



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RAUL GUILHERME CANDIDO DA SILVA

TÓPICO DISCURSIVO E CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA: o trabalho com a
produção textual no contexto do Enem

Recife
2021

RAUL GUILHERME CANDIDO DA SILVA

TÓPICO DISCURSIVO E CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA: o trabalho com a
produção textual no contexto do Enem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez.

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586t Silva, Raul Guilherme Candido da
Tópico discursivo e construção do ponto de vista: o trabalho com a produção textual no contexto do Enem / Raul Guilherme Candido da Silva. – Recife, 2021.
181p.: il.

Orientadora: Suzana Leite Cortez.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Tópico discursivo. 2. Ponto de vista. 3. Ensino de produção textual. I. Cortez, Suzana Leite (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-166)

RAUL GUILHERME CANDIDO DA SILVA

TÓPICO DISCURSIVO E CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA: o trabalho com a
produção textual no contexto do Enem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 12/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Fabiana Pincho de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

À minha mãe, Josi Candido, por todo o esforço feito para que eu pudesse chegar a este momento. Obrigado por tanto amor e por tanta dedicação. Nessavida, eu não poderia ter tido mãe melhor.

AGRADECIMENTOS

(lê-se como uma carta aberta)

A(o) Deus/universo/destino ou a qualquer outra força maior que contribuiu com o caminhar desta dissertação e, principalmente, por ter me conectado com cada uma das pessoas que vêm a seguir.

À minha mãe, Josi, e à minha irmã, Renata, por todo afeto e ajuda. Peço desculpas pela antítese tristeza-felicidade em cada momento de partida e em cada momento de cada chegada entre as idas e vindas de Maceió e Recife nesses últimos dois anos.

À Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, por todo carinho, paciência, parceria, cuidado e partilha de conhecimento. Nunca esquecerei de cada “Raul, se aperrei, não!” que ouvi durante a construção desta dissertação. A pessoa pronominal do trabalho não é o “nós” por uma questão de linguagem acadêmica, mas porque este trabalho foi feito por nós, não por mim. A senhora é muito grande e muito generosa, professora.

Ao Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, por ter aceitado o convite de avaliar esta pesquisa desde a qualificação até a defesa, pelas valiosas contribuições e pelo olhar docente muito humano. Muito obrigado, professor.

À Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira, por ter aceitado o convite de fazer parte da banca de defesa, mas, sobretudo, por ter guiado meus passos acadêmicos desde o meu segundo período da graduação, com parcerias no PET, no PIBIC e no TCC. Muito do que eu aprendi, eu devo à senhora, professora. Meu eterno obrigado!

Aos/às professores(as) do PPGL-UFPE com quem tive contato durante o mestrado: Alberto Poza, Fabiele de Nardi, Karina Falcone, Kazuê de Barros, Siane Cavalcante e (mais uma vez) Suzana Leite Cortez. Esta dissertação, direta ou indiretamente, tem parte do conhecimento que adquiri com cada um de vocês. Obrigado!

À família de apartamento que construí em Recife: Ítalo Medeiros, Jamilys Nogueira e Marília Adrielle. Obrigado pela divisão de casa, de risos, de cervejas, de refeições, de contas e de “eu não aguento mais!”. Vocês foram (e ainda são) uma família necessária na minha vida.

Ao Bruno Silva, por cada palavra de incentivo, cada riso, cada abraço, cada demonstração de afeto, cada momento de leveza; por cada pedido de “Raul, calma!”, por cada “Raul, eu tô aqui!”. Brunito, te agradeço muito também por ter chegado em carnaval e por ter ficado até aqui, sendo felicidade de carnaval todos os dias. Obrigado! Eu te amo muito!

Aos/às companheiros(as) de afeto e de tardes de sextas-feiras de estudo do Gesto: Jailine Farias, Joyce Barbosa, Livia Mayara, Márcio Alan, Maria Luiza Arruda (Malu), Thiago Costa,

Victória Guilherme e aos demais. Agradeço também – e principalmente – ao meu amigo João Paulo Muniz, por cada troca nos momentos de pesquisa, cada conversa humana, cada incentivo, cada momento em que recorremos um ao outro para acalmarmos os ânimos acadêmicos etc. As contribuições de vocês foram essenciais para a construção desse trabalho, gente! Obrigado!

À equipe do Interação, aos meus alunos (agradeço aqui a pessoa de Vinícius Lacerda) e ao meu amigo e parceiro de aula, Joseildo Joaquim. Nada do que me propus a fazer teria sido possível se vocês não tivessem colaborado com a pesquisa.

Ao meu melhor amigo, João Moreira, e à Thathiana Leite (Thathi) e Júlia Cunha, aconchegos de vida com quem eu pude (posso e poderei) contar na hora do choro, do desespero, do medo e, também, nos momentos de alegria. Meu muito obrigado a vocês!

Às parceiras de vida e amigas de graduação Danielle Lima (Dani), Natália Oliveira e Thuane Ingrid, por cada ajuda/opinião sobre a pesquisa, mas, principalmente, por terem se preocupado em saber se estava tudo bem durante todo o meu percurso no mestrado.

Às minhas amigas de longa data Agda Beatriz, Alana Cristina, Janielle Caroline (Janiha), Luana Kelly e Nedlaine Dorelha (Ned). Vocês me fizeram rir todos os dias durante a escrita deste trabalho, coisa essencial que eu pudesse me manter bem. Obrigado!

Aos meus amigos de vida fitness de crossfiteiro Allenxadre Sampaio de Lucas Medeiros. Obrigado por cada cerveja, pelos dias e momentos de endorfina, por cada sequestro que me tirou do contexto desta dissertação etc. Vocês me deram um *up* muito necessário.

De coração, meu muito obrigado a todos vocês!

[...] vou pela Várzea e por Caxangáonde as últimas ondas de cana se vêm espriar. Entre-se no Recife pelo Engenho São Francisco. Já em terras da Várzea, está São João, uma antiga usina. Depois se atinge a Várzea, a vila propriamente dita, com suas árvores velhas que dão uma sombra também antiga. (NETO, 2000, p. 31)

RESUMO

Dentro dos estudos da Linguística de Texto no Brasil, o tópico discursivo, como uma categoria de análise, vem ganhando destaque há quase três décadas pelo estudo de diversos gêneros textuais orais e escritos (PINHEIRO, 2005). Considerado como o fio condutor do texto (JUBRAN, 2006a; 2006b), em gêneros argumentativos – como no caso da redação do Enem – ele já foi estudado em articulação com as sequências argumentativas de Jean-Michel Adam (ALENCAR e FARIA, 2014; SILVA, 2020) e com as metarregras da coerência de Michel Charolles (LINS *et al*, 2017). No entanto, dentro dos estudos textuais que se debruçam sobre gêneros argumentativos, acreditamos que o tópico pode ser associado também à teoria do ponto de vista (doravante – PDV) de Alain Rabatel (2016a; 2016b). Nesse sentido, em um contexto de ensino/aprendizagem de produção textual, temos como objetivo analisar como estudantes de pré-vestibular conduzem o tópico textual-discursivo de suas redações a fim de garantir a construção de seus pontos de vista. Para tanto, adotamos a abordagem metodológica da pesquisa-ação, propondo intervenções no processo de ensino de produção textual com estratégias que contemplem o tópico discursivo e a construção do PDV. Com isso, mediante análises feitas depois dos momentos de intervenção, percebemos, apesar de consideráveis avanços, que os alunos têm algumas dificuldades em relação ao modo de organizar o fazer argumentativo, fator que interfere diretamente na condução tópica e a construção de seus pontos de vista.

Palavras-chave: Tópico discursivo; Ponto de vista; Ensino de produção textual.

RESUMEN

Dentro de los estudios de la Lingüística del Texto en Brasil, el tópico discursivo, como una categoría de análisis, se ha destacado hace casi tres décadas en los más diversos géneros textuales (PINHEIRO, 2005). Considerando como el hilo conductor del texto (JUBRAN, 2006a; 2006b), en géneros argumentativos – como en el caso de la redacción del Enem – él yafue asociado a las secuencias argumentativas de Jean-Michel Adam (ALENCAR e FARIA, 2014; SILVA, 2020), metarreglas de coherencia Michel Charolles (LINS *et al*, 2017) etc. Sin embargo, por la propia interdisciplinariedad que las investigaciones relacionadas a la Lingüística Textual asumen, creemos que el tópico puede ser asociado a la teoría del punto de vista (de ahora en adelante – PDV) de Alain Rabatel (2016a; 2016b). En ese sentido, en un contexto de enseñanza/aprendizaje de producción textual, tenemos como objetivo analizar como estudiantes de la escuela preparatoria conducen el tópico textual discursivo de sus redacciones a fin de garantizar la construcción de sus puntos de vista. Para tanto, adoptamos el abordaje metodológico de la investigación acción, proponiendo intervenciones en el proceso de enseñanza de producción textual con estrategias que contemplen el tópico discursivo y la construcción del PVD. Con eso, mediante los análisis hechos después de los momentos de intervenciones, percibimos que, a pesar de considerables avances, los alumnos tienen algunas dificultades en relación al hacer argumentativo, hecho que interfiere directamente la conducción tópica y la construcción de sus puntos de vista.

Palabras clave: Enseñanza de producción textual; Construcción del punto de vista; Tópico discursivo.

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Exemplo de quadro t3pico.....	23
Organograma 2 – Quadro T3pico da R1-2019.....	27
Organograma 3 – Quadro T3pico da R1-2019.....	43
Organograma 4 – Quadro T3pico da R1-2020.....	88
Organograma 5 – Quadro t3pico da R2-2020.....	104
Organograma 6 – Quadro t3pico da R3-2020.....	107
Organograma 7 – Quadro t3pico da R4-2020.....	110
Organograma 8 – Exemplo de planejamento do texto.....	119
Organograma 9 – Exemplo de planejamento do texto.....	119
Organograma 10 – Quadro t3pico da R5-2020.....	122
Organograma 11 – Quadro t3pico da R6-2020.....	127
Organograma 12 – Quadro t3pico da R7-2020.....	135
Organograma 13 – Quadro t3pico da R8-2020.....	138
Organograma 14 – Quadro t3pico da R9-2020.....	141
Organograma 15 – Quadro t3pico da R10-2020.....	150
Organograma 16 – Quadro t3pico da R11-2020.....	154
Organograma 17 – Quadro t3pico da R12-2020.....	158

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Esquema da sequência argumentativa.....	70
Imagem 2 – Esquema da sequência argumentativa.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pontos de vista de R1-2019	61
Quadro 2 – Conjunto das aulas de intervenção do Interação em 2020.	95
Quadro 3 – Demonstrativo das redações produzias por aluno.	98
Quadro 4 – Esquema argumentativo.	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

R1-2019	Redação 1 de 2019
R1-2020	Redação 1 de 2020
R2-2020	Redação 2 de 2020
R3-2020	Redação 3 de 2020
R4-2020	Redação 4 de 2020
R5-2020	Redação 5 de 2020
R6-2020	Redação 6 de 2020
R7-2020	Redação 7 de 2020
R8-2020	Redação 8 de 2020
R9-2020	Redação 9 de 2020
R10-2020	Redação 10 de 2020
R11-2020	Redação 11 de 2020

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	O TÓPICO DISCURSIVO.....	20
2.1.1	<i>Objetos de discurso e tópico discursivo: um diálogo necessário.....</i>	<i>29</i>
2.1.2	<i>Articulação, progressão/continuidade tópica e redes referenciais: um olhar para o gênero Redação do Enem.....</i>	<i>33</i>
2.2	A TEORIA DO PONTO DE VISTA PELO PRISMA DOS ESTUDOS RABATELIANOS.....	46
2.2.1	<i>A perspectivação dos objetos de discurso para a construção do ponto de vista.....</i>	<i>56</i>
2.3	O PADRÃO SOCIORRETÓRICO DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM.....	64
2.4	O TÓPICO DISCURSIVO NO CONTEXTO DO ENEM.....	73
3	METODOLOGIA.....	80
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	80
3.2	CONTEXTUALIZANDO O INTERAÇÃO.....	83
3.3	O CONTEXTO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO INTERAÇÃO.....	87
3.4	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E PERFIL DOS ESTUDANTES.....	91
4	DA CONDUÇÃO TÓPICA À CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA: O TRABALHO COM O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	97
4.1	1ª PRODUÇÃO ESCRITA: A LEITURA DOS TEXTOS DE APOIO.....	100
4.2	2ª PRODUÇÃO TEXTUAL: GÊNERO TEXTUAL E PLANEJAMENTO DO TEXTO.....	114
4.2.1	<i>O trabalho com o gênero textual.....</i>	<i>114</i>
4.2.2	<i>O trabalho com o planejamento textual.....</i>	<i>118</i>
4.3	3ª PRODUÇÃO TEXTUAL: AS SEQUÊNCIAS ARGUMENTATIVAS.....	129
4.4	4ª PRODUÇÃO TEXTUAL: A COESÃO SEQUENCIAL E REFERENCIAL.....	143
4.4.1	<i>A coesão sequencial.....</i>	<i>143</i>
4.4.2	<i>A coesão referencial.....</i>	<i>145</i>
4.4.3	<i>Revisão sobre coesão sequencial e referencial.....</i>	<i>148</i>
5	CONCLUSÕES.....	160
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	171

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	173
ANEXO B – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE LEITURA DOS TEXTOS DE APOIO.....	174
ANEXO C – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE GÊNERO TEXTUAL.....	176
ANEXO D – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA.....	179
ANEXO E – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE COESÃO SEQUENCIAL E REFERENCIAL.....	181

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos escolares, especialmente no fim do ensino médio e com a chegada das provas de vestibulares, muitos estudantes e professores ficam em frente ao que parece ser um grande problema: o processo de escrita da tão temida redação dissertativo-argumentativa cobrada nas provas de vestibular. Embora esse gênero tenha sido inserido nas aulas de Língua Portuguesa na década de 1970 – quando os vestibulares passaram a trazer questões que extrapolavam a análise linguística voltada à gramática normativa e começaram a exigir a produção textual –, nos dias atuais, dentro da área de Letras, muitos são as discussões tanto de ordem teórica quanto de ordem didática que se debruçam sobre o processo de ensino/aprendizagem da redação exigida nesse contexto que antecede a entrada no ensino superior.

As questões de ensino/aprendizagem que envolvem o ensino de produção textual no cenário de pré-vestibular, desde 2009, tendem a ser, canonicamente, pautadas sob o que preconiza a matriz de correção/avaliação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa matriz requer do escrevente cinco competências, quais são: 1) a escrita de um texto dissertativo-argumentativo no qual haja domínio da modalidade escrita da norma culta da Língua Portuguesa; 2) a compreensão da proposta apresentada no tema do exame; 3) a aptidão em relacionar e organizar informações em defesa de um ponto de vista; 4) o domínio dos mecanismos linguísticos que viabilizam a coesão e a coerência textual; e 5) a elaboração de uma proposta de intervenção relacionada à problemática abordada no tema.

Todavia, ainda que, no contexto de pré-vestibular, essas cinco competências sejam veementemente debatidas nas aulas de redação, é notável que as dificuldades relacionadas à estrutura de um texto dissertativo-argumentativo são recorrentes em escritos de alunos que estão se preparando para realizar o exame e de alunos que chegam a realizá-lo, uma vez que a maior parte dos estudantes não têm clareza e/ou conhecimento de como utilizar estratégias que auxiliem a manutenção e o equilíbrio da progressão/continuidade tópica, o que tende a comprometer a defesa de seus pontos de vista. No que diz respeito a esses obstáculos, alguns trabalhos, como os de Alencar e Faria (2014), Alencar (2009), Lins *et al.* (2017) etc., comprovam que a desorganização do tópico discursivo em produções textuais do contexto do Enem compromete a argumentação e a coerência de tais escritos.

Pensando em problemas como esses, os estudos acerca da organização do tópico discursivo vêm ganhando destaque, há alguns anos, nas pesquisas da Linguística Textual (LT) no Brasil. Podemos citar como exemplo trabalhos que associam a organização tópica às

estratégias de ensino de leitura (PINHEIRO, 2008), às estratégias de articulação e organização de textos orais e escritos de diversos gêneros (PINHEIRO, 2005), à coerência textual (KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2008), à argumentação (KOCH e ELIAS, 2017) etc. Entretanto, apesar das inegáveis contribuições desses trabalhos para os estudos da Linguística de Texto, seus objetivos detêm-se apenas ao campo de análise e/ou ao campo de propostas didáticas para o ensino, ou seja, eles não se propõem ir à prática, fazendo intervenções no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Além do mais – com os avanços nas próprias pesquisas em LT no Brasil, sobretudo, as que se desenvolveram ou estão sendo desenvolvidas no âmbito da pós-graduação – os trabalhos mais recentes que se dedicaram a estudar a topicalidade – a título de exemplo: Sá (2018) – estabelecem relação direta entre tópico discursivo com outra categoria do texto: a referenciação. É válido destacar também os avanços de pesquisas que se debruçaram sobre esta segunda categoria, desvelando, por exemplo, a noção de redes referenciais (MATOS, 2018).

É nesse entremeio do diálogo estabelecido entre a referenciação e o tópico discursivo que percebemos que alguns fenômenos que envolvem especificamente a construção da redação do Enem carecem também de ser discutidos, como a defesa do *ponto de vista* cobrado na competência 3 da matriz de avaliação/correção do exame. Tendo em vista que, por uma vertente de ordem teórica (RABATEL 2013; 2016a), a noção do ponto de vista já foi inserida nos estudos em LT no Brasil – em um contexto de análise textual-discursiva, como podemos ver em Cortez (2011b; 2011c), consideramos que se faz imprescindível discuti-la em cenário pedagógico, ainda mais em um ambiente que traga a necessidade do trabalho com a defesa do ponto de vista, como é o caso das aulas de redação voltadas ao Enem.

Fazemos a defesa de um estudo que vise à relação entre o tópico discursivo, a referenciação e o ponto de vista porque trabalhos recentes em LT evidenciaram o diálogo que os referentes mantêm com o tópico (SÁ, 2018) para a construção da coerência. Além do mais, outras pesquisas, também em LT, já discutiram a importância da referenciação para a construção do ponto de vista (CORTEZ, 2011a). Assim, acreditamos que, se vamos nos ater à redação do Enem, utilizando o tópico discursivo como uma categoria de análise do texto, principalmente, por meio do papel da referenciação para a composição tópica, podemos também estabelecer o contato do tópico com o ponto de vista avaliado pela matriz de correção do exame.

Contudo, como destacamos em relação aos estudos que se voltaram ao tópico discursivo no contexto do Enem, percebemos e evidenciamos a necessidade de uma proposta de trabalho emergente em aulas de produções textuais que pense e vise à tal categoria de forma didática. Para isso, não deixamos de tomar como base, é claro, o que já vem sendo proposto pela teoria,

mas, desta vez, sendo posto em prática pelo viés metodológico da pesquisa-ação, em um contexto de aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Para tanto, nesta dissertação, nosso objetivo geral é investigar como o tópico discursivo é conduzido em prol da construção do ponto de vista para atender os propósitos comunicativos do gênero Redação do Enem e, conseqüentemente, sua coerência. Como objetivos específicos, buscamos: 1) sondar como, antes da aplicação de ações didáticas, o tópico discursivo se comporta para defender o ponto de vista nas redações; 2) descrever, analisar e interpretar em quais medidas a descontinuidade tópica afeta a construção do ponto de vista e, conseqüentemente, a coerência do texto; e 3) descrever, analisar e interpretar quais são as estratégias de ensino que melhor podem contribuir para o trabalho com o tópico discursivo e a construção do ponto de vista dentro de aulas de produção de textos.

Buscando, então, atender aos nossos objetivos, dividimos este trabalho da seguinte maneira: em um primeiro momento, para fundamentar teoricamente as nossas discussões, apresentamos um dos pilares essenciais ao desenvolvimento da pesquisa: a noção do tópico discurso e a teoria rabateliana do ponto de vista. Em relação às discussões voltadas ao tópico, recorreremos a autores que, no Brasil, muito se dedicaram ao estudo da categoria, por exemplo, Jubran (2006a; 2006b) e Pinheiro (2005). Como, no entanto, não vamos ver o tópico sem contato com a referenciação, apoiamo-nos também nas discussões de Koch e Penna (2006), Marcuschi (2008), Pinheiro (2012) etc., mas, sobretudo, nas percepções de Sá (2018). Em relação à noção do ponto de vista, nos debruçamos, principalmente, sobre a teoria de Alain Rabatel (2013; 2016a; 2016b etc.), a qual, dentro dos estudos textual-discursivos, especificamente dentro da LT, já foi abordada por Cortez (2011a; 2011b; 2011c) e Koch e Cortez (2015), com um diálogo estritamente mantido com a referenciação.

Dentro de nossas discussões teóricas também, vamos nos basear em Bazerman (2006) e Oliveira (2016), para que possamos conceber a redação do Enem como um gênero textual. Entendendo a configuração da redação do Enem como um gênero, destacamos como tende a se revelar o ponto de vista nesse gênero, fazendo articulações entre as percepções de Koch e Elias (2017) e Oliveira (2016). Para fechar a fundamentação teórica, apresentamos alguns trabalhos (ALENCAR e FARIA, 2014; ALENCAR, 2009; LINS *et al.*, 2017; VALLI, 2017; VIGNOLI, 2007 etc.) que já se propuseram a investigar o tópico discursivo na redação de vestibular.

É a partir dessa última parte do nosso referencial teórico que resolvemos apresentar o percurso metodológico desta dissertação e firmá-lo dentro da pesquisa-ação, uma vez que buscamos, por meio, principalmente, de um trabalho didático com o tópico discursivo, sanar possíveis problemas de escrita de um grupo de jovens que se preparou para realizar a prova do

Enem. É nesse contexto, então, de pré-vestibular, que apresentamos nosso contexto de pesquisa, o *Interação*, programa de extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que acolhe nossos sujeitos informantes.

Dentro das aulas de Redação do projeto Interação, os dados desta pesquisa foram gerados. Por esse motivo, na seção de análise, as aulas do projeto serão detalhadas, tendo em vista que, através delas, buscaremos trabalhar com as questões didático-pedagógicas que consigam tocar em questões ligadas ao tópico discursivo, à construção do ponto de vista e à referenciação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O TÓPICO DISCURSIVO

Considerado como “o princípio organizador do texto” (PINHEIRO, 2005, p. 7), o tópico discursivo, como uma categoria analítica dos estudos textuais-discursivos, vem, há mais ou menos três décadas, recebendo proeminência em pesquisas no Brasil. Os primeiros destaques dados ao tópico podem ser vistos, por exemplo, nos estudos de Koch *et al.* (1990) – *Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado* – e Jubran *et al.* (1992) – *Organização tópica da conversação* –, ambos frutos de pesquisas do Grupo de Organização Textual-Interativa do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF)¹.

Nessas primeiras investigações do PGPF, os pesquisadores do grupo consideraram que, por ser o responsável pela organização textual, a noção de tópico não se limitaria ao contexto da frase. Dessa forma, esses estudos embrionários evidenciam uma referência discursiva que extrapola a fronteira frástica e que mostra que a centração temática de um texto é pautada por extensões variadas que vão desde de seu nível sintático a porções composicionais maiores.

Sendo assim, por estar relacionado à macroestrutura do texto, o tópico é considerado como um dos elementos responsáveis pelo estabelecimento da coerência e tem seu conceito ligado ao tema/assunto principal do texto. Justamente por isso, ele ganha o *status* de fio condutor do discurso (JUBRAN, 2006a, 2006b; PINHEIRO, 2005), uma vez que seu percurso tece a construção do(s) sentido(s) do texto e apontaria sobre qual temática/assunto se fala/escreve.

De forma geral, nesses estudos iniciais do PGPF, a categoria tópica parecia buscar atender dois objetivos principais: 1) desvincular os aspectos da textualidade do recorte da frase, já que as porções composicionais do texto visariam à coerência-discursiva, não à sintaxe; e 2) poder ser apreendida de forma sólida, a ponto de não se limitar, apenas, à ideia de tema/assunto principal do texto. Nesse sentido, os membros do PGPF pareciam apontar para uma categoria textual que, ao mesmo tempo, pudesse se ligar aos aspectos pragmático-contextuais e aos linguísticos, visando à sua estruturação na ocorrência do texto.

¹ Além de Ingedore Grünfeld Villaça Koch e Clélia Cândida Abreu Spinard Jubran, o grupo reuniu grandes nomes dos estudos textuais do Brasil de diversas universidades, a título de exemplo: Hudinilson Urbano, Leonor Lopes Fávero, Luiz Antônio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, Maria do Carmo Oliveira Turchiari Santos, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, Mercedes Sanfelice Risso e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino.

As pesquisas filiadas ao PGPF e as que, até hoje, se filiam às suas ideias concebem a construção de um texto pautada sob o recorte da perspectiva textual-interativa. De acordo com Pinheiro (2005), tal perspectiva adota o texto como um objeto de estudo que não descarta os aspectos pragmático-situacionais que cercam o processo no qual ele nasce e é construído. De tal modo, nesse tipo de abordagem, as marcas interacionais tornam-se inerentes ao que é linguístico. Nesse sentido, como bem pontua o autor, é importante que saibamos que:

O tópico [...] se identifica como uma questão de interesse imediato, serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e *sinaliza a perspectiva focalizada*. Nesse sentido ele é visto como uma categoria analítica, de base textual-discursiva, ou seja, relaciona-se ao plano global da organização textual. Mas também é uma categoria interacional, pois é resultante da natureza interativa e colaborativa do discurso. (PINHEIRO, 2005, p. 22-23, grifo nosso)

Com o destaque na citação acima, é importante, ante de mais nada, frisarmos que o enfoque da perspectiva textual-interativa dos estudos de Pinheiro (2005) é regado pela concepção dialógica da linguagem dos estudos do círculo bakhtiniano. De forma evidente, tal concepção de linguagem que se constitui interativamente pode ser vista na obra de Volóchinov ([1929] 2017). Para esse autor, o enunciado (nesse caso, o texto) é um produto fruto da interação mediada por dois (ou mais) indivíduos socialmente organizados, que se situam num contexto físico-temporal que os constrói como sujeitos discursivos.

De acordo com Volóchinov ([1929] 2017), o meio social é tido como o centro organizador da enunciação. Dentro desse meio, por questões psicossociais, não podemos desconsiderar o fato de esses sujeitos terem, ao menos, um mínimo de autonomia². Nesse sentido, tal “perspectiva focalizada” que Pinheiro (2005) cita para a construção tópica pode apontar algumas marcas interativas que o sujeito discursivo põe em seu enunciado para construir o seu dizer e, por vezes, facilitar a compreensão do(s) seu(s) interlocutor(es).

Ainda no que concerne às questões interacionais, Jubran (2006a) aponta que o interesse do PGPF, no que diz respeito ao tópico discursivo, foi, primeiramente, centralizado em textos

² Em recente discussão promovida pela Associação Brasileira de Linguística (Evento *Abralin Ao vivo*) em sua plataforma Youtube, a linguista do texto Mônica Magalhães Cavalcante, professora da Universidade Federal do Ceará, considera o sujeito da Linguística de Texto com base nos dizeres de Jacqueline Authier-Revuz, Patrick Charaudeau e Ruth Amossy. Na mescla das três abordagens, Mônica M. Cavalcante aponta um sujeito díade, que pode ser considerado estratégico e intencional, uma vez que visa sempre a atingir o seu interlocutor, mas, ao mesmo tempo, clivado, já que se submete a alguns aspectos da construção da linguagem para poder validar seu dizer, tais como: respeito ao gênero, papel social que ocupa, outras vozes que os cercam etc. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oBcqW7LXclk>>. Mesa: *Argumentação e Interação em Linguística Textual*. Acesso em: junho de 2020.

orais, mais especificamente em conversações. Nesses textos, nota-se que a relação que o tópico mantinha com a coerência dependeria tanto de uma construção interativa quanto colaborativa. Nesse tipo de construção, não se levaria em consideração apenas a divisão de turnos de fala, mas a referência temática pela qual um turno se encadearia em outro; o que poderia ser percebido, por exemplo, pela preocupação que os falantes tinham em “manter a conversa em torno de um conjunto de *objetos de discurso*” (JUBRAN, 2006a, p. 90, grifos da autora).

Dessa maneira, percebe-se que as marcas textuais-interativas estariam condicionadas pelas circunstâncias das especificidades contextuais que moldariam o tema/assunto da construção textual-discursiva, bem como pelos papéis sociais dos interlocutores. Nesse sentido, fica evidente que o cotexto seria muito limitado para poder revelar a relação do tópico com a coerência. Sendo assim, passa-se a dar importância ao contexto pelo fato de ele apontar fatores como “o grau de conhecimento dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, *sua visão de mundo* [etc.]” (JUBRAN, 2006a, p. 90, grifo nosso).

No entanto, mesmo com os avanços nas pesquisas teóricas e o reconhecimento da importância dos aspectos contextuais, Jubran (2006b) afirma que os membros do PGPF reconheceram a fragilidade de analisar a topicalidade apenas pela ideia de tema/assunto central de um texto. De tal maneira, atribuiu-se ao tópico as duas propriedades que o caracterizam como elemento passível de análise: a centração e a organicidade³. É importante mencionar que, como veremos a seguir, essas propriedades não descartaram a relação do tópico com os objetos de discurso.

De acordo com Jubran (2006a), na conversação, o tópico discursivo progride à medida que falantes constroem enunciados que giram em torno de um conjunto de referentes. Esses referentes, por sua vez, mantêm concernência entre si dentro de um campo semântico que é pautado pela temática do texto e ganham relevância em determinados pontos da conversa. Quando observados, isto é, quando pontuados numa relevância que é concernente ao tema, os referentes dão margem à primeira propriedade tópica, a centração, que é constituída pelos seguintes traços:

- a) *concernência*: relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem –, pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes (objetos-de-discurso);

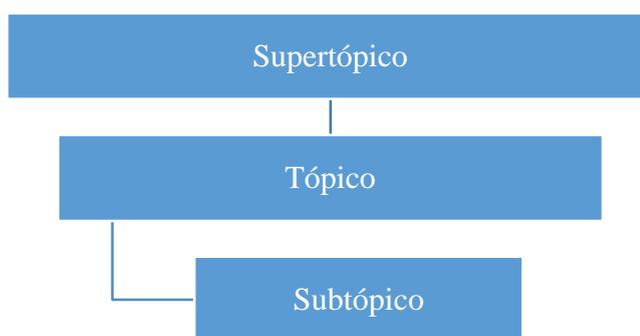
³ Com base na tese *Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do Enem*, de Kleiane Bezerra de Sá (2018), como veremos mais à frente, em um diálogo com a referenciação, tais categorias vêm a ser exploradas de forma mais detalhada e satisfatória para os estudos textuais.

- b) *relevância*: proeminência desse conjunto, de corrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) *pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto falado. (JUBRAN, 2006a, p. 92, grifos da autora)

A segunda propriedade, a organicidade, está ligada às relações de interdependência pelas quais os tópicos e subtópicos se distribuem e se integram no texto em dois planos: no hierárquico (pela relação intertópica da verticalidade) e no sequencial (pela relação intratópica da sequencialidade). Para Jubran (2006a), no nível hierárquico, os tópicos se desdobram pela abrangência de assuntos como uma linha tênue: da superordenação à subordinação. Ou seja, a tendência é que eles caminhem do que é mais abrangente para o que é mais específico. No nível sequencial, são percebidas as adjacências que criam tópicos distintos, mas ligados ao supertópico (tópico central) do texto.

Em ambos os casos, essas relações dão origem aos quadros tópicos (QT). Para Jubran (2006a), um esquema de quadro tópico pode ser alicerçado por um supertópico e pelos subtópicos que se filiam a esse tópico central. A autora ainda defende que um tópico pode ser, ao mesmo tempo, *super* e *sub*, visto que ele pode ser subordinar a um que lhe seja inferior, mas pode também ser subordinado a outro que lhe seja maior, como podemos ver pelo exemplo a seguir.

Organograma 1 - exemplo de quadro tópico



Fonte: elaborado pelo autor.

No caso do organograma 1, vemos que o tópico é subordinado ao supertópico, mas subordina o subtópico. A depender de fatores como o gênero textual, grau de abrangência das informações dos texto etc., Jubran (2006a) diz que a quantidade de tópicos e subtópicos podem variar. No entanto, a autora defende que a tendência é que os textos só apresentem um supertópico, porque eles sempre são guiados por uma ideia maior, que abrange as outras.

Além disso, são essas relações que esclarecem as questões ligadas à continuidade e à descontinuidade dos tópicos no texto. A primeira – a continuidade – diz respeito à organização sequencial dos tópicos, de maneira que a abertura de um só tópico se dê após o esgotamento de seu precedente. De acordo com Koch (2014, p. 137), “para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que ele apresente continuidade tópica [...]”.

A descontinuidade, por sua vez, tem a ver com uma perturbação que ocorre entre o processo de sequencialidade do tópico. Quando ela ocorre, é possível que um tópico novo tenha sido introduzido à linha discursiva, ou que um anterior tenha sido retomado. Entretanto, o tópico que é precedente a este que foi inserido/retomado não se encontra devidamente esgotado, o que pode causar rupturas definitivas e interrupções excessivas, que podem custar caro à coerência textual (KOCH, 2014).

Ainda em relação a essas propriedades, é importante mencionarmos que, embora a referenciação esteja explicitamente ligada à centração, e os quadro tópicos (QT), à organicidade, não descartamos o diálogo que elas mantêm entre si pelo seguinte motivo: quando os referentes se centrarem em determinados temas, são os segmentos textuais aos quais eles pertencem que dão ao analista a possibilidade de apreendê-los e nomeá-los para que seja possível a esquematização dos QT através da organização dos tópicos e subtópicos. Assim, como Jubran (2006a) e seus seguidores, não consideramos centração e organicidade como independentes, mas como indissociáveis e complementares, já que os traços de uma levam à outra.

