c, p. 288), o locutor apropria-se da língua por meio das instâncias formais que a língua possui. Essas instâncias são principalmente os pronomes pessoais, mas outros indicadores formais de inscrição do sujeito em sua enunciação, que estabelecem as relações de espaço e tempo, também são responsáveis por essa inscrição, tais como os verbos e os advérbios.

A tomada da primeira e segunda pessoas do discurso, pelo sujeito, representadas pelos pronomes *eu-tu*, institui-o no discurso, constituindo a enunciação como interação. Ao colocar-

se lingüísticamente, já há subjetividade, pois o sujeito institui-se como um “eu”. Em oposição ao “eu”, há necessariamente um “tu”. Essas posições são passíveis de inversão (Benveniste, 1995a, p. 253).

Tomaremos da teoria da enunciação de Benveniste (1989 e 1995) dois aspectos fundamentais: a distinção entre os planos do “discurso” e da “história” na enunciação e a inserção do sujeito na língua. Esses aspectos dizem respeito à análise que faremos das marcas de enunciação nos textos dos enunciados das questões das provas. Benveniste (1995b) estabelece a noção de pessoa (*eu-tu*), que se coloca e se institui no *discurso*, e de não-pessoa (*ele*), na qual haveria ausência do sujeito na língua e estar-se-ia na dimensão da enunciação da *história*. A teoria dos planos de enunciação<sup>37</sup> distingue a enunciação da *história* e a enunciação do *discurso*. A primeira é caracterizada pela ausência de marcas enunciativas (*eu*, *aqui* e *agora*); na segunda, esses elementos aparecem na enunciação ou nos textos por meio de algumas marcas lingüísticas<sup>38</sup>. Essas noções tornam-se pertinentes em nosso trabalho porque a dimensão do discurso relaciona-se a como o sujeito se inscreve em sua enunciação (para nós, o texto das questões), e a dimensão da história é como o sujeito não se inscreve em sua enunciação – quando o que é dito tem o efeito de parecer dizer-se a si mesmo.

Apesar dessa distinção, Benveniste (1989, p. 86-87) apresenta a noção de que mesmo a enunciação que diria respeito ao plano da história tem também subjetividade, pois também há “presença do locutor na enunciação” na função sintática de asserção. Inscrevem-se nessa forma de atualizar a enunciação “todos os tipos de modalidades formais”, como os modos dos verbos, as expressões colocadas em frases. Para o autor (op. cit., p. 90), na enunciação escrita “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Ao instituir-se um lugar de ocupação de um *tu*, necessariamente institui-se um *eu*, ainda que não-marcado. Benveniste (1995a, p. 255) chama a essa relação de *correlação de subjetividade*, a partir da qual se estabelece “a realidade humana do diálogo”.

---

<sup>37</sup> “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p. 82).

<sup>38</sup> Visto que nossa abordagem diz respeito ao texto, tomaremos, em nosso estudo e análise, o texto como a manifestação empírica da enunciação, o meio pelo qual a língua pode ser estudada em sua manifestação. Entretanto, a enunciação, para Ducrot (1988, p. 33), é definida como “o ato de empregar uma entidade lingüística (palavra, frase), o acontecimento histórico que constitui seu emprego em lugar e tempo determinados”. Para Benveniste (1989), o texto não se confunde com o enunciado, sendo que este último é objeto de seu estudo.

Difícilmente ocorre em um texto ou em uma situação de discurso uma homogeneidade enunciativa (a utilização de apenas um desses dois planos). Em referência a esses planos, Adam (1990, p. 101) nomeia-os “ancoragem enunciativa contextual” ou “atual” (plano do discurso) e “ancoragem enunciativa co-textual” ou “não-atual” (plano da história).

Em nosso *corpus*, parece que existem dois movimentos nos textos das provas: a necessidade de se estabelecer um “diálogo” entre locutor e leitor e a tentativa de apagar marcas de subjetividade, caracterizando o texto como um discurso da história, que falaria por si mesmo. Veremos, no capítulo da análise, como se estabelecem alguns aspectos nos textos das provas a partir destes dois planos: da *subjetividade* e da *não-subjetividade*.

A modalidade de enunciação pode também ser analisada em relação às múltiplas vozes que podem construir um texto (o seu caráter polifônico) e à forma como o(s) sujeito(s) locutor(es) coloca(m)-se nos textos. Na superfície lingüística, essas marcas aparecem no uso dos pronomes pessoais e demonstrativos, nos tempos e modos verbais.

### 3.3.1 Enunciação e referência

Em nosso estudo, baseamo-nos também na *Gramática da Língua Portuguesa* de Mira Mateus e colegas (1989), a fim de fazermos nossa análise, assim como aproveitamos suas concepções e descrições a respeito de alguns aspectos lingüísticos relevantes ao nosso trabalho. A análise gramatical proposta pelas autoras procura dar conta dos níveis semântico e pragmático da língua. Sua concepção de língua centra-se em aspectos comunicativos da interação verbal<sup>39</sup>.

As autoras baseiam-se na concepção de Benveniste (1989), segundo a qual a enunciação diz respeito à colocação da língua em funcionamento, instituindo-se um locutor – *eu*, um alocutário – *tu*, e o *aqui* e *agora*. As expressões de um sistema simbólico podem corresponder ao universo exterior ao sistema. Dessa forma, “uma expressão de uma dada língua natural, quando usada num dado contexto comunicativo, tem **um dado sentido e um dado valor referencial**” (op. cit., p. 51).

---

<sup>39</sup> As autoras têm como unidade de análise a frase, e não o texto, o qual é nosso objeto; no entanto, por considerarem a frase na enunciação, suas observações e conclusões a respeito do funcionamento lingüístico de determinados elementos podem facilmente ser relacionados ao funcionamento no texto.

Para as autoras, a categoria lingüística “tempo” é responsável pela “localização do estado de coisas descrito relativamente ao momento da enunciação”, enquanto a categoria lingüística “modalidade” indica o “universo de referência relativamente ao qual uma predicação é válida” e o “modo como o locutor encara a ocorrência do estado de coisas descrito” (id., p. 37).

As autoras afirmam que “o sentido e o valor referencial de uma proposição são função do significado dos elementos que a constituem e das condições em que a frase que a exprime foi enunciada” (ibid., p. 51)<sup>40</sup>. Explicam que o valor referencial de uma proposição deve-se ao significado dos seus elementos e de um conjunto de índices enunciativos, tais como o locutor, o alocutário, o tempo, o espaço, o discurso anterior e o universo de referência. Os valores referenciais que uma proposição pode ter são de *verdadeiro* ou *falso* (id., ibid.). Esses valores interessam, em nosso trabalho, por dois motivos:

- o locutor, ao expressar uma proposição, pode posicionar-se em relação à sua maior ou menor validade;
- as respostas das questões das provas são realizadas justamente para serem avaliadas em termos de falsidade ou verdade.

Em relação à primeira consideração, faremos a análise dos modos enunciativos; com respeito à segunda, interessa-nos a idéia de verossimilhança apresentada pelas autoras, segundo a qual o sistema de conhecimentos e crenças partilhados entre locutor e alocutário é o que determina o valor de falsidade e verdade. Assim, conforme o sistema de conhecimentos de um e de outro, determinadas proposições serão consideradas verdadeiras ou falsas. O que é verdadeiro para o locutor pode não o ser para o alocutário, e vice-versa.

É isso que permite, na elaboração de questões das provas, que o locutor apresente afirmações verossimilhantes e deixe a cargo do interlocutor (a partir do seu conhecimento de mundo) julgar se são corretas ou incorretas. O êxito no vestibular dependerá, proporcionalmente, do grau de semelhança que exista entre o conhecimento de mundo do locutor (banca) e do interlocutor (candidato). É importante frisar que o conhecimento de mundo

---

<sup>40</sup> Embora não esteja explicitada claramente, a “proposição”, para as autoras, diz respeito àquilo que uma frase expressa em uma situação de enunciação; a frase é um elemento abstrato, sem estar inserida na situação de enunciação.

já é previamente estabelecido, em relação ao que será avaliado, no programa das provas, apresentado no Manual do Candidato. Esse conteúdo deve ser focado do ponto de vista do “consenso” científico a respeito de tais assuntos.

Além disso, o tipo de situação interativa que se estabelece entre locutor e alocutário, no texto das provas do vestibular, é permeado fortemente por uma relação de poder, na qual o locutor conhece os sentidos veiculados em seus textos, sabendo distinguir claramente a respeito dos seus valores de verdade e falsidade. Ainda que um texto possa produzir efeitos de sentidos não-previstos por seu locutor, este imagina que detém o controle sobre os sentidos veiculados em seu texto. Diferentemente de outros tipos de texto, na situação em que se insere as provas do vestibular, o leitor-candidato “sabe” que possivelmente não entenderá todos os sentidos produzidos nos textos das provas, e que seu papel é o de atribuir um valor de verdade e de falsidade a eles (no caso das respostas), de acordo com o seu conhecimento de mundo – científico – reconhecidamente oficial.

Essas relações entre o papel do sujeito produtor do texto e do sujeito leitor, no caso das provas do vestibular, já estão estabelecidas previamente e não podem ser negociadas durante a interação. Cabe ao produtor e ao leitor cumprirem objetivos fixos. Quanto ao primeiro, deve ater-se ao conhecimento de mundo científico considerado unânime na comunidade escolar e científica, apresentando-o em uma linguagem clara e objetiva, sem duplos efeitos de sentido, assim como formalmente adequada às regras gramaticais da norma culta brasileira<sup>41</sup>. Ao leitor, cabe o objetivo de encontrar o efeito de sentido considerado legítimo pelo produtor e responder às afirmações ou questionamentos apresentados nas questões, conferindo às respostas propostas um valor de verdade ou falsidade. O leitor deve necessariamente reconhecer a concepção de mundo científico proposta pelo produtor. Além disso, sabe que há uma só leitura possível e correta, assim como uma só forma de marcação correta das respostas.

Beaugrande e Dressler (1997, p. 225) referem-se à relação de subjetividade estabelecida entre produtor e leitor do texto ao analisarem o fator de textualidade de *situacionalidade*. A situacionalidade se relaciona à maneira como a subjetividade dos interlocutores introduz suas crenças e seus objetivos em relação ao modelo mental que constroem da situação

---

<sup>41</sup> Veja-se nota 13 das Considerações Iniciais.

comunicativa em curso. Ou seja, a situacionalidade é a mediação entre o mundo real e a imagem que os interlocutores fazem desse mundo refletida/construída no mundo textual. A capacidade que a língua tem de referir-se ao mundo não é direta; na verdade, a língua (o texto) constrói um mundo textual que se relaciona ao mundo real (situação) por meio da subjetividade estabelecida tanto pelo locutor (na construção do texto) quanto pelo interlocutor (em sua leitura).

O *mundo real* torna-se subjetivo em função do conhecimento prévio e das expectativas que os interlocutores têm a respeito de “como se organizam prototipicamente as situações no mundo real” (op. cit., p. 224). O interlocutor pode tentar, conforme o tipo de texto, não demonstrar a mediatização de sua subjetividade. Este recurso aparece nas questões das provas do vestibular. O recurso de não apresentar sua subjetividade, em tipos de textos como as provas do vestibular, deve-se à concepção de que a “voz da ciência” seja neutra e não-tendenciosa, ainda mais em uma situação de avaliação estabelecida em um concurso público.

### **3.4 Leitura**

Qual o papel da leitura na resolução das provas? Quais elementos textuais que caracterizam e fundamentam as provas? Na situação do vestibular, é a leitura apenas um instrumento? Indiscutivelmente, é necessário ler para responder às questões.

O “ler para” talvez não seja a situação ideal de leitura, na qual se tem um objetivo específico: “extrair informações com o intuito de”. O ler, a leitura, possui uma dimensão muito mais ampla, que é a construção de sentidos e a construção do texto pelo leitor, sem objetivos outros que não os de ler como já uma prática suficiente<sup>42</sup>. Nesse caso, a concepção de leitura amplia-se, para dar conta de uma construção de sentidos a partir da intermediação entre produtor e leitor do texto, entre leitor e texto, e entre leitor e conhecimentos de mundo mobilizados pelo produtor, pelo texto e pelo próprio leitor.