Com todos esses avanços que enriquecem o empreendimento teórico dos estudos da topicalidade, Jubran (2006b), mais tarde, admite que as particularidades dessa categoria não se limitam a textos orais; elas se observam também na modalidade escrita da língua – o que nesta dissertação nos interessa. De tal maneira, frisamos que tudo que mencionamos até então em relação à função interativa da construção textual do tópico discursivo é

[...] inerente a todo e qualquer texto, já que o produtor de um texto, seja falado ou escrito, orienta suas escolhas linguístico-discursivas em função do interlocutor presente no intercâmbio oral ou pretendido no evento comunicativo realizado por meio da escrita (JUBRAN, 2006b, p. 35).

Sob o mesmo enfoque da perspectiva textual-interativa do PGPF, Pinheiro (2005), com uma grande contribuição aos estudos da topicalidade, resolve investigar, em diversos textos de gêneros orais e escritos⁴, por quais estratégias falantes e escreventes articulam os tópicos e

⁴ Por exemplo: carta pessoal, artigo de opinião, artigo científico, conversa espontânea, aula, palestra, entrevista falada e escrita e reportagem, de televisão e de revista.

subtópicos de seus textos. O autor, então, elenca o que ele denomina como os mecanismos de articulação tópica. São eles: a) os marcadores discursivos; b) as formas referenciais; c) as formulações metadiscursivas; d) as perguntas; e e) as paráfrases.

Conforme o estudioso, as estratégias de articulação tópica se projetam nas marcas linguísticas do texto, mas emergem das necessidades interacionais e dos projetos de dizer dos enunciadores, que buscam dar sentido ao que falam/escrevem. Assim, cada um desses mecanismos cumprem funções específicas no texto/discurso: a) os marcadores discursivos⁵ integram o tópico e orientam o leitor às partes sequenciais do texto que podem ser marcadas por *agora, mas, depois*; b) as formas referenciais colaboram para a composição tópica, bem como para a construção do sentido textual, por exemplo por meio da introdução referencial e anáfora: *a menina, ela, a garota*); c) as formulações metadiscursivas configuram a própria construção textual-discursiva do tópico (ex.: *como se vê, em resumo*); d) as perguntas exercem funções textuais-interativas que tendem a direcionar o tópico; e e) as paráfrases reforçam um aporte para a inserção de um tópico similar ao que já está em andamento, mas com avaliação do que o locutor diz sobre ele.

Nesse sentido, esses mecanismos não se limitam ao *status* de elementos coesivos de cotexto, eles guiam o processo formulativo-interacional da construção textual-discursiva para que a coerência seja construída. Dessa forma, cabe evidenciar que, da mesma forma como ocorre a preocupação com os referentes, as contingências situacionais também moldam a utilização desses mecanismos. Portanto, como defende Pinheiro (2005),

A articulação tópica constitui [...] a forma como os segmentos tópicos, considerados a partir dos diferentes planos hierárquicos, e os enunciados que integram os segmentos em particular se vinculam linguisticamente. Os diferentes mecanismos pelos quais se realiza a articulação tópica são entendidos, de acordo com a perspectiva teórica aqui assumida, como fenômenos textuais e interacionais. Através da análise desses mecanismos [sic] é possível perceber a integração de fatos formulativos e interacionais na composição do texto [...]. (PINHEIRO, 2005, p. 36-37)

As propostas do estudo do autor não visam a fazer um mero levantamento de ocorrências da utilização desses mecanismos em gêneros textuais específicos. Isto é, o estudioso não se preocupa em enxergar se uma pergunta tende a ser mais usada como um mecanismo do gênero artigo de opinião ou se uma formulação metadiscursiva seria mais vista em conversações

⁵ Em relação à sintaxe do texto, os marcadores discursivos podem ter funções distintas, a depender, por exemplo, do seu valor semântico. Entretanto, como a análise deste trabalho vai se basear na macroestrutura do texto, do ponto de vista da coesão, eles sempre vão ser utilizados em prol da articulação textual.

espontâneas etc. Entretanto, Pinheiro (2005, p. 8) diz que a diversidade de estrutura dos gêneros “pode exercer influências sobre o tópico discursivo e a maneira como ele é conduzido; e, dessa forma, sobre a articulação tópica”.

Por esse viés, ainda que de forma breve, cabe-nos abrir um parêntese nesta seção que indique algumas particularidades do gênero textual que nos interessa: a redação do Enem. Como uma boa parte dos gêneros escritos, a redação do Enem exige que seu escrevente tenha algumas habilidades para construir/conduzir o texto. A título de exemplo, como evidenciado pela cartilha de redação do participante, a competência 4 da matriz de correção do exame pede para que o candidato demonstre “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2019⁶, p. 6).

Então, ainda que de forma sintética, trazemos nesta seção teórica uma redação⁷ que foi escrita em 2019 por um aluno do projeto de extensão Interação da UFPE, candidato à prova do Enem do mesmo ano. Com esse texto, buscamos exemplificar uma análise de como as propriedades de contração e organicidade são mobilizadas para a construção de um quadro tópico, bem como o modo como os mecanismos articulatórios de Pinheiro (2005) viabilizam a continuidade/progressão tópica. Vejamos:

R1-2019⁸

Consoante ao poeta Cazusa, “Eu vejo o futuro repetir o passado”, percebe-se que a questão dos **moradores de rua** no território brasileiro não é um problema atual. Desde da Lei Áurea, milhares de escravos foram libertos e *sem lugar para morar*, tendo que recorrer a **rua** como forma de escape, deixar eles em **situação de vulnerabilidade**. De modo semelhante, no Brasil, a questão das **pessoas em situação de rua** ainda é uma problemática, devendo ser discutido suas principais causas.

Em primeiro lugar, podemos destacar a *precariedade de políticas públicas* existentes. Se por um lado a *Constituição Cidadã*, de 1988, o artigo 6º, preconiza e assegura o *direito à moradia* e bem estar social; por outro, **esses direitos** são negligenciados na prática pela população, ocasionando um crescente aumento de **pessoas em situação de rua**, além de acarretar a **vulnerabilidade social dos mesmos**. Prova disso, de acordo com o G1, o *número de espaços de apoio e albergues públicos* não são suficientes para abrigar mais de 100 mil **pessoas em situação de rua** no Brasil, deixando claro o descaso da constituição.

⁶ Embora esta dissertação de mestrado tenha como base dados de 2020, precisamos recorrer à cartilha de redação do participante do Enem de 2019, porque o Ministério da Educação, até outubro do corrente ano, ainda não havia disponibilizado a cartilha correspondente a 2020.

⁷ Referimo-nos a esta redação como R1-2019, uma vez que ela é a primeira redação que trazemos para ser analisada e foi escrita em 2019. Além do mais, esclarecemos, desde agora, que todos os textos que serão analisados nesta dissertação serão digitados da maneira como foram grafados por seus autores, o que inclui possíveis desvios da norma gramatical. Por fim, é válido mencionar que essa redação teve como tema: *Problemas sociais no Brasil: a questão dos moradores de rua*.

⁸ **Anáfora direta**, *anáfora indireta*, elementos coesivos de articulação tópica.

Em segundo lugar, deixa-se avaliar o *desemprego estrutural* como impulsionador da **problemática**. Em *crise nacional intensificada*, uma parcela da população acaba perdendo *sem emprego* como decorrência, afetando a *renda familiar*, não tendo *condições financeiras* de manter o *aluguel* e *alimentação*, tendo como solução a **rua** como fulga *dessa realidade*. De acordo como IBGE, o número de **moradores de rua** cresce 66% desde a *crise econômica*, em 2015, deixando notório o *desemprego estrutural* em consonância com a *crise* como fator de impasse.

Portanto, medidas são necessárias para a inclusão dos **moradores em situação de rua** no Brasil. Logo, o Governo Federal junto com os municípios, deve ampliar o número de *albergues* e *moradias públicas*, além de possuir redes de assistência social, como intuito de garantir *direitos básicos* como *moradia*, *alimentação* e *segurança nesses espaços*. Além disso, deve promover uma parceria entre empresas públicas e privadas, com a ideia de garantir contratos com essa **minoria social**, dando oportunidade de emprego atrelado com uma capacitação profissional, para se ingressar devidamente no mercado de trabalho.

Como vimos em Jubran (2006a), o tópico é composto por duas propriedades: a *centração* e a *organicidade*. A autora sugere que, para se chegar à primeira, é preciso que o analista passe pelos três traços que a particularizam: *concernência*, *relevância* e *pontualização*. Dessa forma, como sugerido, marcamos em negrito a cadeia principal dos referentes do texto, que é composta por meio das expressões que se referem, direta ou indiretamente, ao referente *moradores de rua*.

Ao pontuarmos esses referentes, percebemos que eles entram em relevância do primeiro ao último parágrafo. Como se vê, eles são elencados e, de forma proeminente, entram no texto com enfoques informacionais interdependentes. Por meio dessa relação de interdependência semântica, eles se mantêm concernentes entre si para gerar a *centração* do texto, bem como mostram como ele está organizado a partir do desenvolvimento dos tópicos, o que resulta a formulação do seguinte quadro:

Organograma 2 - Quadro Tópico da R1– 2019



Fonte: elaborado pelo autor.

A distribuição dos referentes na R1-2019 permite que o texto seja esquematizado a partir de um supertópico que, por sua vez, se desdobra em subtópicos. No nível hierárquico, onde se estabelecem as relações intertópicas, na verticalidade, o supertópico se liga diretamente a dois subtópicos: SbT1 e SbT2. No caso de SbT1, mais duas adjacências são abertas: SbT1.1 e SbT1.1.1. No nível sequencial, onde se firmam as relações intratópicas, na horizontalidade, o SbT1 e o SbT2 são distintos, porém, mantêm equivalência hierárquica e dependência dentro do supertópico. Do mesmo modo, se dá a relação de SbT1.1 e SbT1.2 – independentes entre si, mas dependentes de SbT1.

Esse esquema pode ser montado através da progressão/continuidade tópica de R1-2019, que é estabelecida pelos mecanismos articulatórios de Pinheiro (2005). Vejamos: ao introduzir o referente “moradores de rua” na redação, o autor faz um comparativo com a situação a que os moradores de rua foram submetidos no “fim da escravidão” (sem lugar para morar). Tal situação é, para ele, um comparativo com a atual situação das “pessoas em situação de rua no Brasil”.

De tal modo, condicionando a progressão/continuidade tópica de seu texto, o escrevente usa mais dois marcadores discursivos: *em primeiro lugar* e *em segundo lugar*. Esses marcadores garantem a articulação entre os tópicos aos quais eles pertencem – SbT1.1 (negligência do Estado) e SbT1.1.1 (problemas socioeconômicos), respectivamente – com o tópico que sucede a ambos, SbT1 (problema de ordem histórica).

Nesse sentido, por uma ordem lógica, o tópico que aponta para este problema que persiste até os dias atuais se desdobra em subtópicos que, por sua vez, apontam essas principais causas: negligência do Estado e problemas socioeconômicos, já que a construção argumentativa do texto parece se dar por um efeito de causa e consequência. Ainda nesse trecho, parece clara a ideia de Jubran (2006a) de que um tópico pode ocupar, ao mesmo tempo, a posição de super e subtópico, tendo em vista que SbT1 é subordinado ao supertópico do texto, mas subordina SbT1.1 e SbT1.1.1.

Ademais, abrindo o SbT2, o autor de R1-2019 usa mais um marcador discursivo – *portanto*. No entanto, esse tópico não se subordina a nenhum desdobramento do SbT1, porque não há mais desdobramento das causas que vinham sendo apontadas e nutriam os referentes de conteúdo informacional. No SbT2, há uma nova carga semântico-informativa que nutre o referente do último parágrafo do texto: a que tenta solucionar a problemática da redação por meio da reintegração social dos moradores de rua.

Com essa breve análise de caráter explicativo, apontamos uma constatação importante para o andamento desta dissertação: para responder aos movimentos do padrão sociorretórico

desse gênero, os mecanismos de articulação tópica de Pinheiro (2005) parecem ser, em parte, indispensáveis para sua construção. Sendo assim, fatores como esse e como outros que serão apresentados mais à frente, sob a concepção sociorretórica de gênero de Bazerman (2006) e sob o recorte proposto pela caracterização da redação do Enem como um gênero textual-discursivo na tese de Oliveira (2016), permitirão um entendimento mais detalhado de como poderemos apontar o comportamento do tópico nesse gênero.

Retornando, então, à discussão principal proposta nesta seção, em que damos proeminência aos elementos que fundamentam os estudos no âmbito da topicalidade, gostaríamos de dar destaque às funções que a referenciação tem na construção do tópico discursivo. É evidente que, de forma direta, ela tem papel fundamental para o reconhecimento das propriedades que particularizam o tópico (a centração e a organicidade) (JUBRAN, 2006a), bem como é destacada como um de seus mecanismos articulatórios (PINHEIRO, 2005). Sendo assim, propomos, na seção a seguir, detalhar, através de um levantamento de trabalhos teóricos, a relação entre essas duas categorias textuais.

2.1.1 Objetos de discurso e tópico discursivo: um diálogo necessário

Embora, como dito há pouco, a referenciação seja uma categoria indispensável para a construção do tópico, alguns estudiosos fizeram questão de explicitar como as relações entre essas duas categorias de análise se dão na/para construção textual-discursiva. A título de exemplo, essa questão foi vista nos trabalhos de Koch e Penna (2006), Marcuschi (2006; 2008), Pinheiro (2012) e Vignoli e Machado (2018).

Conforme Koch e Penna (2006), pelo caráter interativo da linguagem, em textos orais/escritos, falantes/escreventes organizam os tópicos textual-discursivos de suas mensagens de modo a tentar assegurar a compreensão de seus interlocutores. Em textos orais, as autoras afirmam que os falantes tentam enquadrar os “co-enunciadores” da construção enunciativa em uma moldura com intuito de que o mínimo de conteúdo temático da mensagem seja perdido.

Já nos textos escritos, essas estudiosas acreditam que essa dimensão colaborativa da construção textual-discursiva pode ser vista, por exemplo, pela projeção que o escritor faz do(s) seu(s) leitor(es). Nesse caso, nota-se a importância de sequenciar o texto por movimentos que indiquem o seu início, o seu meio e o seu fim; percebe-se também o alto índice de inserções explicativas, bem como de retificações, repetições etc.

Koch e Penna (2006) observam que, tanto no processo da construção do texto oral quanto no da construção do texto escrito, o locutor se insere no mesmo contexto sociocognitivo

(e discursivo) no qual seu interlocutor se encontra para que compartilhem das mesmas possíveis projeções de conhecimentos de mundo, tudo isso sendo feito para que consigam inferir algumas informações, pensando na negociação do(s) sentido(s) do texto. Para elas,

[...] conhecimentos partilhados pelos co-enunciadores são de grande importância para a construção dos sentidos de um texto, pois são responsáveis por uma série de associações que determinarão, não apenas o fio discursivo, mas também a orientação argumentativa. Desse modo, um tema mantém-se, principalmente, graças a processos de sinonímia, hiperonímia, hiponímia, meronímia, pronominalizações, repetições, rotulações, nominalizações – que atuam como reativadores [ou “rememorizadores”] de um tópico introduzido. (KOCH e PENNA, 2006, p. 24-25)

Assim, fica claro que, para as estudiosas, a progressão/continuidade tópica estaria, em grande parte dos casos da progressão textual, ligada à progressão/continuidade referencial. Conforme elas esclarecem, são os modos pelos quais falantes/escreventes reconstróem ou reativam um referente que permitirão que o tópico seja ativado e conduzido, mantendo-se em evidência para que um texto venha a ser construído.

Nos estudos de Marcuschi (2006; 2008), um tratamento especial também é dado à relação entre os objetos de discurso e o tópico discursivo. O autor admite que, apesar de um tanto intuitiva, parece verdadeira a relação de “‘quase-reciprocidade’ entre manutenção de referentes e construção de tópicos discursivos” (MARCUSCHI, 2006, p. 21). Essa *quase reciprocidade* diz respeito ao fato de que, para ele, se, por um lado, tais categorias não chegam a ser dependentes, por outro, elas também não chegam a ser totalmente desconectadas.

Nesse sentido, é necessário mencionarmos que o dizer do estudioso parece estar ligado às funções que a referência e a topicalidade cumprem para o estabelecimento da coerência textual. O autor, como o que já vinha sendo proposto pelas abordagens do PGPF, considera que todo tópico discursivo é constituído por referentes. Dessa forma, ele também acredita que a continuidade tópica depende da continuidade referencial. Todavia, resolve explicitar as diferenças e as semelhanças que essas duas categorias carregam quando afirma que

Progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*.

Progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 141, grifos do autor)

Então, para o linguista, ao passo que o tópico se constitui por referentes, a sua progressão/continuidade está diretamente ligada à progressão/continuidade referencial. No entanto, ele diz que a inserção de um tópico novo não garante a progressão de um referente já conhecido. Isso porque, se, porventura, esse tópico for constituído por um referente que não faça menção nenhuma à cadeira referencial já estabelecida no texto, tem-se uma nova introdução referencial, não uma progressão dos referentes já em andamento. Para ele, tal constatação pode ser explicada pelo fato de que nem todo gênero textual tem a sua estrutura alicerçada em cima de um monotópico, isto é, de um único tópico (MARCUSCHI, 2006).

Em seu turno, Pinheiro (2012) faz uma crítica aos trabalhos de Koch e Penna (2006) e Marcuschi (2006), acreditando que as análises dos dois trabalhos se dão de forma superficial. Para o estudioso, nos estudos de Koch e Penna (2006) há uma proposta de se evidenciar como a construção e progressão dos objetos de discurso auxiliam a progressão textual e a manutenção tópica. No entanto, ele acredita que o que de efetivo é feito na análise do trabalho das autoras visa a apresentar a progressão do objeto de discurso na tessitura do fio discursivo, por meio da apresentação de esquemas tópicos. Nesse sentido, para Pinheiro (2012), elas miram apenas às formas pelas quais um referente pode ser reativado/recategorizado e, dessa forma, como ele age para que um tópico entre em manutenção para a progressão textual.

Em relação à pesquisa de Marcuschi (2006), Pinheiro (2012) aponta que, numa perspectiva macro, são dois os processos que atuam na construção e na progressão do texto: a progressão/continuidade referencial e a progressão/continuidade tópica. Pinheiro (2012) explica, então, que as operações de movimento dos objetos de discurso (introdução, identificação, preservação, retomada) auxiliam a progressão referencial. Assim, ao passo que esse movimento se dá ao longo do texto, o seu assunto vai evoluindo, atuando diretamente na progressão tópica.

No entanto, quando Pinheiro (2012) recorre à seguinte fala de Marcuschi (2006, p. 22): “se a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico, a presença de um tópico oferece tão somente as condições possibilitadoras e preservadoras da continuidade referencial, mas não a garante”, uma crítica é tecida. De acordo com a percepção de Pinheiro (2012, p. 802),

Essa relação, no entanto, não é exemplificada com nenhuma análise. Além disso, ao se referir à “presença de um tópico”, a relação sugerida pelo autor parece não considerar que, embora objeto de discurso e tópico sejam duas noções teóricas diferentes, linguisticamente elas não se separam. Não se pode pensar, portanto, em duas “presenças” distintas. Vale lembrar que o tópico é definido pela relação de interdependência entre elementos textuais, firmada

por mecanismos de referenciação. Ou seja, são as expressões referenciais que configuram o tópico no texto/discurso.

Sob o enfoque que Mondada (2002 *apud* PINHEIRO, 2012) dá à referenciação, Pinheiro (2012) tenta mostrar como intrinsecamente se dá a relação entre os objetos de discurso e o tópico discursivo. Para isso, ele considera que os objetos de discurso podem assumir uma forma particular dentro da interação discursiva. Desse modo, no fio do discurso, quando introduzidos, identificados, reconhecidos e definidos pelos sujeitos discursivos, os objetos de discurso podem vir a ser tratados como tópicos, uma vez que eles passam a apontar a qual tema/assunto tais sujeitos se reportam.

Por esse prisma, é interessante notarmos como o linguista considera o comportamento dos referentes no texto/discurso para a constituição de um tópico. Para ele, “para ser tratado como um tópico, um objeto de discurso é introduzido no texto, é retomado, recategorizado ou não, e forma uma cadeia referencial” (PINHEIRO, 2012, p. 802-803). O autor, assim, acredita que essa cadeia apontaria as propriedades definidoras do tópico: i) a centração, uma vez que seria possível evidenciar a convergência temática à qual os referentes pertencem; e ii) a organicidade, já que o percurso dos referentes no texto/discurso mostraria a organização e a distribuição dos tópicos e subtópicos.

Além dessas observações, é importante evidenciar outra constatação do autor: o olhar especial que deve ser dado ao papel das anáforas. Pinheiro (2012) nota que são os diferentes processos referenciais anafóricos que possibilitam a delimitação de um segmento textual que instaura um tópico, bem como os mesmos processos tendem a amarrar a cadeia referencial do texto, garantindo o seu sentido global e sua coerência macro, além de apontar ao seu supertópico.

Apesar de considerarmos pertinentes às críticas que Pinheiro (2012) faz a Marcuschi (2006) à época, acreditamos que, ao passo que os estudos textuais-discursivos caminham hoje, elas também se tornam um pouco limitadas. Não descartamos, por exemplo, o importante olhar de Pinheiro (2012) ao papel das anáforas, mas acreditamos que a noção de cadeia se torna reduzida se podemos nos apoiar na ideia das redes referenciais esmiuçada por Matos (2018), uma vez que esta ideia expande as análises voltadas somente a termos específicos e tocam de forma mais satisfatória na macroestrutura do texto.

O estudo de Vignoli e Machado (2018), por sua vez, ao tentar estabelecer as relações entre objetos de discurso e tópico discursivo, faz um resgate direto dos trabalhos de Jubran *et al.* (1992), Jubran (2006a; 2006b) e Pinheiro (2005; 2012) para defender a importância dos fatores contextuais na apreensão tópica. Por esse viés, elas dão ênfase à perspectiva interativa

da linguagem por também acreditarem que a construção da referência e da topicalidade são dadas pelos aspectos que cercam a interação entre os interlocutores.

De tal maneira, apesar de nesta dissertação não vermos diferenças, as autoras defendem que, além de categorias analíticas, a referenciação e o tópico discursivo devem ser vistas como categorias interacionais. Vignoli e Machado (2018) acreditam nisso porque, mais do que o indício do cotexto tem a mostrar, são as relações de ordem sócio-histórica, cognitiva ediscursiva que situam contextualmente as relações entre os objetos de discurso e o tópico discursivo no texto/discurso, conforme a perspectiva focalizada dos enunciadores ecoenunciadores. Então, também considerando a constituição tópica por meio das relações que as formas referenciais mantêm no texto/discurso, elas advogam que

[...] um objeto de discurso pode trazer a instrução necessária para a compreensão do tópico discursivo. Entendemos, aqui, instrução, como sendo um conjunto de informações (linguísticas ou não, mas que apresentam relação com a construção do sentido) que é evidenciada de forma direta ou indireta pelas unidades da língua. Ou seja, *há algo no texto que garante a possibilidade de fazer conexões e essas conexões podem sinalizar o tópico discursivo do texto.* (VIGNONI e MACHADO, 2018, p. 6, grifo nosso)

Com a citação acima, finalizamos esta seção que, de forma breve, pretendeu esboçar um sutil panorama das pesquisas de autores que buscaram defender a necessidade de diálogo entre os objetos de discurso e o tópico discurso. Sendo assim, encaminhamos esta dissertação ao seu próximo passo, quando apresentamos as contribuições da tese de Kleiane Bezerra de Sá (2018), que parece firmar essa ideia de “conexões” referenciais para a apreensão tópica no gênero textual que nesta dissertação nos interessa: a Redação do Enem.

2.1.2 *Articulação, progressão/continuidade tópica e redes referenciais: um olhar para o gênero Redação do Enem*

A tese *Articulação tópica e coerência: uma análise a partir das redações do Enem*⁹, de Kleiane Bezerra de Sá, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, propõe pertinentes inovações aos estudos da topicalidade. A autora toma como o fulcro de suas discussões as contribuições de Ingedore Koch¹⁰ acerca dos elementos textuais-coesivos, os mecanismos de articulação tópica de Clemilton Lopes

⁹ Trabalho orientado pela pesquisadora Mônica Magalhães Cavalcante, líder do grupo Prottexto (UFC/CNPq).

¹⁰ KOCH, I. G V. *A coesão textual*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Pinheiro¹¹ e as metarregras da coerência estabelecidas por Michel Charolles¹² (posteriormente revisitadas por Maria da Graça Costa Val¹³) para propor um novo olhar sobre o tópico discursivo, tendo também como *corpus* de análise redações do Enem.

Mesmo como a certeza de que a tese de Sá (2018) é um texto que nos dá inegáveis e indispensáveis contribuições, faremos sua apresentação por um recorte do que, nesta dissertação, mais nos interessa: as relações de articulação textual sendo vistas pelos elos coesivos de Koch e pelos mecanismos articulatórios de Pinheiro, bem como o destaque dado à concepção de referenciação (ligada à coerência) adotada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e à noção de referência em rede esmiuçada por Matos (2018)¹⁴.

Deixamos claro que, ainda que a coerência textual seja algo que nos interessa, não a veremos aqui pelo viés das metarregras charollianais, como fez Sá (2018). Em nossa pesquisa, sua abordagem será vista pelo diálogo que é estabelecido entre a condução tópica e a construção do ponto de vista, diálogo esse que se firma em prol da negociação do sentido texto. Assim, para o que propomos nesta dissertação, a concepção de coerência que mais nos convém é a abordada nos estudos de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que defendem que

*A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da participação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos partilhados. [...] Esses conhecimentos surgem a partir de nossas experiências no mundo e do contato com as informações que recebemos das mais variadas fontes. Por serem determinadas culturalmente, os conhecimentos prévios têm, em sua raiz, um caráter sócio-histórico, daí ser comum, nos estudos atuais, falar no *status* sociocognitivo do texto e da coerência. (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 21, grifos dos autores)*

Na tese de Sá (2018), a compreensão acerca da topicalidade é baseada nos trabalhos que se filiaram às abordagens do PGPF, por exemplo, os de Jubran *et al.* (1992), Jubran (2006b), Koch *et al.* (1990) e Pinheiro (2003). Ao tomar esses estudos como base, a autora acredita que as características que particularizam o tópico discursivo como uma categoria de análise de texto

¹¹ PINHEIRO, C. L. *Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo a partir da topicalidade*. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Assis, Assis, 2003.

¹² CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1978.

¹³ COSTA VAL, M^a da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

¹⁴ Acerca do contato teórico entre as teses de Sá (2018) e de Matos (2018), é válido mencionar que, como os trabalhos foram construídos concomitantemente, Sá (2018) não pôde detalhar todas as noções sobre as redes referenciais debatidas por Matos (2018). Contudo, nas análises de Sá (2018), a propriedade tópica da centração é analisada conforme a ideia das redes referenciais.

necessitam de alguns esclarecimentos e reformulações para que, de fato, elas sejam percebidas e apreendidas na composição textual-discursiva, bem como na/para formulação dos quadros tópicos. Em vista disso, ela sugere novos critérios de análise para a centração (juntamente a seus traços caracterizadores: concernência, relevância e pontualização) e para a organicidade (em razão de sua abrangência sequencial e horizontal).

Para o que objetiva, em suas discussões, além de analisar o tópico pela vertente que o via como tema/assunto principal do texto, condicionado por fatores pragmático-situacionais, Sá (2018) visa a uma perspectiva de empreendimento do tópico por meio de relações mais sólidas entre ele e os processos referenciais. Isto é, ela não propõe a exclusão total do que a teoria já havia mostrado, mas recomenda que, na redação do Enem, a manutenção da progressão/continuidade tópica seja vista “sobretudo, pelas relações entre os processos referenciais, assim como pela coesão sequencial” (SÁ, 2018, p. 64).

Para tal proposta, a pesquisadora advoga que a primeira propriedade tópica, a centração, seja vista agora pela concepção da referência em rede. Como destacamos antes, a referenciação tem ligação direta com essa propriedade. O que Sá defende, então, é que a centração não seja analisada por uma noção de referência em cadeia, vista de forma linear na materialidade linguística por meio de expressões nominais e pronominais, sem levar em conta, por exemplo, as informações que predicam, cercam e nutrem tais expressões, dentro de determinado contexto de comunicação.

De tal modo, ao adotar a noção de rede, Sá (2018) propõe que a centração vise às várias formas de conexão que os objetos de discurso mantêm entre si para se centrar na temática da composição textual-discursiva por uma teia semântico-associativa. Por esse viés, todas as informações que cercam e nutrem as expressões referenciais tornam-se indispensáveis à análise da centração, tendo em vista que, como defende Matos (2018),

[...] as redes referenciais são entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e que se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. [...] tais redes são formadas por nódulos ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como links, ou modos de conexões entre os referentes, os quais são todos interligados na construção e manutenção da coerência. (MATOS, 2018, p. 93)

A partir da concepção da referência em rede, Sá (2018) defende que os links estabelecidos pelas redes referenciais se interligam na composição textual-discursiva do tópico, evidenciando a temática à qual o texto converge, ou seja, evidenciando a propriedade da

centração. Seria, então, por meio dos processos referenciais em rede que essa propriedade teria, de forma precisa, critérios englobantes de apreensão e análise.

Desse modo, ao se filiar à concepção de Matos (2018), Sá (2018) se opõe ao que havia sido proposto por Jubran (2006b). Embora Sá reconheça que esta autora também concebe a referenciação como fundamental para a apreensão tópica, especificamente no que diz respeito à centração, as propostas de Jubran (2006b) ainda têm certa fidelidade à abordagem do perímetro cotextual.

Assim, mesmo que haja o reconhecimento da importância dos fatores contextuais em Jubran (2006a), há certa preocupação em olhar para o segmento textual estritamente ligado à materialidade linguística para um trabalho mecânico e de viés formal com as propriedades de centração e organcidade. Então, defendendo seu ponto de vista, Sá (2018) acredita que os processos referenciais em rede contribuem para um entendimento mais preciso acerca da funcionalidade tópica, preservando, contudo, a sua natureza interativa e contextual, pois

A referenciação é um processo de natureza sociocognitivo-discursiva, que leva em consideração a construção de entidades a partir de pistas diversas do contexto. Usar a referenciação como modo de evidenciar as relações entre tópicos e subtópicos é não se prender, portanto, a relações semântico-pragmáticas dos temas abordados, mas considerar todo o conjunto de conhecimentos compartilhados necessários para a interpretação dos referentes no texto e, conseqüentemente, para a confirmação da manutenção e da progressão dos (sub)tópicos. (SÁ, 2018, p. 70-71)

Ao reconhecer a natureza sociocognitivo-discursiva da referenciação, é importante reforçar que não concebemos os referentes como objetos de mundo, mas como objetos de discurso, já que estes emergem do processo discursivo e contextualizado no qual a comunicação ocorre. Nesse sentido, defendemos que, se o tópico é constituído por referentes, e os referentes são apreendidos de uma maneira que leva em conta os fatores sociocognitivo-discursivos e contextuais para a construção do sentido do texto, o tópico, necessariamente, tem que ser apreendido e conduzido da mesma maneira que os referentes.

Entretanto, defendemos que esse processo de condução e apreensão do tópico não seja focado apenas em uma das partes que envolvem a comunicação: locutor (produtor do texto) ou interlocutor (leitor). É necessário que as duas partes sejam consideradas, pois, ao mobilizar a rede referencial para a condução tópica de sua redação, o produtor textual não leva em conta fatores de sua individualidade discursiva, mas de uma coletividade na qual ele e o(s) seu(s) interlocutor(es) estão inseridos, que envolve, além dos fatores sociocognitivo-discursivos, fatores históricos que moldam o contexto e (re)constróem dialogicamente os referentes.

De tal maneira, ao se desvincular da apreensão do segmento textual dado pelo cotexto, Sá (2018) vê a necessidade de a contração abarcar, agora, só os traços de concernência e relevância, já que a pontualização sugeria apenas a apreensão dos referentes no perímetro cotextual. Sendo assim, ela advoga que, na redação do Enem, os candidatos devem elencar referentes que se conectem em uma rede e constituam subtópicos concernentes à temática central do texto, que é predeterminada pelo tema sugerido pela prova.

Por esse ângulo que a autora defende, na rede do fio condutor-discursivo desse gênero textual, os referentes ganhariam relevância conforme o projeto argumentativo da defesa do ponto de vista do escrevente. Nesse sentido, cabe evidenciar, então, que os referentes alocados à tessitura textual, independentemente do ponto de vista que evidenciam, se fazem relevantes ao projeto de dizer do texto e, além de manterem interdependência semântica, eles se ligam como nós em uma rede que é comum a todos para a construção do sentido do texto.

Isto quer dizer que, como a redação do Enem é um gênero argumentativo, é necessário que o candidato apresente argumentos para a construção de seu ponto de vista. Desse modo, com a abertura de novos argumentos, é possível que as expressões referenciais variem conforme a mudança temática do texto. Assim, se enfoques diferentes são dados aos argumentos, há a possibilidade, mas não a obrigatoriedade, de que referentes, que se liguem por uma relação direta ou indireta, sejam orquestrados na composição textual-discursiva por enunciadores distintos. Entretanto, como dito, os referentes se conectam na rede referencial do texto para que, de forma concernente, se centrem no tema.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) consideram que há três categorias maiores que resguardam os desdobramentos dos processos referenciais: 1) a introdução referencial; 2) a anáfora; e 3) a dêixis. A primeira está ligada a “inauguração” do referente no texto. A segunda, por sua vez, tem ligação com os processos de retomadas de referentes ao longo do texto. Dentre esses processos de retomadas, destacam-se a anáfora direta (que retoma de forma direta um referente dentro do texto), a anáfora indireta (que não retoma um objeto de discurso de forma pontualizada, mas, através de pistas cotextuais, permite que o coenunciador faça associação entre os “novos referentes” e os já apresentados no texto) e as anáforas encapsuladoras (que resumem porções contextuais).

A terceira e última categoria – a dêixis – é dividida entre elementos dêiticos que têm a capacidade de criar ligação entre a situação enunciativa em que se encontram os sujeitos da comunicação e o contexto. Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), os dêiticos podem se elencados como: pessoal, social, espacial, temporal, textual e de memória.