---

<sup>42</sup> O nosso objetivo aqui, ao propormos o verbo ler como intransitivo, como uma prática já suficiente é de o ampliarmos. De forma alguma, nós o associamos com a idéia de ler enquanto decifração de um código, segundo a proposta de algumas teorias de alfabetização que ensinam a “ler” como algo fora de uma prática social, às vezes até destituindo o componente de sentido da leitura.

Entretanto, se a leitura é uma prática (ainda que às vezes não totalmente efetiva mesmo para pessoas escolarizadas<sup>43</sup>), ela, em algumas situações, é sim um instrumento. É um instrumento que deve ser bem utilizado sob pena de comprometer a prática da qual ela é base.

Para Jardim (2002), o objetivo da escola é formar leitores. Observe-se bem – o objetivo “da escola”, e não da disciplina de Língua Portuguesa apenas. Dessa forma, não se estuda por meio da leitura e com a leitura; na verdade, lê-se. Esse ler é produzir sentido e construir conhecimento.

No caso de nosso objeto de estudo, poderíamos ir mais longe ainda: para responder às questões, o candidato-leitor tem não só que “produzir sentidos” quando as lê, como construir todos os sentidos de sua vida escolar e conhecimento de mundo científico, ou seja, suas leituras, relacionando-as com as questões. A partir da construção e da relação de suas leituras com a construção de sentido (leitura) que faz das questões é capaz de respondê-las corretamente ou não. A possibilidade de responder às questões corretamente estaria permeada pela maior aproximação possível entre as leituras do produtor do conhecimento científico proposto no programa do Manual do Candidato e as do leitor das provas. Embora o conhecimento a ser avaliado esteja elencado no Manual do Candidato, a leitura desse conhecimento, realizada pela banca das provas, e os sentidos construídos nos textos das questões deveriam coincidir com a leitura realizada, pelo candidato, desses conhecimentos e com a leitura dos textos das questões. A produção de sentido se construirá por meio dessas inter-relações entre leituras, e é essa mobilização de conhecimentos que, por outro lado, permitirá a leitura dos textos. Nesse sentido amplo, ler é o ato mesmo da avaliação. Não nos deteremos nessa complexidade cognitiva e intersubjetiva da leitura, pois dela, em nosso contexto de pesquisa e análise, só poderíamos fazer conjecturas.

No sentido estrito, temos o “ler para”, que se trata de reconhecer e construir sentidos a partir dos textos das questões, a fim de respondê-las. Ainda que não seja a situação ideal de leitura, neste momento a entenderemos quase como um instrumento do qual se vale o candidato-leitor nessa situação específica. Para isso, além dos conhecimentos de mundo

---

<sup>43</sup> Conforme as teorias de letramento, o apropriar-se da escrita não é algo que sempre ocorra com a escolarização. (Tfouni, 2000)

partilhados, que se devem refletir nos textos das questões, o leitor deve conhecer e reconhecer os recursos lingüísticos utilizados em tais textos.

### **3.4.1 Leitura e Lingüística Textual**

As teorias e abordagens de leitura se constituíram, de um lado, a partir da chamada “interpretação de textos”, desde os estudos logicistas até as análises de discurso. De outro, a literatura e a estilística davam parcialmente conta de questões relacionadas à leitura, mas sempre como algo secundário. Hoje, ela é abordada das mais diferentes formas e por diversas disciplinas e áreas de estudo: psicologia, sociologia, educação, lingüística, entre outras. Nesta dissertação, selecionamos estudos que são pertinentes à compreensão de alguns processos que ocorrem na realização das provas do vestibular pelos candidatos-leitores, durante a resolução das questões. Esses estudos estão, de alguma forma, relacionados à Lingüística Textual e, quando não são específicos dessa disciplina, trazem contribuições que não se contradizem com sua perspectiva teórica.

A Lingüística Textual é uma possibilidade de se considerar no texto seus aspectos semânticos, sintáticos e sociais de forma integrada. Para a abordagem da leitura, ela revela principalmente possibilidades de descobrir o funcionamento do sentido do texto, baseando-se em seu suporte material: as regras de formação que o estruturam. A interpretação, isto é, a compreensão se estabelece por estratégias empregadas pelo leitor, que faz uso de informações textuais, contextuais e cognitivas durante o processo de leitura.

Segundo a concepção de leitura de Adam (1990), a frase e as palavras são limitadas para dar conta do sentido, e o processo de leitura se dá por estratégias diversificadas, a partir das variáveis seguintes:

- condições pragmáticas da recepção da escrita – variável situacional que inclui as características psico-sociológicas e contextuais da interação entre texto e leitor;
- as características próprias ao texto – variável textual;
- o objetivo do leitor.

O autor (op. cit., p. 30 ) sintetiza essa concepção: “O sentido de um enunciado resulta de um cálculo operado numa situação de discurso dada, a partir de instruções fornecidas pelo texto”.

Embora a concepção de “instrução” seja problemática, como reflete o autor quando a apresenta, ele a mantém, afirmando que somente a variável textual pode ser objeto de uma teorização lingüística. Portanto, a questão essencial é “quais instruções imanadas da variável textual podem ser utilizadas pelo leitor para desenvolver as estratégias de acordo com as outras variáveis?” (op. cit., p. 31). Essas instruções dizem respeito às unidades lingüísticas (conectores, organizadores, fenômenos de referência, elipse, etc.), ainda que só possam ser efetivadas a partir da interação entre o texto e o leitor.

Lembramos que uma soma de frases não constitui um texto, mas sim a relação que as frases ou enunciados estabelecem entre si, preenchendo, sem contradição, as condições de progressão e permanência semântica, pelo menos<sup>44</sup>. Além disso, o texto deve situar-se dentro de um ato interativo, que lhe possibilite um objetivo. Utilizaremos a seguinte definição para texto:

unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (FÁVERO e KOCH, 1989)

Veja-se aqui que um ato comunicativo diz respeito não à função exclusiva da linguagem de comunicar, como a apresenta Jakobson (1974), mas a um ato em que interagem locutor(es) e interlocutor(es), com um objetivo no qual se insere o texto.

Nesse sentido, segundo Fávero e Koch (1998), três sistemas de conhecimento contribuem para o processamento textual: o *lingüístico*, o *enciclopédico* e o *interacional*. O *lingüístico* compreende o conhecimento gramatical e lexical. É ele que possibilita a organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos elementos coesivos e pela seleção lexical adequada ao tema e à situação de comunicação. O conhecimento *enciclopédico* (ou *de mundo*) é o que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo.

---

<sup>44</sup> Essa definição só se aplica a determinados tipos de texto, vinculando-se, portanto, a uma tipologia. Existem textos, como os poéticos, por exemplo, que podem não progredir semanticamente, ainda que a própria “repetição” se constitua às vezes como uma progressão do sentido. Contudo, se entendermos as noções de progressão e permanência de uma forma bastante ampla, talvez qualquer texto preencha essas condições. Muitos textos podem ser contraditórios e, ainda assim, se constituírem como textos. Nas provas do vestibular, entretanto, essas três condições devem estar presentes nos textos das questões.

É por meio dele que se levantam hipóteses do conteúdo de um texto; que se criam expectativas sobre o que vai ser explorado no mesmo; que se fazem inferências que suprem as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual. Esses dois aspectos, ao se relacionarem à informação textual explícita vinculada ao contexto, constroem novas representações semânticas. O conhecimento *interacional* diz respeito às formas de interação através da linguagem: sujeito leitor e produtor do texto são constituídos no texto.

Ao candidato-leitor do vestibular, é necessário, portanto, o domínio dos três sistemas de conhecimentos textuais para que consiga responder adequadamente às questões elaboradas nas provas. Vamos tratar principalmente dos aspectos lingüístico e interacional, visto se partir do pressuposto de que o candidato, tendo ou não conhecimento do conteúdo que está sendo avaliado, precisa ler as questões, interpretá-las e respondê-las.

Tendo em vista o tipo de textos que serão analisados e a função a que eles se propõem, a análise dar-se-á a respeito da carga informacional do texto e de como o produtor garante que ele se torne compreensível, ou seja, por meio de quais recursos lingüísticos, e de como se apresenta a configuração textual.

A hipótese é a de que, como os textos são produzidos para serem lidos e interpretados da forma mais objetiva possível, o produtor utilize recursos

que julga úteis a uma boa transmissão do que ele deseja dizer. Para isso, ele se apóia sobre um saber comum e faz hipóteses sobre o que seu(s) leitor(es) poderá(poderão) deduzir de seu texto. (Adam, 1990, p. 26)

Estes três elementos – previsões que o produtor faz sobre o leitor, conhecimento de mundo partilhado entre produtor e leitor e recursos lingüísticos utilizados pelo produtor para exprimir-se – são aspectos pertinentes a uma análise de textos como os das provas do vestibular. Entretanto, dar-se-á ênfase aos aspectos referentes aos recursos lingüísticos, visto os objetivos e limites deste trabalho.

### **3.4.2 Aspectos interacionais da leitura**

Leigamente, quando pensamos em texto e leitura, supomos que existam um produtor de um texto – dotado de intencionalidade e completamente dono do seu dizer, capaz de fazer uso da língua de acordo com seus objetivos – e um leitor – que decodificaria o texto, atribuindo

sentidos ao que se apresenta como tal. O leitor, nesse caso, de acordo com sua capacidade de leitura, seria mais ou menos eficiente para interpretar adequadamente o texto, construindo total ou parcialmente o seu sentido.

Partindo da perspectiva de que a leitura é uma forma de interação entre leitor e produtor, intermediada pelo texto, os papéis ocupados por quem lê o texto e por quem o produziu não são, entretanto, claramente delimitados, nem transparentes. Além disso, nas teorias lingüísticas do texto, não são estudados o leitor e o produtor do texto empiricamente. Essa poderia ser, cremos, uma tarefa para a psicologia.

Em nosso objeto de estudo, o leitor *empírico* prioritário das provas do vestibular é o candidato à vaga na universidade, que está realizando o vestibular. Digo prioritário porque, além dele, toda a comunidade escolar vinculada ao processo de seleção da universidade também é leitora, principalmente as escolas e cursos que preparam seus alunos para o ingresso na universidade. O produtor empírico do texto são os professores das bancas, representando cada setor de ensino da universidade e, como um todo, a própria universidade. Conforme afirmamos anteriormente, esta dissertação não tem o intuito de investigar nem leitores nem produtores empíricos, o que exigiria entrevistas dos mesmos, controle de procedimentos da realização da leitura e da escrita e tabulação dos dados. Resta-nos, então, a possibilidade de estudar o sujeito leitor e o sujeito produtor dos textos, instituídos enquanto locutor e interlocutor.

Voltamos às nossas perguntas motivadoras: Quais são essas estratégias nas quais o leitor se apóia? Trata-se apenas de estratégias cognitivas, cognitivo aqui entendido como elaboração mental? Ou são estratégias asseguradas em elementos materiais do texto?

Que elementos materiais do texto são esses? Segundo Kleiman (1997), são a base textual, entendida como materialização dos significados e também das intenções do interlocutor. A leitura se dá numa relação entre leitor e produtor do texto, dentro de um contexto social, conforme objetivos estabelecidos nesse contexto.

As pistas dadas pelo texto dos enunciados das provas, sua materialidade lingüística, levam a uma só possibilidade de interpretação, assim como o jogo social estabelecido. Não faz parte das condições sociais dessa leitura assumir outros papéis que não os previamente estabelecidos: quem produz o texto detém o conhecimento e a razão, e quem o lê deve

reconhecer esse conhecimento como correto. Não há, portanto, nos textos das questões, espaço para o lúdico, para o humor, para a ironia, ainda que se possa tratar desses assuntos nas mesmas. O objetivo é que o texto possua um sentido literal, por meio de uma tentativa de controle do sentido.

Para Kleiman (op. cit., p. 10-11),

a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender (...) existe uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas, pragmáticas, a nível de sentença, período, parágrafo, relações estas que tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total.

Como a leitura e o objeto texto são muito complexos, sendo constituídos por inúmeras variáveis, faz-se necessária a postulação de objetivos de leitura, a fim de tornar o texto mais acessível. É preciso inseri-lo num contexto social, delimitá-lo dentro de papéis intersubjetivos. O leitor, segundo a mesma autora (op. cit.), que tem uma consciência da materialização lingüística das intenções e objetivos do autor, torna-se proficiente e crítico.