Dentre os modos pelos quais os processos referenciais são concebidos, as anáforas parecem ter papéis fundamentais para a centração tópica na redação do Enem. Acreditamos nisso, porque Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 62), explicam que “existe mais de um tipo de anáfora, mas, qualquer que seja a espécie, todas têm em comum a propriedade de continuar uma referência, de modo direto ou indireto”. Para esses autores, à medida que os processos anafóricos retomam (e recategorizam) os objetos de discurso, o acréscimo de informações que os nutrem e a progressão de ideias vão permitindo a continuidade tópica. Nesse sentido, os estudiosos evidenciam que

Encadear os laços que costuram as relações indiretas entre entidades explícitas e implícitas, com certeza, dará ao aluno a dimensão que é a *articulação textual*, na coesão/coerência, de que tanto se fala nas aulas de compreensão e produção de textos, principalmente as preparatórias para os concursos de vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 77, grifo dos autores)

Antes de partirmos aos novos olhares que Sá (2018) propõe à organicidade, resolvemos abrir um parêntese para dissertarmos sobre a importância da concepção de referência em rede – e principalmente dos processos anafóricos sob o olhar de tal concepção – para a composição textual-discursiva da redação do Enem. Ao defender esse novo olhar à centração, ainda que não cite os trabalhos de Marcuschi, Sá (2018) parece sanar a queixa deixada pelo autor acerca da relação entre a referenciação e o tópico discursivo.

Como dissemos na seção anterior, Marcuschi (2006) vê uma problemática na relação entre essas categorias pelo fato de nem todo gênero ter sua estrutura alicerçada a partir de um monotópico, isto é, um único tópico; o que, para ele, colocaria em jogo o diálogo entre progressão/continuidade referencial e progressão/continuidade tópica. Entretanto, Sá (2018) afirma que, na dissertação do Enem, a centração, vista por meio da referência em rede, é pautada em cima de um único tópico, de um tópico central que é dado pelo tema do exame. Nesse sentido, ela defende que, nesse gênero textual, a configuração do tópico discursivo é particularizada por um monotópico, já que a tendência é que todos os referentes sejam mobilizados em prol de um tema central.

Todavia, é importante mencionarmos que, além das questões que envolvem os processos referenciais do texto, a estudiosa aponta o entorno contextual que resguarda o gênero – por exemplo, sua extensão que tem que variar entre sete e trinta linhas, o tema predeterminado pelo

exame, o tempo que os candidatos têm para escrever seus textos etc. – como um fator que também não permite que os escreventes abram muitos tópicos em suas redações.

Assim, o tema da redação delimita o tópico central do texto, nesse caso, o monotópico. Conseqüentemente, a sua rede referencial deve ser concernente à proposta dada pelo tema, fator que não permitiria, por exemplo, a abertura de mais de um tópico central, mas, de subtópicos que se desdobrem dentro dele¹⁵ – tanto em seu nível hierárquico quanto em seu nível sequencial.

Sob tal constatação, Sá (2018) defende que um novo olhar seja dado também à organicidade, segunda propriedade tópica. Como dito anteriormente, a organicidade tem ligação direta com a formação dos quadros tópicos. Então, em um primeiro momento, a autora resolve abandonar a nomenclatura dada aos níveis de desdobramento do tópico dentro de um quadro (supertópico, tópico e subtópico) vista nos estudos de Jubran (2006a), a fim de evitar termos que gerem flutuação na apreensão tópica dentro das análises.

Em seguida, se beneficiando ainda da ideia acerca do monotópico, ela considera que a redação tenha esse tópico central, que, por sua vez, se desdobra em subtópicos de primeira, segunda, terceira ordem etc. Para a autora, o que ditaria a ordem tópica é o traço de relevância da centração, uma vez que esse traço evidencia os referentes que são relevantes e, conseqüentemente, concernentes para manter o tópico centrado. Seria, então, a distribuição desses referentes que, relevantes em determinada passagem do texto, colocaria os subtópicos em posições de primeira, segunda e terceira ordem – e, assim, sucessivamente.

Ainda em relação a essa ideia, Sá (2018) sugere que novas subcategorias de análise sejam levadas em consideração para a análise da organicidade, que são o aprofundamento e o alargamento. Segundo a autora, olhar para o desdobramento dos subtópicos através dessas novas subcategorias pode auxiliar o docente a “comprovar se há organicidade satisfatória ou insatisfatória pelo modo como o tópico central permanece, ou não, ao longo do texto, e pelo modo como as informações apresentadas pelos candidatos garantem, ou não, uma progressão tópica satisfatória” (SÁ, 2018, p. 86-87).

A primeira subcategoria – o aprofundamento – se manifesta por relações intertópicas, isto é, de maneira em que seu desdobramento se manifeste de forma vertical, visando aos subtópicos de primeira ordem, segunda, terceira etc. A segunda, por sua vez, – o alargamento – é compreendida pela progressão/continuidade do tópico discursivo por relações intratópicas,

¹⁵ Pelo viés do que aponta a teoria, o tema da redação do Enem resguardaria e, em partes, condicionaria a rede referencial do texto. No entanto, na prática, nem todos os estudantes que se candidatam à prova têm o discernimento de centrar seus textos por meio do tema proposto, o que acarreta as fugas parciais e totais de tema, a descontinuidade ou ruptura tópica, a incoerência local e global do texto etc.

ou seja, pelas relações que permitam que seu desdobramento se dê de maneira horizontal, permitindo que se perceba a quantidade de subtópicos de cada ordem.

Em defesa de sua tese, Sá (2018) acredita que essas novas reconfigurações viabilizam, inclusive, um melhor empreendimento analítico do quadro tópico, já que a autora vê a necessidade disso a partir de seu olhar aos estudos de Jubran *et al.* (1992)¹⁶ e Jubran (2006a; 2006b). Como mostrado no início da subseção desta dissertação que se refere ao tópico discursivo, nos estudos de Jubran, a configuração do quadro tópico se dava de maneira a considerar que um texto tinha um supertópico que se desdobrava em subtópicos.

No caso dessa configuração, conforme Jubran (2006a), um subtópico poderia estar, ao mesmo tempo, na condição de *sub*, já que seria inferior ao que se filia, mas também de *super*, uma vez que poderia ter filiação de um outro tópico. Com a proposta de um tópico central que se desdobre em subtópicos de primeira ordem, segunda, terceira etc., Sá (2018, p. 95-96) acredita que um melhor empreendimento analítico possa ser feito¹⁷, tendo em vista que “terminologias tais como supertópico, tópico e subtópico [...] devem ser revistas, em razão de denotarem que os quadros tópicos só poderiam apresentar três camadas, uma superior, uma intermediária e uma inferior”.

Dando continuidade à sua pesquisa, ligada ainda a esse enfoque organizacional do tópico, Sá (2018) chega aos mecanismos articulatórios de Pinheiro (2003)¹⁸. Para ela, “avaliar a organização tópica de um texto é reconhecer como as ideias estão organizadas umas em relação às outras. Esse reconhecimento pode ocorrer por meio de mecanismos articulatórios que viabilizam a continuidade e a progressão dos tópicos e subtópicos” (SÁ, 2018, p. 96). Nesse sentido, ela evidencia os estudos de Pinheiro (2003) pelo fato de a proposta do autor mostrar por quais meios os tópicos e subtópicos se integram linguisticamente na materialidade do texto.

¹⁶ Apesar de Sá se referir à obra de 1992, de Jubran *et al.*, a configuração de quadro tópico proposta por esses autores retorna em Jubran (2006a; 2006b), por isso, fazemos menção às duas últimas obras.

¹⁷ É válido deixar claro que a crítica feita na tese de Sá (2018) não se restringe à formulação dos quadros tópicos dos estudos de Jubran *et al.* (1992) e Jubran (2006a; 2006b). A autora também se opõe à formulação proposta por Koch *et al.* (1990), em *Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado*, que parecem apontar que unidades de níveis mais altos se desdobram em níveis inferiores (segmentos tópicos), mas que estas se engendram visando à composição da unidade que lhes é maior, como se fossem vistas em um movimento de bate-e-volta. Uma crítica também é feita à Fávero *et al.* (2003), em *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*, que configuram a formulação do quadro tópico a partir de uma ordem hierárquica que parta de um supertópico, para que, posteriormente (e possivelmente), se possa chegar aos tópicos e subtópicos. Contudo, no corpo desta dissertação, revolvemos trazer como exemplo os trabalhos de Jubran por tomarmos os estudos da autora como uma de nossas bases teóricas.

¹⁸ Em 2003, Clemilton Lopes Pinheiro defende a sua tese intitulada *Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo a partir da topicalidade*, texto ao qual a tese de Sá (2018) se refere. Em 2005, o autor publica sua tese em formato de livro, que, por sua vez, é intitulado *Estratégias textuais- interativas: a articulação tópica*. Dessa forma, toda vez que mencionarmos Pinheiro (2003), estaremos mencionando a leitura de Sá (2018) sobre o autor; quando mencionarmos Pinheiro (2005), estaremos mostrando nossa visão sobre o teórico, conforme a obra a que tivemos acesso.

Como mencionamos no início da apresentação teórica acerca do tópico discursivo, Pinheiro (2005) elenca o que ele denomina como “mecanismos de articulação tópica”, que são: a) os marcadores discursivos (que evidenciam a sequencialidade dos tópicos no texto); b) as formas referenciais (que estabelecem relações entre os tópicos, firmando sua composição textual-discursiva); c) as formulações metadiscursivas (que mostram a autorreflexividade da construção tópica); d) as perguntas (que direcionam o tópico); e e) as paráfrases (que reformulam de enunciado anteriores, mas com o ponto de vista de quem conduz o tópico). Sá (2018), tomando como base as propostas do autor, busca relacionar tais mecanismos de articulação à proposta de Koch (1991) acerca da coesão textual.

Segundo Koch (1991 *apud* Sá, 2018), duas grandes modalidades concebem o processo da coesão textual: a referencial e a sequencial. A autora apresenta o conceito de coesão referencial como aquele “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 1991, p. 31 *apud* Sá, 2018, p. 108). A coesão sequencial, por sua vez, diz respeito “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1991, p. 53 *apud* Sá, 2018, p. 109).

Ao relacionar os trabalhos de Koch (1991) aos de Pinheiro (2003), Sá (2018) denomina o que ela passa a entender como *mecanismos coesivos de articulação tópica*. Entretanto, antes de chegar a este passo, a autora faz uma crítica aos estudos de Pinheiro (2003) por acreditar que nem todos os mecanismos do autor promovem a articulação entre os tópicos. Para Sá (2018), o primeiro mecanismo de articulação tópica proposto por Pinheiro (2003; 2005) – os marcadores discursivos – pode ter sua funcionalidade vista dentro do que Koch (1991) chama de coesão sequencial, já que esses marcadores cumprem papel de articular, sequencialmente, os tópicos e subtópicos em um texto, visando à sua progressão/continuidade.

Em relação ao segundo mecanismo – as formas referenciais -, com base na visão de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) acerca da referenciação, a autora desconsidera “as formas” e visa, agora, às estratégias dos processos referenciais, já que estas não se limitam a formas nominais/pronominais dada no/pelo cotexto, mas considera tudo o que é (re)construído, contextualmente, para a progressão referencial do texto, esteja isso explícito na materialidade linguística ou não. Considerando também as expressões referenciais, Sá (2018) lança mão dos esclarecimentos de Matos (2018) sobre a concepção da referência em rede, o que, como vimos,

pode auxiliar tanto a apreensão da centração quanto da organicidade tópica. Nesse sentido, Sá (2018) associa as expressões referenciais à coesão referencial proposta por Koch (1991).

Sobre o terceiro mecanismo de articulação tópica – as formulações metadiscursivas –, a estudiosa defende que ele perpassa tanto as expressões referenciais quanto os elementos responsáveis pela coesão sequencial, já que “todas essas categorias podem expressar a autorreflexividade [do uso da língua]” (SÁ, 2018, p. 114-115). Sendo assim, como ela defende e destaca, a principal característica dos elementos que indicam o metadiscorso é estabelecer as relações articulatórias do texto, bem como evidenciar a relação entre o produto verbal e a situação comunicativa, o que os torna capazes de articular o que é dito com o ato de dizer.

Em relação aos dois últimos mecanismos sugeridos por Pinheiro (2003; 2005) – as perguntas e as paráfrases –, Sá (2018) passa a desconsiderá-los como articuladores tópicos, pois, segundo ela, eles são os mais díspares no que diz respeito ao papel de articuladores de subtópicos. Assim, a autora advoga que “as perguntas são equivalentes a formulações semânticas, com a característica de condensar e antecipar o que será dito, tendo uma *função de organização de segmentos tópicos do texto*” (SÁ, 2018, p. 115, grifo nosso). Por esse viés organizacional, para ela, essa função tem mais a ver com as questões retóricas da própria linguagem, do que com as questões de articulação textual.

No que concerne às paráfrases, a estudiosa explica que elas “constituem um importante mecanismo para a construção textual, todavia não como elo coesivo” (SÁ, 2018, p. 115). Ela explica ainda que, no caso da Redação do Enem, a paráfrase é um recurso que serve para dar reforço argumentativo. Nesse caso, elas não são elementos articulatórios, mas reformulações de um subtópico, revisto por um prisma avaliativo-argumentativo – nesse caso, o do autor do texto.

Com tais reformulações, Sá (2018) defende agora a nomenclatura *mecanismos coesivos de articulação tópica no processo interpretativo da coerência*, pois, conforme o que é mostrado em sua tese, os mecanismos propostos por Pinheiro (2003; 2005), juntamente com os elementos coesivos de Koch (1991), atuam no processo de construção de sentido do texto, ou seja, no processo da interpretabilidade textual. Diante, então, dessa passagem pelas constatações de Sá (2018), resolvemos trazer, mais uma vez, a R1-2019 para que sua análise se dê agora visando às contribuições desta estudiosa.

R1-2019¹⁹:

Consoante ao poeta Cazuzza, “Eu vejo o futuro repetir o passado”, percebe-se que a questão dos **moradores de rua** no território brasileiro não é um problema atual. Desde da Lei Áurea, milhares de escravos foram libertos e sem *lugar para morar*, tendo que recorrer a **rua** como forma de escape, deixar **eles** em *situação de vulnerabilidade*. De modo semelhante, no Brasil, a questão das **pessoas em situação de rua** ainda é uma problemática, devendo ser discutido suas principais causas.

Em primeiro lugar, podemos destacar a *precariedade de políticas públicas* existentes. Se por um lado a *Constituição Cidadã*, de 1988, o artigo 6º, preconiza e assegura o *direito à moradia e bem estar social*; por outro, **esses direitos** são negligenciados na prática pela população, ocasionando um crescente aumento de **pessoas em situação de rua**, além de acarretar a **vulnerabilidade social dos mesmos**. Prova disso, de acordo com o G1, o número de *espaços de apoio e albergues públicos* não são suficientes para abrigar mais de **100 mil pessoas em situação de rua** no Brasil, deixando claro o *descaso da constituição*.

Em segundo lugar, deixa-se avaliar o *desemprego estrutural* como impulsionador da *problemática*. Em *crise nacional intensificada*, uma parcela da população acaba perdendo seu *emprego* como decorrência, afetando a *renda familiar*, não tendo *condições financeiras* de manter o *aluguel e alimentação*, tendo como solução a *rua* como fulga *dessa realidade*. De acordo como IBGE, o número de **moradores de rua** cresce 66% desde a *crise econômica*, em 2015, deixando notório o *desemprego estrutural* em consonância com a *crise* como fator de impasse.

Portanto, medidas são necessárias para a inclusão dos **moradores em situação de rua** no Brasil. Logo, o Governo Federal junto com os municípios, deve ampliar o número de *albergues e moradias públicas*, além de possuir *redes de assistência social*, como intuito de garantir direitos básicos como *moradia, alimentação e segurança nesses espaços*. Além disso, deve promover uma parceria entre empresas públicas e privadas, com a ideia de garantir contratos com *essa minoria social*, dando *oportunidade de emprego* atrelado com uma capacitação profissional, para se ingressar devidamente no *mercado de trabalho*.

Organograma 3 - Quadro Tópico da R1-2019



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho.

¹⁹ **Anáfora direta**, *anáfora indireta*, mecanismos coesivos de articulação tópica.

Apesar de o quadro tópico ter se mantido o mesmo que propusemos na primeira análise de R1-2019, acreditamos que, com base nas contribuições de Sá (2018), podemos detalhar melhor de que modo o apreendemos. Para isso, voltamos a mencionar que, desde os estudos de Jubran (2006a), a referenciação é um fator fundamental nos estudos da topicalidade. Todavia, pela noção dos processos referenciais construídos contextualmente (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014) e da referência em rede (MATOS, 2018), a referenciação garante uma análise mais segura do tópico, como nos mostra Sá (2018) e como veremos a seguir.

Entendemos por centração o eixo temático pelo qual o texto se organiza. Para que a centração tópica de R1-2019 seja levada em conta, mais do que as formas nominais dos referentes evidenciados na materialidade linguística do texto, é interessante que vejamos como as expressões referenciais se (re)constroem contextualmente a partir do tema da redação. Nesse sentido, apontamos, primeiramente, a introdução referencial, feita através da expressão *moradores de rua*, ainda no primeiro subtópico do texto – SbT1.

É com base em tal expressão que a temática do texto parece convergir. Vejamos: além da introdução referencial, as anáforas diretas (“pessoas em situação de rua”, “os mesmos”, “moradores de rua”, “moradores em situação de rua”, “essa minoria social”), bem como as anáforas indiretas (“rua”, “moradia”, “bem estar social”, “vulnerabilidade social”, “espaços de apoio” e “albergues públicos”) constroem a rede referencial do texto em prol da centração do tópico textual-discursivo.

Em relação à relevância e à concernência da rede referencial de R1-2019, é importante notarmos que parte da rede referencial do texto – principalmente a que diz respeito às anáforas diretas – não sofre muita alteração lexical ao longo de seu desenvolvimento. Entretanto, isso não afeta o projeto de dizer da redação, pois a relevância dos referentes passa a ser estabelecida, além das expressões referenciais, pelas informações que as sustentam ao longo da redação. Sendo assim, notamos que as informações que se conectam nessas expressões e as predicam apresentam enfoques diferentes para nutri-las, fazendo com que os subtópicos aos quais elas pertencem sejam concernentes ao tema.

Dessa forma, podemos ver que a organicidade do texto também se dá de forma satisfatória, pois, sabendo que a redação do Enem é um gênero argumentativo, o ideal é que o candidato introduza seu texto apresentando uma tese, desenvolva-o por meio de argumentos que sustentem a tese e conclua-o com a apresentação de uma proposta de intervenção que

busque sanar o problema social apresentado pelo tema²⁰. Em R1-2019, esse movimento ocorre pela organização do tópico textual-discursivo.

Para que isso ocorra, como nos mostra o quadro tópico, o esquema desse texto é alicerçado por um tópico central (*situação dos moradores de rua no Brasil*), dois subtópicos de primeira ordem (*problema de ordem histórica* – SbT1; *reintegração social* (SbT2) e dois subtópicos de segunda ordem (*negligência do Estado* – SbT1.1; *problemas socioeconômicos* – SbT1.1.1). Então, de maneira lógica e articulada, a manutenção da progressão/continuidade tópica é feita.

No SbT1 – presente já na introdução do texto –, o autor da redação postula em sua tese que a situação das pessoas em situação de rua ainda é “um problema”, que deve ser discutido em torno do que, para ele, são as principais causas. Então, o marcador discursivo *em primeiro lugar* é usado para articular SbT1 e SbT1.1 e, conseqüentemente, mostrar, na forma de argumento, a primeira causa: a negligência do Estado. Com a utilização de outro marcador discursivo – *em segundo lugar* –, o autor articula o SbT1 ao SbT1.1.1 para evidenciar a segunda causa: os problemas socioeconômicos).

No caso articulação do SbT2, outro marcador discursivo – *o portanto* – é utilizado. No entanto, SbT2 não se liga mais às adjacências de SbT1, mas ao tópico central do texto, uma vez que sua ideia principal não visa à apresentação de mais um problema; ela diz respeito à proposta de intervenção da redação, que versa sobre a reintegração social dos moradores de rua. Como as anáforas indiretas de SbT1.1 (“Constituição Cidadã”, “moradia”, “precariedade de política públicas” etc.) mostram a negligência do Estado e as de SbT1.1.1 (“desemprego estrutural”, “crise nacional”, “aluguel” etc.), os problemas socioeconômicos, as anáforas indiretas de SbT2 (“emprego”, “assistência social”, “capacitação profissional” etc.) mostram a proposta da reintegração social.

Com base nessa análise, evidenciamos a ideia de Sá (2018), que, ao se vincular à noção das expressões referenciais – (re)construídas contextualmente –, de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), e à de referência em rede, de Matos (2018), mostra um mapeamento tópico feito por uma análise mais segura, mas que se vincula, sobretudo, às propriedades textuais. Além do mais, podemos ver como os mecanismos coesivos de articulação tópica – em uma mescla proposta no diálogo entre os trabalhos de Koch (1991) e Pinheiro (2003) – atuam no processo da construção do sentido do texto, ou seja, na construção de sua coerência. Em defesa da construção de sua tese, a autora, então, defende que

²⁰ Todas as competências avaliadas pela matriz de correção do Enem serão apresentadas mais à frente, ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

[...] essa abstração do quadro tópico e de seus elementos subordinantes e subordinados só é possível pela consideração dos processos referenciais que identificam as unidades e subunidades. Não estamos restringindo essa identificação ao uso de expressões referenciais. Portanto, a visão de desenvolvimento do tópico que estamos assumindo precisa estar em consonância com a definição de processos referenciais que adotamos com base em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). (SÁ, 2018, p. 94-95)

Por essa ideia de Sá (2018), de se observar o desenvolvimento do tópico “em consonância com a definição dos processos referenciais”, com base em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), acreditamos que esta dissertação pode contribuir aos estudos linguísticos por levar à frente tal discussão. Para tanto, levamos em consideração que estes autores acreditam que uma das funções das estratégias de referenciação é argumentativa, já que, por meio, por exemplo, da seleção lexical da rede referencial de um texto, podemos “persuadir outra pessoa [...] a aderir a um *ponto de vista ou agir de acordo com esse ponto de vista*.”(CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 9, grifo nosso).

Sendo assim, indo além dos trabalhos que até aqui foram citados, propomos uma articulação teórica entre os estudos que regem a topicalidade e a teoria do ponto de vista de Alain Rabatel (2013; 2016a). Acreditamos que tal associação teórica pode e deve ser feita porque, com base nos estudos rabatelianos, Cortez (2011a; 2011b; 2011c; 2015) e Koch e Cortez (2015), mostram que a construção do ponto de vista pode se dar por meio das expressões referenciais. Então, se todo tópico é constituído por referentes, e os referentes evidenciam o ponto de vista, defendemos que a condução tópica de um texto é também guiada por esse ponto de vista. Firmados, nessa aposta, encerramos as discussões teóricas que fizemos em torno do tópico discursivo.

2.2 A TEORIA DO PONTO DE VISTA PELO PRISMA DOS ESTUDOS RABATELIANOS

Os estudos que cercam a teoria do ponto de vista – doravante PDV – têm o fulcro de suas discussões embrionárias voltadas à análise da narrativa literária. Nesse contexto, os autores que fomentavam a teoria, por exemplo, Genette (1972 *apud* RABATEL, 2016a), preocupavam-se com questões ligadas à gestão das informações organizadas pelo narrador na/para a construção literária. Assim, pelo que propunham os estudos genettianos, as investigações em torno do PDV tinham como objetivo principal dar foco à entidade que tinha o poder de guiar a narrativa.

No entanto, com os desdobramentos das pesquisas que se debruçaram sobre a questão – a título de exemplo, os estudos de Rabatel (2013; 2016a) –, percebeu-se que, embora a dinâmica de construção do PDV seja realmente conduzida pela gestão enunciativa de um locutor principal, esse estabelece diálogos com outras instâncias enunciativas. De tal maneira, Rabatel (2016a) defende que, de forma dialógica, o PDV vai se construindo (e sendo construído) pelo diálogo que o locutor principal – nesse caso, L1/E1 – mantém com ele mesmo e com as outras instâncias enunciativo-discursivas, já que, para a construção de seu ponto de vista, L1/E1 situa-se em

[...] diálogo interior consigo mesmo ou com um terceiro, diálogo com o qual fazem eco as dimensões cognitivas (interpretativas, reflexivas), axiológicas, ideológicas, tónicas etc., que emergem no *dito* e no *dizer* das percepções, e dão-lhes sua dimensão argumentativa. (RABATEL, 2016a, p. 59, grifos do autor)

Assim, ao fugir da abordagem que mirava somente o centro que perspectivava a narração, Rabatel (2016a, p. 24) admite que “essa multiplicação dos pontos de perspectiva complexifica as coisas, mas também é suscetível de melhorar sua compreensão”. Por esse prisma, o autor salienta que tal atitude de descentralização compreende e respeita a variabilidade genérica dos textos, as questões estéticas de autoria, a complexidade de obras etc.

Com isso, o teórico passa a entender que o narrador é capaz de se colocar no lugar do outro (e de vários outros) para melhor explicitar seu ponto de vista frente ao seu auditório. Quando, então, torna-se capaz de captar PDV não seus, mas que – em consonância ou dissonância – ajudam a configurá-lo, o narrador é apontado como dono de “uma voz singular – e, portanto, o sujeito de um ponto de vista singular –, que sabe situar-se em relação aos outros e por intermédio de sua relação com os outros.” (RABATEL, 2016a, p. 24).

Dessa maneira, pelas palavras de Rabatel (2016a), faz-se necessário que explicitemos algumas observações necessárias em torno do que se entende por “locutor” e “enunciador” dentro da teorização do PDV. Para isso, este autor recorre a Ducrot (1984) para defender a ideia de considerar que todo locutor é enunciador, mas que os enunciadores não são, necessariamente, locutores, tendo em vista que

O locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, por meio deste, a enunciadores, dos quais ele organiza os pontos de vista e as atitudes. E sua própria posição pode manifestar, seja porque ele se assimila a esse ou aquele dos enunciadores, tomando-o como representante (o enunciador é, então, atualizado), seja, simplesmente, porque ele escolheu fazê-los aparecer e o aparecimento deles é significativo, mesmo que ele não se assimile a eles. (DUCROT, 1984, p. 205 *apud* RABATEL, 2016a, p. 19)

Chamo de “enunciadores esses seres que exprimem através da enunciação, sem que por isso lhes atribuamos palavras precisas; se eles “falam”, é simplesmente no sentido que a enunciação é vista como exprimindo um ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1984, p. 205 *apud* RABATEL, 2013, p. 32)

Nesse sentido, com base no que diz Ducrot (1984), Rabatel (2016a, p. 82) observa que, “se todo locutor é enunciador, todo enunciador não é, necessariamente, locutor, o que leva a dizer que um locutor pode, em seu discurso, ecoar vários centros de perspectiva [...]”. O autor, então, advoga que o locutor é o grande responsável pela encenação enunciativa. Os enunciadores, por sua vez, ainda que se encontrem à mercê de uma organização não autônoma, não devem ser considerados como instâncias vazias, já que, mesmo que não atuem diretamente como locutores, terão papéis fundamentais para a construção (e compreensão) do PDV principal de um texto, pois, para o autor,

Esses diferentes campos [de perspectiva] nos permitirão sublinhar as relações que a narração estabelece, respectivamente, com a argumentação (principalmente, a argumentação direta) e com o dialogismo, considerado sob um ângulo linguístico e cognitivo. (RABATEL, 2016a, p. 29)

Sendo assim, pela ótica que defende o estudioso, salientamos que o locutor primário se torna também enunciador, pois sua palavra não é vazia; ela é construída dialogicamente por meio de pressuposições e saberes, visão de mundo, crenças e valores partilhados entre ele e as outras instâncias (e também entre ele e seus interlocutores). Ou seja, as palavras de outros enunciadores que L1/E1 toma para si só fazem sentido porque todos eles, quando mantêm ligação com a fonte enunciativa principal – o locutor/enunciador primeiro (L1/E1) –, relacionam-se em um substrato linguístico-discursivo para construir o sentido do PDV expresso na composição textual-discursiva.

Por esse viés, é importante evidenciarmos que, para Rabatel (2016a, p. 83), se “não há ponto de vista sem enunciador, não há enunciador sem ponto de vista”. O autor defende que todo PDV é assumido (ou imputado), direta ou indiretamente, por um locutor/enunciador principal. O locutor é, então, a instância que profere o enunciado, mas não só o seu. Como dito, ele, então, além de proferir, é capaz de orquestrar os PDV de demais instâncias para firmar o seu. É válido destacar, contudo, que o PDV ao qual o locutor/enunciador se filia não pode ser considerado um PDV original, criado por ele. Esse PDV perpassa por percepções, saberes, crenças

e tomadas de posições que podem ser convenientes a esse locutor enunciador primeiro, mas não criadas ou ditas ineditamente por ele.

Nesse sentido, cabe evidenciar a ideia de que nem todos os enunciadores que são colocados em um texto podem ocupar o mesmo lugar em um plano hierárquico, ainda que os PDV de todos contribuam para a construção do principal. Em primeiro lugar, isso ocorre pelo fato de o ponto de vista principal de um texto partir de um lugar majoritariamente específico – nesse caso, o lugar de L1/E1.

Em segundo lugar, justamente pela consequência do motivo mostrado no primeiro, Rabatel (2013; 2016a) diz que a ideia de identificar um PDV principal é importante, já que, a partir deste, se pode hierarquizar as demais instâncias enunciativas, uma vez que elas entrarão no texto com maior ou menor evidência – a depender da notoriedade que L1/E1 dá a elas. Por esse viés, com intuito de deixarmos claro o porquê de o locutor principal ser considerado também enunciador, recorreremos às palavras de Rabatel (2016a) para explicarmos que

[...] todos os enunciadores (enquanto fonte de conteúdos proposicionais) não se equivalem: alguns são mais importantes que outros, conforme seu grau de utilização no discurso, a natureza dos fenômenos de responsabilidade enunciativa e as reações dos interlocutores:

- [...] o enunciador primário, aquele que assume a responsabilidade enunciativa dos PDV aos quais ele adere, aquele a quem se atribui um grande número de PDV, redutíveis a PDV geral e a uma posição argumentativa global que, supõe-se, correspondente a sua posição sobre a questão. Nomearemos *principal* o enunciador em sincretismo com o locutor, porque esse último exprime o PDV em triplo aspecto: enquanto locutor, por intermédio de seu papel na enunciação (olocutor enquanto tal, de Ducrot); enquanto ser do mundo (o locutor λ , de Ducrot) e, por fim, enquanto sujeito que fala, aquele a quem se pede que preste conta pelo que é dito e pela forma como é dito. (RABATEL, 2016a, p. 86, grifo do autor)

No âmbito da construção da narrativa literária, é por essa mescla de vozes que a teoria se debruçava sobre o PDV. Contudo, alguns aspectos linguísticos que são intrínsecos à estrutura do texto – vistos, claro, por um viés discursivo – também ganham evidência dentro da teoria, ainda mais quando perspectivados pelos enunciadores, como no caso dos objetos de discurso. Para Rabatel (2013), pela maneira com as instâncias enunciativas apresentam os referentes, elas exprimem seus pontos de vista.

Desse modo, o autor acredita que considerar o contexto da enunciação – sobretudo, os elementos que envolvem os dêiticos (*eu, aqui, agora*) – é considerar que, (re)construídos dentro de uma situação comunicativa definida, os referentes são bastante reveladores. Para o

pesquisador, se o enunciador (*eu*), situado em um espaço (*aqui*) e em um tempo (*agora*), recorre a determinadas expressões dadas pelo léxico de sua língua, sua escolha não pode ser vista como ingênua ou neutra, uma vez que

[...] as escolhas que presidem o modo de apresentação dos referentes são amplamente reveladoras do ponto de vista do enunciador [...]. [A noção de escolha] comporta igualmente uma dimensão pragmática forte, na medida em que os pontos de vista, em função dos modos de apresentação dos referentes discursivos, orientam fortemente as interpretações a partir das instruções codificadas na língua. (RABATEL, 2013, p. 33)

Considerar a referenciação como um dos viés de análise do ponto de vista é, mais uma vez, visar à questão dialógica do PDV, já que os referentes vão sendo (re)construídos: 1) na negociação com o leitor; e 2) na gestão interna do dialogismo orquestrando os PDV. Sendo assim, os traços interacionais que o locutor, sendo visto também na condição de enunciador, opera (com os referentes) para defender seu ponto de vista frente aos seus interlocutores se mostram relevantes porque evidenciam a atmosfera axiológica onde “escritor e leitor constroem o seu estar no mundo, por intermédio de sua relação com o mundo e com a linguagem, com uma postura reflexiva fundada na dimensão cognitiva” (RABATEL, 2016a, p. 16).

Dessa forma, como mostramos na seção 2.2, destinada ao tópico discursivo, consideramos que os estudos mais recentes consagrados à referenciação em Linguística Textual, como os de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), podem ser articulados, no estado atual, à noção do PDV de Rabatel (2013; 2016a; 2016b). Essa articulação diz respeito, por exemplo, ao papel da referenciação dentro do discurso para a (re)construção do mundo pela visão dos enunciadores. Acreditamos nisso porque, assim como os autores citados no campo da LT, Rabatel, ao conceder uma entrevista em Lyon, destaca a importância da referenciação para os enunciadores quando afirma que, através dela, eles entram em uma dinâmica enunciativa, na qual “o locutor joga na referenciação dos objetos [de discurso] (e, portanto, em relação às escolhas de referências dos outros, ou às escolhas pré-construídas pela língua e pelo interdiscurso)” (RABATEL, 2015, p. 158)²¹.