Quais são os pressupostos sobre o objetivos do “produtor” do texto do vestibular que o leitor-candidato tem de dominar? Quais as intenções do produtor que se materializam lingüisticamente e que podem ser reconhecidas? Quais os pressupostos que talvez (ou aparentemente) não se materializem lingüisticamente, mas que existem na relação que se estabelece pelo contexto social do vestibular?

Em relação às provas do vestibular, entendidas como textos, elas têm um objetivo: verificar e fazer o candidato provar o conhecimento que detém a respeito de conteúdos do saber escolar. O texto dita as normas, na medida em que exige uma leitura e interpretação única. Ainda que possa haver margem para desvios de sentido, e estes são ao máximo evitados, só um sentido é o correto e permitido. Se o candidato “entendeu” de alguma forma que não a prevista pelo texto, esse entendimento está necessariamente errado.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1997, p. 13)

No caso de nosso trabalho com os textos do vestibular, é uma obviedade que, para resolver as questões, o candidato-leitor precisa recorrer a todo o seu conhecimento prévio, que é exatamente do que se está tratando nas provas e o que deve ser mobilizado e provado por ele. Além disso, para ler os enunciados das questões das provas, as instruções, os comandos... também é necessário um conhecimento prévio.

### 3.4.3 Conhecimento lingüístico

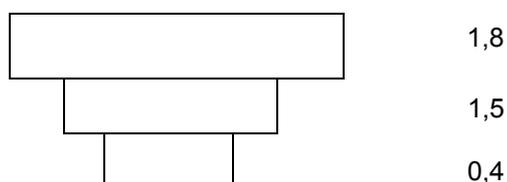
Entre a variedade de conhecimentos prévios, está o conhecimento lingüístico. É um conhecimento internalizado, implícito, que abrange questões fonéticas – de pronúncia na fala; lexicais – sentido e emprego de vocabulário; morfossintáticas – regras de colocação de elementos na frase, de concordância, regência, entre outras; textuais – regras de topicalização, anáforas e catáforas, retomadas, tipologia, entre outras; pragmáticas – regras de uso e variedades. O maior ou menor domínio desses conhecimentos vai determinar uma melhor eficiência e proficiência em leitura, sendo que todo falante nativo de uma língua detém em algum grau esses conhecimentos.

A dificuldade no processamento do léxico, por exemplo, pode gerar uma impossibilidade parcial ou total de compreensão. Isso pode ocorrer, no caso de nossas questões, tanto em relação à terminologia científica quanto em relação ao texto instrucional.

Vejamos uma questão em que é necessário um conhecimento do léxico terminológico<sup>45</sup>:

BIOLOGIA {02}

A figura abaixo apresenta uma pirâmide invertida de biomassa, onde os valores representam o peso seco/m<sup>2</sup> em cada nível trófico.



<sup>45</sup> Lembramos que destacaremos os elementos analisados por meio de sublinhas. Além disso, quando a questão não for transcrita por inteiro, utilizaremos o recurso de pontos entre parênteses — (.....) — para indicarmos os trechos suprimidos.

Assinale a alternativa que corresponde à cadeia trófica apresentada.

- (A) cana-de-açúcar → gafanhoto → sapo
- (B) alga → zooplâncton → peixe
- (C) pitangueira → sabiá → verme parasita
- (D) figueira → bugio → carrapato
- (E) eucalipto → abelha → ave

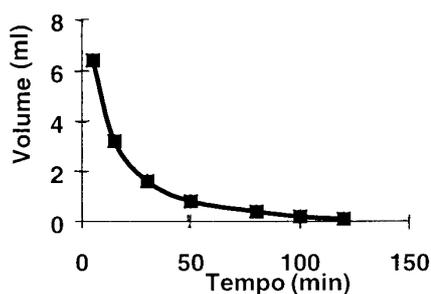
Aparecem aqui as palavras biomassa, trófico(a) e zooplâncton, que dizem respeito a um conhecimento técnico de biologia, necessário ao entendimento da questão e de suas respostas. Nesse caso, insere-se nesse conhecimento o que está sendo posto à prova pelo concurso vestibular. O candidato-leitor deve, de fato, dominar tal léxico para que tenha êxito na resolução das questões.

Entretanto, boa parte das questões apresentam um léxico que costuma ser muito mais amplo do que uma terminologia, implicando que o leitor-candidato faça uma transferência de conhecimento de mundo “geral” para o mundo “do texto” (que, no caso, não é apenas a questão, mas o texto todo da prova), que vai ajudá-lo na compreensão e interpretação das questões. Na questão 28 de Biologia, a seguir, aparece, além de palavras da terminologia da disciplina, a palavra impermeável, que não necessariamente, nem exclusivamente, deve ser de domínio da disciplina de Biologia e conhecimento do aluno em relação ao conteúdo verificado, mas que, na formulação da questão, torna-se fundamental para

a sua compreensão.

#### BIOLOGIA {28}

Em um experimento, dois compartimentos A e B estão separados por uma membrana impermeável a solutos. O gráfico abaixo representa a variação de volume do compartimento A.



A partir da análise do gráfico anterior, assinale o processo envolvido e a concentração da solução no compartimento B, no início do experimento.

- (A) difusão e hipertônica.
- (B) difusão e hipotônica.
- (C) osmose e hipertônica.
- (D) difusão e isotônica.
- (E) osmose e hipotônica.

O candidato-leitor proficiente, entretanto, mesmo que não soubesse tecnicamente o que é impermeável teria a possibilidade de, por um conhecimento lingüístico e de mundo mais amplo, associar essa palavra a objetos do mundo, por exemplo “casaco impermeável – que não passa água”. Este recurso de “descoberta” de sentidos de palavras o ajudaria a solucionar problemas de compreensão lexical.

Além do conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático é fundamental. Diz respeito ao agrupamento das palavras em frases. Por exemplo, o artigo precede o nome, e este combina-se com o adjetivo, formando um sintagma nominal. O sintagma nominal combina-se com o verbo (ou verbos); a eles pode acrescentar-se uma circunstância, os adjuntos adverbiais. Note-se que, para o processamento da leitura, não é necessário, em momento algum, conhecer ou reconhecer a nomenclatura desses elementos, mas que a sua identificação e seu agrupamento são feitos automaticamente. Esse é um dos processos realizados na leitura que se baseia nas marcas lingüísticas.

No caso da questão 23 de Química, a relação sintática correta só pode ser estabelecida com a ajuda de conhecimento de mundo, ou seja, dos conceitos relacionados às palavras que estão na frase:

QUÍMICA {23}

Abaixo é representado um quadro com algumas Energias de Ligação no estado gasoso:  
(.....)

O adjunto adverbial no estado gasoso refere-se a Energias de Ligação, porque (obviamente?) não pode se referir a um quadro e porque, sintaticamente, o adjunto adverbial, assim como os adjuntos adnominais, costumam se referir ao sintagma (ou elemento) mais próximo, no caso, a Energias de Ligação. Esse (re)conhecimento dessas referências se dá não apenas por um (re)conhecimento sintático, mas por trazer à tona conhecimentos de mundo.

Em relação à organização sintática que cabe ao leitor fazer, interferem diversos tipos de conhecimento, que não apenas o lingüístico. Conforme Kleiman (1997, p.16),

Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando um leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros níveis de conhecimento para compensar as falhas momentâneas.

Verifica-se uma dessas possibilidades de compensação na interpretação lexical, como vimos anteriormente, na questão 28 de Biologia.

O conhecimento de mundo é determinante, segundo Kleiman (op. cit.), porque

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação ao texto, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (...) Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. (KLEIMAN, 1997, p. 20)

A autora distingue dois tipos de conhecimento de mundo: o primeiro é o que trata da contextualização e de situações que o material lingüístico ativa em nossa memória – o conhecimento de mundo deve estar ou deve ser ativado dentro de nossa memória. O segundo diz respeito ao conhecimento de esquemas adquiridos através de nossas experiências e convívio na sociedade. A ativação desse esquemas é também fundamental para a compreensão de um texto. Os esquemas mobilizados e ativados devem ser comuns aos interlocutores.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo, e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. (...) Alguns especialistas em leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos. (KLEIMAN, 1997, p. 25 e 32)

Esse conhecimento é o mesmo a que Beaugrande e Dressler (1997) se referem quando falam de um sentido comum ao locutor e interlocutor do texto.

Também Foucambert (1994, p. 15) refere-se aos conhecimentos necessários ao leitor:

durante a leitura, como em toda a atividade de comunicação, só é possível entender um texto quando previamente já se sabe bem mais sobre ele do que nele consta. Para compreender algo, é preciso possuir quatro vezes mais informações do que aquele que se vai procurar.

Essa afirmação de Foucambert leva à corroboração de nossa tese de que o leitor-candidato precisa saber muito mais a respeito da constituição das provas do vestibular do que apenas dominar o conteúdo que está sendo avaliado. Entre esse conhecimento, inclui-se a estruturação textual. Se o candidato dominar os aspectos lingüísticos peculiares aos textos das provas, sua leitura se realizará de forma mais plena. Dentro desses aspectos, incluem-se alguns levantados ao longo desta dissertação, como o plano da segmentação, a tipologia das seqüências textuais, a marcação de respostas corretas ou incorretas, a avaliação da combinação de afirmações.

#### **3.4.4 Processamento da leitura**

Outro elemento no qual se baseiam as estratégias de leitura são os mecanismos de processamento visual, que se diferenciam conforme o tipo de texto e sua apresentação gráfica e conforme o objetivo do leitor. No momento em “que a imagem é apreendida, ela passa pelos processos analíticos próprios da procura de significado” (KLEIMAN, 1997, p. 34).

Ocorre, na leitura das provas do vestibular, normalmente uma “olhada” em todas as páginas da prova, o que confirma o número de questões; a apresentação das questões em colunas, com perguntas e alternativas; a presença de gráficos, figuras, desenhos. Ou seja, normalmente confirma-se o que já se espera do vestibular da UFRGS. Um candidato que nunca teve algum contato com esse tipo de prova, nesse processamento visual poderá ter uma idéia do que o espera, mas não (re)conhecerá o que provavelmente, para a grande maioria, já está dado e construído cognitivamente. Esse aspecto da leitura corresponde ao que Adam (1990) chama de *plano da segmentação* do discurso.

A formulação de hipóteses é outro aspecto da atividade do leitor: “o leitor ativo (...) elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto” (KLEIMAN, 1997 p. 36).

Dependendo do objetivo que temos ao ler o texto, vão ser diferentes as hipóteses de leitura realizadas, seja em relação à estrutura do texto, seja em relação ao seu conteúdo.

No caso das provas do vestibular, em que o objetivo é entender o questionamento da questão e encontrar, nas respostas, a solução correta, talvez se procure “qual é a pergunta de fato”, abstraindo tudo o mais que houver na questão. Além disso, em relação à estrutura, espera-se que haja introdução do tema a ser questionado, o questionamento e as respostas, dentre as quais apenas uma estará correta. Quando esta estrutura é subvertida, por exemplo, quando nas respostas deve ser encontrada uma afirmativa *incorreta*, as hipóteses do candidato devem ser refeitas, indicando um processo mental mais trabalhoso, porque envolve uma mudança de caminho pelo qual se seguia.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura, que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação. (KLEIMAN, 1997, p. 36)

A fim de evitar a inferência de palavras (que ocorre também em função do movimento sacádico dos olhos) é que palavras tais como **INCORRETA** e **NÃO** aparecem, nas provas do vestibular da UFRGS, em caixa alta e em negrito quando a instrução da questão subverte a estrutura convencional de marcar a resposta correta. É claro que mesmo essa subversão está prevista dentro das estruturas possíveis das questões das provas. Quanto a isso, entretanto, chama a atenção, a partir da experiência com alunos, o fato de que eles muitas vezes não se dão conta de que é para “fazer o contrário” (ou seja, marcar a alternativa que está incorreta ou que “não corresponde a...”) e marcam a que julgam melhor de todas, procurando a alternativa que consideram mais correta.

Talvez a hipótese de que deve ser marcada a resposta correta faça com que o candidato, muitas vezes, ignore o destaque das palavras *incorreta* ou *não* e que se equivoque em suas respostas. Não é de nosso conhecimento dados e pesquisas relacionados especificamente a

esse fato, mas a experiência de professores<sup>46</sup> que trabalham com provas de escolha múltipla confirma a grande frequência desses equívocos, que comprometem a resposta da questão.

Em relação aos itens desenvolvidos, julgamos conveniente esclarecer as escolhas teóricas estabelecidas para fins de análise. Tomaremos como referência as possibilidades sugeridas a seguir.

Adam (1990) refere-se, dentro dos “planos de organização textual”, ao fenômeno de “cadeias” e de “espaços semânticos”. Bronckart (1999) propõe três níveis da “arquitetura textual”, dos quais estudaremos a “infra-estrutura textual” e os “mecanismos de textualização”. A fim de estudarmos nas provas o plano da enunciação, que é uma de nossas perspectivas de análise, teremos como referência as abordagens de “espaços semânticos” de Adam e de “infra-estrutura textual” de Bronckart; quanto à textualidade na superfície lingüística, as “cadeias” de Adam e os “mecanismos de textualização” de Bronckart.

Para Bronckart (1999, p. 330), as modalizações traduzem

os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. (...) pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático.

O autor estabelece quatro subconjuntos de marcações de modalização na língua francesa, os quais podemos também identificar na língua portuguesa: os *tempos verbais*, os *verbos auxiliares*, os *advérbios* e as *orações impessoais*.

Já Coltier (1986, p. 9) propõe quatro aspectos que devem ser considerados em um estudo lingüístico: “as modalidades de enunciação, os problemas de coerência e de progressão, as reformulações e os conectivos”. Tomaremos essa divisão em relação à nossa proposta de análise, considerando que as modalidades de enunciação dizem respeito diretamente ao plano enunciativo que analisaremos; os problemas de coerência e coesão ao plano da textualidade; e as reformulações e conectivos podem pertencer tanto ao plano da enunciação quanto da textualidade. A autora (op. cit.) faz uma análise de textos explicativos, a qual tomaremos como referência.

---

<sup>46</sup> Essa observação baseia-se na experiência de colegas professores de cursos preparatórios e constatações ao ministrar aulas nesses cursos.

Os aspectos enunciativos do texto são considerados por Beaugrande e Dressler (1997) quando apresentam o fator de textualidade *intencionalidade*, que se refere à atitude do produtor textual. Tal atitude dependerá dos objetivos discursivos do texto. Os autores, baseando-se nas máximas de Grice e na teoria dos atos de fala de Austin e Searle, consideram que o locutor utiliza-se de um *plano de adequação* para garantir os objetivos de seu texto. Essa perspectiva afasta-se da idéia que temos de modalização enunciativa, visto que apresenta o produtor como muito claramente responsável pelo controle do sentido do texto e porque diz mais respeito ao esquema conceitual do texto do que à sua constituição lingüística.

## 4 ANÁLISE

Inúmeras características e aspectos se apresentaram como passíveis de uma análise do ponto de vista textual em nosso objeto de estudo. Fez-se, naturalmente, necessária a eleição do que seria analisado; se não fosse assim, este trabalho poderia se tornar apenas um levantamento de elementos sem uma devida reflexão a respeito dos mesmos.

Dessa forma, nossa análise diz respeito a três aspectos, entre outros diversos que chamaram a atenção: marcas de *enunciação*, *caracterização tipológica das seqüências textuais das questões* e *marcas de textualização*. Procuraremos descrever, verificar e comparar como os aspectos escolhidos foram mobilizados em diferentes questões das provas. Algumas vezes essas características textuais não estarão diretamente ligadas aos processos de leitura; tentaremos, entretanto, fazer essa relação sempre que possível.

Antes de analisarmos esses três aspectos, consideramos necessário apresentar as características das provas de uma forma geral. Para isso, dentre os planos de organização textual propostos por Adam (1990), é interessante observarmos como funciona nas provas do vestibular o *plano da segmentação*.

Situam-se na noção de segmentação os aspectos visuais e legíveis<sup>47</sup> do texto, responsáveis por organizar seu material discursivo em uma estrutura de apresentação. Incluem-se dentro dessa categoria de análise as mudanças de capítulos e de parágrafos, os títulos e subtítulos, a referência a páginas, os corpos de caracteres e outros recursos gráficos.

Alguns recursos visuais destacam-se nas provas: a distribuição dos textos em duas colunas divididas por uma linha vertical contínua e a separação das questões por uma linha

---

<sup>47</sup> Nos originais (ADAM, 1990 e 2001), a expressão utilizada é “vi-lisible”.

horizontal também contínua. Cada questão situa-se inteiramente em uma mesma coluna e página, de tal forma que mesmo uma questão muito longa em termos de quantidade e espaço ocupado não ultrapassa uma coluna de texto, ou seja, metade de uma página. Na prova de Matemática, a coluna da direita fica em branco, a fim de que o candidato possa realizar os cálculos necessários em tal espaço.

Além da distribuição do texto em colunas, as partes da questão apresentam-se separadas uma das outras por espaços regulares em branco, formando parágrafos. Os textos ou outros recursos de referência podem aparecer como primeiro elemento da questão ou logo após a instrução para resolução da questão; o questionamento a respeito do conteúdo avaliado também pode aparecer antes ou depois de um texto explicativo ou de referência; as afirmações (se houver) que devem ser julgadas corretas ou incorretas podem também aparecer antes ou depois da instrução de realização da questão; e as alternativas de respostas aparecem sempre como último elemento da questão.

O plano da segmentação, segundo Adam (op. cit., p. 72) é um “facilitador de leitura” e, no caso das provas do vestibular, permite que o candidato se organize para responder às questões de tal forma que possa eleger aquelas que deseja realizar primeiro, por meio de critérios como assunto, tamanho e tipo da questão. Em uma primeira visualização da prova, o candidato já pode considerar e comparar o tamanho das questões em termos de quantidade de texto, se tomam outros recursos como referência, se possuem afirmativas que devem ser julgadas e combinadas, se são de escolha simples de uma alternativa ou de combinação de afirmações; pode também localizar, pela diagramação da questão, qual é a problematização e qual é a pergunta solicitada, quais as habilidades cognitivas solicitadas (ler, considerar, analisar...). Por meio desses índices de leitura, o candidato estabelece sua estratégia de resolução da questão e decide se vai resolvê-la ou não, passando para outra<sup>48</sup>.

Outros recursos gráficos, como o uso de caixa alta, negrito e itálico são organizadores da leitura. Esse é o caso, por exemplo, do uso de itálico e negrito em palavras e expressões que são propostas para análise nas questões de língua portuguesa e de língua estrangeira. Como já apresentamos anteriormente, nas questões em que devem ser marcadas as

---

<sup>48</sup> O fator tempo é um elemento importante na resolução das provas, visto que para alguns candidatos as 3h30min oferecidas para a realização das provas não são o suficiente.

alternativas incorretas ou não-verdadeiras, as palavras “incorreta” e “não” são destacadas em caixa alta e negrito.

Na questão 16 de Física, temos um destaque em negrito para dados que são considerados fundamentais para a resolução da questão:

FÍSICA {16}.

A figura (I) representa, em corte, uma esfera maciça de raio  $R$ , contendo carga elétrica  $Q$ , uniformemente distribuída **em todo o seu volume**. Essa distribuição de carga produz no ponto  $P_1$ , a uma distância  $d$  do centro da esfera maciça, um campo elétrico de intensidade  $E_1$ . A figura (II) representa, em corte, uma casca esférica de raio  $2R$ , contendo a mesma carga elétrica  $Q$ , porém uniformemente distribuída **sobre sua superfície**. Essa distribuição de carga produz no ponto  $P_2$ , à mesma distância  $d$  do centro da casca esférica, um campo elétrico de intensidade  $E_2$ .

(.....)

Selecione a alternativa que expressa corretamente a relação entre as intensidades de campo elétrico  $E_1$  e  $E_2$ .

(.....)

Tal destaque é um facilitador da leitura e da resolução da questão, na medida em que o examinador alerta para a necessidade de se considerar, além dos dados numéricos, essas duas características da experiência.

#### 4.1 Plano da enunciação

Uma característica que chamou a atenção desde as primeiras leituras do *corpus* foi a forma como a enunciação se estabelece no texto da questão, ou seja, como institui-se o locutor do texto. Em boa parte das questões, e de uma forma predominante em algumas provas, há o uso do modo imperativo nos verbos que chamaremos de instrucionais; algumas vezes, o uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural; e, recorrentemente, em todas as provas, a tentativa de mascaramento da enunciação, por meio do uso de afirmações genéricas, indeterminação do sujeito ou voz passiva nas frases. Interessa-nos também o uso de verbos modalizadores, tais como os auxiliares *poder* e *dever*.

Há duas tendências aparentemente contraditórias nas provas do vestibular da UFRGS: 1) uma tentativa de que os textos das questões sejam objetivos em relação ao mundo que apresentam e ao conhecimento que avaliam, sem julgamentos e posicionamentos do locutor; 2) uma tentativa de estabelecimento de uma proximidade enunciativa com os candidatos-leitores das provas, seja por meio de algumas marcas enunciativas, seja por apresentar o conteúdo avaliado bastante relacionado com experiências cotidianas. Nesse sentido, os textos das provas apresentam aspectos de impessoalização, porque se trata de um concurso público, estando inseridos, portanto, em uma situação de formalidade e, ao mesmo tempo, tentam aproximar-se ou adequar-se à linguagem e à realidade de um estudante do nível médio, aparentemente inserindo o interlocutor como participante e responsável pelas afirmações das provas.

Os mecanismos enunciativos explicitam, de um lado, como o locutor avalia e se posiciona a respeito daquilo a que se refere, ainda que esse posicionamento seja uma tentativa de neutralidade; de outro, como o locutor se coloca no texto, por meio das marcas enunciativas, estabelecendo relações com o interlocutor e com a situação de enunciação. Bronckart (1999, p. 320) divide os mecanismos enunciativos em dois aspectos: a distribuição das vozes e a marcação das modalizações. Veremos algumas caracterizações de modalização ao analisarmos os tipos de seqüências textuais que compõem os textos das questões. Faz-se necessário, contudo, apresentarmos algumas considerações a respeito do caráter polifônico do texto das provas do vestibular.

#### **4.1.1 Distribuição das vozes**

De um lado, a interação entre o locutor e o leitor dos textos das provas aparece principalmente nas instruções procedurais, quando o locutor se coloca como agente organizador da prova e institui (ou deixa espaço) para o interlocutor ocupar o lugar da segunda pessoa do discurso, instituída pelo pronome “você” ou pela flexão verbal no modo imperativo. De outro, há um apagamento da voz do locutor e/ou uma diluição em múltiplas vozes quando tenta isentar-se do comprometimento com suas afirmações, remetendo a outros textos ou discursos.

As múltiplas vozes que se apresentam no texto das provas do vestibular da UFRGS manifestam-se de diversas formas: a voz da ciência, da matéria avaliada, das pesquisas ou dos cientistas; a voz da imprensa e da mídia em geral; a voz do senso comum; a voz da “banca”

como quem detém o saber que está sendo avaliado; a voz do responsável por instruir a forma de resolução das questões; a voz do candidato<sup>49</sup>... Tabelas, mapas, dados estatísticos, trechos de textos de revistas, jornais e livros, charges são recursos muito comuns nas questões, e caracterizam uma atribuição clara de vozes a outros enunciadores que não o produtor do texto das provas. Não consideraremos, entretanto, a atribuição de vozes relacionadas a esses textos; deter-nos-emos estritamente aos textos das questões.

#### 4.1.1.1 Marcas de polifonia

Na questão 59 de Geografia, podemos observar duas marcas de atribuição de enunciação na expressão a chamada “Revolução Verde”:

GEOGRAFIA {59}

Miséria, escassez e má distribuição e degradação ambiental continuam atingindo o mundo. A chamada “Revolução Verde”, baseada na utilização de tecnologias intensivas em insumos, ocorreu sem a devida distribuição de terras e também contribuiu para a expansão da erosão dos solos, a poluição das águas e perda da biodiversidade.

Com relação à “Revolução Verde”, são feitas as seguintes afirmações.

(.....)