Então, se, para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o enunciador (que, a depender do contexto, também vamos considerar como locutor) se utiliza da referenciação como uma atividade para (re)construir sentidos em seu discurso por meio das posições as quais ele assume, defendemos que tais posições, antes de mais nada, debruçam-se sobre a construção da rede

²¹ Embora a entrevista tenha sido realizada em 2014, no Brasil, sua publicação só acontece posteriormente, em 2015.

referencial do texto, bem como pelos links estabelecidos nelas, links esses que, implícita ou explicitamente, configuram, de forma argumentativa, o projeto de dizer do locutor. Além disso, a referenciação, para Rabatel (2016b), parece ser adotada como uma saída viável e mais coerente para que o autor fuja da visão referencialista da língua ao estudar o PDV dando destaque à relação entre os enunciadores e ao papel que desempenham ao operar escolhas na construção do PDV:

A referenciação diz respeito à seleção das expressões referenciais, ou mais largamente, à construção de universos do discurso, independentemente das relações entre esses universos e a realidade extralinguística. Essa operação corresponde, de uma ponta a outra, às escolhas enunciativas, portanto aos pontos de vista dos enunciadores sobre os objetos. Se emprego o termo referenciação é para reagir ao reducionismo da enunciação do eu, aqui, agora e para lembrar que o enunciador está em todo lugar, não somente nas marcas indexais. Porém, articulo frequentemente referenciação com enunciação (para mim é como a frente e o verso de uma folha de papel), para lembrar também que a referenciação não se entende no sentido referencialista rígido e objetivista [...]. Assim sendo, defender uma concepção enunciativa da referência, interna à língua, não implica abandonar toda articulação entre o que se diz no e pelo discurso e o extralinguístico, daí minha recusa a concepções anti-referencialistas do sentido (RABATEL, 2016b, p. 136, grifos nossos/tradução livre)²².

Notamos assim que a noção de referenciação sob a visão de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Rabatel (2016a; 2016b) não é exatamente a mesma, mas também não pode ser considerada como antagônica, pois os autores a utilizam, como postulou primeiramente Lorenza Mondada em meados da década de 90, de modo a refutar a visão lógica, de correspondência da realidade, no modelo vericondicional da referência tão consagrado na tradução filosófica da primeira metade do século XX. Contudo, precisamos reconhecer que, para todos esses autores, por uma questão de ordem teórica e de objetivos distintos, interesses diferentes são dados à referenciação.

A referenciação, implicada na relação texto/discurso, para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), é vista como uma das categorias do texto responsáveis pela textualidade, ou simplesmente um parâmetro de textualidade como pontua Macedo (2018). Já para Rabatel (2016a), ela é uma das formas ou dos meios pelos quais o PDV pode ser expresso e analisado no texto/discurso. Então, de forma notória, ainda que, para os primeiros autores, a referenciação tenha papel direto na construção da coerência textual, não descartamos que, para o segundo autor, ela seja importante para cumprir a mesma função, tendo em vista que, a construção do

²² Tradução de Suzana Leite Cortez.

PDV só se dá de forma satisfatória se for feita de maneira coerente. Além disso, como veremos no decorrer deste trabalho, em alguns gêneros textuais, como o argumentativo, o próprio sentido do texto só vai sendo construído, dentre outras coisas, pela configuração de um ponto de vista principal.

Nesta dissertação, no entanto, não vamos descartar nenhuma dessas funções. Para nós, a referenciação tem suma importância pela ótica de todos esses estudiosos. Assim, por esta pesquisa ter total filiação à Linguística Textual, olhar para a referenciação sobre o prisma de seu papel para a construção do sentido do texto é indispensável para o desenvolvimento deste trabalho. Do mesmo modo, se pretendemos analisar a construção do PDV dentro da rede referencial que compõe o tópico discursivo do texto, o valor dos objetos de discurso na tessitura textual tem, para nós, o mesmo peso.

É válido destacar, porém, que, no âmbito da Linguística de Texto, como veremos mais à frente, a referenciação já dialogou com o PDV da teoria rabateliana no Brasil, principalmente, através dos trabalhos de Cortez (2003, 2011a), Koch (2012), Koch e Cortez (2015) etc. Esses estudos, contudo, tinham uma visão de referenciação condizente com a época, em que, por mais que se destacasse o viés sociocognitivo da referenciação, as análises ainda eram em sua maioria “verbo-cêntricas”, como denomina Custódio Filho (2011). Essa visão foi sendo ampliada a partir do trabalho de Cavalcante (2011) paralelamente à tese de Custódio Filho e atualmente caminha na direção de pesquisas como a de Matos (2018), por exemplo, em que é nodal a noção de redes referenciais.

Advogamos que se firmar no entremeio dos estudos da LT e da teoria rabateliana é importante para as contribuições que podemos trazer aos estudos da linguagem por meio desta dissertação, porque, com o crescente avanço dos estudos textuais no Brasil, a textualidade tem sido vista por meio de diversas categorias ou parâmetros textuais (intertextualidade, tópico discursivo, referenciação, sequencialidade etc.). Dentre essas categorias, na já mencionada discussão promovida pelo evento *Abralin ao vivo*, a linguista do texto Mônica M. Cavalcante destaca a importância do gerenciamento do tópico discursivo para a promoção da textualidade.

Faz-se importante, então, que, de forma sucinta, voltemos a uma das principais ideias que mencionamos nas seções destinadas ao tópico discursivo: a ideia de que todo tópico é constituído dentro da rede referencial de um texto (SÁ, 2018). A partir de tal ideia, vamos considerar os seguintes pilares: 1) todo tópico é composto por referentes; 2) os referentes indicam o ponto de vista (CORTEZ, 2011a; RABATEL, 2016a, 2016b) dos enunciadores; e 3) o gerenciamento tópico é um dos responsáveis pela manutenção da textualidade (CAVALCANTE, 2020).

É, portanto, no entremeio desses três pilares onde pretendemos articular a noção de referenciação da LT à noção de PDV em Rabatel. No entanto, para além dos três, questões sobre o gênero textual com o qual vamos trabalhar – a redação do Enem – também ganham importante relevo. Para a análise da dissertação do Enem, vamos considerar o diálogo entre referenciação, tanto em LT como dentro da noção de ponto de vista da teoria rabateliana, com o tópico discursivo porque, ao passo que ela é importante para a construção da coerência do texto, ela vai ser primordial também para a construção argumentativa por meio do PDV de quem o escreve, a qual define, em ampla medida, a coerência do texto.

Nesse caso, analisar o tópico textual-discursivo (composto por referentes) em diálogo com o PDV é importante, pois, por mais que muitos trabalhos já tenham se interessado pelo gênero – inclusive analisando o tópico discursivo dentro dele (ALENCAR, 2009; ALENCAR e FARIA, 2014; SÁ, 2018 etc.), nenhum se debruçou sobre a noção de ponto de vista – ainda mais se filiando a uma concepção de ordem teórica. Destacamos tal lacuna porque, conforme a própria matriz de correção da prova de redação, podemos ver que uma das competências (a 3) pede que o candidato seja capaz de: “*Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*” (BRASIL, 2019, p. 6, grifos nossos).

Além disso, consideramos que podemos aguçar ainda mais esse diálogo se associarmos o que Rabatel (2016a) denomina como “ilhas textuais” à noção da referência em rede adotada por Matos (2018), como discutiremos a seguir. Para o que defendemos, primeiramente, voltamos, em linhas gerais e de forma breve, às questões debatidas por Matos (2018). A autora, ao considerar a referência em rede, afasta-se da noção da referenciação que analisa os referentes em cadeias referenciais, de forma linear, centrada quase que exclusivamente em elementos linguísticos. Para defesa do que propõe, ela se vincula à ideia de “redes referencias” e advoga que a (re)construção dos referentes vai se dando de forma associativa, por links que tais expressões mantêm umas com as outras para compor a rede referencial de um texto e, conseqüentemente, a sua construção de sentido.

Em segundo lugar, trazemos as ideias de Rabatel (2016a) que, por sua vez, diz que, dentro de certas circunstâncias, uma palavra pode ser suficiente para remeter a um PDV. Todavia, compreendemos que a posição que ele adota comunga da ideia de que a palavra, enquanto objeto de discurso, não deve ser vista de forma vazia, meramente por um olhar linguístico, formal, que descarte a utilização de seu uso em um ato de enunciação contextualmente definido, pois, nesses moldes, concebemos que

[...] a palavra remete, nitidamente, a um enunciador e a um PDV claramente identificados por uma certa comunidade linguística. Se pensamos que *o PDV deve representar uma asserção*, então ele não deve ser inferior a um enunciado completo (enunciado ou frase simples), *a predicação devendo permitir suportar uma asserção que encontra sua origem [...]. Por outro lado, julgamos que o PDV pode se limitar a uma retomada de uma palavra ou de uma expressão julgadas importantes, ou até de um grupo de palavras, ao modo das ilhas textuais, então não há limite inferior ao PDV*, uma vez que a asserção permanece o fato do locutor citante, que engloba em seu próprio discurso ilhas de PDV, por dialogismo interdiscursivo ou interlocutivo. (RABATEL, 2016a, p. 101, grifos nossos)

Com os grifos na citação acima, destacamos o fato de o PDV representar uma asserção. Isto é, damos notoriedade à ideia de que, ainda que a palavra – contextualmente falando – seja suficiente, nas ilhas textuais, o PDV é ancorado por acréscimos que sustentam os termos principais. Em outras palavras: como na noção da referência em rede, dentro das ilhas, parece que são as predicações que nutrem as expressões referenciais, bem como os links que as conectam, que dão conta de realmente dar o nó final para se amarrar o ponto de vista no texto.

Contudo, para que esse movimento seguro aconteça, outra categoria intrínseca à construção textual-discursiva recebe destaque nos estudos de Rabatel (2016a): os marcadores discursivos²³. Conforme o teórico, os marcadores discursivos atuam diretamente na embreagem do PDV porque, majoritariamente, eles configuram e conduzem a orientação argumentativa do texto.

O autor, nitidamente, dá destaque à conjunção adversativa *mas*. Para ele, essa conjunção tem o status de verdadeiro embreador do PDV; ao passo que outros marcadores como “*entretanto*”²⁴, *então*, *agora*, *e* operam essa embreagem apenas em correlação com os parâmetros linguísticos do PDV, de modo que são apenas coembreadores do PDV” (RABATEL, 2016a, p. 232, grifos do autor). O teórico, então, afirma que

Os conectores lógicos e os marcadores temporais têm, cada um, além de seu valor de base, um valor temporal ou um valor argumentativo que se manifesta em ligação com o processo deliberativo do PDV. Assim, *mas* e os marcadores temporais *agora*, *entretanto*, *então*, *e*, indicam etapas significativas do processo perceptivo e intelectual, instituindo, por um movimento deliberativo em tensão, relativamente discreto, o enunciador como um dos corresponsáveis, juntamente com o narrador, pela organização do texto, e isso,

²³ Se, em Pinheiro (2005), os marcadores discursivos cumprem a função de tornar o texto coerente, por meio dos processos articulatórios, em Rabatel (2016), advogamos que eles também colaboram para a construção do sentido do texto, já que, através deles, o PDV ganha amarras para ir se firmando.

²⁴ Apesar de considerarmos *mas* e *entretanto* conjunções adversativas de mesmo valor semântico, Rabatel (2016a, p. 231) pare distinguir esses elementos quando considera que o “*mas* embreia um PDV, diretamente, em razão de seu valor argumentativo” e o “*entretanto*, *então*, *agora* [e o] e [...] permanecem latentes com o valor temporal, atualizando-se apenas em correlação com a marcação do PDV”.

qualquer que seja a natureza coorientada ou antiorientada dos argumentos. (RABATEL, 2016a, p. 232, grifos do autor)

Nesta dissertação, no entanto, apesar de tomarmos como base a teoria rabateliana, distanciamos-nos um pouco dessa ideia que mais torna distantes do que próximos os marcadores discursivos. Pelo fato de tentarmos fazer uma articulação teórica entre os estudos que regem o tópico discursivo e o PDV, precisamos tomar algumas posições para levar este trabalho à frente. Sendo assim, voltamos a mencionar tese de Sá (2018) para defendermos o que nos parece mais viável para análise do ponto de vista dentro da topicalidade.

Para a autora, os marcadores discursivos, que atuam como um dos mecanismos de articulação tópica, não recebem papéis hierárquicos diferenciados, já que, seja qual for, eles cumprem a mesma função. Dessa forma, em nossa pesquisa, defendemos que, além de articular o tópico, eles orientam, de forma argumentativa, o PDV. Sendo assim, diferentemente de Rabatel (2016a), não daremos peso diferentes a eles, tendo em vista que, ao articularem o tópico textual-discursivo e guiarem o PDV, os marcadores vão trabalhar em prol da mesma coisa: da construção do sentido do texto, ou seja, da sua coerência.

Todavia, ainda que não voltemos os nossos olhares a um gênero literário, pois temos como *corpus* a redação argumentativa de vestibular, e ainda que façamos uma análise do PDV em diálogo com teorias linguísticas, comungaremos das ideias de Rabatel (2016a) para considerarmos que, também em nosso contexto, vamos adotar a posição de que

[...] o PDV define-se pelos meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos de considerar, quer o sujeito seja singular ou coletivo. [...] *O sujeito, responsável pela referência do objeto, exprime seu PDV, tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referência, isto é, pelas escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico.* (RABATEL, 2016a, p. 30, grifos nossos)

Considerando, então, a citação acima, mencionamos, mais uma vez, a ideia de que vamos avaliar o PDV dentro da progressão/continuidade tópica, pois, dentro da “atualização do material linguístico”, que permeia toda a composição do fio tópico, o PDV vai sendo construído. Nesse sentido, como mostramos, o tópico discursivo tende a caminhar dentro da rede referencial de um texto. De tal modo, se os referentes também são destacados dentro da teoria rabateliana do PDV, encaminhamos nossas discussões ao seu próximo passo: a perspectivação dos objetos de discurso para a construção do ponto vista.

Por conseguinte, ressaltamos que, apesar de já termos, ainda que de forma breve, apresentado tal questão, temos noção de que os trabalhos de Alain Rabatel visaram,

primeiramente, à narrativa literária. Contudo, se esta pesquisa se desenvolve no âmbito linguístico, é justo que a discussão sobre referenciação e ponto de vista seja a florada dentro de estudos linguísticos, como no caso das pesquisas de Cortez (2011a; 2011b; 2011c) e Koch e Cortez (2015), que terão suas ideias apresentadas a seguir, e mais ainda: analisando a problemática do PDV em um gênero reconhecidamente tido como argumentativo, mas sobre o qual não há discussão e análise científica sobre a construção do PDV, embora esta seja exigida nos critérios de avaliação do Enem. Por esta razão, indagamos sobre como o PDV é construído nas redações em articulação ou de modo a favorecer ou não a articulação tópica.

2.2.1 *A perspectivação dos objetos de discurso para a construção do ponto de vista*

Dentro do âmbito linguístico, as pesquisas de Cortez (2011a; 2011b; 2011c) e Koch e Cortez (2015) fazem uma associação direta entre os estudos da teoria rabateliana do PDV e a Linguística de Texto, dando enfoque, diretamente, ao papel da referenciação. Ao direcionar questões concernentes à construção do PDV aos estudos textual-discursivos, Cortez (2011a, p. 33) evidencia que não somente na narrativa, mas nos diversos gêneros do discurso, “sempre haverá [...] uma perspectiva que guia a interpretação e a referenciação, ou simplesmente um modo de contar os fatos, de apreendê-los e orientá-los argumentativamente”.

A autora admite que, para além de quem vê, percebe ou sabe, no âmbito linguístico, a problematização em torno do PDV pode mirar o fato de que uma percepção é (co)construída numa dinâmica de troca entre os enunciadores. Por esse ângulo, não há distanciamento entre a sua postura e a de Rabatel (2013; 2016). Entretanto, com foco no processo de heterogeneidade enunciativa, Cortez (2011a) aponta que, na/para a construção da textualidade,

o pdv passa a ser encarado como um mecanismo enunciativo que atua no processamento textual e como tal intervém [sic] na construção da coerência. O pdv, portanto, resulta do agenciamento de perspectivas que se manifestam no texto por procedimentos variados a depender do gênero, do estilo do autor, da visibilidade que se quer dar a um ou outro enunciador, a um ou outro ponto de vista, ou simplesmente: da orientação argumentativa do texto. (CORTEZ, 2011a, p. 39, grifos nossos)

Vemos, então, que, ao redimensionar os estudos do PDV em relação aos estudos textual-discursivos, a estudiosa o coloca em um lugar de notoriedade, já que, para ela, esse construto passa a atuar na construção da coerência textual. Cortez (2011a, p. 35) aponta que, dentre os meios linguísticos pelos quais o PDV pode ser evidenciado – “tais como, seleção lexical, tempos verbais, operadores argumentativos, negação, nominalizações, recursos modalizadores,

marcas de modalização autonímica, formas do discurso reportado etc.” – em seus estudos, ela abordará o entrecruzamento de tal categoria com a referenciação, especificamente com as formas nominais.

De acordo com a linguista, os objetos de discurso sempre serão perspectivados conforme os posicionamentos avaliativos que as instâncias enunciativas fazem sobre eles. Dentro dessa múltipla perspectivação de um objeto, L1/E1 faz um recorte do que lhe convém sobre percepções alheias para construir seu PDV e, conseqüentemente, moldar a orientação argumentativa do texto. De tal maneira, esse locutor principal pode recorrer a vozes de enunciadores segundos (e2), enunciadores terceiros (e3) etc., enunciadores dóxicos (dizeres sociais), dentre outros²⁵. Dessa maneira, pelos mesmos passos da autora, nesta dissertação, vamos considerar que

a construção do pdv é uma construção dialógica, na medida em que figuram no discurso outros pdvs com os quais o locutor dialoga e que por sua vez interferem na construção do seu pdv. Essa manifestação pode incidir sobre falas representadas, pensamentos e percepções, indo além dos limites estrututais [sic] do enunciado, de vez que *o estudo discursivo do pdv solicita um exame do contexto na relação com o gênero do discurso em que as falas e percepções são representadas. Por essa ótica, mais do que a distinção de vozes, interessa como os pdv se configuram na materialidade textual.* (CORTEZ, 2011a, p. 62, grifos nossos)

Sendo assim, cabe-nos pontuar algumas questões quantos às nossas abordagens teóricas, bem como ao gênero que esta pesquisa adota como universo a ser investigado. Em primeiro lugar, retomamos a ideia de que os processos anafóricos têm relevante papel dentro da composição e encaminhamento do tópico na dissertação argumentativa do Enem, como vimos em Sá (2018). Nesse sentido, vamos imaginar que o escrevente da redação, na condição de locutor-enunciador primeiro – L1/E1 –, pode, ao longo do texto, orquestrar instâncias para construir seu PDV. Em segundo lugar, vamos considerar que, se vislumbramos analisar o tópico textual-discursivo dentro da rede referencial do texto, é interessante que vejamos como as conexões que estabelecem a progressão/continuidade referencial e tópica evidenciam e constroem o PDV de L1/E1 e/ou de demais instâncias.

²⁵ Em sua tese, por uma necessidade ordem analítico-metodológica, Cortez (2011a) elenca mais uma instância enunciativa: o enunciador especialista (o que pode argumentar com autoridade). Em seu *corpus*, a autora trabalha com matérias jornalísticas, ou seja, com textos que argumentam tendo a necessidade de trazer instâncias especialistas para respaldar seus argumentos. No caso desta pesquisa, pelos mesmos motivos que cercam o gênero textual aqui adotado, a mesma instância será elencada.

Para tanto, vamos defender nossa ideia pela seguinte metáfora: se visarmos ao referente principal de um texto com uma bola de futebol, e o texto, por sua vez, como o campo pelo qual essa bola percorre, vamos ter que olhar também para os jogadores – no caso, as instâncias – e para os papéis que eles cumprem quando tocam nessa bola, uma vez que, dentro do processo anafórico, cada apreensão do referente pode recategorizá-lo. Sendo assim, para que a análise do PDV se dê dentro da progressão/continuidade tópica, o processo de recategorização anafórica nos parece muito valioso, pois, como afirmam Cavalcante e Brito (2016, p. 119),

o fenômeno da recategorização compõe a dinâmica natural de retomada anafórica, pela qual os referentes, ao mesmo tempo que se mantêm no texto por algum tipo de associação, também evoluem em diferentes proporções, em proveito da progressão temática.

De tal maneira, a recategorização anafórica tem, para nós, dois importantes papéis: primeiro, o de guiar o PDV, conforme a posição de cada instância enunciativa; segundo, o de atuar na manutenção da progressão/continuidade tópica. Dito de outro modo: ao passo que as recategorizações anafóricas vão auxiliar a concernência para a centração e para o encaminhamento do tópico, elas poderão também indicar os pontos de vista que se configuram ao longo do fio discursivo do texto.

Uma ideia que converge a esse prisma da articulação entre anáforas e construção do PDV pode ser vista em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Para os autores, a representação dos objetos de discurso também depende das intenções argumentativas dos enunciadores. Eles acreditam que o processo da recategorização vai depender da forma pela qual um referente é apresentado no texto e pela forma como ele pode ser reconstruído por um coenunciador.

No entanto, se, de um lado, vamos defender que esses autores dão incontestáveis contribuições para esta dissertação e para os estudos da referenciação de forma geral, temos também que reconhecer que eles não chegam a definir, dentro de bases de ordens teóricas, o que seria o uso dos processos referenciais para a defesa do ponto de vista – colocando-o, assim, no mesmo lugar de opinião²⁶, por exemplo. Sendo assim, mais uma vez, não negamos a importância de seus estudos, mas, neste momento, vamos nos apoiar, sobretudo, em Cortez

²⁶ Ainda que em um consenso comum o termo *opinião* seja usado como sinônimo de *ponto de vista*, teoricamente falando não temos uma teoria que trabalhe com a noção de opinião, mas, como mostramos, temos uma voltada à noção do ponto de vista.

(2011a; 2011b; 2011c), já que a autora olha para a referenciação em diálogo com uma teoria que visa ao ponto de vista.

Por outro lado, temos que reconhecer também que não podemos nos basear somente nas percepções desta autora, porque, com os avanços dos estudos textuais, olhar somente para as formas nominais para tratar da referenciação é um tanto limitado, já que as noções de *processos referenciais* e *rede* subsidiam uma forma mais completa e segura de análise. Sendo assim, não vamos descartar nenhum dos estudos que estamos citando nesta seção; vamos, então, mesclando-os ao passo que eles se completam e nos contemplam.

Em Cortez (2011b), podemos ver que algumas pistas já apontavam para a ideia que defendemos na seção anterior: a do diálogo entre as ilhas textuais de Rabatel (2016) e a concepção da referência em rede de Matos (2018). Ainda que a autora não evidencie, de fato, tal possibilidade de diálogo²⁷, podemos ver, na citação a seguir, que, de forma não consciente, ela traz, aos estudos do texto, com base em Rabatel, encaminhamentos que comungam com nossa ideia:

Dada a sua dimensão argumentativa e interacional, a concepção do ponto de vista (pdv) traz à tona a importância do estatuto semântico-discursivo dos fenômenos lexicais. Assim, os sentidos devem ser contemplados por meio de aspectos que evidenciam a relação que os interlocutores estabelecem com esses itens, ou melhor, com os objetos de discurso, porque os recortam conforme seu ponto de vista. Rabatel (2001)²⁸ propõe determinar a instância, origem do ponto de vista, a partir de um conjunto de marcas linguísticas que interferem na referência, incluindo as predicções como formas que auxiliam tanto na construção e captação do ponto de vista, como na interpretação dos referentes. (CORTEZ, 2011b, p. 98, grifos nossos)

Nesse caso, ainda que não cite propriamente as ilhas, vemos que a autora, (mesmo que visando às formas nominais) sob o enfoque rabateliiano, tem noção de que as predicções e as associações que nutrem os referentes são importantes para a construção do PDV. Outro aspecto que nos interessa, apesar de não ter caráter de ineditismo, é o fato de ela se basear em Koch (2002)²⁹ para apontar que as formas nominais (artigo, pronome, substantivo, adjetivo), além de auxiliar a construção do ponto de vista, vão contribuir para o estabelecimento da coesão, da coerência e da progressão tópica.

²⁷ Compreendemos que não podemos cobrar da autora que, naquela época, ela aflorasse tal discussão, uma vez que os estudos que debruçavam sobre a referenciação, ainda que estivessem caminhando em ritmo satisfatório, não apontavam à noção de rede tão explícita e bem definida como fez Matos (2018) em sua tese, anos depois das publicações de Cortez.

²⁸ RABATEL, Alain. “Les représentations de la parole intérieure: monologue intérieurdiscours direct et indirect libres, point de vue” *Langue Française*, Armand Colin, Paris, n.132, 2001.

²⁹ KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

Sob o entrelaçamento dessas três categorias (coesão, coerência e tópico), admitimos que L1/E1 tem papel crucial na/para a organização textual-discursiva. Não pretendemos, nesta dissertação, distanciá-las dentro de nossas análises. Queremos o contrário: identificar como L1/E1 mobiliza as três categorias para dar sentido ao que escreve, bem como analisar como ele convoca enunciadores distintos arquitetando os PDV em seu discurso – sobretudo, como esses enunciadores ecoam os referentes – para construir o seu ponto de vista, já que, como defende Cortez (2011c, p. 89), fica a cargo dessa voz principal “a apresentação dos objetos de discurso, a seleção das informações e a hierarquização dos enunciadores”.

Para ficar claro o papel de L1/E1 na/para construção textual-discursiva do PDV, principalmente, no que diz respeito à evocação de enunciadores distintos para a perspectivação dos referentes, seleção de informações e hierarquização dos próprios enunciadores, trazemos, mais uma vez, a R1-2019. Nesse momento, então, veremos a redação especificamente conforme a análise de seu ponto de vista, em que destacamos **em negrito** os enunciadores secundários (e2, e3, e4 e e5) e *em itálico* os PDV correspondentes³⁰, que direta e indiretamente atuam na construção do PDV:

R1-2019

Consoante ao poeta **Cazuza**, “*Eu vejo o futuro repetir o passado*”, *percebe-se que a questão dos moradores de rua no território brasileiro não é um problema atual*. Desde da Lei Áurea, milhares de escravos foram libertos e sem lugar para morar, tendo que recorrer a rua como forma de escape, deixar eles em situação de vulnerabilidade. De modo semelhante, no Brasil, a questão das pessoas em situação de rua ainda é uma problemática, devendo ser discutido suas principais causas.

Em primeiro lugar, podemos destacar a precariedade de políticas públicas existentes. Se por um lado **a Constituição Cidadã**, de 1988, o artigo 6º, *preconiza e assegura o direito à moradia e bem estar social*; por outro, esses direitos são negligenciados na prática pela população, ocasionando um crescente aumento de pessoas em situação de rua, além de acarretar a vulnerabilidade social dos mesmos. Prova disso, *de acordo com o G1, o número de espaços de apoio e albergues públicos não são suficientes para abrigar mais de 100 mil pessoas em situação de rua no Brasil, deixando claro o descaso da constituição*.

Em segundo lugar, deixa-se avaliar o desemprego estrutural como impulsionador da problemática. Em crise nacional intensificada, uma parcela da população acaba perdendo sem emprego como decorrência, afetando a renda familiar, não tendo condições financeiras de manter o aluguel e alimentação, tendo como solução a rua como fulga dessa realidade. *De acordo como IBGE, o número de moradores de rua cresce 66% desde a crise econômica, em 2015, deixando notório o desemprego estrutural em consonância com a crise como fator de impasse*.

³⁰ Conforme quadro 1, disposto abaixo.

Portanto, medidas são necessárias para a inclusão dos moradores em situação de rua no Brasil. Logo, o Governo Federal junto com os municípios, deve ampliar o número de albergues e moradias públicas, além de possuir redes de assistência social, como intuito de garantir direitos básicos como moradia, alimentação e segurança nesses espaços. Além disso, deve promover uma parceria entre empresas públicas e privadas, com a ideia de garantir contratos com essa minoria social, dando oportunidade de emprego atrelado com uma capacitação profissional, para se ingressar devidamente no mercado de trabalho.

Quadro 1 - Pontos de vista de R1-2019

Enunciador	Referente	Ponto de vista
Cazuza (e2)	Moradores de rua	Problema de ordem histórica
Constituição Cidadã (e3)	Pessoas em situação de rua	Preconização do documento do Estado
G1 (e4)	Pessoas em situação de rua	Dados acerca dos espaços públicos insuficientes
IBGE (e5)	Moradores de rua	Crescimento em virtude da crise financeira

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação

Em R1-2019, são representados os pontos de vista de distintas instâncias enunciativas: o do cantor Cazuza, o da Constituição Cidadã, o do site G1 e do IBGE. Afora a citação direta de Cazuza, os demais PDV são construídos de forma indireta, quer dizer, L1/E1 não faz uso de citação direta, ele recorre às percepções assumidas por outros enunciadores de forma parafrástica, como se ele se baseasse em premissas discursivas socialmente partilhadas. Ao reportar o discurso do cantor (e2), o autor do texto (L1/E1) o engendra, de forma demarcada, à sua voz para salientar que “a questão dos moradores de rua no território brasileiro não é algo atual”, sendo um problema que pode ser consequência do período da escravidão do Brasil. No entanto, a coenunciação é mais figurativa que necessária, porque a fala de Cazuza é ampla demais³¹ para que se tente associá-la ao que foi promovido pela Lei Áurea e sua possível relação com a atual situação dos moradores de rua do Brasil.

Ademais, dando continuidade à progressão de seu texto, L1/E1 mostra uma das principais causas que, em seu PDV, se relaciona à problemática dos moradores de rua: “a precariedade de políticas públicas existentes”. Então, trazendo mais duas instâncias enunciativas à sua redação, o enunciador principal recorre aos enunciadores especialistas

³¹ Acreditamos que isto se dá, em grande parte, porque há uma cultura em torno do texto de vestibular que acaba por padronizar sua textualidade, fragilizando o processo autoral e a mobilização das vozes no texto. Dessa forma, o estudante tem que citar a todo custo, não importando se a citação vai contribuir efetivamente para a construção dos pontos de vista em defesa da tese. Feita assim, a citação serve apenas para responder à padronização imposta ao gênero.

Constituição Cidadã (e3) e site G1 (e4) com intuito de construir seu PDV e firmar seu argumento.

Desse modo, L1/E1 traz os PDV de e3 e e4 para engendr-los consonantes ao seu. Vejamos: ao marcar seu PDV em relação à precariedade das políticas públicas, o autor do texto mostra o que e3 defende: “o direito à moradia e bem estar social”. No entanto, o autor argumenta que “esses direitos são negligenciados” ao ponto de, como afirma e4, “o número de espaços de apoio de albergues públicos”, lugares que deveriam ser zelados pelo poder do Estado – como defende a Constituição –, não dá conta de “abrigar mais de 100 mil *pessoas em situação de rua*”, o que faz com que essa problemática possa ser apontada como uma das principais causas estabelecidas na tese de L1/E1. Por esse viés, voltamos a Rabatel (2013; 2016a) para mencionarmos que, apesar de haver divergência no que concerne às questões sociais e ideológicas, LE/E1 usa dessa dissonância para firma seu PDV, ou seja, a divergência não quebra seu argumento, ela o torna consistente.

Dando continuidade a seus argumentos, L1/E1 aciona e5, mais um enunciador especialista, o IBGE, para marcar outra das principais causas que têm relação com a questão dos moradores de rua: o desemprego estrutural. Ao recorrer a esse enunciador, mais uma vez toca na tese de sua redação. Assim, a R1-2019 apresenta, na maioria das vezes, boas estratégias para a organização da mescla de vozes e construção do ponto de vista. Nessa redação, percebemos que o PDV é conduzido em favor de argumentos que orientam a interpretação do texto e defendem o ponto de vista de L1/E1, já que, entre o ir e o vir da tessitura textual, a maioria das informações se entrelaçam de forma coerente.

Em se tratando do gênero redação do Enem, esse PDV de L1/E1, sendo o PDV principal do texto, como afirmaremos mais à frente, configura-se como sua tese. Nesse sentido, com exceção da voz de Cazusa (e2), todas as outras instâncias enunciativas contribuem de maneira clara para a construção textual-discursiva da redação pela defesa da tese, pois elas se entrelaçam ao PDV principal do texto, dando-lhe sentido, recuperando a tese, mas apresentando argumentos novos.

Assim como o autor da R1-2019, conforme apontado por Cortez (2011c), L1/E1 tem que ser astuto o suficiente para que, no desdobramento do seu texto, a relação que ele venha a manter com os demais enunciadores seja sólida o bastante para que, em um processo de coenunciação, o sentido textual possa ser construído. No caso de gêneros argumentativos – como as matérias jornalísticas em revistas femininas que a autora analisa –, Cortez (2011c) acredita que, ao dividir a perspectivação de um objeto de discurso com outras instâncias enunciativas, L1/E1 busca reforçar sua argumentação. Então, como a linguista, vamos defender que

Uma análise desse tipo [que leva em conta a argumentação] põe os sujeitos em conexão com os objetos de discurso. Estes, por sua vez, são apresentados, recategorizados e reformulados no curso da progressão textual. Ao posicionar sujeitos, a construção dos objetos de discurso favorece a manifestação de identidades pessoais ou coletivas, tanto em direção ao “eu” como na direção do “outro”. Por essa razão, os mecanismos de representação, ao situar sujeitos em conexão aos objetos de discurso, constituem um meio de reformular posições e afirmar identidades, desempenhando papel importante na orientação argumentativa do texto. (CORTEZ, 2011c, p. 91)

Em relação a essa orientação argumentativa do texto, as falas de Koch e Cortez (2015, p. 31) muito nos interessam, tendo em vista que, se vamos analisar o viés argumentativo do PDV – principalmente por meio da referenciação –, consideramos que “o léxico não pode ser visto como um conjunto de etiquetas disponíveis, mas como um material constantemente retrabalhado no discurso”. Desse modo, reforçamos a ideia de que as escolhas de L1/E1 não são ingênuas, porque ele precisa recortar com exatidão os PDV alheios para configurar o seu. Isso implica que,

De forma velada ou explícita, L1/E1, como enunciador principal de um texto, seja como agente do dizer ou da representação de um conteúdo perceptivo atribuído a outrem, é responsável pelas escolhas lexicais, pela seleção das informações, das percepções e das palavras enquanto locutor/enunciador. (KOCH e CORTEZ, 2015, p. 37, grifos nossos)

A percepção dessas autoras é muito importante para o desdobramento desta dissertação, uma vez que, aqui, pretendemos fazer um entrecruzamento teórico entre os estudos que regem o tópico discursivo e a teoria do ponto de vista. No entanto, vamos abraçar a categoria da referenciação de ambos os lados: tanto no que for concernente ao tópico quanto no que for concernente ao PDV.

Para isso, ancoramo-nos, mais uma vez, na fala da linguista Mônica M. Cavalcante na *Abralin ao vivo*. Ao discorrer sobre a argumentação dentro dos moldes da Linguística Textual, a professora mostra que, dentre os principais direcionamentos em evidência nos estudos textuais, encontra-se o gerenciamento do tópico discursivo na/para a construção da textualidade, ao lado, por exemplo, da argumentatividade, da intertextualidade etc.

Retomando, então, a ideia que marcamos na seção anterior sobre o diálogo que, por meio da referenciação, tentamos estabelecer entre a condução tópica e a construção do ponto de vista, mas, desta vez, como base em Silva e Cortez (no prelo), vamos considerar que, “se todo tópico é composto por referentes, e os referentes, por sua vez, evidenciam o ponto de vista,

a condução tópica é também guiada por esse ponto de vista”. Por essa mesma lógica, o gerenciamento tópico, mencionado por Cavalcante (2020), torna-se importante, pois, já que L1/E1 vai conduzir o tópico por meio da mobilização dos referentes, nós

lançamos aqui a hipótese de que [...] a condução do tópico discursivo e a construção do ponto de vista podem ser consideradas as duas faces de uma mesma moeda que tem o seu valor pautado na negociação de sentido do escrito, isto é, na sua coerência. Em outras palavras: *na medida em que os referentes são mobilizados para a condução do tópico na tessitura de textos argumentativos, o autor do escrito deveria organizar, articular, defender e orientar seu ponto de vista com intuito de dar sentido ao que escreve.* (SILVA e CORTEZ, no prelo, grifos nossos)

Como esses autores, nesta pesquisa, vamos nos debruçar sobre um texto do gênero argumentativo. Sendo assim, para o que propomos, a seguir vamos discutir questões sobre o padrão sociorretórico do gênero redação do Enem, como base, principalmente, em Bazerman (2006) e Oliveira (2016) para que possamos entender como o a configuração genérica de um texto influencia o comportamento da organização do tópico discursivo, bem como a construção do seu ponto de vista.

2.3 O PADRÃO SOCIORRETÓRICO DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM

Como os contextos sociais são muitos diversos, no âmbito da vivência em comunidade, surgem várias formas de construção e organização textual, as quais, além de respeitar questões de ordem estrutural, respeitam a função e o propósito do texto dentro de determinado contexto de comunicação e a relação que é estabelecida, a partir dos textos, entre locutor e interlocutor. Para Bazerman (2006), esses fatores que moldam o entorno contextual têm grande relevância para o estudo do gênero, bem como para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita.

O autor defende que os gêneros textuais evidenciam questões que escapam da sua estrutura linguística porque eles se entrelaçam também a questões sócio-históricas que situam tanto o produtor textual quanto o seu auditório. Nesse sentido, podemos afirmar que os gêneros são resultados de experiências e, portanto, de atividades humanas. Nessas experiências, a variabilidade dos padrões genéricos se ancora em princípios e parâmetros que viabilizam o processo comunicativo em determinadas situações, os quais incluem a estrutura e as regras de um sistema linguístico, mas que, como dito, não se limitam a isso.

No caso dos gêneros escritos, modalidade com a qual trabalhamos nesta dissertação, reconhecemos que os fatores mencionados por Bazerman (2006) são muito importantes, uma

vez que, na escrita, nem sempre, a comunicação se dá de modo instantâneo, diferentemente do que acontece com gêneros que se situam na oralidade, como a conversa espontânea. Sendo assim, o processo da construção de gêneros escritos, como no caso das redações das provas de concursos e vestibulares – por exemplo, a redação argumentativa exigida no Enem –, precisa se situar diante da configuração do gênero, para que, através de algumas normatizações, escreventes e corretores possam se localizar em seus papéis sociais.

Logo, pensar a construção genérica de um texto visando a esses fatores de cunho social implica compreender que os gêneros corporificam situações de vivência. Através dessas situações, usamos recursos argumentativos, tomamos posições, evidenciamos relações etc. Ou seja, os gêneros são modos textuais de organização das relações que mantemos e construímos no mundo, onde, para além do viés que se limite à forma e ao conteúdo, veiculamos e articulamos informações (tanto implícitas quanto explícitas) essenciais para a construção de sentido do texto.

Assim, como Barzerman (2006), assumimos que essa perspectiva que aponta para a modulação do contexto comunicativo é importante para o trabalho com a leitura e a escrita porque, em um espaço que possibilite o reconhecimento do gênero que vá além das suas características estruturais, os escreventes podem ter condições mais precisas para a atividade com a produção textual. Todavia, no que diz respeito ao ensino da escrita, reconhecemos a carência de um trabalho didático com questões que fujam dos modelos formais, daqueles que levam em conta somente a forma e a composição. Privilegiar esse viés de estrutura é negar toda a complexidade que o gênero carrega, pois, como o teórico evidencia,

os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem eficazes. (BAZERMAN, 2006, p. 29, grifos nossos)

Considerando, então, o percurso entre a “ação discursiva” e as “situações altamente estruturadas”, em que levamos em conta a importância dos “múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem eficazes”, podemos nos apoiar na ideia de que o gênero é a ponte linguisticamente materializada³² que estabelece o

³² No trecho, a expressão “linguisticamente materializada” vai na direção do cotexto (do que o constitui), do formato material, que comporta necessariamente mais de uma semiose, portanto, não apenas na dimensão verbal.

diálogo entre o discursivo, o social e o psicológico. Nesse sentido, mais uma vez, assumimos o posicionamento de Bazerman (2006), porque também consideramos que a estrutura genérica do texto se torna limitada, se descartarmos o que for concernente ao que é do discurso, ao que é do psicológico e ao que é do social.

A redação do Enem, gênero sobre o qual nos debruçamos nesta dissertação, vem, há anos, mantendo-se como fulcro de várias discussões dentro do âmbito acadêmico, principalmente em discussões que permeiam o campo do ensino de produção textual³³. Contudo, na verdade, desde antes da criação do Exame Nacional do Ensino Médio, a redação ou dissertação escolar vem se enveredando em algumas práticas sociais e configurando-as, uma vez que, como um gênero solicitado em um momento importante na vida de muitas pessoas – o da busca pelo acesso ao ensino superior público –, a demanda por uma escrita “idealizada” se torna recorrente no contexto educacional preparatório para o Enem.

Em termos mais precisos, em 1911, com a obrigatoriedade de candidatura às provas de vestibular para a admissão no ensino superior, a dissertação foi inserida nos exames brasileiros. No entanto, só em 1970, com a criação da Comissão Nacional do Vestibular Unificado, a redação começou a se enquadrar em um modelo que se aproximava do que temos hoje no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com a chegada do Enem, em 1998, o texto dissertativo-argumentativo, com base, principalmente, na sua matriz de competências avaliativas, ganha um olhar especial de alunos e professores. Todavia, tal olhar parece se fixar nessas competências, minimizando toda complexidade de ordem social e histórica que envolve o gênero.

Dentre as pesquisas que defendem a redação como um gênero e que levam em conta toda a complexidade contextual que o cerca, recorreremos à tese *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem*³⁴, de autoria de Flávia Cristina Cândido de Oliveira, defendida em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Do mesmo modo de Sá (2018), resolvemos tomar Oliveira (2016) como base para defendermos que a redação é um gênero, porque esta autora elenca fatores de ordem externa e interna à redação suficientemente bem para vermos como eles agem, diretamente, na configuração desse texto.

Em sua tese, Sá (2018) vê a necessidade de trazer Oliveira (2016) por acreditar que o entorno contextual que situa a produção da dissertação argumentativa, as condições exigidas pelo exame, bem como a projeção que os escreventes fazem dos corretores e a que os corretores

³³ Mais à frente, alguns exemplos serão mencionados.

³⁴ Tese também orientada pela pesquisadora Mônica Magalhães Cavalcante, líder do Protexto (UFC/CNPq).

fazem dos escreventes, têm influência direta sobre como as relações de coesão e coerência são estabelecidas nesse texto. No caso da nossa pesquisa, acreditamos que esses mesmos fatores também exercem influência na organização tópica do texto e, conseqüentemente, na construção do seu ponto de vista.

No que diz respeito aos aspectos externo à redação do Enem, Oliveira (2016) leva em conta: 1) as condições de produção e recepção do gênero; 2) os aspectos do entorno social em que a redação é escrita; e 3) a defesa da concepção de gênero como ação social. Na pesquisa de Sá (2018), são acrescentadas as características do contexto sócio-histórico do gênero para que a autora possa vir a se ancorar no que denomina como “contexto amplo da redação do Enem”. Ela justifica tal posicionamento por acreditar que o viés social age sobre a composição do gênero. Em suas palavras,

Reconhecemos a relevância de se considerar o contexto social e histórico em nossa pesquisa, na medida em que ele é responsável por condicionar a estruturação da redação do Enem por sofrer influência de questões de cunho social, político, científico, econômico, artístico e cultural que estão presentes na sociedade, a que necessariamente se alude no gênero. (SÁ, 2018, p. 119)

Já em relação aos aspectos situacionais do Enem, Oliveira (2016) se debruça sobre questões internas ao gênero. Para isso, ela recorre: 1) aos elementos da enunciação: conteúdo temático, construção composicional e estilo, com base nas percepções de Mikhail Bakhtin (1997³⁵); 2) ao papel dos interlocutores, à finalidade da enunciação e à esfera de circulação, baseando-se também em Bakhtin (1997); 3) ao conteúdo composicional – o plano do texto, com ênfase na sequência argumentativa, situando-se em Jean-Michel Adam (1999³⁶; 2008³⁷); e 4) à concepção da retórica do gênero – os tipos de acordo e as técnicas de argumentação, tomando por base Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005³⁸).

Como Bazerman (2006), a estudiosa também encara a dinâmica de surgimento de novos gêneros na sociedade com base na ideia de que interlocutores precisam se comunicar em variados e específicos contextos. Nesse sentido, sua inquietação surge da problemática que evidencia a questão de que, apesar de a redação ser cobrada na prova do Enem desde 1998, muitas são as dificuldades que cercam os agentes sociais que têm ligação direta com a estrutura

³⁵ *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

³⁶ *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan, 1999.

³⁷ *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

³⁸ *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

desse gênero: alunos, professores e corretores/avaliadores; dificuldades que, respectivamente, se manifestam no processo de ensino, aprendizagem e correção do gênero.

Pelo fato de apresentar uma estrutura muito próxima da estrutura genérica da redação escolar, Oliveira (2016) mostra que o gênero, do ponto de vista da tipologia, se enquadra no dissertativo. No entanto, como o termo *redação dissertativa* traz certa amplitude, e como o próprio Enem solicita um texto predominantemente argumentativo, a autora recorre às sequências composicionais propostas por Adam (1999; 2008), especificamente a argumentativa³⁹, com intuito de estabelecer diálogo entre questões que dizem respeito à tipologia e ao gênero, considerando, é claro, o contexto de produção, circulação e recepção em que as redações foram produzidas e a estrutura tanto composicional como retórica do texto. Ao olhar para tais questões, a autora evidencia que

A redação do ENEM situa-se em uma situação social de produção de um texto argumentativo com um posicionamento sobre um tema social, político, científico e cultural. A ação é significativa e interpretável por meio de regras, as quais se acomodam a uma estrutura dissertativo-argumentativa. As ações que definem essa prática discursiva apontam para uma locução dirigida para corretores, sob o condicionamento social de produção da redação ENEM em contexto de exame nacional que dá acesso ao ensino superior em instituições públicas de ensino. A redação é gestada, portanto, num contexto social de muita pressão e de muitas cobranças, além de ser regida com todas as normas impostas pelo ENEM, prescrita [sic] no Guia do Participante. Outras restrições são impostas aos grupos de corretores, que funcionam, nesta prática social, como os interlocutores a que as redações destinam-se. As normas de correção das redações do ENEM estão discriminadas no Manual do Corretor e são explicadas em fóruns e encontros anuais dos supervisores e de corretores. (OLIVEIRA, 2016, p. 144)

Sob o mesmo enfoque que mencionamos mais acima, Oliveira (2016) também parece acreditar que o gênero é a ponte linguisticamente materializada que une o social e o discursivo. No caso do Enem, ela advoga que as ações reproduzidas pelos atores sociais que se ligam pelo gênero apresentam-se, principalmente, “pela estrutura composicional do texto *e pela articulação das ideias por meio da argumentação*” (OLIVEIRA, 2016, p. 145, grifos nossos).

No campo das práticas de ensino, a dissertação tem lugar de privilégio nos anos finais da educação básica brasileira. Entretanto, as questões didáticas que cercam o ensino de tal texto parecem dar prioridade somente à sua forma, sem levar em conta seu propósito comunicativo e sua produção estabelecida dentro de um contexto social bem definido. Muitos professores, inclusive, baseiam o ensino do gênero redação do Enem frisando estas cinco competências:

³⁹ Mais à frente, como base em Adam (2019), a sequência será detalhada.

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2019, p. 6)

Com base nessas cinco competências, a disseminação de informações sobre esse gênero ganha destaque no meio social, uma vez que a própria esfera midiática, principalmente, às vésperas da prova do Enem, dá grande notoriedade a esse texto, evidenciando como o cumprimento ou descumprimento das competências da matriz de correção do exame enquadra o texto como bom ou ruim. Todavia, o olhar descontextualizado para essas cinco competências em nada colabora para que o candidato à prova tenha uma boa pontuação. Em relação às questões que envolvem o ensino e a busca pela habilidade em escrever o gênero, Oliveira (2016, p. 145) chega a citar, por exemplo, que

Alguns dos fatores observados pela prática de sala de aula consistem em verificar a não compreensão de elementos essenciais para a reprodução do gênero, tais como: entender a proposta de redação do ENEM, delimitar o tema proposto e a tese a ser defendida. Esses fatores inviabilizam a consistência dos argumentos e a estrutura dissertativa que pertencem ao gênero entre outros critérios avaliados na redação.

Nesta dissertação, acreditamos, por um lado, que as cinco competências são importantes para as questões que envolvem a produção e a recepção do gênero, uma vez que elas são indispensáveis para a formulação do texto tanto para o locutor quanto para os interlocutores. No entanto, por outro lado, acreditamos que elas sozinhas não dão conta de alicerçar o processo de ensino de aprendizagem da produção textual. Além delas, o propósito comunicativo do texto, seu contexto de produção e a própria configuração composicional do texto torna-se, na mesma medida, importantes, tendo em vista que, no caso desta última, o domínio da construção e organização argumentativa é fundamental para a construção desse gênero, pois, conforme Oliveira (2016),

Em termos composicionais e configuracionais, o gênero redação do ENEM exige um texto organizado sob a forma de sequência argumentativa

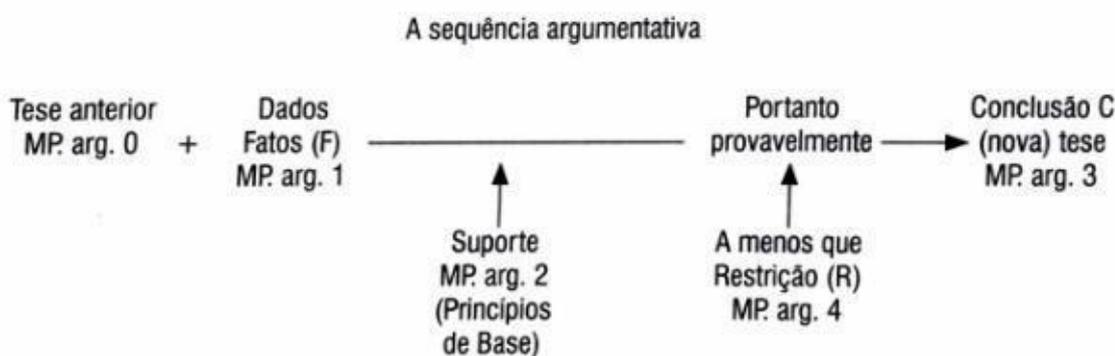
dominante, que requer, portanto, a mobilização de argumentos e de técnicas argumentativas para o fazer persuasivo. (OLIVEIRA, 2016, p. 146)

A sequência argumentativa dominante, assim como as outras sequências (descritiva, narrativa, explicativa e dialogal), é amplamente discutida nos estudos de Jean Michel-Adam. Conforme o autor, as abordagens dos estudos textuais que tocam na argumentação podem ser vistas pelo viés discursivo, interacional (e social) e por questões pragmáticas que auxiliam a organização e a construção da textualidade, ou seja, a construção da coerência textual. Para ele,

a noção geral de argumentação pode ser abordada quer no nível do discurso e da interação social, quer no nível da organização pragmática da textualidade. *Se definimos a argumentação como a construção por um enunciador de uma representação discursiva, visando a modificar a representação de um interlocutor a respeito de dado objeto de discurso, podemos considerar o objeto argumentativo em termos de visada ilocutória. Por outro lado, se consideramos a argumentação como uma forma de composição elementar, situamo-nos, dessa vez, no nível da organização sequencial da textualidade.* (ADAM, 2019, p. 145-146, grifos nossos)

Levando, então, em consideração “a argumentação como uma forma de composição elementar”, de forma a organizar sequencialmente a textualidade, o teórico concebe a sequência argumentativa pelo seguinte esquema:

Imagem 1 - esquema da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2019, p. 164)

Em linhas gerais, como vemos, o esquema de Adam (2019) estrutura uma sequência com base em alguns elementos. A tese da sequência argumentativa diz respeito a uma proposição afirmativa que será contestada ou reafirmada ao longo do texto e pode ser

apresentada de forma implícita ou explícita. Os dados são afirmações, com certo grau de informatividade, que defendem os argumentos do texto e o encaminha às novas teses. O suporte (escoramento de inferências), por sua vez, diz respeito a um conjunto de pressuposições socialmente partilhadas que servem também de apoio aos argumentos. A restrição é uma contra-argumentação que dá direcionamento à conclusão argumentativa. A conclusão, por fim, é onde a premissa da tese do autor é evidenciada.

Cavalcante (2016), ao dissertar sobre as perspectivas de análise da argumentação dentro da Linguística Textual, admite que a sequência argumentativa tem lugar de privilégio na educação básica do Brasil quando o assunto é a redação exigida no Enem. Contudo, na já mencionada mesa da Abralín *Argumentação e Interação e Linguística Textual*, a pesquisadora diz que a incorporação da sequência argumentativa ao gênero redação do Enem, para além de seus aspectos estruturais, tem a ver com o fato de os corretores precisarem se embasar em alguma forma segura para julgar o poder argumentativo dos escreventes. Sendo assim, dentre as estratégias de construção argumentativa, a sequência recebe destaque dentro do texto.

Cavalcante (2020), porém, faz um importante comentário quando explica que nem todos os candidatos que fazem o exame têm aptidão em esquematizar uma sequência argumentativa; talvez, porque, no percurso de suas vidas nos ambientes educacionais, ela não lhes foi apresentada. Para que os estudantes tivessem consciência disso, eles teriam que entender que

a redação do ENEM apresenta as macroproposições da sequência argumentativa, a qual prevê a inserção de técnicas de argumentação que demonstram a recorrência de argumentos quase-lógicos e baseados na estrutura do real do ponto de vista a ser defendido. (OLIVEIRA, 2016, p. 147, grifos nossos).

Com a constatação grifada na citação de Oliveira (2016), voltamos às competências avaliativas exigidas pela matriz de correção do Enem para apreendermos o que nesta pesquisa nos interessa. De forma geral, as cinco competências solicitam: 1) a escrita do texto conforme a norma culta da Língua Portuguesa; 2) a compreensão sobre a proposta do tema; 3) a seleção, a relação e a organização argumentativa; 4) o uso de elementos linguísticos que conectem as partes do texto; e 5) uma proposta de intervenção que busque sanar o problema abordado no tema. Dessas competências, não descartamos a importância de nenhuma, mas, para o que se propõe aqui, destacamos as duas seguintes:

Competência 3: *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.*

Competência 4: *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.* (BRASIL, 2019, p. 6, grifos nossos)

Como um dos objetivos desta dissertação busca estabelecer diálogo entre os estudos da topicalidade e a teoria rabateliana do ponto de vista, compreendemos que, na redação do Enem, essas duas vertentes teóricas têm ligação direta com as duas competências que resolvemos dar ênfase, uma vez que, como notado por Pinheiro (2005), o comportamento organizacional do tópico discursivo e a sua articulação sofrem influência a depender da estrutura de um gênero. Nesse caso, as competências 3 e 4 vão exercer certo comando sobre o tópico, na medida em que elas exigem que ele seja organizado de maneira que consiga construir argumentos para a defesa do ponto de vista dos escreventes, além de solicitar movimentos que articulem a redação.

Além do mais, também com base nessas ideias organizacionais do texto, vimos que Oliveira (2016) recorre às sequências argumentativas de Adam para explicar que a argumentação do texto é arquitetada em cima de uma ideia de “quase-lógica” para a construção do ponto de vista a ser defendido ao longo do escrito. Assim, como a sequência é alicerçada em cima de uma tese, e como a redação do Enem precisa selecionar e organizar ideias para defesa de um ponto de vista, vamos advogar que, nesse gênero textual, tal ponto de vista (formado pelo principal e, às vezes, por outros secundários) será configurado como a tese.

No entanto, para o que pretendemos defender, além das percepções de Oliveira (2016) e Adam (2019), precisamos recorrer ao que defendem Rabatel (2016a) e Plantin (2016). Então, faz-se válido lembrar que, como mostramos através do que sugere Rabatel (2016a), o PDV de um texto, ainda que recorra a outros enunciadores, é construído sobre o posicionamento de um enunciador principal (L1/E1). Plantin (2016), por sua vez, ao dissertar sobre tese e ponto de vista, tem a nos dizer que o ponto de vista é construído em cima de uma proposição.

Se, então, a tese da sequência argumentativa de Adam (2019) é considerada como uma proposição, se Oliveira (2016) defende que a estrutura argumentativa da redação do Enem apresenta as macroproposições da sequência para a defesa de um ponto de vista e se Plantin (2016) considera o ponto de vista como uma proposição, acreditamos que a tese da redação é o que se configura como o ponto de vista principal do texto. Assim, o locutor-enunciador primeiro de uma redação deve ser capaz de conduzir o tópico textual-discursivo de maneira que ele venha construir o seu ponto de vista que é apresentado na tese do escrito e tende a ser defendido por meio de argumentos na composição do texto.

Com o que defendemos, acreditamos que umas das contribuições desta dissertação é o fato de ela se apoiar em uma vertente teórica já consolidada dentro do âmbito dos estudos

textual-discursivos para definir o que seria essa ideia, ainda tão pouco explorada, do *ponto de vista* dentro da redação do Enem. Ademais, evidenciamos o fato de esta pesquisa não se limitar em estabelecer diálogos teóricos entre teorias que ainda não tinham se tocado, tendo em vista que buscamos levar tanto as questões que tocam o tópico discurso quanto as que tocam a construção do ponto de vista ao campo do ensino de produção textual em língua materna – especificamente no contexto do Enem.

Encaminhando esta seção às suas constatações finais, vamos considerar que: em primeiro lugar, ainda que a redação do Enem já tenha critérios suficientes para ser reconhecida como um gênero e seja tão explorada em pesquisas de pós-graduação, nenhuma pesquisa chegou a detalhar o que seria o ponto de vista dentro da matriz de correção do exame. Em segundo plano, ainda que um número satisfatório de trabalhos já tenha se preocupado em investigar o tópico discursivo dentro da redação padrão Enem, poucos deles se propuseram a levar as questões que envolvem o tópico e a prática pedagógica, com veremos a seguir.

2.4 O TÓPICO DISCURSIVO NO CONTEXTO DO ENEM

Como mencionado há pouco, é notável o número de trabalhos que já se propuseram analisar o tópico discursivo dentro de produções textuais que tocam o contexto do pré-vestibular. A título de exemplo, na redação padrão Enem, o tópico já foi associado às sequências argumentativas de Jean-Michel Adam (ALENCAR, 2007; ALENCAR e FARIA, 2014; SILVA, 2020) às metarregras da coerência de Michel Charolles (LINS *et al.* 2017; SÁ, 2018), ao ensino da escrita como processo (ANTUNES, 2005; MARQUESI, 2014) etc.

Consoante Alencar (2009) e Alencar e Faria (2014), no contexto de ensino de produção textual, muitos estudantes da educação básica do Brasil ainda têm dificuldades constantes em organizar seus textos de um modo que o desenvolvimento e a organização argumentativa se deem de forma satisfatória. No que diz respeito às causas que cercam esse problema, as autoras destacam o desconhecimento que os alunos têm acerca do tópico discursivo e dos mecanismos que se mobilizam em prol de sua articulação. Para elas,

Muitas redações de alunos do ensino básico não seguem os princípios de centração e organicidade, nem apresentam argumentação consistente, razão por que eles produzem textos desarticulados e, conseqüentemente, com diversos pontos de incoerência. (ALENCAR e FARIA, 2014, p. 149)

Além do mais, no que concerne, especificamente, à escrita de textos argumentativos, elas ainda dão destaque para a não sistematização das relações entre a organização tópica e as

sequências argumentativas, tendo em vista que, nos textos de caráter argumentativo, os tópicos e os subtópicos – assim como as sequências argumentativas – devem ser apresentados, desenvolvidos e encerrados com informações que se encadeiem com intuito de defender a tese do autor. Caso o contrário aconteça, a desorganização tópica do texto resulta em descontinuidade e, conseqüentemente, em incoerência.

Ao associar as relações entre a organização tópica e a argumentação, Alencar (2009) Alencar e Faria (2014) e Silva (2020) tomam como base a noção de sequência argumentativa abordada nos estudos de Jean-Michel Adam. Como já mostrado, segundo Adam (2019), a sequência argumentativa desenvolve-se de acordo com o seguinte esquema: 1) apresentação de uma tese anterior que pode estar implícita no texto; 2) apresentação de dados que encaminham a uma conclusão e dão margem a uma nova tese; 3) escoramento em inferências que façam com que as informações dos dados tenham sentido numa negociação de pressupostos e conhecimentos socialmente compartilhados; 4) restrição, no caso da contra-argumentação; e 5) conclusão.

Além dessas autoras, também estreitando as relações entre as sequências argumentativas e a organização textual, Marquesi, Elias e Cabral (2017) afirmam que a qualidade de um texto está diretamente ligada à disposição e ao encadeamento de suas informações. Elas defendem esse posicionamento afirmando que, quando um texto se encontra devidamente organizado, sua estrutura atende aos propósitos comunicativos do gênero no qual ela se materializa. Dando ênfase aos meios de organização textual, as autoras defendem que

as sequências textuais, além de sinalizar o modo de organização do texto, orientam argumentativamente em um dado sentido, revelando a intenção de quem produziu o texto e realçando a posição segundo a qual a argumentatividade não apenas se inscreve no uso da língua, mas também no modo como esse uso se configura em práticas textuais e comunicativas. (MARQUESI, ELIAS e CABRAL, 2017, p. 31, grifos nossos)

Embora o trabalho dessas estudiosas não trate diretamente do tópico discursivo, como vimos em Jubran (2006a; 2006b) e Pinheiro (2005), tal categoria de análise exerce influência direta na organização textual. Então, pelo que elas afirmam, o viés organizacional do texto orienta argumentativamente o escrito, sobretudo, “revelando (de forma velada ou não) a intenção” de quem o produziu. Ou seja, podemos inferir que, ainda que de forma indireta, as linguistas também acreditam que o percurso argumentativo do texto se embasa conforme o ponto de vista de seu escrevente.

Koch e Elias (2016), ao discutirem sobre a argumentação na escrita, chegam a citar diretamente a expressão *ponto de vista*. Entretanto, apesar de reconhecerem que “o ponto de vista faz toda a diferença na ciência, na história, na argumentação.” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 162, grifos nossos), as autoras não se embasam em uma teoria que o firme como uma categoria de análise, como fazem Rabatel (2013; 2016a) e Cortez (2011a; 2011b; 2011c) em suas discussões. Dessa forma, dentro de sua obra, o PDV pare ser sinônimo de perspectiva, ângulo de visão, opinião etc. Vejamos:

Um tema pode ser visto sob diferentes ângulos. Se, por exemplo, o assunto é a escassez de água, podemos desenvolvê-lo sob a perspectiva da responsabilidade das autoridades governamentais, da população ou até de São Pedro. Também o tema pode ser tratado do ponto de vista dos impactos da economia, na mudança de hábitos da população etc. Como os pontos de vista podem ser tantos que fica difícil de administrá-los, o melhor é definir logo nas primeiras linhas qual vamos assumir no desenvolvimento do texto. Trata-se de uma boa estratégia para começar uma argumentação. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 161-162, grifos nossos)

Ainda que, por um lado, acreditamos que a abordagem das autoras em relação ao PDV carece de melhor embasamento, reconhecemos, por outro, que suas ideias sobre a delimitação do ponto de vista “nas primeiras linhas [do texto]” são pertinentes. Se pensarmos, por exemplo, no padrão sociorretórico da redação do Enem, podemos conceber que a ideia de que “o melhor é definir [o PDV] logo nas primeiras linhas”, diz respeito ao fato de que, em gêneros argumentativos, o ideal é que a tese do texto seja apresentada em sua introdução. Assim, como já dissemos, acreditamos que, na redação do Enem, a configuração do PDV é alicerçada, antes de tudo, em sua tese, posta geralmente na introdução do texto. Voltamos a defender tal posição, porque, como Oliveira (2016, p. 147, grifos nossos), concebemos que,

Como gênero, a redação do ENEM apresenta uma temática preestabelecida pelo exame, que deve ser desenvolvida em linguagem escrita com estilo formal; é composicionalmente orientado para a organização de uma sequência argumentativa e, configuracionalmente, voltado para a seleção e hierarquização de argumentos que comprovem um ponto de vista central, ou tese.

Em Rabatel (2013; 2016a), vimos que o PDV principal de um texto é moldado pelo modo de representação dos referentes, quer dizer, como L1/E1 apreende um objeto de discurso na relação com outros enunciadores. Nesse sentido, advogamos que essa instância enunciativa, ao conduzir o tópico discursivo em um gênero argumentativo – como a dissertação do Enem –

, tem que ser orientada em contexto pedagógico para entender que “a progressão [tópica] vai garantir a continuidade, o constante ir e vir entre o que foi dito e o que se está por dizer” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 113). Assim, nesse movimento de ir e vir do fio discursivo do texto, acreditamos que o PDV vai sendo construído de forma argumentativa, porque L1/E1 tem que

tentar influenciar [...] o interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação de raciocínio que será orientado em defesa da tese ou do ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34, grifos nossos)

No entanto, como mencionamos antes – tanto pelas percepções de Cavalcante (2020) quanto pelas de Alencar (2009) e Alencar e Faria (2014) –, nem todos os estudantes têm habilidades argumentativas desenvolvidas de forma satisfatória quando desafiados a escrever uma redação nos parâmetros do Enem. É válido deixar claro que, afora as dificuldades que dizem respeito à argumentação, problemas que têm a ver com a progressão textual (falta de coesão ou irrelevância das informações etc.) também põem em risco a qualidade do texto.

Pesquisas como as de Valli (2017) e as de Vignoli (2007), ambas dissertações de mestrado, investigam também quais problemas exercem influência sobre o tópico em redações de alunos que estão inseridos em um contexto de pré-vestibular, nos anos finais do ensino médio. No caso da pesquisa de Valli (2017), feita em uma década de intervalo em comparação com a de Vignoli (2007), algumas preocupações quanto a estratégias de ensino são mencionadas.

Em um dos apontamentos de seu trabalho, Valli (2017) diz que, embora, nessa fase escolar, os estudantes já tenham consciência de movimentos essenciais quanto à estrutura da redação padrão Enem (por exemplo: introdução, desenvolvimento e conclusão), muitos deles não têm o domínio de aspectos que vão além da estrutura formal do texto, por exemplo, o próprio trabalho com a argumentação (sequência argumentativa, diferença entre informar/argumentar etc.). Para ela, um dos fatores que levam a isso é a falta de uma discussão promovida pelos professores que possa levar, ao ensino da escrita, questões que olhem para além dos apontamentos que mostram que o texto precisa de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Vignoli (2007), por sua vez, ao investigar a organização tópica em redações argumentativas, leva em conta o processo que antecede a produção textual para, depois, ver o comportamento do tópico, de fato, no escrito. A autora chega à conclusão de que o problema que cerca a desorganização tópica tem a ver com a falta de sistematização entre os momentos

que envolvem as produções: planejamento, escrita e (quando abordada) a correção textual. Para esta estudiosa, a falta de trabalho que possibilite reflexões acerca do tópico discursivo faz com que os textos, ainda que se liguem (até demais) às ideias principais dos textos de apoio, percam a direção desse fio discursivo durante sua construção.

Trabalhos que citam o tópico discursivo nesses movimentos que cercam o ato da escrita podem ser vistos através das discussões de Antunes (2005) e Marquesi (2014). Numa perspectiva que encara a escrita como algo processual, Antunes (2005) defende a ideia de que os estudantes precisam compreender que a escrita é uma atividade de interação, ou seja, eles precisam estar cientes de que seus textos vão agir sobre o outro com alguma intencionalidade. Sendo assim, para a autora, planejar, escrever, revisar e reescrever o que se pretende dizer são etapas das quais o professor de Língua Portuguesa não deveria abrir mão de que seus alunos enfrentassem em aulas de produção textual, uma vez que elas ajudariam o processo de aprendizagem da escrita.

Considerando também a escrita como uma atividade tematicamente orientada, que faz com que todo texto tenha seus segmentos ligados a uma ideia central, Antunes (2005) aborda algumas noções da topicalidade para o ensino da produção de textos. Ela advoga, então, em prol de uma postura didática que dê oportunidades aos escreventes de perceber que bons textos não perdem a orientação de seus pontos de partida e de chegada. Para a autora, as propriedades do tópico (a centração e a organicidade), se trabalhadas no planejamento textual, são vias adequadas para que não haja rompimento da unidade temática e discursiva do texto.