O uso de aspas e a nomeação do tema da avaliação por meio do verbo “chamar” no particípio causa o efeito de sentido de não-comprometimento com a responsabilidade por tal termo, como se a voz de outros estudiosos fosse a responsável por essa denominação, e não a voz do produtor textual (elaborador da questão). Trata-se, portanto, de um exemplo de constituição de mais de uma voz no texto da questão.

Também na questão 27 de Biologia, na introdução da questão, há uma remissão à voz do conhecimento científico em geral.

BIOLOGIA {27}

Existem teorias sobre a origem da vida na Terra que relacionam a constituição química de componentes celulares dos seres vivos da

---

<sup>49</sup> Além dessas vozes, que já são múltiplas, poder-se-ia ainda considerar as vozes dos múltiplos enunciadores (muitas vezes no texto de uma mesma questão), conforme a noção de enunciador estabelecida por Ducrot (1997), segundo a qual um enunciado pode remeter a vários enunciadores. Contudo, não nos deteremos nessa perspectiva.

atualidade com evidências geológicas. A presença de átomos de hidrogênio, oxigênio, carbono e nitrogênio nas moléculas dos seres vivos pode estar relacionada com a abundância, na atmosfera primitiva da Terra, das seguintes substâncias:

(.....)

O verbo Existem proporciona um efeito de indeterminação do sujeito, embora o sujeito gramatical de tal verbo seja o período composto iniciado pela palavra teorias. As teorias, nesse caso, não são imputadas a autores específicos; entretanto, quem as faz é a ciência. Há aqui um descomprometimento entre o locutor e a proposição do enunciado, embora o conteúdo avaliado na questão tenha como referência essa afirmação.

Sugere-se aqui o efeito de indeterminação do sujeito ainda que haja no período o sujeito gramatical representado pela oração subordinada. Benveniste (1995a, p. 258) considera que o plural é “fator de ilimitação, não de multiplicação” quando a não-pessoa (terceira pessoa) “não é predicado gramaticalmente regular de um sujeito plural”. Consideramos que, pelo fato de o predicado ser uma oração, o mesmo efeito de indeterminação de plural não determinado gramaticalmente ocorre no exemplo citado.

Tal recurso de não-comprometimento reforça-se pelo uso, no próximo enunciado, do verbo modalizador pode, utilizado como auxiliar da locução verbal com o verbo estar. Poder-se-ia, inclusive, parafrasear tais enunciados da seguinte forma: “se tais teorias se confirmam, tal conclusão é legítima...”

Esse tipo de recurso de estruturação textual evita que o efeito de sentido a respeito do conhecimento que está sendo avaliado seja totalmente fechado, pois possibilitaria questionamentos a quem, de um outro ponto de vista ainda científico, discordasse de tais teorias. É uma forma de se evitar que, após a prova, os candidatos interponham recursos questionando a validade das afirmações a respeito dos conteúdos científicos veiculados nas provas.

#### **4.1.1.2 Vozes instrucionais**

Destacaremos, agora, as vozes que dizem respeito às instruções de realização das provas. Essas instruções mediam o procedimento e a conduta do candidato tanto na realização das provas como um todo, como em relação à resolução de algumas questões específicas.

Essas instruções aparecem em três momentos: 1) no Manual do Candidato, no qual consta o Edital do Concurso, as datas e conteúdos das provas e as normas de realização das mesmas; 2) na capa da prova, sob a forma de itens, que dizem respeito à realização das provas e de suas questões e à transcrição das respostas para as folhas de respostas; 3) internas à prova, dividindo-se em dois aspectos: instruções separadas dos textos das questões e instruções inseridas nos textos das questões. Nos três casos, pode haver a marca de uma interação entre o locutor e o leitor ou a tentativa de apagar quaisquer marcas de subjetividade.

Veremos as instruções inseridas nas questões ao analisarmos as estruturas seqüenciais dos textos das questões, quando aparecerem as seqüências injuntivo-instrucionais. Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre as instruções internas às provas, separadas dos enunciados das questões.

Nas provas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, as instruções separadas do texto do enunciado das questões aparecem recorrentemente, visto que as questões se referem sempre a um texto-base fornecido pela banca. Assim, cada prova apresenta quatro textos e, antecedendo cada texto, aparece a instrução para se responder as questões subseqüentes de acordo com tal texto. Em todas as provas de línguas, as instruções são as mesmas em sua manifestação de superfície lingüística (alterando-se apenas o número das questões). Transcrevemos apenas uma a seguir:

FRANCÊS

**Instrução:** As questões de números **31** a **37** referem-se ao texto abaixo.

Essa instrução caracteriza-se por indicar em seu próprio enunciado que é uma “instrução”, por meio da palavra Instrução, destacada em negrito, seguida de dois pontos. Isso significa que deve ser seguida a orientação subseqüente e, ao mesmo tempo, restringe a possibilidade de resposta às questões apresentadas na prova: não poderão ser tomados como base outros fatos ou dados que não os relacionados aos textos correspondentes.

Poder-se-ia pensar, inclusive, que tal instrução situa uma concepção de interpretação e análise lingüística dos textos, a de que não devem ultrapassar as possibilidades oferecidas pelo texto (pelo menos, a resposta da alternativa correta). O texto, nesse caso, é considerado

um objeto delimitado, transcrito na prova, embora possa-se fazer inferências de seu sentido, relacionando-o com o conhecimento de mundo partilhado entre produtores e leitores.

Essa instrução veiculada nas provas de línguas também se caracteriza por tratar-se, sintaticamente, de uma frase declarativa com o valor (implícito) de ordem. Ela poderia ser parafraseada por “Responda às questões ... tendo como referência o texto abaixo”.

Dessa forma, ainda que aparentemente essa instrução pareça ser isenta de marcas enunciativas, no sentido de sintaticamente estar na terceira pessoa – conforme o modo de enunciação da “não-pessoa”, segundo Benveniste (1995c, p. 282) –, ela estabelece um diálogo com o candidato, dirigindo-se diretamente a ele: “Faça assim...”. Vemos, então, claramente o aspecto interativo estabelecido na prova, entre locutor e interlocutor, mesmo que não explicitamente realizado na superfície lingüística.

Outra característica que se destaca na instrução das provas são os advérbios cuja função é indicar uma referência espacial interna à própria prova. Nas provas de línguas, nas instruções separadas das questões, aparece, como vimos no exemplo, o advérbio abaixo. Esses e outros advérbios, como “primeiro”, “respectivamente”, “acima”, funcionam como organizadores dos enunciados das provas, assim como da forma de resolução das mesmas. Em relação a essa marcação espacial, diferenciam-se algumas instruções da prova de Literatura Brasileira, que apresentam uma referenciação dêitica. As questões referem-se não a algum elemento da prova, mas à obra de algum autor estabelecida como passível de avaliação no Manual do Candidato, como vemos a seguir:

#### LITERATURA

**Instrução:** As questões de números **39** e **40** referem-se à obra de Machado de Assis.

Nesse caso, está sendo pressuposto explicitamente o conhecimento que o candidato dever ter para resolver as questões das provas. O conhecimento de mundo científico partilhado é condição necessária para a leitura e resolução de toda a prova. Se esse conhecimento falhar em algum momento, a leitura ocorrerá parcialmente em termos de construção de sentidos e não será possível a resolução da questão.

#### 4.2 Características tipológicas das seqüências textuais presentes nos textos das questões

Conforme havíamos afirmado em nossa fundamentação teórica, consideramos que os textos das provas do vestibular pertencem ao gênero didático, com fins avaliativos, inserindo-se dentro da tipologia de textos explicativos (COLTIER, 1986) e mobilizam diferentes gêneros de textos por meio de citações de textos veiculados na imprensa em geral, assim como por meio de recursos de gráficos, tabelas, ilustrações, fórmulas, mapas... Não abordaremos, em nossa análise, a constituição desses textos mobilizados nas questões, e sim estritamente o texto do enunciado das questões das provas. Além de considerarmos os textos das provas como explicativos, em função da situação enunciativa em que se encontram, eles apresentam seqüências injuntivo-instrucionais (ADAM, 1990).

Entre as seqüências próprias ao texto explicativo, como os enunciados descritivos, explicativos e balizadores, há seqüências aparentemente narrativas na apresentação de um fato ou problema científico, cuja solução é oferecida nas respostas.

Na questão 32 de Geografia relata-se uma experiência realizada por um geógrafo, sobre a qual são propostas conclusões realizadas pelo próprio geógrafo.

##### GEOGRAFIA {32}

Um geógrafo, ao explorar o Continente Antártico, fixa uma estaca no Pólo Sul geográfico, dias antes do solstício de verão para o Hemisfério Sul. Exatamente no dia do solstício de verão para o Hemisfério sul, observa e marca as sucessivas posições ocupadas pela sombra projetada pela estaca, concluindo que

- (A) a sombra de uma estaca colocada verticalmente no Pólo Sul geográfico, ao longo do dia de solstício de verão, descreve uma elíptica.
- (B) uma estaca colocada verticalmente no Pólo sul geográfico produz, com sua sombra, ao longo do dia de solstício de verão, um semicírculo.
- (C) uma estaca colocada na vertical exatamente no Pólo Sul geográfico projeta sucessivas posições do extremo da sombra, formando um círculo ao longo do dia de solstício de verão.
- (D) as sucessivas posições do extremo da sombra de uma estaca colocada verticalmente no Pólo Sul geográfico não têm

o mesmo comprimento durante o dia de solstício de verão.

- (E) somente no dia de solstício de verão é que a sombra de uma estaca colocada verticalmente no Pólo Sul geográfico forma um círculo com projeção de suas sucessivas posições.

É interessante observar aqui que tal experiência é realizada por uma autoridade no assunto, o geógrafo, fazendo com que suas conclusões sejam verdadeiras. Se a experiência fosse realizada por uma pessoa qualquer, as conclusões propostas nas alternativas deveriam ser do próprio candidato ou da voz da própria ciência, de tal forma que possivelmente se utilizaria a estrutura lingüística de indeterminação do sujeito ou de voz passiva na formulação do enunciado de conclusão. Ressalta-se lingüisticamente o uso do verbo no presente do indicativo, situando a experiência atemporalmente, ainda que se dê como dado fundamental que a ocorrência do fato seja no dia de solstício de verão e no Hemisfério Sul – data e local, portanto. Esses dados informados são apenas os necessários para a resolução da questão; poderia o fato ocorrer em qualquer ano e em qualquer parte do Hemisfério Sul. Trata-se, ainda, de duas ações praticadas pelo geógrafo: primeiro ele fixa a estaca; decorrido alguns dias, ele marca as posições ocupadas pela sombra projetada pela estaca. As conclusões a serem feitas nas alternativas devem basear-se no segundo fato, pois a fixação da estaca é apenas condição necessária para que se possa observar sua sombra. Na leitura dos dois enunciados, o candidato-leitor necessita identificar o sujeito das ações de “observar, marcar e concluir” como sendo o geógrafo. Essa questão é um exemplo, portanto, de como uma seqüência supostamente narrativa está a serviço das seqüências explicativas.

A observação que fizemos de que o uso do presente do indicativo não situa a ação temporalmente é um argumento contra a classificação de tal seqüência como narrativa. Consideramos essa seqüência como descritiva, pois serve apenas como suporte para apresentar dados a respeito das conclusões que serão feitas nas respostas. A correlação temporal que aparece serve apenas como uma possibilidade de hierarquização dos elementos descritivos na seqüência.

Nas respostas veiculadas nas alternativas aparecem seqüências descritivas. Dentre as marcas lingüísticas que caracterizam essas seqüências, há os verbos conjugados no presente do indicativo, causando o efeito de sentido de generalização e, principalmente, o uso do artigo

uma antes da palavra estaca produz esse efeito. Não se trata mais de conclusões a respeito da estaca específica fixada pelo geógrafo, mas de qualquer estaca que se encontre naquela situação experiencial. Poderíamos dizer que as seqüências das respostas são descritivas, fazendo parte do texto explicativo.

Na questão 09 de Física, a seguir, temos um típico relato de um “fato hipotético científico”, acompanhado de dados suficientes para se descobrir um terceiro dado, que é solicitado pela pergunta da questão e que aparecerá nas respostas.

FÍSICA {09}

Quando uma pedra de 200g, que se acha suspensa em um dinamômetro, é mergulhada inteiramente na água, a leitura do dinamômetro sofre um decréscimo de 30%. Qual é, aproximadamente, a massa específica da pedra, em g/cm<sup>3</sup>? (Considere a massa específica da água igual a 1g/cm<sup>3</sup>.)

- (A) 1,33
- (B) 2,33
- (C) 3,33
- (D) 4,33
- (E) 5,33

Nessa seqüência descritiva, temos um objeto que sofre uma transformação, causando determinada conseqüência. A seqüência marca-se linguisticamente por seus verbos no presente, levando o fato a tornar-se atemporal. Importam para a resolução da questão apenas os dados oferecidos de peso da pedra, de redução da leitura do dinamômetro e da massa da água. Para os fins necessários de avaliação, não é relevante quem mergulhou a pedra e quando a mergulhou. Não se trata de um fato empírico, mas hipotético. O uso do advérbio quando tem valor semelhante à conjunção condicional “se”, utilizada em outros exemplos condicionais hipotéticos veiculados nos textos das questões das provas. Nas respostas, aparecerão apenas os valores correspondentes à massa específica da pedra. Trata-se de redução de uma seqüência descritiva “A massa específica da pedra é 3,33 g/cm<sup>3</sup>”.

Na questão 13 de Física, ocorre um fato lingüístico muito interessante: a estrutura do enunciado sublinhado não permite identificá-lo como uma seqüência descritiva de uma experiência

específica, embora seja essa a função que ele tem no texto da questão.

FÍSICA {13}

Calor é absorvido por uma amostra de certa substância, em condições nas quais sua massa é mantida constante e é nulo o trabalho realizado pela amostra. O gráfico abaixo representa, em unidades arbitrárias, o calor (Q) absorvido pela amostra, como função da variação de temperatura ( $\Delta T$ ) que este calor provoca na mesma.

(.....)

Ao que tudo indica, o enunciado destacado descreve que “uma quantidade de calor foi absorvida por uma amostra em determinadas circunstâncias”. Sobre essa experiência é que serão apresentados os valores necessários para a resolução da questão e também sobre ela serão realizadas descrições nas afirmativas, que devem ser analisadas e julgadas como corretas ou incorretas pelo candidato. A estrutura lingüística do enunciado destacado leva a crer que o mesmo se trata de uma seqüência explicativa, visto que seu tópico (sujeito) não é introduzido por nenhum determinante. Essa falta de determinação causa o efeito de sentido de generalização e atemporalidade – reforçado pelos verbos no presente do indicativo. Dessa forma, parece tratar-se de um enunciado explicativo, que fornece uma informação à resolução do enunciado; contudo, trata-se da introdução da experiência a ser realizada, por meio de um enunciado descritivo daquela experiência. A leitura dessa seqüência como uma explicação, e não como uma descrição específica da experiência subsequente poderia causar problemas de entendimento dos dados necessários à resolução da questão.

Quanto às seqüências injuntivo-instrucionais<sup>50</sup>, descreveremos alguns aspectos que julgamos pertinentes: apresentam verbos de “instrução”, tais como “assinalar, considerar, analisar, observar, associar, verificar, indicar”. A voz do locutor responsável por instruções que aparece no corpo texto do enunciado das questões apresenta, pelo menos, três formas: marcas de interação entre produtor e leitor do texto, marcas de enunciação do produtor e de outras vozes; e marcas de não-subjetividade. Alguns recursos morfossintáticos, implicados na textualização, são utilizados nas instruções: verbos no modo imperativo; verbos no futuro do presente do indicativo; verbos no presente do indicativo; uso da primeira pessoa do plural.

---

<sup>50</sup> Essas seqüências serão consideradas por nós como pertencentes à caracterização dos “enunciados balizadores”, conforme a definição de Coltier (2001), item 3.2.2 desta dissertação.

Vejam agora, inseridos no texto das questões, os verbos de instrução no modo imperativo. Frequentemente, em textos didáticos, há o uso de verbos no modo imperativo, que se caracterizam por colocar na enunciação o interlocutor. Necessariamente esse modo, para exprimir ordem ou pedido, pressupõe a existência de alguém que se dirige a outro. O locutor apaga-se, pois não importa “quem” dá a ordem, desde que ele se coloque na situação de enunciação possível para cumprir esse papel. É esperado que haja nas provas do vestibular uma única forma de respondê-las e aceita-se que essas instruções sejam inseridas no texto das provas.

A primeira constatação que se faz, já na flexão do verbo, é a de tratamento que se dá ao interlocutor (*tu* ou *você/senhor*). Pela flexão do verbo, constatamos que o locutor se dirige ao pronome pessoal de 3ª pessoa. No Manual do Candidato, por ocasião da interlocução, utiliza-se o pronome você, assim como na questão 21 de Biologia e na questão de Redação incluída na prova de Língua Portuguesa, também é utilizado esse pronome como tratamento ao candidato:

BIOLOGIA {21}

(.....)

Se você fosse o geneticista

(.....)

REDAÇÃO

(.....)

“O que você prefere: a verdade que incomoda ou a ilusão que reconforta? Na organização de seu texto, você poderá tomar como ponto de partida sua experiência pessoal ou a de alguém que você conheça, ou poderá valer-se de seu conhecimento de mundo, expondo argumentos que sustentem seu ponto de vista.

(.....)

O uso do pronome você em vez de “tu” evita o caráter de regionalização marcado por este último, no sentido de que a forma de tratamento por meio do pronome *tu* é uma marca de uso, no Brasil, da região Sul. Nas demais regiões, utiliza-se o pronome *você* que, embora também seja, por vezes, a marca de regionalização de alguns estados, ainda assim,

principalmente na linguagem escrita, é considerado não-marcado lingüisticamente quanto à variação regional<sup>51</sup>.

Uma variedade das seqüências injuntivo-instrucionais são as que se apresentam na forma interrogativa, tais como:

BIOLOGIA {07}

(.....)

Quais estão corretas?

(.....)

BIOLOGIA {13}

(.....)

Quais estruturas detectam alterações de pressão?

(.....)

BIOLOGIA {26}

(.....)

Entre estas amostras, quais se referem a DNA?

(.....)

HISTÓRIA {53}

(.....)

Quais deles apresentam aspectos do processo citado?

(.....)

Essas seqüências têm o valor injuntivo de ordem, no sentido de que o leitor-candidato tem a obrigação de marcar as afirmações corretas segundo o contrato estabelecido na realização da prova. Embora se apresentem na forma interrogativa, tais seqüências não têm a função de perguntar, porque, na verdade, o locutor já sabe qual é a resposta; ele apenas solicita que o candidato-leitor a referende. Essa é uma característica de textos pedagógicos (tanto escritos como orais), que detêm o poder e, ao fazerem questionamentos, já possuem as respostas. Aparentemente seriam perguntas retóricas, apenas com a função de fazer progredir o texto; entretanto, não é esse o caso das questões citadas, porque essas perguntas têm outro valor que o de fazer progredir o texto: o de instruir e organizar a forma de resolução das questões das provas. Chama a atenção também nesses exemplos o uso do verbo “estar” em vez de “ser”. Como se trata de uma circunstância em que as afirmativas referidas podem ou não estar corretas em relação àquela situação, o verbo “estar” torna-se mais adequado. Apenas

---

<sup>51</sup> Entretanto, ainda na questão de Redação, não é evitada a marca de regionalização quando se utiliza a palavra “guria”, palavra de uso corrente na linguagem do Rio Grande do Sul: Este é o caso, por exemplo, da guria cujo namorado dá sinais evidentes de que está saindo com outra.

na questão 30 de Química, verificamos o uso do verbo “ser” nessa mesma estrutura interrogativa de julgamento de itens:

QUÍMICA {30}  
 (.....)  
 Quais observações são corretas?  
 (.....)

Segundo Bronckart (1999, p. 168), esses tipos de frases pertenceriam ao discurso interativo – tanto as interrogativas como as imperativas. Caracterizam-se por relacionarem o mundo discursivo criado à situação de enunciação.

Também o uso do tempo futuro com o efeito de ordem, tal como vemos no texto da questão de Redação, “você poderá tomar ... ou poderá valer-se” aparece como exemplo de seqüência injuntivo-instrucional.

Ainda dentro de nossas considerações a respeito das seqüências injuntivas, destacamos o uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural em algumas questões. Vejamos:

Para o uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural, há diversas possibilidades de entendimento. Segundo Benveniste (1995a, p. 258), o pronome “nós” não é plural de “eu”, pois teria de significar dois “eu”. O pronome “nós” pode ser, de um lado, “eu+eles” – exclusivo ao alocutário – ou, de outro, “eu+tu” – inclusivo ao alocutário. Dessa forma, o pronome “nós” é um “eu” *dilatado*, cuja função é ampliar e, ao mesmo tempo, tornar difuso o “eu”. Amplifica-se porque se torna uma pessoa “mais maciça, mais solene e menos definida” e atenua-se, evitando “a afirmação muito marcada de ‘eu’ (...) O ‘nós’ anexa ao ‘eu’ uma globalização indistinta de outras pessoas” (id., ibid.). O entendimento de quem é o “tu” e de quem é “ele” é o que pode variar na interpretação do sentido do uso do pronome “nós”. No caso das provas, será o “nós” (o locutor) mais o candidato; ou será o locutor e toda comunidade científica? Na questão 28 de Matemática, a flexão do verbo na 1.<sup>a</sup> pessoa do plural parece substituir a formulação da seqüência de instrução que apresenta o verbo no modo imperativo.

MATEMÁTICA {28}  
 (.....)  
 Analisando as afirmações, concluimos que  
 (.....)

Parece utilizar-se essa alternativa porque, escolhendo-se o verbo “concluir” como verbo de instrução, ele não se adequaria à conjugação no modo imperativo. Da mesma forma, acrescida do verbo “permitir”, verifica-se a questão 47 de literatura:

LITERATURA {47}

A leitura do texto nos permite concluir que Fernando Pessoa fala pela voz de

(.....)

A questão 33 de Inglês utiliza-se do mesmo recurso, apenas alterando o verbo de instrução de “concluir” para “inferir”:

INGLÊS {33}

Podemos inferir que o texto se destina a

(.....)

Já a questão 48, também da prova de inglês, apresenta-nos um uso diferenciado da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural. O pronome aparece não na flexão do verbo de instrução, mas sendo utilizado como objeto indireto, na sua flexão oblíqua. Tal recurso permite fazer-se uma aproximação entre locutor e interlocutor como receptores ou partícipes da situação de enunciação em que se insere o texto-base, sobre o qual se referem as questões.

INGLÊS {48}

The text tell us that Prince Willian

(.....)

Também na questão 17 de Física, temos essa tentativa de aproximação do interlocutor por meio do verbo flexionado na 1.<sup>a</sup> pessoa do plural, já nos enunciados de descrição do fenômeno observado.

FÍSICA {17}

Uma lâmpada de lanterna, que traz as especificações 0,9 W e 6 V, tem seu filamento projetado para operar a alta temperatura. Medindo a resistência elétrica do filamento à temperatura ambiente (isto é: estando a lâmpada desligada), encontramos o valor  $R_0 = 4 \Omega$ . Sendo R o valor da resistência do filamento à temperatura de operação, qual é, aproximadamente, a razão de  $R/R_0$ ?

(.....)

O mesmo recurso de aproximação entre locutor e interlocutor é utilizado na questão 31 de Geografia.

#### GEOGRAFIA {31}

Observe a órbita terrestre desde um ponto no espaço ao sul da eclíptica.

(.....)

Com base na figura acima, são feitas as seguintes afirmações.

I – Na posição 4 temos solstício de inverno para Hemisfério sul e de verão para Hemisfério Norte.

II- Na posição 4 a velocidade do movimento de translação é maior do que na posição 2.

III- Na posição 3 no Hemisfério Norte é inverno, e a velocidade do movimento de translação é a mais lenta ao longo da órbita.

IV- Nas posições 1 e 2 temos equinócio de outono e de inverno para o Hemisfério sul, respectivamente.

(.....)

A utilização da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural pode ainda ter o efeito de sentido de generalização e indeterminação do sujeito do enunciado da questão como um recurso típico de textos científicos ou de explicação. O uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural funciona em dois sentidos contrários: como marca da enunciação (locutor e interlocutor) e como apagamento da enunciação, quando o efeito causado é de generalização e não-individualização<sup>52</sup>.