Todavia, se, de um lado, Antunes (2005) mostra a relevância do trabalho com a escrita que siga uma orientação processual, de outro, Marquesi (2014) afirma que muitos estudantes chegam ao final do ensino médio, ou seja, às vésperas de exames de vestibular, sem sequer terem sido guiados a planejar a escrita de seus textos ou reescrevê-los depois de uma autocorreção ou da correção feita por um professor, o que tende a contribuir para a persistência dos problemas de textualidade em produções de estudantes. Segundo a autora,

o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele produz, em sua escrita, frases clichês, ou trechos de textos lidos, *escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita*. [...] a causa desse problema reside na ausência de um trabalho que oportunize, ao estudante/escritor, vivenciar a escrita e a reescrita de seu texto. (MARQUESI, 2014, p. 135, grifo nosso)

Marquesi (2014), levando em conta o processo da retextualização, dá ênfase ao trabalho com a referenciação e com o tópico discursivo. Conforme o que ela defende, um trabalho de

reescrita que olhe para essas categorias pode fazer com que os estudantes tenham mais discernimento em escrever suas redações, uma vez que essas duas propriedades do texto têm ligação direta com sua macroestrutura. Além do mais, a autora lembra que a manutenção de ambas atua diretamente na construção do sentido do texto, ou seja, na construção de sua coerência.

Dentre os trabalhos que analisaram em que medida o tópico discursivo e a coerência estabelecem relações, podemos mencionar a já apresentada tese de Sá (2018) e a discussão de Lins *et al.* (2017) – pesquisas que olham para coerência pelo viés das metarregras charollianas. Como as percepções de Sá (2018) já foram apresentadas e contextualizadas anteriormente, vamos, nesta parte, dar maior notoriedade a Lins *et al.* (2017).

Acerca das metarregras de Michel Charolles⁴⁰, Lins *et al.* (2017, p. 139-140) dizem que elas têm tanta importância no contexto pedagógico brasileiro que vêm sendo “largamente aplicadas ao ensino de produção escrita e [...] subjazem aos guias de orientação para o Exame Nacional do Ensino Médio”. Como esses autores concebem a coerência como algo que não depende apenas de elementos linguísticos, ao associar o tópico às metarregras, em um estudo feito num texto padrão Enem, eles afirmam que,

Para atingir seus propósitos comunicativos, o locutor adota estratégias de organização, evidentemente em função de um contexto em que seu texto é produzido, com intuito de conduzir, e por vezes facilitar, a interpretação do interlocutor. Nesse sentido, o entendimento da organização textual-discursiva do tópico permite melhor compreender a dimensão temática pela qual a coerência vai, de algum modo, se ajustando. (LINS *et al.*, 2017, p. 141, grifos nossos)

Em relação ao tópico, embora o posicionamento de Lins *et al.* (2017) não se afaste das ideias de Jubran (2006a, 2006b) e Pinheiro (2005), vemos que os autores que têm pesquisas mais recentes já assumem que “o locutor adota estratégias de organização [do texto]”. Como, neste estudo, adotamos tal concepção, principalmente, pelo diálogo que estabelecemos entre as vertentes teóricas da topicalidade e da teoria do ponto de vista, reconhecemos que a definição de tópico que melhor contempla nossas discussões é a de Lins *et al.* (2017, p. 130, grifos nossos), quando estes afirmam que,

⁴⁰ De acordo com o autor, para que um texto possa ser considerado coerente, ele precisa respeitar o que pregam as quatro metarregras a seguir: a *repetição*, a *progressão*, a *não contradição* e a *relação*. Ver de forma detalhada em: CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.

De modo geral, podemos caracterizar o tópico discursivo como “um fio unificado” que perpassa o texto como um todo, e refere-se também ao modo como assunto é desenvolvido num contexto de enunciação socialmente definido. *Nesse caso, é interessante pensar o tópico não apenas como sobre “o que” se fala, mas, principalmente, sobre “como” se trata determinado assunto.*

Se, como já afirmado anteriormente, vislumbramos analisar o tópico textual-discursivo em diálogo como o PDV dentro da rede referencial de textos argumentativos, perceber “como se trata determinado assunto”, de acordo a perspectiva de instâncias enunciativas, parece-nos ser o caminho mais viável. Por esse posicionamento de abordagem teórica, vamos defender, daqui em diante, que o tópico discursivo e a construção do ponto de vista podem ser considerados as duas faces de uma mesma moeda que tem seu valor pautado na negociação de sentido do texto. Ou seja, para nós, na medida em que o tópico é conduzido em prol da construção do PDV principal do texto, as suas relações de sentido vão sendo estabelecidas.

A partir daqui, encaminhamos esta dissertação à sua próxima seção, na qual abordaremos as questões de ordem metodológica da pesquisa. É, então, justamente pela lacuna que encontramos nos trabalhos que se dedicam a analisar o tópico discursivo em um gênero textual produzido no contexto de pré-vestibular (como se viu, as pesquisas, ainda que toquem em questões de ensino, não se propuseram a ir à prática aplicá-las em aulas) que resolvemos nos ancorar numa abordagem metodológica de pesquisa-ação, uma vez que partiremos das possíveis dificuldades de escrita de um grupo de estudantes para que, em seguida, possamos intervir no processo de produção textual com propostas didáticas que olhem para o trabalho com o tópico discursivo e com o ponto de vista.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta seção, dedicada ao percurso metodológico do trabalho, iremos traçar como se deu o caminhar da pesquisa. No entanto, antes de mais nada, consideramos viável apresentar a abordagem a qual resolvemos nos filiar, a pesquisa-ação. Pelas percepções de Liberali e Liberali (2011), todo projeto de pesquisa envolve escolhas políticas e ideológicas que refletem diretamente nossas posições enquanto pesquisadores e, para além disso, enquanto sujeitos do/no mundo. Os autores defendem que, ao optarmos por determinada abordagem metodológica, levamos em consideração

um conjunto de crenças, modelos, esquemas de referência, visões de mundo e formas de trabalhar, reconhecidos por uma comunidade científica em determinados momentos históricos, que acabam por nortear a metodologia de pesquisa adotada, *concebidos como paradigmas*. (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 18, grifos nossos)

Em torno dessa ideia de paradigmas, tomamos como base a premissa do *críticoreflexivo*, que, nesta dissertação, se apoia em uma vertente que considera acontecimentos sendo desenvolvidos em um contexto de unicidade. Ou seja, dentro das reflexões que fazemos acerca da construção da textualidade, levamos em conta que a pesquisa foi feita em um contexto de comunidade dialógica, composta pelo professor-pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa, em que o fazer científico foi co-construído e gerado⁴¹ pelas relações que se estabeleceram *com, em e na* língua, especificamente nas produções textuais.

Com base nessa ideia de geração de dados e pelo fato de nos firmarmos no espaço de uma lacuna existente em relação às discussões que têm pensando sobre o tópico discursivo no contexto de ensino, especificamente no contexto de pré-vestibular, acreditamos que a abordagem metodológica que mais possa contemplar nossas discussões seja a concebida dentro da pesquisa-ação. Assim, defendemos tal classificação porque iremos partir das dificuldades de escrita (relacionadas ao tópico discursivo e à defesa do ponto de vista) de um grupo selecionado de estudantes para, em seguida, propormos ações didático-interventivas que possam levar tais

⁴¹ Utilizamos o termo *gerado* com base na ideia de “geração de dados” defendida na dissertação de mestrado de Bruna Bandeira de Mello Santos. Com base também em Liberali e Liberali (2011), ao se inserir no paradigma *crítico reflexivo*, a autora descarta a expressão “coleta de dados” pelo fato de os dados não estarem totalmente acabados para serem coletados. No trabalho de Santos (2017), como pesquisador e sujeitos exercem influência direta sobre a pesquisa, há uma “geração de dados” construída a partir das relações estabelecidas por eles. Pelo que a autora da dissertação defende e pelo que propomos aqui, vamos seguir a mesma ideia.

alunos a refletir e ter discernimento sobre a importância de algumas categorias do texto, as quais exercem influência direta sobre a construção de sentido de seus projetos de dizer.

Contudo, deixamos claro que, apesar de as produções de texto terem suma importância para a análise dos nossos dados, para entender a relação que alunos têm com a escrita, não levaremos em conta só as redações. Dessa forma, como esta pesquisa está inserida no contexto das aulas de redação do Interação, utilizamos diferentes instrumentos de geração de dados (questionário de reconhecimento do perfil dos participantes, fichas de exercícios etc.) que, para além do ambiente específico de preparação para o Enem, nos possibilitaram pistas de como os alunos (dentro e fora do Interação) lidam com a escrita e o que sabem sobre esta.

De tal maneira, é importante escutarmos os participantes em relação às concepções de escrita que eles têm, à frequência com a qual escrevem, à percepção de suas possíveis dificuldades etc. Além do mais, consideramos oportuno fazer uma sondagem da escrita do grupo selecionado para avaliar os diferentes aspectos da construção da textualidade, em especial a continuidade/progressão tópica e a continuidade/progressão referencial; propor ações para remediar os problemas identificados, dentre outras ações que indicaremos mais adiante. Nesse sentido, tornamos a defender que a pesquisa-ação é, para nós, a modalidade de pesquisa mais adequada, pois, conforme definida por Fonseca (2002, p. 34-35),

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. [...] O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Assim, com base nas percepções de Fonseca (2002), explicitamos, mais uma vez, que tal escolha de abordagem não se deu de maneira avulsa – sem reflexão prévia – nem por uma ideia pré-concebida que tentasse enquadrar as necessidades dos alunos do Interação nos interesses das nossas escolhas. O porquê de nosso posicionamento se justifica, como já dissemos, na lacuna que encontramos nos estudos que versam sobre a topicalidade no âmbito

do ensino, bem como na ideia ainda quase que inexplorada do que seria a noção de ponto de vista dentro da redação do Enem.

É por esse posicionamento que advogamos que, se, por um lado, consideramos como bom o número de trabalhos que se dedicam a analisar o tópico discursivo em um gênero textual presente em um momento tão importante na vida de tantos jovens – o da prova de redação do Enem –, defendemos, por outro, que não podemos mais ficar no campo de teoria aplicada em análise. Buscamos, aqui, ir além, levando o que se está sendo apontando, nessas discussões teóricas, à prática. É, então, nesse entremeio de teoria-e-prática que destacamos e defendemos a relevância acadêmica desta dissertação.

No que concerne à relevância de ordem social, que também buscamos alcançar em nossos resultados, destacamos o fato de escolhermos um público oriundo da escola pública. Contudo, com a análise das produções necessariamente afetadas por esse contexto mais abrangente, não pretendemos desmerecer o trabalho dos professores que atuam na rede pública de ensino (muito menos desmerecer a própria rede), pois entendemos que as limitações impostas a esses profissionais fogem, muitas das vezes, do que eles podem e têm condições de fazer em uma sala de aula com poucos recursos, pouco tempo e muita demanda de trabalho.

Além do mais, ainda em relação à escolha desse público pertencente às escolas públicas e inserido em um curso de pré-vestibular gratuito, não podemos negar a responsabilidade social que aqui assumimos. Nosso interesse em olhar para essa parcela de jovens vem da inegável desigualdade social que se reflete nos resultados das provas do Exame Nacional do Ensino Médio, sobretudo, na prova de redação⁴².

Outrossim, destacamos que, se, de forma latente, batemos na tecla de que o tópico discursivo precisa ser levado às aulas de produções textuais de forma prática, achamos justo que nós mesmos, enquanto professores-pesquisadores, guiássemos a pesquisa; não que olhássemos para a prática de professores em atuação.

De tal modo, pelo que propomos, a fim de garantir o desenvolvimento desta pesquisa de forma ética enquanto pesquisadores que a guiamos, tomamos o cuidado de submeter o projeto embrionário desta dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal

⁴² De acordo com pesquisas que avaliaram o desempenho de estudantes de escolas públicas e privadas na última edição do Enem, a de 2019, no que diz respeito às notas da prova de redação, apenas 54,84% dos estudantes da rede pública atingiram a média referente à edição de 2019. Em relação aos estudantes da rede privada de ensino, 62,75% alcançaram o que foi estipulado. Em 2019, a média de nota para a prova de redação era de 592,9. Informação disponível em: <

de Pernambuco (CEP-UFPE) em maio de 2019. Assim, por meio do CAAE 13634519.6.0000.5208 e do parecer de número 3.457.766, obtidos em 17 de julho de 2019, obtivemos a aprovação de fazer a pesquisa, assegurando, desse modo, a integridade física e moral dos sujeitos envolvidos e a fidedignidade dos dados que foram gerados.

Deixamos claro ainda que todos os sujeitos desta pesquisa foram voluntários. Mediante a aprovação do CEP, obtivemos o consentimento deles, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴³ (apêndice A). Por meio da documentação e uma explicação do que seria o estudo, os sujeitos de pesquisa tiveram ciência acerca dos procedimentos metodológicos a serem utilizados e aos quais eles seriam submetidos, bem como dos objetivos pretendidos pelo trabalho. Ao mesmo tempo, para darmos prosseguimento à pesquisa, obtivemos, através da Carta de Anuência (anexo A), a autorização da coordenação do Interação para trabalhar no projeto. O projeto, juntamente com os sujeitos que o compõem, será apresentado a seguir.

3.2 CONTEXTUALIZANDO O INTERAÇÃO

O Projeto Interação trata-se de um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proext) e conta com a estrutura física do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFPE para a realização das aulas, que acontecem de segunda a sexta, das 13h às 18h30, e em alguns sábados, das 9h às 12h. No entanto, como detalharemos mais à frente, devido à pandemia da Covid-19, em 2020, a maioria das aulas referentes aos nosso trabalho aconteceu de forma remota.

O Projeto existe desde o ano de 2005 e tem como objetivo auxiliar alunos e ex-alunos de escolas públicas a ingressarem em instituições públicas de ensino superior do estado de Pernambuco, por exemplo, Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Universidade Federal do Agreste Pernambucano (Ufape), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE) etc., bem como a conseguir bolsas de estudo de programas que subsidiam o acesso ao ensino superior em instituições privadas de ensino, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies).

⁴³ Apesar de formularmos o documento, não foi necessária a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), uma vez que todos os sujeitos que se voluntariaram são maiores, não tendo a necessidade da assinatura de seus responsáveis.

Para cumprir o seu objetivo, a extensão conta com uma equipe⁴⁴ de voluntários de professores e coordenadores pedagógicos formada por graduandos e pós-graduandos da UFPE, UFRPE e UPE. No projeto, eles ministram e organizam aulas interativas de todas as disciplinas e áreas do saber avaliadas nas provas do Enem, elaboram simulados gerais e específicos, fazem semana de revisão etc. Em relação a materiais didáticos, à disposição dos professores, há um quadro branco, pilotos, equipamento de Datashow, xérox e impressão de material, acesso à internet e, quando solicitado, um notebook.

Para os alunos, há material impresso de forma gratuita (texto, fichas de exercício etc.), senhas de acesso à plataforma Descomplica⁴⁵, dentre outras coisas. Além do mais, uma equipe de estudantes do curso de Psicologia da UFPE faz acompanhamento psicológico com o corpo discente do projeto, dando o suporte necessário ao público do curso, visando a um melhor desempenho deles durante o as provas do exame⁴⁶.

Em dezembro de 2019, houve a seleção para os alunos para composição da turma de 2020. Nessa seleção, 156 alunos se inscreveram, mas, por uma questão física das salas de aulas do CCSA, só 96 puderam ser aprovados. Normalmente, em caso de desistência desses alunos que fazem parte desse grupo de 96, os candidatos que ficaram em colocações a partir da 97ª são acionados para compor a turma, caso tenham interesse. Esse processo de lista de espera tende a durar de um mês e meio a dois meses.

Por um histórico dos dados das seleções do projeto⁴⁷, podemos afirmar que o público do Interação é composto por jovens e adultos de 15 a 60 anos e que moram em Recife e nos municípios que compõem sua região metropolitana: Abreu e Lima, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista etc. De acordo também com esse histórico, no decorrer do ano, o número de alunos que frequentam as aulas tende a cair: por exemplo, em 2019, a turma, como de costume, começou com 96 alunos e terminou com um público oscilando entre 8 e 10 estudantes.

Em 2020, com 96 alunos, as aulas do Interação tiveram início na primeira semana de março. Todavia, com a confirmação dos casos de pessoas com o corona vírus em Recife, após

⁴⁴ Em alguns casos, uma disciplina pode ser dividida por mais de um membro da equipe do Interação. No caso das aulas de Redação, uma dupla de professores era responsável por elas. A dinâmica da divisão das aulas dessa dupla se deu da seguinte forma: cada um ministrou uma aula sozinho; numa terceira aula, os dois ministraram. Em relação às aulas individuais, um conteúdo nunca era fracionado. Independentemente de estarem sozinho ou em dupla, os professores deram sequência a eles; nunca os deixaram inacabados.

⁴⁵ O Descomplica é uma plataforma de ensino que disponibiliza conteúdos inteiramente ligados ao Exame Nacional do Ensino Médio e a outros vestibulares do Brasil.

⁴⁶ Essa equipe de psicólogos tem ligação com a Profa. Dra. Umbelina do Rego Leite, professora do Departamento de Psicologia da UFPE, que, atualmente, é a coordenadora do Interação.

⁴⁷ Levantamento feito pela equipe de coordenação do curso em 2020, levando em consideração o público do Interação de 2015 a 2020.

essa primeira semana de aula, todas as atividades presenciais da UFPE, bem como das outras instituições de ensino do estado de Pernambuco, foram suspensas, conforme solicitou a Portaria nº 343, de 17 março de 2020⁴⁸. Dessa forma, como todas as instituições de ensino, em todos os níveis (do escolar ao universitário), foram pegadas de surpresa – e, em um primeiro momento, não souberam como contornar a situação –, em consenso, a coordenação do Interação, juntamente com os professores, resolveu suspender as aulas do projeto. Esse período de suspensão de aulas se deu do início de março até o fim de maio. Então, desde o fim de maio, estão acontecendo as aulas do Interação de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

Como mostrado, parece normal que o número de alunos caia durante o ano letivo. Todavia, com as questões relativas à pandemia, a queda, em 2020, se deu de forma mais abrupta. Com o anúncio de volta às aulas de forma remota no fim de maio, poucos alunos quiseram/puderam permanecer no programa. Em relação aos que não continuaram, uns alegaram que não se adaptariam ao formato remoto de aulas; outros alegaram questões de ordem técnica, por exemplo, acesso restrito à internet.

De forma geral, dos 96 alunos que compunham o quadro do projeto, 43 sinalizaram que continuariam assistindo às aulas de forma remota. Entretanto, desde então, o máximo de alunos que o Interação teve em uma aula remota foi 33. No que concerne às aulas de redação, aulas das quais podemos falar com propriedade, já que estávamos presente, o número máximo de estudantes foi 27, e o mínimo, 7. Evidenciadas essas informações mais gerais acerca do Interação, passamos, agora, a expor como se deu o contato inicial do professor-pesquisador com o ambiente onde a pesquisa se deu.

Como percebi⁴⁹, desde a escrita do meu TCC, no fim de 2018, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale-Ufal), e como já mencionei, algumas vezes, no decorrer desta pesquisa, nos trabalhos em Linguística de Texto que se debruçam sobre o tópico discursivo, ainda que alguns pensem no ensino, há uma lacuna evidente quando se pensa na prática da produção escrita em sala de aula. Também, como a maioria desses trabalhos tomam como *corpus* a redação do Enem, e a busca por alunos que querem aprender o gênero em cursinhos de pré-vestibular ser grande, resolvi me inserir nesse contexto.

Sendo assim, após a minha aprovação na seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPE), em outubro de 2018, busquei cursos voltados à

⁴⁸ Informação disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: novembro de 2020.

⁴⁹ Até o fim desta subseção, quebrarei o paralelismo verbal que vinha se mantendo nesta dissertação, com a utilização da primeira pessoa do plural (nós), para escrever alguns trechos na primeira pessoa do singular (eu), tendo em vista que mostrarei como se deu meus primeiros contatos com os estudantes e o ambiente da pesquisa.

preparação do Enem na UFPE. Ainda em dezembro do citado ano, soube da seleção de professores para o Interação. Em janeiro de 2019, submeti-me ao processo seletivo e fui aprovado para atuar como professor de redação no projeto⁵⁰. Desde o primeiro contato que tive com a equipe pedagógica da extensão, explicitarei minhas intenções acadêmicas de querer fazer parte do grupo de professores. Da parte deles, não houve nenhuma objeção, ainda mais quando expliquei que o projeto seria submetido ao CEP-UFPE.

Em 2019, atuei, de janeiro a outubro, dando aulas de redação. No entanto, como a aprovação do comitê de ética só aconteceu em julho desse ano e como, depois das férias letivas da UFPE entre os períodos de 2019.1 e 2019.2, poucos estudantes voltaram às aulas do Interação, só consegui 4 sujeitos que se voluntariaram a fazer parte da pesquisa. Por estarmos nessa altura do ano – agosto de 2019 –, eles não tinham produções textuais suficientes que dessem conta de nutrir o *corpus* de uma dissertação de mestrado⁵¹.

Devido a isso, mantive-me no projeto em 2020 para conseguir mais dados de análise. Porém, como já explicitado, por conta da pandemia, o número de alunos teve uma baixa mais alta que o índice normal antes da pandemia. Sendo assim, quando lancei a proposta de participação da pesquisa, como em 2019, só quatro alunos se dispuseram a participar. Entretanto, esses alunos de 2020, diferentemente do grupo de 2019, têm um número suficiente de redações produzidas para compor o *corpus* desta dissertação (a soma das produções desses alunos chega a 10 textos, como veremos mais à frente, na seção de análise).

Deixo claro que, em ambos os momentos, tanto para a turma de 2019 quanto para a de 2020, expliquei aos alunos os objetivos de minha pesquisa: disse que se tratava de dados para uma dissertação de mestrado; expliquei como eles poderiam, possivelmente, ser contemplados com as propostas de intervenção⁵²; sinalizei que poderiam deixar de participar do trabalho quando/se quisessem; informei que, em nenhum momento, seus nomes e/ou outros dados pessoais seriam mencionados para que não houvesse algum tipo de constrangimento a eles etc., conforme protocolo de pesquisa do CEP.

Com esse panorama geral sobre o Interação e de como se deu o contato inicial do professor-pesquisador com o projeto e com as turmas, a seguir, será mostrado, de forma detalhada, como foi sendo estabelecida a interação com os estudantes nas aulas de produção de texto em 2020.

⁵⁰ Tanto em 2019 quanto em 2020, as aulas de Redação foram divididas por uma dupla, eu e outro professor.

⁵¹ Essas produções não foram descartadas. O texto que foi utilizado para análise em algumas partes do referencial teórico, por exemplo, é uma produção desse grupo de alunos da turma de 2019.

⁵² Tanto em 2019 quanto em 2020, firmei um acordo com os grupos de alunos participantes que seria o corretor de suas redações. Todavia, como o foco do nosso trabalho não diz respeito à correção de texto, não vamos nos atentar a esse processo.

3.3 O CONTEXTO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO INTERAÇÃO

Como mencionado, em 2020, os alunos do Interação só tiveram uma aula de redação de forma presencial. Nesse primeiro contato em março, em um momento rápido, os dois professores se apresentaram e apresentaram um suposto cronograma que guiaria o ano letivo. Depois das apresentações, intencionalmente, sem falar sobre e/ou apresentar algum aspecto que envolvesse a textualidade, os professores solicitaram que os alunos escrevessem um texto com o tema *Problemas sociais no Brasil: a questão dos moradores de rua* com base no que eles tinham conhecimento acerca da redação cobrada no Enem.

Optamos por solicitar uma produção sem contextualização prévia do gênero argumentativo, dos aspectos de textualidade (principalmente algo que se ligasse à progressão/continuidade referencial e tópica), etc. com intuito de fazer uma diagnose inicial da escrita dos estudantes, que nos mostrasse um ponto de partida para preparar o trabalho com a intervenção, que se deu em aulas posteriores. A partir dessa sondagem inicial, a qual indicou os problemas mais recorrentes nos textos, começamos a pensar nos desdobramentos das aulas.

De forma geral, percebemos que os alunos tinham, algumas ideias em relação à estrutura do gênero redação do Enem; pelo menos, uma noção, pois a maioria dos textos têm movimentos que indicam a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Contudo, como vimos em Bazerman (2006) e Oliveira (2016), esses movimentos não dão conta de entender a complexidade do gênero nem garantem que seu propósito comunicativo seja atingido de forma exitosa. Além do mais, eles também não garantem progressão/continuidade satisfatória do tópico discursivo (VALLI, 2017).

Para explicitar os problemas de ordem textual com os quais nos deparamos, trazemos, como exemplo, o texto que será analisado a seguir⁵³. Buscamos também, através dele, compreender o porquê de escolhermos determinada organização para a ordem dos conteúdos das aulas etc., organização que será apresentada mais à frente. Por isso, o texto abaixo (R1-2020) foi escolhido porque não representa uma significativa parcela dos textos produzidos pela maioria da turma nesta aula. Reforçamos que, ainda que a produção tenha o mesmo tema da R1-2019 que analisamos no nosso referencial teórico (seção 2), este agora é de 2020.

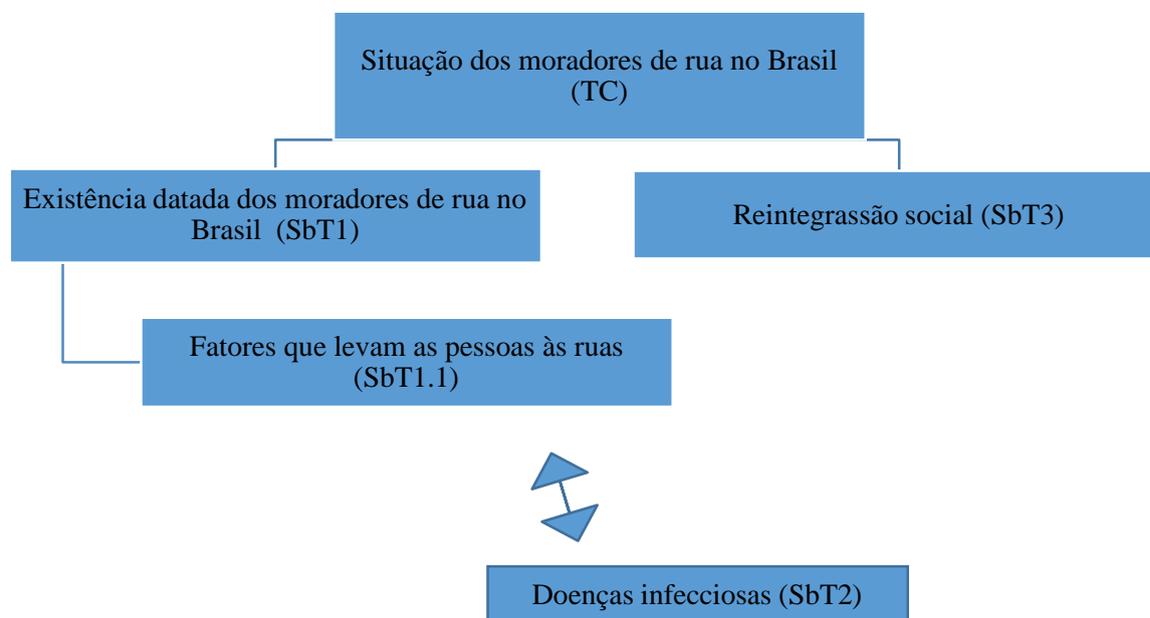
⁵³ A redação está digitada da mesma maneira como foi escrita, com desvios gramaticais, ausência de palavras etc.

R1-2020⁵⁴:

De acordo com pesquisa no século XX, desde o século XIV já existiam **moradores de rua** no Brasil. Os **ex escravos** foram os **primeiros moradores de rua** pela consequência do *fim da escravidão*, **eles** não tinham onde morar e nem formação profissional para entrar no mercado de trabalho, portanto foram para rua. *Este problema* vem desde o *período colonial* até os dias de hoje: existem vários fatores que levam as pessoas viverem na rua: *O desemprego, vício das drogas, alcoolismo e conflito familiares*; Essas pessoas nas ruas, aumentam o mais os riscos de *doenças sexualmente transmissíveis* por causa da temperatura e também *doenças respiratórias*. É imprescindível que o governo amplie todas comunidades. *A política Nacional de população em Situação de Rua*, para que **essas pessoas** tenham mais chances de se capacitar profissionalmente e contribuir com o desenvolvimento do país através da geração de renda. É necessário que os psicólogos e Ongs. se relacione com *locais público* explicando a importância da família, para impedir e superar os motivos que levam a rua.

Para a formulação do quadro tópico da produção acima, tal como faz Sá (2018), vamos levar em conta como os subtópicos são distribuídos ao longo da redação por meio da rede referencial do texto (MATOS, 2018). É válido ressaltar que, ainda que saibamos que os links da rede não se estabelecem somente por relações anafóricas, marcamos as **anáforas diretas** e as **anáforas indiretas** para que tivéssemos noção da organização referencial da redação.

Organograma 4 - Quadro Tópico da R1-2020



Fonte: elaborado pelo autor da dissertação.

⁵⁴ Como fizemos quando apresentamos a primeira redação aqui analisada, vamos denominar todos os textos de *R + um número + o ano* de sua produção. Nesse caso, R1-2020 mostra que este texto é a primeira redação de 2020 que analisamos, ou seja, redação 1 de 2020: R1-2020.

Como podemos perceber, o referente principal do texto é *moradores de rua*, que, quando é recategorizado, reaparece como *ex escravos*, *eles*, *essas pessoas na rua*, *pessoas na rua*. Compreendemos, no entanto, que não podemos nos basear somente neles para apontarmos a organização dos subtópicos dentro dessa redação. Sendo assim, é necessário que recorramos também às anáforas indiretas e às demais expressões (e, também, informações) que nutrem esse referente principal.

Com o auxílio dessa visão mais ampla e contextualizada da referenciação, podemos depreender que o subtópico 1 (SbT1) do texto tenta se desenvolver através da ideia que mostra onde, historicamente, estariam os primeiros moradores de rua. Então, ao introduzir o referente *moradores de rua* na tessitura textual, L1/E1, autor dessa redação, no SbT1, parece tornar como equivalentes as expressões *ex escravos* e *moradores de rua*, uma vez que, ao usar a história para exemplificar o que quer dizer e construir o seu PDV, esse locutor/enunciador primeiro diz que “os ex escravos foram os primeiros moradores de rua”. Consideramos, assim, *ex escravos* como uma anáfora direta, já que a expressão se liga (e, além disso, é comparada de forma explícita) a *moradores de rua*.

Ainda no SbT1, para firmar essa ideia, que, ao longo do texto, tende a se alinhar no seu PDV, o autor do texto usa um PDV de outro enunciador para trazer essa informação de que os primeiros moradores de rua foram os ex-escravos. Sendo assim, L1/E1 recorre a “pesquisas” – enunciador segundo (e2) – para firmar essa ideia. Todavia, o que parece ser uma voz que vai, com propriedade, firmar seu PDV, torna-se um enunciador dóxico, sem força argumentativa, uma vez que não há uma fonte mencionada que possa dar credibilidade nesse contexto, como requer o gênero, ao PDV da “pesquisa” à qual L1/E1 tenta ancorar seu PDV.

Como vimos em Cortez (2011a), é normal que, em textos do gênero argumentativo, o autor que guia o PDV principal do texto gerencie outras instâncias (principalmente especialistas) para dar respaldo a seu próprio discurso. Entretanto, em uma redação argumentativa produzida em um contexto de pré-vestibular, trazer uma pesquisa sem referência, sem a devida credibilidade, em nada auxilia a construção de um PDV desse texto, que necessita de força argumentativa.

L1/E1 aprofunda o SbT1 em SbT1.1. Nesse segundo subtópico, o autor do texto traz à tona os fatores que levam as pessoas à situação de rua. Esses fatores mencionados por ele dizem respeito, por exemplo, à falta de *formação profissional*; o que, em seu discurso, parece ser um dos expoentes que colocaram os ex-escravos nessa situação. O autor, então, usa a anáfora encapsuladora *este problema* para, além de se referir e resumir a ideia que acabou de mencionar,

manter seu tópico articulado na informação seguinte: de que a problemática se mantém do período colonial aos dias de hoje. Para exemplificar os fatores dos dias atuais, ele menciona o *vício nas drogas, alcoolismo, conflitos familiares* e, mais uma vez, a questão do *desemprego*.

Ainda sob essa ótica que menciona os fatores que levam as pessoas às ruas, mas, desta vez, focando no “hoje”, o locutor/enunciador primeiro traz um tópico que fica à margem de todo o restante do seu texto. No SbT2, o autor menciona algumas doenças infecciosas (*doenças sexualmente transmissíveis* e *doenças respiratórias*) e justifica o risco de aumento delas por culpa das pessoas em situação de rua e por culpa da “temperatura”. Mais uma vez, o PDV do autor não se sustenta porque os argumentos são frágeis, deixando o texto inconsistente e com lacunas em sua progressão temática.

O último tópico do texto, o SbT3, como esperado pelo que é solicitado no gênero redação do Enem, traz uma ideia que busque sanar os problemas abordados ao longo do texto. Para tanto, L1/E1 sugere que o governo busque ampliar as políticas públicas voltadas às pessoas em situação de rua, visando a um processo de reintegração social, que, posteriormente, possa refletir no desenvolvimento do Brasil. Além disso, ele sugere que psicólogos e ONGs estabeleçam diálogos com as pessoas que se encontram na rua. No entanto, a proposta se revela ineficaz, pois não há detalhamento suficiente de como as sugestões de L1/E1 poderiam ser desenvolvidas.

De modo geral, o tópico do texto não progride, pois o que seria o princípio de sua continuidade paira de forma desconectada e preponderante em torno de ideias que não se desenvolvem de forma exitosa. Dessa forma, ainda que o referente principal seja sustentado por expressões referenciais anafóricas (“eles”, “essas pessoas” etc.), tais expressões, na rede referencial, não são nutridas de forma exitosa para que se possa construir um ponto de vista com força argumentativa e mais autoral acerca do tema, como requer o gênero. Assim, ainda que exista PDV, a rede referencial não se apresenta suficientemente desenvolvida em conexão aos tópicos e, apenas de forma branda, centra a temática geral do texto, apontando de maneira inconsistente sua orientação argumentativa.