Bronckart (1999, p. 172) apresenta essas formas da primeira pessoa do plural como pertencentes ao discurso teórico, que não apresenta uma relação de implicação entre o mundo discursivo e os protagonistas da ação de linguagem. Esse “nós” referir-se-ia, então, a qualquer ser do discurso científico, mas não ao produtor e ao candidato-leitor.

Já na questão de redação inserida na prova de português, o uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural serve para inserir o locutor e o próprio candidato-leitor na situação do mundo ao qual pertencem.

#### REDAÇÃO

Todo mundo diz preferir a verdade dos fatos a ser iludido. Mas são poucos os que não se sentem, de alguma forma, magoados quando descobrem a verdade. Por trás da negação de uma verdade, há o temor de se descobrir que fomos enganados, traídos, ou de que simplesmente a

<sup>52</sup> Por vezes, chama-se a esse uso do pronome “nós” de “plural de modéstia”.

realidade é mais dura do que podemos suportar. Este é o caso, por exemplo, da guria cujo namorado dá sinais evidentes de que está saindo com outra. Mesmo assim, ela prefere fingir que não percebe ou inventa uma justificativa para o comportamento estranho dele. Outro caso seria aquele do colega que claramente nos prejudica no serviço e nós, para não perdermos a amizade, fazemos de conta, ou até acreditamos, que nada está acontecendo. Há outras situações em que escondemos a verdade para não passar vergonha, como quando anunciamos ao valentão da rua que não temos medo de apanhar. O fato é que, quando a verdade incomoda, a sua negação costuma ser aceita, em maior ou menor grau, por todos nós.

A introdução da questão marca-se pela identificação entre o produtor do texto e o leitor-candidato, por meio da expressão Todo mundo... Tal expressão inclui também locutor e interlocutor, a partir da continuação do texto em 1.<sup>a</sup> pessoa do plural. Como a questão de redação tem por objetivo que o candidato se posicione criticamente diante da realidade, faz-se necessária essa inserção do tema e do candidato na situação de enunciação.

Em língua portuguesa, existem alguns verbos que costumam aparecer como auxiliares de outros e, semanticamente, marcam a força do que está sendo enunciado. Destacamos o uso do verbo *poder* como auxiliar, quando aparece nas provas como modalizador.

Em tais situações, o verbo *poder* apresenta-se muito produtivo ao relativizar as afirmações realizadas. Na questão 27 de Biologia, que já analisamos anteriormente em função de sua caracterização polifônica, aparece tal recurso. Isso ocorre porque a seqüência descritiva introdutória não se compromete totalmente com o seu dizer. Dessa forma, o locutor isenta-se da responsabilidade total de sua afirmação.

#### BIOLOGIA {27}

Existem teorias sobre a origem da vida na Terra que relacionam a constituição química de componentes celulares dos seres vivos da atualidade com evidências geológicas. A presença de átomos de hidrogênio, oxigênio, carbono e nitrogênio nas moléculas dos seres vivos pode estar relacionada com a abundância, na atmosfera primitiva da Terra, das seguintes substâncias:

(.....)

Bronckart (1999, p. 172) considera o auxiliar modalizador “poder” como característico do discurso teórico. Teria, portanto, uma função comum ao discurso da ciência, sem a finalidade de assegurar uma flexibilidade de sentido. É o que vemos nas questões a seguir:

## MATEMÁTICA {02}

Uma loja instrui seus vendedores para calcular o preço de uma mercadoria, nas compras com cartão de crédito, dividindo o preço à vista por 0,80. Dessa forma, pode-se concluir que o valor da compra com cartão de crédito, em relação ao preço à vista, apresenta”

(.....)

## MATEMÁTICA {15}

(.....)

Analisando os gráficos das funções definidas por  $f(x) = 2^{-x}$  e  $g(x) = \sin(2x)$ , representadas no mesmo sistema de coordenadas cartesianas, podemos afirmar que a equação  $2^{-x} = \sin(2x)$ , para  $x \in [0, 12\pi]$ , possui

(.....)

Além da modalização dos verbos, como vimos anteriormente, o recurso de indeterminação do sujeito por meio do índice de indeterminação “se” também faz parte da caracterização desse discurso teórico.

Em relação ao uso da voz passiva nas questões, há uma forma de apagamento do sujeito locutor que enuncia o texto. Tanto é assim que o sujeito gramatical na voz passiva é o próprio objeto referido:

## BIOLOGIA {19}

Em ovos oligolécitos, a fase da embriogênese caracterizada por um maciço de células formado por sucessivas clivagens, aproximadamente com o mesmo volume do ovo inicial, denomina-se.

- (A) mórula.
- (B) blástula.
- (C) gástrula.
- (D) arquêntero.
- (E) blastômero.

## BIOLOGIA {26}

Cinco amostras com ácidos nucleicos foram analisadas quimicamente e apresentaram os seguintes resultados:

(.....)

Em ambas as estratégias, indeterminação e voz passiva, parece realizar-se o mesmo efeito de sentido de apagamento do sujeito.

#### HISTÓRIA {46}

Sobre a legislação abolicionista do tráfico e da escravidão no Brasil do século XIX, pode-se afirmar que  
(.....)

#### BIOLOGIA {03}

Publicações recentes, como o artigo “O Brasil de cabelos brancos”, de Bernardo Esteves, apresentam dados estatísticos que indicam uma tendência ao aumento das classes etárias mais velhas e ao declínio na taxa de fecundidade média da população brasileira. (Ciência Hoje, n. 137, abril, 1998.)

Através destas informações pode-se supor que vem ocorrendo  
( )

#### LÍNGUA PORTUGUESA {02}

Da leitura do texto, depreende-se que  
(.....)

### 4.3 Marcas de textualização

A textualidade é aquilo que faz com que um texto seja um texto, e não um mero somatório de frases. Beaugrande e Dressler (1997), como vimos anteriormente, estabeleceram sete fatores de textualidade a que um texto deve obedecer. Dentre eles, consideramos que a *coesão* e a *coerência* são os fatores fundamentais no tipo de texto que estamos estudando<sup>53</sup>. Por isso, analisaremos algumas marcas que garantem a textualidade por meio de recursos lingüísticos de coesão na superfície lingüística do texto, implicando, conseqüentemente, sua coerência.

O uso de pronominalizações, retomadas e substituições mostrou-se pertinente por haver possibilidade de leituras inadequadas das questões, se não for feita a reconstituição devida pelo candidato, causando problemas na resolução da questão. Além disso, a forma como tais referências constroem os sentidos mostra-se muito instigante para a análise.

---

<sup>53</sup> Veja-se item 3.2.3 desta dissertação.

A *pronominalização* ou uso de pró-formas pronominais é um recurso constante em textos que apresentam marcas de coesão. Ela pode aparecer por meio da utilização dos mais diversos tipos de pronomes: pessoais, demonstrativos, relativos...

Exceto nas questões de Matemática, que se caracterizam, em sua maioria, por enunciados curtos, na grande maioria das provas, nos enunciados das questões, aparece algum recurso de pronominalização, por ser essa uma característica essencial de textos coesivos. Poderíamos utilizar praticamente qualquer questão para mostrá-la. Vejamos a questão 45 de Geografia:

GEOGRAFIA {45}

A Constituição Brasileira de 1988 define que as terras indígenas são consideradas da União, porém o direito de usá-las é dos índios, sendo necessário que estes solicitem ao governo a demarcação das mesmas.

(.....)

Nesta questão, aparece a utilização do pronome las, da palavra mesmas, que também exerce a função de pronome, e do pronome estes. Os pronomes se caracterizam por concordarem em gênero e número com o termo a que se referem, e esta concordância é o fator responsável pela restrição de sua referência. O estabelecimento das relações entre os pronomes possibilita a adequada leitura do texto.

Tal elemento de estruturação textual é apresentado na questão 08 da prova de Língua Portuguesa:

LÍNGUA PORTUGUESA {08}

Vários pronomes do texto retomam elementos anteriormente referidos. Assinale a alternativa em que a associação entre o pronome e o elemento substituído está INCORRETA.

- (A) que (l. 02) – meios intelectuais (l. 01-02)
- (B) sua (l. 14) – figuras históricas (l. 13)
- (C) sua (l. 16) – escola pública (l. 16)
- (D) los (l. 27) – pontos de vista (l. 26)
- (E) ele (l. 29) – o politicamente correto (l. 28)

Nesta questão, a alternativa que deve ser marcada como correta é a letra C, visto que o pronome sua refere-se a Condado de Luisiana (no texto-base da questão). Ressalte-se que o

candidato deve encontrar quatro alternativas que fazem referência correta dos pronomes e uma incorreta (que deve ser marcada). No caso da alternativa C, por uma questão de aproximação entre os termos e porque são termos femininos, o candidato poderia associar sua e escola, pensando que se correspondessem. É mais difícil associar o pronome sua ao termo Condado, que está mais distante e que é masculino. Há, ainda, uma tendência de se generalizar as regras de concordância nominal para todos os casos.

Ainda sobre a questão 08 de Língua Portuguesa, o pronome los, na alternativa D, em termos de concordância nominal poderia referir-se tanto a fatos como a pontos de vista. Cabe ao leitor relacionar o pronome los ao último termo, visto que o sentido do verbo combater e de todo o período exige que o pronome se refira a fatos.

A questão de pronominalização torna-se importante em casos em que há riscos de ambigüidade quanto à referência dos pronomes, ou por impropriedade da estruturação textual, ou por impropriedades possíveis durante a leitura<sup>54</sup>.

A *definitivização* diz respeito à forma como um elemento introduzido como novo é antecedido de artigo indefinido. Em sua retomada, utiliza-se o artigo definido. Por exemplo, na questão 49 de Geografia, o termo Estado é introduzido pelo artigo um, mas, ao retomá-lo, ele é antecedido do artigo o (no Estado).

#### GEOGRAFIA {49}

Em 1999, a instalação da Audi/Volkswagen consolidou um Estado como sendo uma importante alternativa para as indústrias automotivas que se instalaram no Brasil na década de 90. O desenvolvimento de uma malha de fornecedores de autopeças e prestadores de serviços para o novo pólo gerou no Estado cerca de 90 mil empregos diretos e indiretos.

(.....)

Essa é uma “regra” textual que diz respeito à indeterminação e determinação de tópico e comentário. Assim, elementos que estão sendo introduzidos e, portanto, que são ainda desconhecidos, devem ser antecidos de artigos indefinidos (no caso de utilizar-se artigos para introduzi-los). Na retomada, utiliza-se o artigo definido. A definitivização ou sua

<sup>54</sup> Veja-se a análise da questão 58 de História no final deste capítulo.

ausência têm vários outros sentidos sintático-semânticos e pragmáticos, e essa regra, portanto, não pode ser generalizada.

A *substituição lexical* relaciona-se ao conhecimento de mundo e aos saberes enciclopédicos, que são fundamentais para que se possa estabelecer este tipo de cadeia. A substituição é responsável também pela progressão do texto, pois cada nova referencialização traz uma especificação.

#### HISTÓRIA {36}

O mapa abaixo apresenta dados relativos à guerra pelo tráfico de escravos entre Holanda e Portugal ocorrida na primeira metade do século XVII.

(.....)

Com base nos dados do mapa e levando-se em conta a conjuntura internacional, considere as seguintes afirmações.

- I- Os ataques holandeses às possessões africanas de Portugal se deveram à necessidade de controle destes importantes centros de fornecimento de escravos, fundamentais para a reprodução física da mão-de-obra dos engenhos brasileiros.
- II- Apesar da Trégua dos Dez Anos (1641-1651) na Europa, o governo holandês no Brasil não interrompeu seu processo expansionista, ampliando seus domínios com a ocupação de São Luís do Maranhão, ponto vital de apoio logístico ao tráfico negreiro internacional.
- III- A retomada de Luanda foi comandada pelo governador do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá, sendo um projeto financiado pelos comerciantes e proprietários de terras locais, gravemente prejudicados pela interrupção do tráfico negreiro.

Quais estão corretas?

(.....)

Nessa questão de História, temos algumas retomadas que são também ampliações lexicais. Na afirmativa I, destes importantes centros de fornecimento de escravos retoma e refere-se a possessões africanas de Portugal. Ao se estabelecer essa relação de co-referência, há uma ampliação do sentido do primeiro termo. Nas afirmativas II e III, a expressão tráfico negreiro refere-se a tráfico de escravos, utilizada no enunciado da questão. Somente o conhecimento de mundo (no caso, esse conhecimento faz parte do conteúdo que está sendo

avaliado na prova), a partir do qual se sabe que os escravos traficados da época eram negros, é que se faz essa relação de substituição e de ampliação de sentido sem estranhamento ou dificuldade, sabendo-se que se trata do mesmo assunto. Também na afirmativa III, a retomada de Luanda é referida pela expressão um projeto. Nesse caso, parte-se do específico para o geral.

Para ilustrar mais claramente como a coesão é responsável pela coerência do texto e por sua interpretação, vejamos a questão 58 de História:

#### HISTÓRIA {58}

O pedido de extradição do general chileno Augusto Pinochet, feito pelo Poder Judiciário Espanhol ao governo britânico em 1999, por crimes contra a humanidade, revelou a existência de uma articulação dos serviços secretos do continente sul-americano conhecida como “Operação Condor”.

#### Esta teria sido responsável

- I- pela criação de um clima político favorável à implantação da redemocratização;
- II- pela articulação e coordenação dos partidos políticos favoráveis aos governos ditatoriais baseados na doutrina de segurança nacional;
- III- pela repressão e eliminação dos opositores às ditaduras e por atentados.

Quais dos itens estão corretos?

(.....)

Dentre os elementos coesivos que aparecem nesta questão, analisaremos o uso da pró-forma Esta<sup>55</sup>. Primeiramente, apresenta-se uma introdução sobre o assunto o qual está sendo avaliado. Sobre esse assunto, fazem-se afirmativas que devem ser julgadas corretas ou incorretas pelo candidato. Para relacionar as afirmativas ao texto de introdução do assunto, utiliza-se o enunciado Esta teria sido responsável. Essa retomada se explicita pelo uso do pronome Esta, que se refere anaforicamente à expressão Operação Condor. É necessário que o candidato perceba que o pronome Esta, sendo um demonstrativo que indica o elemento mais próximo e estando no feminino, se refere à Operação Condor. A Operação Condor, por sua vez, foi apresentada como uma articulação dos serviços secretos do governo sul-americano. Na verdade, o pedido de extradição do general foi o que revelou a existência da Operação

---

<sup>55</sup> Pró-formas são elementos que se caracterizam por se referirem a um termo anterior ou posterior na superfície textual. Quando essa referência faz-se para trás, para um elemento anterior, chama-se anáfora; para frente, sinalizando um elemento posterior, catáfora.

Condor, mas este fato não é o enfoque da pergunta. Embora ele seja apresentado como tópico, por estar no início da questão, semanticamente ele não o é.

A *concordância verbal e nominal* também é um fator de coesão, na medida em que permite relacionar os elementos: o pedido, feito e revelou – articulação e conhecida – Operação Condor e Esta.

Além disso, todos os itens das respostas que podem completar a expressão Esta teria sido responsável estão em paralelismo sintático, começando pela preposição “por + artigo feminino + mais substantivo”, a fim de completar a palavra responsável.

No item II, o verbo na forma nominal do particípio, baseados, pode, gramaticalmente, tanto estar concordando com governos, o substantivo masculino mais próximo no plural, quanto com partidos, gerando uma ambigüidade semântica que só pode ser desfeita por meio do conhecimento do assunto: “partidos políticos baseados na doutrina de segurança nacional” ou “governos ditatoriais baseados na doutrina de segurança nacional”.

Todos esses elementos dizem respeito à coesão, interferindo diretamente no estabelecimento do sentido da questão, ou seja, na coerência do seu texto. Além disso, no caso desta questão 58 de História, a coerência estabelecida pelo conhecimento de mundo permite inferir que algo relacionado a Pinochet, ex-ditador chileno, deveria dizer respeito à ditadura e não à democratização, como afirma o item I. Elimina-se, portanto, este item. Contudo, se o leitor identificar erroneamente a “extradição de Pinochet” como tópico, colocando este fato como centro do enunciado, poderá relacionar tal idéia com “redemocratização”, considerando que o item I está correto.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso de uma dissertação, felizmente, não é uma linha reta e Na maioria das vezes, não se chega onde se pretendia, ou caso se chegue, foram tantos os desvios que o local encontrado não é mais visto com os mesmos olhos e, portanto, não é mais o lugar ao qual se esperava chegar.

Gostaríamos muito de dar respostas a respeito do papel da leitura na resolução das questões do vestibular; dizer que ela funciona dessa ou de outra forma; apontar a necessidade de seu domínio. Entretanto, justamente por ser a leitura um processo e uma prática tão inerente à realização das provas do vestibular, fica difícil destacá-la dessa realização para elucidá-la.

Gostaríamos, então, de mostrar como os textos das questões se caracterizam tipologicamente, como eles funcionam em seus diversos níveis, planos ou configurações. Fazer uma descrição e classificar é um desejo de qualquer pesquisador, como forma de assegurar-se em comparações, em estruturas... Gostaríamos, em último caso, de dizer como esse trabalho pode ser pertinente para quem procura não respostas, mas possibilidades de análise de questões lingüísticas em textos do gênero didático.

As nossas respostas, contudo, são poucas e, na verdade, esperamos apenas apontar mais perguntas e possibilidades de análise.

Como colocamos no decorrer do trabalho, há uma necessidade de assegurar-se o sentido veiculado no texto das questões, sem que haja ambigüidades, já que as respostas devem ser inequívocas em termos de falsidade ou verdade. Essa necessidade de controle do sentido, contudo, faz refletir nas estruturação do texto marcas de ampliação do sentido,

principalmente pelos recursos de modalização. É preciso não ser categórico ao fazer-se determinadas considerações, para que o interlocutor não possa negá-las.

Na verdade, o texto todo das provas é um diálogo entre a concepção de mundo científico dos elaboradores das provas (que são eles próprios detentores acadêmicos desse conhecimento, por representarem uma instituição que detém esse conhecimento – a Universidade); a concepção científica balizada e autorizada pela voz da ciência – o que está nos livros e é considerado como consenso; o conhecimento de um mundo cotidiano veiculado na mídia e reconhecido como um saber da informação e da atualidade; o conhecimento que a instituição escolar detém e que, espera-se, deveria ensinar a seus alunos durante toda a sua escolarização; o conhecimento que cursos preparatórios para o vestibular detêm, que pode coincidir em maior ou menor grau com o da escola; o conhecimento que o candidato detém – como uma pessoa que faz parte da sociedade na qual se insere o vestibular e da comunidade escolar. Todos esses conhecimentos se estabelecem nas provas na forma de diálogo: entre o elaborador e o candidato; entre o elaborador e os professores de cursos preparatórios; entre o elaborador e seus colegas da ciência; entre o elaborador e a universidade; entre o elaborador e as escolas; entre o elaborador e a imprensa. Mas essa voz do elaborador não é única, porque, ao realizar o texto das questões, torna-se múltiplas vozes no texto, porque é múltiplas representações.

O lugar do interlocutor, por sua vez, pode ser múltiplo no sentido de que nele estão múltiplas vozes (dos candidatos e suas infinitas diferenças de formação, socialização, regionalização; da escola; dos cursos preparatórios; da comunidade; da imprensa e da mídia; da ciência), mas é, entretanto, no seu papel de quem responde as questões que essas vozes juntam-se para falar em uma única voz. Não há mais espaço para discordâncias: o que deve ser considerado conhecido e dominado em termos de conhecimento não tem margens para gradualidade – deve coincidir a voz do candidato (para ser considerada correta) com a voz, ainda que reflexo de muitas, que a banca e o texto das questões apresentam como verdadeira. Não há margens para discordâncias ou para meias respostas. As provas são de escolha múltipla para que se possa ter uma só forma correta de verificação e avaliação do conhecimento – verdadeiro ou falso.

Não é difícil encontrarmos em textos teóricos e em textos veiculados na imprensa a defesa de que a linguagem verbal escrita é fundamental para o pleno funcionamento de uma sociedade, e de que seu domínio é imprescindível para que se seja um cidadão pleno. Junto a

isso, encontramos também a problematização e constatação de que não há nem domínio da produção da linguagem verbal – escrita, nem domínio de sua leitura, pelas pessoas escolarizadas. A leitura e a escrita são, entretanto, condições necessárias à plena participação de uma pessoa em todas as instâncias da sociedade. No caso do vestibular, o componente textual das questões, dos editais, das instruções deve ser de conhecimento pleno a quem se candidate a ingressar na universidade.

Como dissemos, gostaríamos de estabelecer quais são os conhecimentos lingüísticos da linguagem verbal escrita necessários que o candidato domine para que possa cumprir com seu papel de candidato-leitor. É claro que não é necessário ao candidato conscientizar-se das análises que aqui fizemos para responderem às questões. Os processos de leitura realizados são de competência de cada leitor e mais ou menos claros para cada um. Durante a realização das questões, esse processos devem ser feitos automaticamente, porque o candidato deverá estar mais preocupado com o tratamento cognitivo dado ao conteúdo das questões do que com a forma como se apresentam seus textos. Deve haver uma automatização dos recursos lingüísticos que permitam inferir os sentidos dos textos das questões.

Consideramos que o nosso trabalho é pertinente no sentido de descrever algumas características textuais do texto do vestibular da UFRGS, mais ou menos como poderiam ter sido descritas a respeito de outros textos didático-avaliativos. Entretanto, faz-se necessário, acreditamos, nos determos em textos diferenciados para análise, que não os de literatura ou da imprensa em geral. Quanto mais forem explicitados os textos que são meio de divulgação e veiculação da ciência, seja em que instância for, mais estaremos contribuindo, da forma que nos cabe – do ponto de vista lingüístico – para elucidar a construção e divulgação, didática ou não, da ciência, bem como para auxiliar a escola e em sua relação com a língua e com textos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

\_\_\_\_\_ Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire*? In: **Langages**, n.º 141. Paris: Larousse, mars 2001

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1997.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_ Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1995a.

\_\_\_\_\_ As relações de tempo no verbo francês. In: **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1995b.

\_\_\_\_\_ A natureza dos pronomes. In: **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1995c.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. EDUC: São Paulo, 1999.

CARVAJAL, F.; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas) In: GALVES, C. et al.(org.) **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1997.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: CARVAJAL, F.; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- COLTIER, D. *Approches du texte explicatif* In: **Pratiques, Theorie Pedagogie**. n.º 51. Metz: Centre National des Lettres, 1986.
- COMBETTES, B. *Le text explicatif: aspects linguistiques* In: **Pratiques, Theorie Pedagogie**, n.º 51, Metz: Centre National des Lettres, 1986.
- COSTE, D. *Leitura e competência comunicativa* In: GALVES, C. et al.(org.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1997.
- DUCROT, O. **La Delocutividad in Polifonia y argumentación**: conferencias del seminario Teoría da argumentación y análisis de discurso. Cali, Univ. de Valle, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1997.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário das ciências de linguagem**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1974.
- ECO, U. **Lector in fabula** – a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Lingüística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: dicionário de língua portuguesa.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of a language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HILGERT, J. G. (Org.) **A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre**: materiais para o seu estudo. Edupuf: Passo Fundo e Ed. Universidade/Ufrgs, 1997.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- JARDIM, R. P. **A travessia do leitor**: histórias de leitura e memória discursiva nos dizeres das alunas adultas. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Faculdade de Educação-UFRGS, 2002.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Concepções da escrita na escola e formação do professor**. In VALENTE, A. (Org.) **Aulas de Português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis: vozes, 1999.
- KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LUFT, C. P. **Vestibular de português**: textos e testes. Porto Alegre: Globo, 1972.

- MATEUS, M. H. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1989.
- NEVES, I. C. B. et al. (org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, s.d.
- SCHMIDT, S. J. **Lingüística e teoria do texto: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SILVEIRA, R. M. **Recomendações sobre tipos de questões objetivas**, 1998. (material não-publicado)
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VAN DIJK, A. Superestructuras In: **La ciencia del texto un enfoque interdisciplinario**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1978.

## **ANEXOS**