Acreditamos nisso porque, se considerarmos que o tópico discursivo é nutrido pela visão de mundo (JUBRAN, 2006a) e pela perspectiva focalizada do autor (PINHEIRO, 2005), percebemos que o repertório de construção textual e de poder persuasivo de L1/E1 é ainda insuficiente para escrever de forma a atender o padrão sociorretórico do gênero, o qual requer necessariamente criticidade e assunção de responsabilidade. Em outras palavras: em um texto deste nível, é necessário que seu autor tenha construído habilidades de maneira que seu PDV seja revelado, e seus argumentos, defendidos. Nesse sentido, L1/E1, ainda que traga outros

enunciadores para sua produção, precisa engendrará-los a seu projeto de dizer, representando os pontos de vista de modo a construir o seu, e não apenas aludir de forma ampla as percepções/dizeres alheios sem ancorá-los de forma consistente.

Por conseguinte, se levarmos em consideração que, em gêneros argumentativos, o PDV de L1/E1 tende a se configurar como tese do texto, nessa redação, sentimos a falta de uma tese. Conseqüentemente, o tópico, nesta produção, revela um ponto de vista frágil, sem ancoragem argumentativa precisa na convocação dos enunciadores e na construção da rede referencial, o que deixa o fazer argumentativo da redação inconsistente, requerendo de seu(s) interlocutor(es), a todo instante, um esforço inferencial, além do esperado, para decifrar um sentido ou atribuir um sentido ao menos compatível com o que L1/E1 tentou dizer.

Outro fator observado é que a coesão do texto é mantida, primordialmente, pelos aspectos referências; poucos são os recursos utilizados para manter a coesão sequencial (“portanto”). Além disso, em relação à estrutura do gênero, ainda que sejam perceptíveis os movimentos de introdução, desenvolvimento e conclusão, sentimos falta da paragrafação do texto. Deixamos claro que temos a ciência de que não há uma obrigatoriedade estrutural que padronize a redação do Enem, ou outro gênero argumentativo, quanto à divisão de parágrafos. Porém, Sá (2018) constata que o comportamento das anáforas e, conseqüentemente, dos subtópicos tende a variar de acordo com os parágrafos do texto, porque, em parágrafos diferentes, ênfases argumentativas distintas são apresentadas.

É pela mesma premissa da ideia da autora que recorreremos a trabalhos como os de Faraco e Tezza (2014), Silva e Oliveira (2020), Silva (2020) e Travaglia (2016) para começarmos a articular propostas de intervenção para os alunos do Interação, com base nos problemas apresentados na R1-2020. No entanto, como dissemos na primeira subseção destinada à metodologia, não nos interessa analisar a produção textual por si só, já que os dados que evidenciam o perfil dos estudantes enquanto leitores escritores são bastante relevantes para uma análise contextualizada das redações.

3.4 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E PERFIL DOS ESTUDANTES

Como é importante que saibamos como é contato do público do Interação, sobretudo, dos informantes desta pesquisa, com a escrita, elaboramos um questionário com 20 questões (apêndice B). Esse questionário, em 2019, foi aplicado na aula que sucedeu a aprovação do CEP-UFPE, no mês de julho, para o desenvolvimento desta pesquisa. Em 2020, ele foi aplicado na única aula que ocorreu de forma presencial, em março. Nas duas ocasiões, foi explicado aos

alunos que tínhamos umas questões para eles, com intuito de reconhecer seus hábitos e preferências enquanto leitores e escritores.

Das 20 questões elaboradas para o reconhecimento do perfil dos estudantes, neste momento, vamos apresentar as seguintes: 1) cidade onde moram; 2) se sempre estudaram em escola pública; 3) hábitos que eles têm de leitura na escola e em casa; 4) tipos de textos que mais leem; 5) suas práticas de escrita em casa e na escola; 6) se eles têm noção do que seria trabalhar a escrita como processo etc. As demais questões do questionário serão mostradas na seção de apêndice desta dissertação.

Da turma de 2019, somente os quatro alunos que se propuseram a participar da pesquisa responderam ao questionário. Em 2020, o questionário foi disponibilizado em uma aula em que havia 25 alunos. Ou seja, temos um total de 29 respostas. Por meio do questionário, foi possível identificar que a maioria dos estudantes é de Recife (64%) e sempre estudou em escolas públicas (89%). Sobre os hábitos de leitura, vimos que a maioria acredita que a escola incentiva a prática (84%), mas, em casa, o índice de incentivo diminuiu (51%). Vimos também que eles leem com mais frequência mensagens nas redes sociais (51%) do que livros (22%).

Sobre a prática de escrita, a maioria aponta que é incentivado na escola (89%), mas, assim como a leitura, o índice é reduzido quando se trata do incentivo em casa (42%). Já quando questionados se os professores de suas escolas trabalhavam dentro da concepção de escrita como processo, a turma ficou dividida (51% disseram que sim, 43% disseram que não e 6% não responderam). Acerca dessa última pergunta, muitos alunos tiveram dúvidas do que seria o trabalho com a escrita de forma processual. Então, foi explicado a eles que isso seria uma forma de trabalho que ligasse o momento de leitura ao de escrita, que envolvia o planejamento do texto, sua escrita propriamente dita, momentos de revisão, correção e, se fosse o caso, reescrita (esses movimentos de escrita como processo foram apresentados aos alunos com base em Antunes (2005)).

Com base nas respostas, neste momento, gostaríamos de dar destaque aos dados acerca da última pergunta: a do trabalho da escrita como um processo. Como se percebeu, em nenhum momento do trabalho, mencionamos que daríamos ênfase ao trabalho com essa forma de escrita. Entretanto, acreditamos que, dentre as etapas suscitadas por Antunes (2005), o planejamento do texto pode ser uma saída viável para o trabalho com o tópico discursivo, uma vez que tal estratégia já foi considerada nos trabalhos de Silva e Oliveira (2020), Travaglia (2016) e Vignoli (2007).

Acerca do planejamento textual, com ênfase direta no tópico discursivo, Travaglia (2016) destaca o trabalho com a paragrafação para a escrita da redação escolar. Embora

saibamos que a redação escolar, ainda que se aproxime – estruturalmente falando – da redação do Enem, vimos, em Oliveira (2016), que este segundo texto tem características suficientes para ganhar *status* de gênero, por exemplo, o fato de ele apresentar uma proposta de intervenção; algo que não é cobrado dentro da redação dissertativa escolar.

No entanto, como não há uma discrepância que coloque os dois textos em polos totalmente distintos, não descartaremos o que nos convêm das percepções de Travaglia (2016), sobretudo, porque, ao olhar para o tópico discursivo através do planejamento dos parágrafos da redação escolar (texto dissertativo-argumentativo), o estudioso traz algumas percepções que podem contemplar também o trabalho com o ponto de vista e com o gênero textual, como podemos nos destaques dados na citação a seguir:

- 1º passo: *deixar claro sua opinião sobre o assunto*. Corresponde a **estabelecer a tese a ser defendida**, portanto, o objetivo do texto.
- 2º passo: *buscar depoimentos, casos reais, que serviam de argumentos para sua tese*. É o levantamento de argumentos por exemplificação. [Recorrer às percepções de outros enunciadores]
- 3º passo: *imaginar o leitor*. Porque o texto tem que ser planejado para um interlocutor específico (uma pessoa ou grupo de pessoas), mesmo que seja lido por outros.
- 4º passo: *escrever o texto*. Você já tem: a tese, argumentos, imagem do seu leitor. (TRAVAGLIA, 2016, p. 104, *grifos do autor*, **grifos nossos**, [acréscimos nossos])

Para o autor, o trabalho com o planejamento textual, a partir da paragrafação, pode dar possibilidade de os alunos esquematizarem seus textos por segmentos tópicos que, antes do momento da escrita propriamente dito, se liguem ao longo da tessitura textual (o que aumenta as chances de que o tópico se comporte mais de forma contínua do que descontínua). Faraco e Tezza (2014), por sua vez, não chegam a tocar em questões relacionadas ao tópico discursivo, mas defendem que o trabalho com paragrafação tende a auxiliar a escrita de um texto, visando à sua coerência, quando defendem que

o parágrafo é uma subunidade de significado na unidade do texto [...]. Não se abre um novo parágrafo só ao sabor do acaso ou simplesmente pelo número de linhas, mas porque se encerra um grupo de informações e se inicia outro grupo de informações, relacionado com o primeiro. (FARACO e TEZZA, 2014, p. 215, grifos dos autores)

Com base em Faraco e Tezza (2014) e em Travaglia (2016), em uma das poucas pesquisas que levaram o tópico discursivo à sala de aula, Silva e Oliveira (2020) se utilizam da paragrafação como ponto de partida para o trabalho com o planejamento do tópico discursivo

no gênero redação do Enem. Entretanto, os autores não se vinculam totalmente às ideias de Travaglia (2016), pois este, em suas propostas, fornece esquemas tópicos que guiam toda a estrutura textual, o que pode fazer com que os alunos não tenham escolhas sobre os argumentos que venham a ser trabalhados. Silva e Oliveira (2020), no entanto, defendem que o mais viável seria que estudantes, de forma autônoma, selecionem seus próprios argumentos. Como expõem os autores,

Em seus estudos, Travaglia (2016) dá algumas dicas de esquematizações textuais, sejam elas por parágrafos, por perguntas norteadoras etc. Apesar de o autor apresentar estratégias de excelência, elas tendem a guiar o percurso todo pelo qual os textos dos alunos caminharão. Entretanto, no quadro proposto nesta intervenção, foi lançado apenas um tópico, tendo em vista que o que aqui se propõe é que os alunos sejam capazes de conduzir seus próprios textos, desde o planejamento até a escrita. Além do mais, como o gênero que nos interessa é argumentativo, o ideal seria que os alunos tivessem autonomia de elencar seus próprios argumentos. (SILVA e OLIVEIRA, 2020, p. 303)

Seguindo parte dos passos de Faraco e Tezza (2014) e Travaglia (2016), Silva e Oliveira (2020), ao darem ênfase à organização tópica, consideram a paragrafação com boa possibilidade para o trabalho como tópico discursivo. No entanto, nesta dissertação, como nosso foco não é somente a organização tópica, mas, antes de tudo, o diálogo entre a condução tópica e a construção do ponto de vista – diálogo estabelecido, sobretudo, pela referenciação – não vamos desprezar os problemas relacionados ao parágrafo (por exemplo, acúmulo ou fração inesperada de informações; ideias que não se completam, tudo que pode provocar a descontinuidade tópica), mas também não vamos nos deter a eles, o que extrapolaria os objetivos deste trabalho. Assim, pretendemos abranger propostas didáticas que envolvam coesão sequencial e referencial do texto, pensando nas questões argumentativas da redação do Enem, na mescla de vozes que enunciam o discurso e em outros aspectos da textualidade que venham a contribuir com a progressão/continuidade tópica e os aspectos ligados à defesa do ponto de vista.

Então, com base na sondagem que fizemos, aqui representada pela análise da R1-2020, e no diálogo estabelecido com os autores que citamos nesta subseção, apresentamos a seguir, em forma de quadro, a sequência das aulas de Interação realizadas em 2020, bem como os conteúdos que foram trabalhados em cada uma delas. Como veremos, o quadro divide-se em quatro colunas as quais apresentam: i) a data de realização da aula, ii) a sequenciação numérica das aulas, iii) o conteúdo da aula e iv) o tema da redação trabalhada. As cores azul, cinza-claro, ocre e verde indicam respectivamente os quatro blocos de produção textual distribuídos em 7

das 11 aulas do projeto Interação e que são alvos de análise nesta pesquisa⁵⁵. Cabe-nos ainda explicar que não houve produção de texto em todas as aulas do projeto, pois nem todas versaram sobre conteúdos ligados diretamente a esta pesquisa. No entanto, vale destacar que houve produção sempre que a aula tratou de conteúdos discutidos nesta dissertação como: coesão, argumentação, estrutura do gênero etc.

Quadro 2 - conjunto das aulas de intervenção do Interação em 2020

DATA DA AULA	SEQUÊNCIA NUMÉRICA DA AULA	CONTEÚDO DA AULA	TEMA DA REDAÇÃO
4 de março	1	Apresentação dos professores	Problemas sociais: a questão dos moradores de rua no Brasil
27 de maio	2	Competências avaliadas na redação do Enem	Não houve produção
3 de junho	1ª PRODUÇÃO TEXTUAL (1 aula)		
	3	O processo de leitura dos textos de apoio e a segmentação tópica	Educação alimentar e seus desafios na sociedade brasileira
24 de junho	2ª PRODUÇÃO TEXTUAL (2 aulas)		
	4	O trabalho com o gênero redação do Enem	Produção feita na aula 5
1 de julho	5	Planejamento textual e tópico discursivo	Cuidados paliativos no Brasil: desafios e perspectivas
5 de agosto	6	Progressão textual (diferença entre informar e argumentar)	Não houve produção textual
19 de agosto	7	Tipos de introdução	Não houve produção textual
9 de setembro	3ª PRODUÇÃO TEXTUAL (1 aula)		
	8	Sequência argumentativa e tópico discursivo	Desafio para a preservação do patrimônio histórico cultural brasileiro
30 de setembro	4ª PRODUÇÃO TEXTUAL (3 aulas)		
	9	Coesão sequencial, articulação tópica e ponto de vista	Produção feita duas aulas depois

⁵⁵ Embora esta aula tenha gerado uma produção textual, ela não está marcada porque não integra nossa seção de análise [diga aqui brevemente por que não entrou; foi só uma diagnose inicial?].

7 de outubro	10	Coesão referencial, articulação tópica e ponto de vista	Produção feita na aula seguinte
14 de outubro	11	Revisão sobre coesão	Efeitos da educação a distância no Brasil

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho.

Como a metodologia desta dissertação configura-se uma pesquisa-ação, resolvemos não detalhar o processo das aulas de produção textual do Interação nesta seção de metodologia. Vamos fazer isso na seção a seguir, que é dedicada à análise dos dados. Optamos por tomar esse posicionamento porque, para nós, tão importante como os textos, são os movimentos percorridos durante as aulas que levaram à geração de nossos dados. Sendo assim, no próximo passo deste estudo, descreveremos as aulas destacadas no quadro acima e analisaremos os textos que resultaram do trabalho de produção textual relativo à nossa pesquisa.

4 DA CONDUÇÃO TÓPICA À CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA: O TRABALHO COM O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Como vimos, o referencial teórico discutido nas seções iniciais desta dissertação está centrado em três grandes pilares: 1) o tópico discursivo; 2) a teoria rabateliana do ponto de vista; e 3) o ensino da produção textual relacionado ao tópico discursivo e voltado ao contexto do Enem. No entremeio desses pilares, visamos a questões distintas que, de alguma forma, se entrecruzam para a construção do sentido do texto, tornando-se, ao nosso ver, essenciais para o ensino do gênero redação do Enem.

Em relação aos dois primeiros pilares, destacamos, sobretudo, o papel da referenciação. Aqui, como mostramos, os objetos de discurso compõem o tópico discursivo (SÁ, 2018) e revelam o ponto de vista de quem os utiliza (CORTEZ, 2011a). Assim, em síntese, defendemos que a rede referencial de um texto auxilia a sustentação de uma tese – bem como a sua defesa por meio de argumentos – e é também responsável pela coesão (sequencial e referencial) desse mesmo texto. Dessa forma, ela exerce influência direta sobre o comportamento do tópico discursivo e, conseqüentemente, sobre construção do sentido do texto.

Em relação ao terceiro, o ensino de produção textual, mostramos, por exemplo, o quão importante é o trabalho com a estrutura do gênero (BAZERMAN, 2006) e o planejamento textual (ANTUNES, 2005) para que as possibilidades de uma escrita coerente cresçam. Então, como descrito no quadro 2 da seção anterior, dentre as questões que levantamos que pudessem contemplar o trabalho com o tópico discursivo e a construção do ponto de vista, destacamos o trabalho com o gênero textual (visando a movimentos como a leitura e a própria escrita), com o planejamento do texto (visando à esquematização tópico discursivo), com a coesão (sequencial e referencial) e as seqüências argumentativas.

Reforçamos, então, que resolvemos enfatizar esses aspectos porque eles vão influenciar diretamente a condução do tópico discursivo e, conseqüentemente, a construção do ponto de vista dos textos dos alunos, pois, como Koch e Elias (2010, p. 134) bem pontuam: “do ponto de vista da produção escrita, podemos dizer que o escritor, por ocasião de sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico⁵⁶ que tem à sua disposição de modo condizente com seu projeto de dizer”. Ou seja, é com o conhecimento que terão sobre questões linguístico-

⁵⁶ Embora saibamos que o cotexto se compõe de outras semioses, além do verbal, importa considerar que em nosso *corpus* é com o material linguístico que os estudantes operam. Na escrita deste gênero (redação do Enem) em nossas aulas, não conduzimos a reflexão sobre outras semioses.

textuais e enciclopédicas que os estudantes, possivelmente, terão maior possibilidade de escrever de maneira que melhor se adeque à situação comunicativa que se encontrarem.

Nessa etapa da pesquisa, de produção textual e de geração do nosso *corpus* – onde os alunos do Interação operaram com o material que tinham à sua disposição, construindo os seus projetos de dizer –, o diálogo que eles mantiveram com o professor-pesquisador aconteceu de forma satisfatória, de maneira responsivo-ativa, ainda que a modalidade remota de aulas fosse algo novo para os dois lados. Contudo, apesar do bom contato entre docente e discente devido à pandemia da Covid-19, em 2020, o número de alunos do projeto ficou muito reduzido, entre quatro e oito estudantes por aula, o que nos possibilitou inferir sobre o número de sujeitos de pesquisa, conseqüentemente, sobre o número de textos que pudemos analisar por aula.

Dessa forma, para a seleção dos textos que serão analisados um pouco mais à frente, dentre aqueles que se propuseram a participar desta pesquisa, levamos em consideração as produções dos três alunos que participaram e assistiram ao maior número de aulas de redação no Interação em 2020: Bruno, José e Ricardo. Entretanto, ainda que o grupo selecionado tenha estado na maioria dessas aulas, poucas vezes, nem todos desse grupo estiveram presentes em todas as aulas em que as produções textuais foram solicitadas. Para explicitarmos a participação desses alunos, elaboramos o Quadro 3 a seguir, em que distinguimos por cores o 4 blocos de produções textuais (conforme Quadro 2), indicando ainda o conteúdo da aula e tema da redação:

Quadro 3 - demonstrativo das redações produzidas por aluno

N. DA AULA NO PROJETO	CONTEÚDO DA AULA	TEMA DA REDAÇÃO	ALUNOS QUE PRODUZIRAM O TEXTO	ALUNO QUE NÃO PRODUZIU O TEXTO
3	<i>Leitura de textos de apoio</i>	Educação alimentar e seus desafios na sociedade brasileira	José, Ricardo e Bruno	-
4 e 5	<i>Gênero textual e planejamento do texto</i>	Cuidados paliativos no Brasil: desafios e perspectivas	José e Ricardo	Bruno
8	<i>Sequência argumentativa</i>	Desafio para a preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro	José, Ricardo e Bruno	-
9, 10 e 11	<i>Coesão (sequencial,</i>	Efeitos da educação a	José e Ricardo	Bruno

	<i>referencial e revisão)</i>	distância no Brasil		
--	-----------------------------------	------------------------	--	--

Fonte: elaborada pelo autor do trabalho

Antes de partirmos às análises, é importante mencionarmos, mais uma vez, que todos os textos que serão analisados foram gerados a partir de aulas específicas, conforme quadro 3: aulas 3, 4, 5, 8, 9, 10 e 11, que puderam contemplar tanto o tópico discursivo como a construção do ponto de vista. Através das aulas de coesão (aulas 9, 10 e 11), por exemplo, pensamos ao mesmo tempo no trabalho com a articulação tópica (fosse esta feita por meio da coesão referencial ou sequencial) e o trabalho com a construção do PDV (fosse este visado pela ótica da referenciação ou pelo seu encadeamento por meio dos marcadores discursivos).

No que diz respeito às categorias de análise, apesar de analisarmos as redações que foram geradas com base em aulas distintas, não reteremos nossos olhares somente ao que foi trabalhado nessas aulas, embora os conteúdos tenham sido explorados em momentos distintos, a produção será vista de forma processual, de modo que esse *movimento de aprendizado* cumulativa, não segmentada. A título de exemplo, não vamos deixar de olhar para a coesão quando analisarmos os textos gerados a partir das aulas que envolveram o trabalho com o gênero textual e o trabalho com o planejamento. Dessa maneira, como analistas, sempre olharemos para os textos em seu aspecto global, ou seja em sua macroestrutura, sobretudo, pela rede referencial do escrito, uma vez que ela sustentará e conduzirá o tópico, dará pistas aos PDV que se encontram nas redações, orientará os argumentos etc.

Explicitado isso, passemos agora às discussões em torno das análises das redações. Em nossas análises, 10 produções serão analisadas. Essas 10 redações foram geradas por um grupo de 3 alunos: José, Ricardo e Bruno. Os alunos José e Ricardo geraram 4 redações cada, ou seja, eles escreveram em todas as aulas que propomos intervenções (leitura de textos de apoio, gênero textual e planejamento do texto, sequências argumentativas, coesão referencial e sequencial). O aluno Bruno, por sua vez, gerou o texto em dois momentos, nas aulas sobre leitura e sobre sequências argumentativas.

Em relação à ordem das análises, seguiremos a mesma ordem em que os momentos aconteceram. Assim, traçaremos o seguinte percurso: 1) leitura de textos de apoio; 2) gênero textual e planejamento do texto; 3) sequências argumentativas; e 4) coesão sequencial e referencial. Além do mais, manteremos a mesma ordem das produções dos alunos nesses quatro segmentos de análise, que é a seguinte: José, Ricardo e Bruno.

4.1 1ª PRODUÇÃO ESCRITA: A LEITURA DOS TEXTOS DE APOIO

Na 1ª aula de produção textual (aula 3 do projeto), referente ao trabalho com a leitura dos textos de apoio, a temática abordada para a escrita da redação foi *Educação alimentar e seus desafios na sociedade brasileira*. Como essa aula 3 ocorreu no dia 3 de junho de 2020, e os alunos precisavam de um momento de leitura prévia, os textos de apoio foram entregues-lhes uma semana antes, na aula 2 (dia 27 de maio). No dia 3, então, a maior parte da aula aconteceu em forma de diálogo, como veremos a seguir.

Na prova oficial de redação do Enem, quatro textos são disponibilizados aos estudantes para que sirvam de apoio ao tema que deve ser trabalhado na dissertação argumentativa. Todos esses textos são argumentativos, mas composicionalmente diferentes (geralmente, são apresentados trechos de matérias jornalísticas, de artigos de opinião, textos verbo-visuais como gráficos, tirinhas etc.). Assim, nessa aula, quatro textos foram disponibilizados aos alunos do Interação (anexo B), sendo eles três matérias jornalísticas e uma charge.

O intuito desta aula sobre como se lê os textos de apoio foi o de fazer com que os alunos pudessem perceber as informações nas quais esses escritos se centravam para que, posteriormente, eles tivessem noção de como as informações poderiam servir para os seus próprios textos. É válido deixar claro, contudo, que dissemos aos estudantes que eles poderiam escrever seus textos com base em outros que não foram disponibilizados pelo professor-pesquisador, ou seja, eles poderiam buscar textos por conta própria e se basear neles.

Antes de exibirmos os slides da aula, perguntamos aos estudantes quais eram as suas impressões sobre os textos e quais as informações que chamaram mais a sua atenção. A maioria dos alunos que respondeu a essas questões disse que *os textos eram de fácil compreensão e que as informações às quais eles mais se atentaram tinham a ver com informações estatísticas, que apresentavam alguns dados nos quais eles poderiam firmar seus argumentos* etc. Um número reduzido de alunos, por sua vez, respondeu que *a maior dificuldade que tiveram estava justamente no fato de não saberem quais informações dos textos de apoio eram mais ou menos relevantes para a escrita de seus textos*.

Foi no entremeio dessas percepções que achamos pertinente trabalharmos a leitura dentro do nosso processo de intervenção, pois, de um lado, tínhamos a noção que eles buscariam algumas questões específicas nos textos motivadores, de outro, sabíamos que parte da turma não recorria à leitura antes de escrever suas redações. Além do mais, para o que propomos nesta dissertação, reconhecemos que o trabalho com a leitura se torna importante, sobretudo, porque, ao defendermos a concepção de gênero de Bazerman (2006) (e, também, pelo fato de trazermos

a aula sobre gênero textual às nossas análises), seria incoerente descartar o que o processo de leitura tinha a nos oferecer. E porque, também, vimos, na leitura, uma oportunidade de explorar alguns aspectos que contemplam tanto o tópico discursivo como o PDV.

Partindo da ideia do trabalho com o tópico, recorremos, mais uma vez, a Pinheiro (2008). Conforme o autor, a associação da leitura com o tópico discursivo pode ser feita através do processo de sumarização dos segmentos tópicos de um texto. A distribuição hierárquica das partes composicionais do texto teria, então, muito a mostrar questões ligadas aos seus aspectos globais, isto é, à sua macroestrutura.

Nesse sentido, consideramos que a atividade da segmentação tópica de um texto pode se tornar algo eficiente para o trabalho com a leitura, já que, fracionando os textos de apoio, pudemos mostrar aos estudantes como as ideias se organizavam, como as novas ideias eram apresentadas, como elas eram encadeadas entre si e como se somavam, fazendo com que o texto sempre progredisse sem fugir do tema etc. Para nós, esse procedimento de hierarquizar e delimitar as sequências discursivas dos textos nos possibilitou um trabalho que mostrou como eles estavam esquematizados em partes menores que se somavam, construindo o seu sentido como um todo.

Para mostrarmos a segmentação tópica aos alunos, em um primeiro momento, lemos os textos para eles. Em seguida, apresentando cada texto por vez, destacamos todas as palavras que compunham a sua rede referencial⁵⁷, os dados nos quais seus autores se baseavam, o momento em que esses textos recorriam a outras vozes, a mudança temática das informações, as diferenças entre os textos verbais e o verbo-visual etc. O intuito disso foi, principalmente, o de mostrar aos estudantes que, por mais que todos os textos tivessem a mesma temática, suas informações variavam conforme as intenções de seus autores e o propósito comunicativo do gênero.

Em relação ao trabalho com o PDV, ainda com o destaque das palavras que compunham a rede referencial, evidenciamos as escolhas lexicais dos autores dos textos, destacando sua importância tanto para a progressão textual quanto para a apresentação dos argumentos. Além disso, mostramos que, às vezes, os textos motivadores recorriam a posicionamentos que não eram de seus autores, sobretudo, por meio da presença de outros enunciadores. Destacamos,

⁵⁷ Embora essa não tenha sido a aula onde trabalhamos a referência, sabíamos que o quanto antes os alunos se dessem conta de que todos os textos de apoio eram formados por expressões-chave que constroem uma rede referencial que explora a temática da redação de forma direta ou indireta, eles teriam algumas noções iniciais acerca da referência.

assim, as diferenças e similaridades das escolhas lexicais do enunciador principal do texto e dos demais.

Acerca dessas observações, a maioria deles perguntou como poderia fazer isso em suas dissertações. Antes de explicarmos, informamos a eles que, apesar de ser comum a inserção de outros enunciadores para a construção textual-discursiva do texto argumentativo, esse movimento não é um movimento obrigatório da estrutura do gênero redação do Enem. Assim, mencionamos que eles não ganham ou perdem pontos pelo fato de recorrerem ou não à estratégia de trazerem outro enunciador para as suas redações, mas que a questão que se liga à busca por outra(s) voz(es) tem que ter a ver como esse movimento pode contribuir com a construção da coerência de seus escritos.

Dessa forma, mostramos a eles, principalmente, como esses enunciadores se referiam às palavras-chave que moldavam o campo semântico dos textos de apoio. Ou seja, mostramos aos alunos como os enunciadores perspectivavam os objetos de discurso que formavam a rede referencial dos textos. Nesse momento, destacamos também como podíamos diferenciar as percepções dos enunciadores das percepções dos autores dos textos motivadores, tanto quando o PDV do autor do texto era consonante quanto dissonante dos demais enunciadores que se encontravam no texto.

Assim, ao explicarmos essas questões, dissemos a eles que, antes de mais nada, é fundamental que eles fossem capazes de escrever suas redações de maneira que elas deixassem claro onde estariam seus pontos de vista e os pontos de vista de outros enunciadores. Para isso, apresentamos algumas expressões que os textos de apoio traziam para distinguir a voz autoral das outras (ex.: “*de acordo com*”, “*conforme*”, “*segundo*” etc.). Além disso, mais uma vez, mostramos se esses pontos de vista concordavam ou não com o PDV do autor, se eles eram trazidos na forma de discurso direto ou de paráfrase, mas, sobretudo, como eles auxiliavam a construção do sentido do texto, perspectivando os objetos de discurso etc.

Reconhecemos que foi desafiador a tentativa estabelecer o diálogo entre o tópico discursivo e o ponto de vista numa aula sobre leitura, principalmente, pela falta de material teórico que visasse ao campo didático, uma vez que, sobre o tópico, só tivemos acesso ao material de Pinheiro (2008) e sobre o PDV somos nós quem estamos tentando, de alguma forma, levá-lo ao campo do ensino. No entanto, como apontamos em nosso referencial teórico, percebemos que a referenciação, sendo uma categoria da textualidade, é instrumento fundamental de análise em nosso trabalho para contemplar nossos objetivos porque envolve desde a seleção lexical dos enunciadores à composição tópica. Mediante o movimento que

fizemos nessa aula foram geradas as três produções textuais⁵⁸ a seguir, que terão uma avaliação geral ainda no fim desta subseção.

Redação 2-2020 – R2-2020 (redação produzida pelo aluno José)

A **educação alimentar** é fundamental para manter uma boa saúde, e também é **um tema** que deve ser explicado para as pessoas, principalmente no Brasil onde **metade dos adultos está acima do peso**.

No Brasil, muitas pessoas têm o *hábito de se alimentar se maneira não saudável*, seja por preferência, desinformação ou condição financeira. *Esses hábitos* podem acarretar em *problemas de saúde* e até mesmo na *obesidade* por conta do *consumo exagerado de determinados alimentos*.

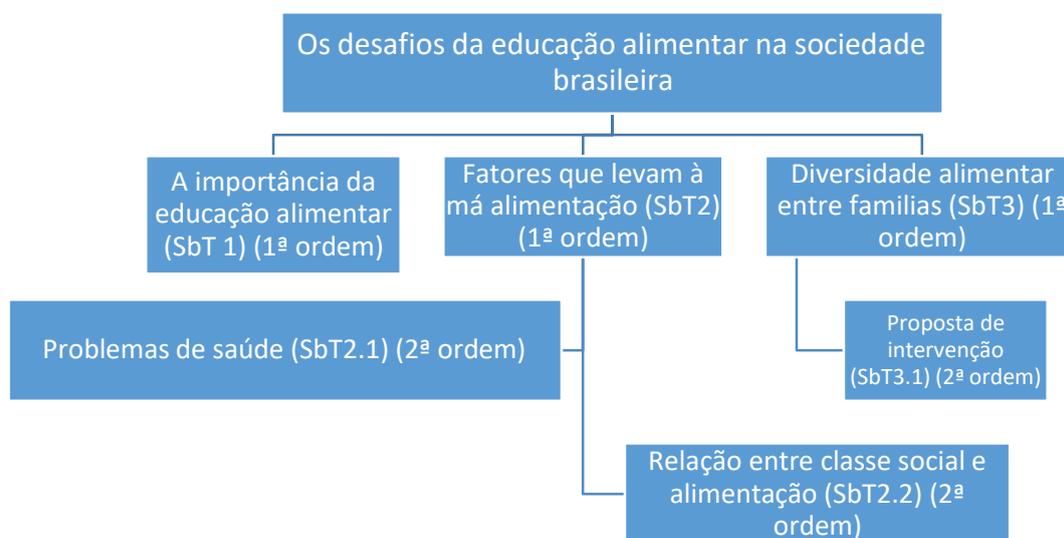
Muitas pessoas de classes baixas por conta de não terem sido informadas ou educadas alimentalmente acabam por contrair *doenças* ou *obesidade* pelos seus *modos e costumes de se alimentar*, mas outras não possuem condições de comprar os *alimentos saudáveis* por conta dos preços e acabam por optar por *produtos industrializados*.

Em suma, a **educação alimentar** no Brasil é muito diversa entre as famílias, algumas muitas vezes não sabem que algum consumo rotineiro de sua *alimentação* possa *acarretar males para a saúde*. Portanto, campanhas sobre **o tema em questão** devem ser sempre reforçadas, não apenas na TV ou nas ruas, mas também nas escolas.

Conforme o esperado pelo tema da redação, a rede referencial da R2-2020 gira em torno do referente principal **educação alimentar**, que indiretamente é retomado ao longo do texto por algumas anáforas indiretas (*hábito de se alimentar de maneira não saudável*, *alimentos saudáveis*, *produtos industrializados*, *esses hábitos*, *tema em questão* etc.) e é retomado, de forma direta, somente uma vez ao texto, sem recategorização, também por meio da expressão **educar alimentar**. Pela organização dessa rede referencial, o tópico textual-discursivo da R2-2020 se encontra organizado como mostra o seguinte quadro tópico.

⁵⁸ Como vamos precisar destacar a rede referencial do texto, para facilitar a compreensão, faremos as seguintes marcações: a rede do texto terá a introdução referencial traçada, as **anáforas diretas em negrito**, as *anáforas indiretas em itálico* e as anáforas encapsuladoras em sublinhado; os mecanismos coesivos de articulação tópica serão grifados em amarelo; e os enunciadores que se distinguem do locutor enunciador primeiro (L1/E1) serão marcados por cores diferentes. É válido mencionar que, embora todos os processos anafóricos colaborem com a construção da rede referencial do texto, destaques distintos precisam ser dados a eles, porque são os movimentos que eles fazem que permitem a mudança de um subtópico para o outro. Em relação às cores diferentes dos enunciadores, a cada vez que um enunciador perspectivar um objeto de discurso, esse objeto será marcado da cor de seu enunciador.

Organograma 5 - Quadro tópico da R2-2020



Fonte: elaborado pelo autor da dissertação

Pela disposição do quadro tópico, podemos ver que a R2-2020 tem um tópico, que se liga ao tema da redação, dois subtópicos de primeira ordem e dois subtópicos de segunda ordem. A sua tese – que consideramos ser o PDV principal do texto –, de forma frágil, é apresentada no SbT1, onde L1/E1 dá a entender que, por conta do número de adultos acima do peso no Brasil, a temática da educação alimentar é importante.

No SbT2, tentando construir seu PDV, o autor da redação traz à tona alguns fatores que podem levar à má alimentação (“preferência”, “desinformação” e “condição financeira”). No mesmo parágrafo em que se encontra o SbT2, L1/E1 abre um subtópico de 2ª ordem – SbT2.1 – para defender seu ponto de vista por meio do argumento que mostra que a má alimentação “pode acarretar em problemas de saúde ou até mesmo na obesidade”.

No parágrafo seguinte, no SbT2.2, o autor da redação se liga a uma das ideias abordadas no SbT2 como uma das causas que contribuem para a alimentação, a questão financeira. No entanto, L1/E1 não consegue explorar a mesma ideia por argumentos novos, ele apenas retoma o que disse no parágrafo anterior: que a condição financeira – de pessoas de classes baixas – influencia a qualidade da alimentação, o que pode levar tal classe social a “contrair doenças ou obesidade”. Assim, ainda que haja uma mudança tópica entre o SbT2 e o SbT2.2, o texto torna-se estático quanto ao fluxo informacional e manejo tópico, uma vez o PDV de L1/E, literalmente, é repetido nesses dois tópicos, ficando estagnado na redação.

Pelo que acontece no SbT2.2, o locutor primeiro não consegue apresentar novos argumentos para a construção do seu ponto de vista, ele apenas repete a ideia do argumento anterior o que pode ser identificado por estas construções sinonímicas: “obesidade”, “doenças” / “problemas de saúde”, “hábitos de se alimentar” / “modos ou costumes de se alimentar”, “acarretar problemas de saúde” / “acarretar males para a saúde”. Tais construções operam praticamente no nível paradigmático da língua sem recorrer a recategorização, o que é fundamental na defesa de uma tese em um gênero desta natureza. Por isso, ainda que haja uma mudança tópica entre o SbT2 e o SbT2.2, o texto não progride quanto ao desenvolvimento do tópico (é como se o texto permanecesse “estático”, “estacionado”), uma vez que o PDV de L1/E1, literalmente, é repetido nesses dois tópicos, sem avançar na redação.

O parágrafo conclusivo, como solicitado pelo gênero redação do Enem, faz com que L1/E1 tenha que direcionar seu tópico e concluir seu PDV por meio de uma proposta de intervenção que busque sanar o problema apresentado na temática da dissertação. Contudo, da mesma forma em que a tese do enunciador principal do texto é apresentada de maneira frágil, sua proposta de intervenção deixa a desejar. O autor da R2-2020 abre o parágrafo conclusivo do seu texto com a formulação metadiscursiva (PINHEIRO, 2005) “em suma”. Pelo uso dessa formulação e do ponto de vista cognitivo, cria-se a expectativa no momento da leitura, ao se inferir que o texto seja direcionado a uma síntese do que foi apresentado até o momento. Dito de outro modo, uma pequena síntese do PDV principal do texto deveria ser realizada, como uma nova remissão à tese, por exemplo. Todavia, o autor cita a diversidade alimentar que ocorre entre as famílias brasileiras, o que, para ele, de alguma forma, pode acarretar em “males para a saúde”.

Para a articulação entre essa informação e, de fato, a proposta de conclusão de sua redação, L1/E1 usa o marcador discursivo “portanto”. Esse marcador, por sua vez, que dá ideia de conclusão, de finalidade, articula o subtópico final do texto, que é defendido pelo viés argumentativo de que campanhas sobre o tema da educação alimentar devem ser sempre reforçadas em meios como a TV e em espaços como a escola.

Percebemos, na composição da R2-2020, que o PDV de L1/E1 não consegue ser construído dentro do percurso do tópico textual-discursivo de forma satisfatória. Isto contribui para que a tese do texto revista-se de “neutralidade”, pois há carência de força argumentativa em seu projeto persuasivo, ora pela repetição dos argumentos, ora pelo que parece ser um problema em textualizar seu conhecimento de mundo, já que o autor, em mais de um trecho, diferencia “doença” de “obesidade”.

Assim, notamos que essa redação é escrita sob a prescrição de dois polos de senso comum. O primeiro deles, como já mencionado, tem a ver com a ideia que um bom texto não pode ter muita repetição lexical. O autor do texto parece se importar tanto com isso que, ao recorrer ao eixo paradigmático da língua para evitar possíveis repetições, não dá conta que repete seus argumentos, pois a informações que constituem a rede do texto não variam. O segundo diz respeito a uma construção argumentativa que recorre a ideias de “ouvi dizer”, principalmente, quando o autor do texto tenta alicerçar seu PDV destacando que “metades das pessoas está acima do peso”, “muitas pessoas de baixa renda”, o reforço de campanhas na TV e nas escolas etc., o que, conseqüentemente, evidencia a prática de não considerar as informações adquiridas através da leitura dos textos motivadores.

Desse modo, a falta de uma tese que busque alicerçar um posicionamento mais firme, mais crítico, parece fragilizar a construção do PDV no texto como um todo, o que, como vimos, faz com que a progressão/continuidade tópica, no que diz respeito à informatividade do texto, seja prejudicada. Nesse sentido, é interessante notar que, embora haja uma busca pela variedade lexical da redação, o texto continua prejudicado, porque, mais do que a variação referencial, a composição tópica e a construção do ponto de vista precisam que as informações que predicam os referentes e nutrem rede referencial sejam exploradas de forma mais adequada à defesa dos argumentos da redação e para a construção do ponto de vista. Passemos agora a outro texto.

Redação 3-2020 – R3-2020 (redação produzida pelo aluno Ricardo)

É notável o interesse da sociedade brasileira por uma **alimentação mais saudável**. Apesar disso ainda se encontra dificuldades para se adquirir esses **alimentos** que vão desde o momento da escolha à compra.

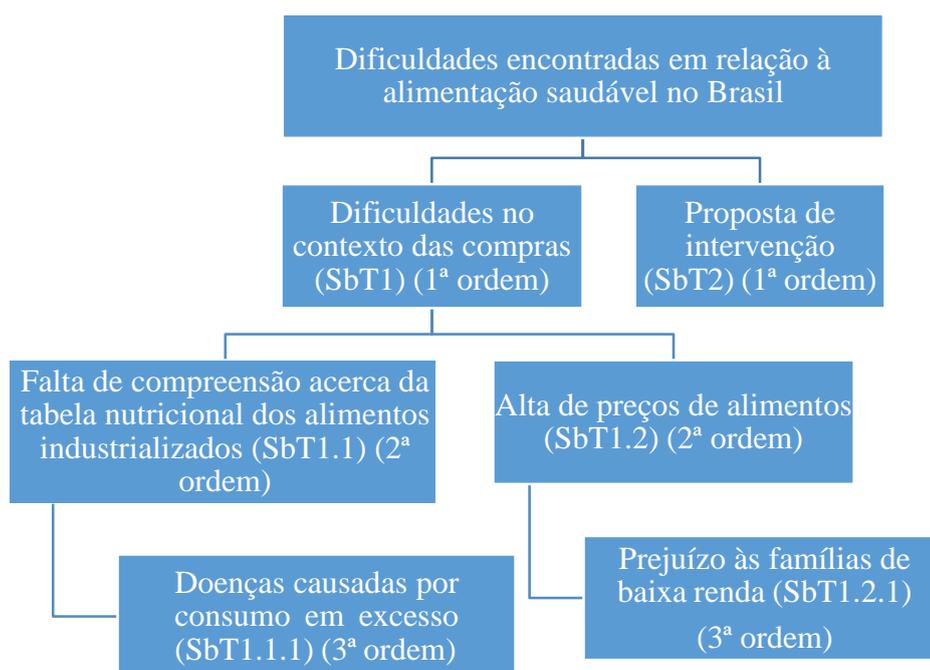
Os consumidores brasileiros encontram dificuldades na hora da escolha de um produto industrializado pois por não conhecerem o significado da maioria das siglas na tabela nutricional tal informação se torna irrelevante. Assim o consumidor não toma conhecimento do que ingere podendo doenças como hipertensão, dependendo da alta ingestão de certos alimentos.

Além disso uma pesquisa realizada recentemente pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) observou o *aumento dos preços de alimentos básicos*, desencadeado pela *exportação desequilibrada desses alimentos*. Podemos então afirmar que em famílias de baixa renda esse *consumo* é limitado aumentando a aquisição de *alimentos processados*.

Concluimos que uma **educação alimentar** está unida a uma acessibilidade para todos quase se inicia um design mais claro nas *tabelas nutricionais* em embalagens, e uma ação do Ministério da Agricultura para equilibrar a exportação e *importação de alimentos* e estes terem seu valor diminuído.

Diferentemente do que vimos na R2-2020, na R3-2020, o tópico principal do texto não se baseia na importância da educação alimentar no contexto brasileiro, mas nas possíveis dificuldades encontradas em relação à alimentação saudável no Brasil, conforme o PDV do autor do texto. Esse tópico, que cita as dificuldades que os brasileiros têm em se alimentar por motivos “que vão desde o momento da escolha às compras”, dá margem aos demais subtópicos do texto, como podemos ver, a seguir, pelo quadro tópico da dissertação R3-2020:

Organograma 6 - Quadro tópico da R3-2020



Fonte: elaborado pelo autor da dissertação

Pela ilustração acima, percebemos que a redação tem um tópico central e, além dele, mais dois subtópicos de primeira, segunda e terceira ordens. Como na R2-2020, na R3-2020, a tese – PDV principal do texto – é apresentada, no SbT1, de forma frágil, problematizando o tema do texto com a questão das dificuldades de escolhas de produtos no momento das compras, como L1/E1 mostra nos subtópicos seguintes. É, então, através do SbT1, como dissemos, que o autor da redação conduz a maioria dos outros subtópicos do texto, com exceção do SbT2, o tópico conclusivo, onde se encontra a proposta de intervenção da redação.

No que concerne à primeira dificuldade citada pelo locutor-enunciador primeiro da R3-2020, no SbT1.1, é apontada a falta de entendimento que a sociedade tem acerca das “tabelas nutricionais” dos “alimentos industrializados”. Para apresentar seu argumento e ir construindo o seu ponto de vista, o autor da redação cita o fato de algumas doenças, como a “hipertensão”, terem relação com o consumo excessivo desses produtos, o que nos faz inferir que, se as pessoas tivessem noção dos valores das tabelas nutricionais dos alimentos processados, poderiam, talvez, dosar o consumo desses alimentos.

Para continuar construindo seu PDV em relação às dificuldades que aponta, L1/E1 articula o SbT1.1 ao SbT1.2 usando o marcador discursivo *além disso*. Nesse tópico, ele aborda a questão dos preços de “alimentos básicos”, o que, segundo seu ponto de vista, pode ser um dos fatores que levam a população de baixa renda financeira a se manter consumindo os alimentos industrializados, como dito no SbT1.2.1. Ao apresentar este argumento dentro desses dois tópicos, o autor da dissertação constrói seu PDV consoante ao PDV de um enunciador segundo (e2), o IBGE, enunciador esse que fala sobre a alta dos preços em alguns alimentos – o que faz com que L1/E1 diga que “podemos” afirmar que isso influencia a aquisição de produtos processados dentro das famílias de baixa renda.

Finalizando seu texto, o autor da R3-2020 não utiliza um marcador discursivo ou alguma formulação metadiscursiva que tenha um valor semântico que indique que a conclusão da sua redação está chegando. Para indicar isso, ele usa o verbo “concluimos” e apresenta sua proposta de intervenção pelas ideias de que um novo design nas embalagens dos produtos poderia facilitar a compreensão das pessoas em relação às tabelas nutricionais dos alimentos (problema apresentado no SbT1.1) e de que o Ministério da Agricultura poderia criar alguma ação que equilibrasse o processo de exportação/importação de alguns alimentos a fim de que seus preços fossem mais acessíveis (problema abordado no SbT1.2).

Pelo padrão sociorretórico do gênero redação do Enem, L1/E1 consegue – ainda que de forma inconsistente – esboçar uma tese na introdução de seu texto, desenvolver o escrito apresentando problemas que giram em torno da sua tese e elaborar uma proposta de intervenção que sane, ainda que de forma ampla, os problemas mostrados ao longo do texto. Além disso, para fazer a manutenção da progressão/continuidade tópica do seu texto, a cada informação nova, o autor apresenta referentes novos (*aumento de preço, tabela nutricional, consumo etc.*), mas que mantêm a articulação, em um grau mínimo, entre o tema da redação e o tópico textual-discursivo.

No entanto, ainda que ela tenha ideia do movimento retórico do gênero e que não fuja, tematicamente falando, da rede referencial do texto, pela dificuldade em apresentar os

argumentos de forma mais crítica, mais posicionada, o teor persuasivo do seu ponto de vista fica comprometido. Ao abordar ideias ligadas à dificuldade de compreensão da tabela nutricional e dos altos preços dos alimentos, L1/E1 parece tentar fugir de uma zona de ideias que poderiam ser abordadas dentro do senso comum, mas não apresenta com clareza seus argumentos, de maneira que pudesse construir um ponto de vista, mais sólido, que fosse melhor explorado e elaborado, o que poderia ter sido feito, se o tópico do texto pudesse, por exemplo, ser planejado.

Nesse sentido, vemos que, diferentemente da redação R2-2020, o autor da R3-2020, ainda que de forma frágil, consegue variar tanto o léxico quanto as informações que nutrem seus argumentos. Por isso, ao compararmos essas duas redações, podemos considerar a segunda mais desenvolvida, ainda que identifiquemos uma falta de posicionamento mais firme e detalhado que sustente a composição tópica e nutra a rede referencial, sobretudo, pelo fato de L1/E1 não apresentar seus argumentos de forma mais crítica, construindo um PDV mais elaborado em relação ao tema.

Acreditamos que essa construção de ponto de vista feita de forma pouco consistente tem relação com o fato de a tese do texto se apresentar de forma muito ampla, sem um enfoque crítico que atenda de forma suficiente os propósitos comunicativos⁵⁹ deste gênero argumentativo. De tal maneira, percebemos que não se alicerçar em uma tese de posicionamento crítico prejudica a construção do ponto de vista, já a sua fragilidade afeta diretamente a rede referencial do texto, seja por questões que vão desde a escolha do léxico para construção dos referentes até a organização das informações que os predicariam, nutrindo a sua rede. Vejamos, agora, o próximo texto.

Redação 4-2020 – R4-2020 (redação produzida pelo aluno Bruno)

De acordo com o artigo VI da Constituição de 1988, todo cidadão tem direito a uma *boa alimentação*. No entanto, na atualidade, a maioria da população não goza desse direito, uma vez que *se alimenta de forma pouco saudável*, por ser mais acessível. Nesse viés, é válido analisar os desafios à **educação alimentar** no Brasil, bem como os reflexos na sociedade.

Em primeira análise, como na Segunda Guerra Mundial, houve um grande crescimento da tecnologia para produzir **alimentos**, o que refletiu na sociedade atual, na qual existem

⁵⁹ No caso da Redação do Enem, o escrevente deveria ser capaz de se posicionar criticamente acerca da problemática social abordada no tema do exame, defendendo seus argumentos de forma coerente e construindo o seu ponto de vista.

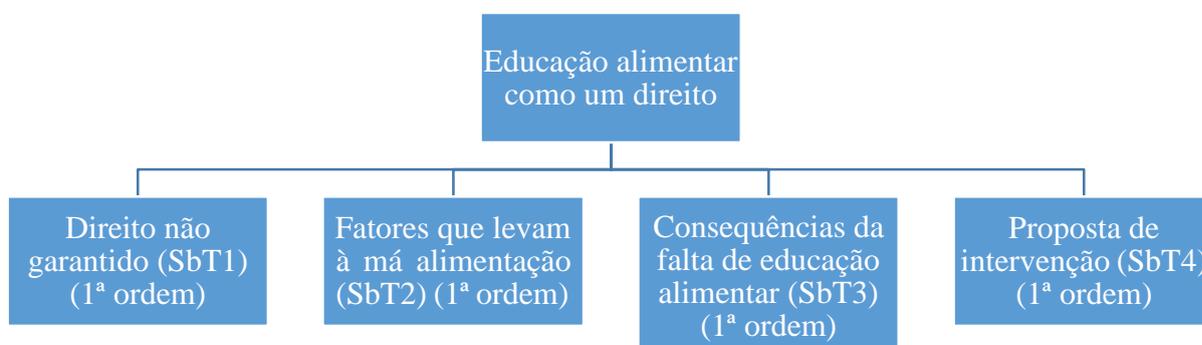
alimentos processados em grande quantidade. Ademais, a mídia é o veículo principal a disseminar fotos e preços de “**fast foods**”, que geralmente são mais em conta que as *comidas saudáveis e orgânicas*. Segundo o jornal A Tribuna, **alimentos orgânicos** são 257% mais caros. Sendo assim, pessoas optam por economizar, sem dar importância à qualidade.

Em segundo plano, no documentário Além do peso, evidencia-se que a falta de **educação alimentar** pode levar à *obesidade*, que é considerada uma *pandemia* e gera *cardiopatas, diabetes, colesterol alto, trombose*, entre outras. Sob a perspectiva filosófica de Platão, não se deve apenas viver, mas viver bem. Ou seja, é preciso ter **bons hábitos alimentares** para se ter uma boa vida.

Portanto, é necessário que o Ministério na Economia atue na diminuição de preços de **produtos orgânicos** e, em parceria com a mídia, veicule a diminuição dos valores com a finalidade de promover uma *vida mais saudável* às pessoas. Não obstante, o Ministério da Educação, no âmbito escolar, deve promover palestras nas escolas de ensino fundamental e médio sobre a **educação alimentar**. Além disso, precisa impor que, ao menos dois dias na semana, os alunos só possam se alimentar de **comidas saudáveis** na merenda. A finalidade é de que a prática de *comer bem* e de *forma sadia* venha desde cedo, para evitar *doenças futuras*.

Como esperado, conforme o postulado pelo tema da redação, a R4-2020 tem seu tópico centrado na ideia de que a alimentação saudável é um direito da população. Essa ideia, que é apresentada ainda no primeiro subtópico do texto, dá margem à abertura dos demais subtópicos, como veremos no quadro a seguir.

Organograma 7 - quadro tópico da R4-2020



Fonte: elaborado pelo autor da dissertação

Pela esquematização do quadro tópico da R4-2020, podemos ver que o texto apresenta um tópico central que se desdobra dentro de quatro subtópicos. A tese desse texto, é firmada a partir das ideias apresentadas no SbT1. Nesse subtópico, o autor, ao introduzir o texto e contextualizar o tema da redação, faz uso da expressão “boa alimentação” e diz que ela é uma garantia constitucional. Assim, para chegar, de fato, à sua tese, L1/E1 faz uso do marcador discursivo *no entanto* com intuito de colocar em atrito a ideia “desse direito” e o que acontece na realidade, sendo necessário “analisar desafios à **educação alimentar** no Brasil, bem como os reflexos na sociedade”.

Percebemos, então, que, nesse tópico introdutório, para construir seu PDV, o autor traz ao texto a Constituição de 1988 como um enunciador (e2). Então, tentando alicerçar o seu ponto de vista, L1/E1 traz o PDV da Constituição a qual defende que todo cidadão tem direito a uma “*boa alimentação*”. Ao colocar o que prega a Constituição em cheque, o locutor-enunciador desta redação, com um posicionamento mais crítico e explícito do que os autores da R2-2020 e da R3-2020, dá indícios por quais caminhos o seu PDV será construído.

Articulando e dando continuidade ao seu texto, para abrir o SbT2, o autor do texto usa a formulação metadiscursiva “Em primeira análise”. De tal modo, abre-se a ideia do que, para L1/E1, seria o primeiro desafio que diz respeito às dificuldades em se ter uma boa alimentação. Nesse subtópico, o locutor-enunciador disserta sobre os fatores que influenciam a má alimentação, fatores esses que vão desde questões sócio-históricas – como o fato que relaciona a Segunda Guerra à produção de “alimentos processados” – a questões financeiras – como o valor alto dos produtos orgânicos e saudáveis.

Ainda nesse subtópico, mais uma vez, notamos que o enunciador principal traz um PDV que não é seu. Dessa forma, ao trazer, conforme mostra a pesquisa divulgada no jornal *A Tribuna* (e3), L1/E1 apresenta o seu argumento e vai consolidando o seu PDV pela ideia de que, se os “produtos processados” são produzidos em grandes quantidades, se a mídia faz muita divulgação dos *fast foods* e se os “alimentos orgânicos e saudáveis” são, exacerbadamente, mais caros que os processados, a população buscará economia, não qualidade.

Fazendo a manutenção da progressão/continuidade tópica do seu texto, L1/E1 faz novamente uso de uma formulação metadiscursiva, “Em segundo plano”, lançando a ideia do que, para ele, seria outro desafio, ao mesmo tempo em que mantém o tópico articulado. Neste subtópico – SbT3 –, L1/E1 aborda as consequências da falta da educação alimentar, o que pode levar a algumas doenças (*obesidade, cardiopatias, diabetes, colesterol alto, trombose*) e à má qualidade de vida. Como nos demais subtópicos, no SbT3, o PDV de outro enunciador é trazido

ao texto, nesse caso, o de Platão (e4). O PDV do filósofo diz respeito à importância de se viver com qualidade, o que poderia, como defende L1/E1, ser feito através da educação alimentar.

No último subtópico do texto – SbT4 –, é apresentada a proposta de intervenção. Nela, o autor da R4-2020, em um primeiro momento, recorre ao Ministério da Economia e à mídia a fim de que, respectivamente, a fim de reforçar a problemática dos altos preços dos produtos orgânicos e da divulgação dessa possível redução. No que concerne ao segundo problema, a relação entre alimentação e qualidade de vida, L1/E1 recorre à ideia do trabalho do MEC em escolas, promovendo práticas de boa alimentação que façam com que, desde a vida infantil, a alimentação saudável esteja na vida das pessoas.

Conforme as nossas análises, podemos perceber que o autor deste último texto é que mais traz enunciadores à sua redação. No entanto, recorrer às percepções de outras instâncias enunciativas não garante que o diálogo entre o PDV principal e os demais se dê de forma exitosa, ainda que o autor da R4-2020 consiga organizar seu texto de modo mais elaborado que os autores da R2-2020 e da R3-2020. Isso acontece porque a inserção de outros PDV no texto é feita por um viés mais figurativo do que em diálogo com o ponto de vista principal. Dessa forma, o autor da última redação parece mais se preocupar em inserir enunciadores do que se preocupar com a forma como eles podem dialogar para a construção do sentido do seu texto. Exemplo disso podem ser vistos nos SbT2 e SbT3.

No SbT2, L1/E1 lança informações sobre a relação entre a Segunda Guerra e a produção de alimentos e a relação entre a mídia e os preços dos *fast foods*. Ao recorrer ao jornal *A Tribuna*, o autor só consegue argumentar sobre uma das coisas, a dos preços dos alimentos de *fast foods*, que parecem ser mais visados pela população, já que são mais baratos que os alimentos saudáveis e orgânicos. De tal maneira, no SbT2, o argumento que é defendido com a ajuda da percepção de outro ponto de vista não dá conta de todas as informações trabalhadas no subtópico, uma vez que o PDV d'*A Tribuna* não se aproxima da ideia que envolve a Segunda Guerra.

No SbT3, ao dissertar sobre a relação entre boa alimentação e qualidade de vida, o PDV de Platão é introduzido no texto. No entanto, como o tema da redação diz respeito aos desafios da educação alimentar no Brasil, o ponto de vista do filósofo é amplo demais para ser associado ao tema, o que torna o PDV do filósofo figurativo dentro do texto, o que, conseqüentemente, não contribui significativamente para a construção do PDV principal do texto.

Contudo, no que concerne ao ato de conduzir o texto por meio da construção e conexão da rede referencial, percebemos que o autor da R4-2020 foi quem melhor mobilizou os referentes em adequação ao gênero. A seleção lexical, sua variação e a condução da progressão

temática da redação – sobretudo, por meio da referenciação – fez com que seu PDV fosse construído por um caminho mais consolidado, mesmo com os problemas que apontamos sobre o diálogo entre L1/E1 e os demais enunciadores. No caso dessa redação, destacamos, mais uma vez, que tão importante quanto a habilidade conduzir os referentes é a habilidade de nutrir a rede referencial.

De forma geral, percebemos que os problemas que elencamos nos textos depois do trabalho com a leitura dizem respeito a um grande polo: a tese. Nos dois primeiros textos (dos alunos José e Ricardo), notamos que a escolha muito ampla da tese, ou sem posicionamento crítico, conseqüentemente vai afetar toda a construção textual, pois, se o PDV do texto é posto de forma ampla, a tendência é que ele caminhe amplo até o fim, com a argumentação do texto muito frágil. No caso do texto de Bruno, como dissemos, ainda que o autor faça uma condução textual mais satisfatória, ela ainda carece de melhor diálogo entre as instâncias enunciativas do texto.

Em relação a esses problemas, cremos que a aptidão em organizar e nutrir a rede referencial de um texto tem relação com a habilidade para selecionar informações do seu conhecimento enciclopédico ou dos textos motivadores e articulá-las na redação. Por esse motivo, neste primeiro passo de intervenção, trabalhamos a leitura dos textos de apoio para que, caso os alunos não tivessem conhecimento acerca do tema, eles fossem capazes de levar em consideração, principalmente no ato de leitura, a segmentação e a organização das informações de outros textos a fim de escreverem os seus.

Ainda no que diz respeito a essa aula sobre leitura, tínhamos em mente que os estudantes poderiam ter um pouco de dificuldade em suas escritas por dois motivos. O primeiro deles é que o encontro que gerou esses textos foi um dos primeiros momentos que tivemos quando as aulas do Interação voltaram de forma remota. O segundo é que a maioria deles poderia não ter o hábito de ter contato com a leitura antes da escrita ou, simplesmente, nunca ter sido guiados a fazer esse tipo de movimento.

Ademais, ressaltamos que todos os textos que analisamos e que foram gerados a partir da aula de leitura dos textos de apoio apresentam movimentos que respeitam o que solicita o gênero redação do Enem, por exemplo, todos têm introdução, desenvolvimento e conclusão (com proposta de intervenção). Todavia, como vimos em Bazerman (2006) e Oliveira (2016), esses movimentos são insuficientes para que possamos garantir a qualidade de um texto. Assim, considerando os objetivos desta pesquisa e o que a análise dos textos pode nos mostrou até o momento, constatamos a necessidade de realizar um trabalho com a estrutura do gênero e o

planejamento do texto, nas aulas que sucederam essa primeira produção textual, por um viés que visasse ao tópico discursivo e à construção do ponto de vista.

4.2 2ª PRODUÇÃO TEXTUAL: GÊNERO TEXTUAL E PLANEJAMENTO DO TEXTO

Nas aulas 4 e 5 do projeto interação, que ocorreram nos dias 24 de julho e 1 de julho de 2020, trabalhamos respectivamente os conteúdos sobre a estrutura do gênero textual redação do Enem e alguns aspectos que dizem respeito ao planejamento do texto. Apesar de dois assuntos terem sido trabalhados, uma única produção textual foi gerada a partir dos dois encontros, tendo como tema *Cuidados paliativos no Brasil: desafios e perspectivas*.

Optamos por trabalhar com uma única produção nesses dois momentos porque, pelo que podemos perceber a partir de nosso referencial teórico, alguns autores, como Pinheiro (2005) e Sá (2018), já apontam para a ideia de que a estrutura do gênero exerce influência sobre o comportamento do tópico discursivo. Além disso, outros estudiosos, como Silva e Oliveira (2020) e Travaglia (2016), fornecem pistas que nos possibilitam valorizar o trabalho com a estrutura do gênero com base no planejamento do texto através do tópico discursivo. Pelos passos que seguiram esses autores, acreditamos que o trabalho com a escrita que tocasse, principalmente, na configuração do gênero poderia ser associada ao trabalho com a o planejamento do texto. Assim, como veremos a seguir, colocamos esses dois conteúdos em diálogo.

4.2.1 O trabalho com o gênero textual

Segundo Bazerman (2006), o trabalho com o ensino de produção textual que leve em conta o gênero não deve se reter somente ao momento da escrita do texto. Justamente por isso, na subseção anterior, já levamos em consideração outro fator importante e que infere no momento da produção do texto: a leitura. No entanto, os textos gerados a partir da aula da leitura foram baseados nas inferências que os alunos fizeram sobre o material de apoio. Então, indo além da leitura de textos motivadores, para a aula sobre gênero, enviamos dois artigos de opinião⁶⁰ sobre a temática da redação que foi trabalhada na aula (*Cuidados paliativos no Brasil: desafios e perspectivas*).

⁶⁰ Tínhamos como propósito que os alunos tivessem acesso a redações nota 1000 sobre o tema. Entretanto, a temática nunca foi abordada na prova oficial do Enem. Contudo, por termos visto, em Oliveira (2016), que, dentre

No início da aula, perguntamos aos alunos o que para eles não poderia faltar na redação do Enem em relação à estrutura do gênero. De forma unânime, *eles responderam que introdução, desenvolvimento e conclusão*. Contudo, como vimos em Bazerman (2006) e Valli (2017), ter a aptidão de reconhecer ou de saber conduzir esses movimentos não garante que os alunos consigam escrever suas redações de forma exitosa. Prova disso é que, concretizando a posição dos autores, podemos ver, na análise dos textos gerados na aula anterior sobre leitura, que, apesar de esses movimentos aparecerem nas redações, eles não garantem que os textos atendam, de forma satisfatória, as competências cobradas no Enem, já que a falta de gerenciamento das informações compromete, algumas vezes, a progressão/continuidade tópica e a construção do ponto de vista.

Dando continuidade à aula, apresentamos os dois artigos de opinião [coloque aqui o título de cada um] que serviram como base para o trabalho voltado ao gênero (anexo C)⁶¹. Entretanto, tanto na apresentação dos slides quanto no arquivo enviado aos alunos, esses artigos de opinião foram apresentados com seus parágrafos fora de ordem de modo a desarticular a ordem natural: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Perguntamos, então, se os alunos estranharam os textos. *Parte considerável da turma respondeu que sim, que os parágrafos deles pareciam estar fora da ordem*. Além do mais, perguntamos como eles perceberam isso. *Alguns deles responderam que conseguiram identificar que a introdução tinha sido posta, mais ou menos, na metade do texto e que o que parecia ser a conclusão estava no parágrafo introdutório do escrito*.

Ainda com os textos fora de ordem, coletivamente, fomos lendo os dois escritos e chegando, por inferência, a alguns apontamentos que justificavam quais parágrafos eram os introdutórios, quais desenvolviam os textos e quais os concluía. Indagamos os estudantes sobre o porquê de eles apontarem que aqueles parágrafos seriam os da introdução dos textos. Alguns se basearam na ideia de que, de forma breve, a introdução sempre contextualiza o tema que seria abordado no texto; *um aluno, inclusive, chegou a afirmar isso se baseando na aula que tivemos sobre leitura, dizendo que, quando mostramos as informações segmentadas do texto naquela aula, a introdução sempre dava algum contexto do que viria a seguir*.

A necessidade de trabalharmos com a estruturação dos parágrafos se deu por alguns motivos. O primeiro deles é que como já havíamos mostrado aos alunos, na aula de leitura, que

os textos que têm estrutura semelhante a da redação do Enem, há o artigo de opinião, resolvemos trabalhar com esse gênero.

⁶¹ Apesar de mais textos terem sido enviados e lidos pelos alunos, para a aula só trabalhamos os dois que estão no anexo C.

as informações eram hierarquizadas e encadeadas nos textos, esperávamos que eles fossem olhar para os artigos buscando algumas pistas sobre sua organização, como a que acabamos de mencionar sobre um deles ter apontado para algumas das informações que tínhamos dado acerca da introdução do texto, por exemplo. No entanto, nesta 2ª aula de produção, para além do reforço sobre essa informação de que a introdução realmente lança ideias que contextualizam o tema, mostramos aos alunos que os dois artigos de opinião tinham uma ideia principal na introdução que era detalhada ao longo do texto. Assim, pudemos mostrar aos alunos que esses textos têm uma tese⁶².

Em seguida, com os textos em ordem, mostramos como aquilo que havia sido proposto na introdução voltava, de forma direta e indireta, para os parágrafos de desenvolvimento dos artigos. Assim, mostramos a eles como as informações dos textos variavam, mas se mantinham articuladas com a tese. De tal modo, trabalhando parágrafo por parágrafo, destacamos nos slides seguintes, como as informações eram apresentadas e como todas elas eram resguardadas por expressões e palavras-chave que tinham a ver com o tema dos escritos. Ou seja, destacamos os objetos de discurso que formavam a rede referencial dos textos e como eles, semanticamente falando, mantinham-se fiéis à ideia apresentada nas teses.

Objetivamos nessa aula mostrar aos alunos que, mais do que introdução, desenvolvimento e conclusão, suas redações precisavam se guiar por uma ideia principal. Explicamos a eles que o fato de eles saberem que os textos se movimentavam entre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão era muito importante. Indo além, mostramos que, já na introdução, eles tinham que lançar seu ponto de vista em relação à problemática ligada ao tema; que, no desenvolvimento, eles tinham que, por meio de argumentos, defender o ponto de vista (tese); e que, na conclusão⁶³, teriam que apresentar alternativas para sanar os problemas que apresentaram ao longo do texto.

Também chamamos atenção para o fato de que, quando eles começassem a textualizar o que estavam aprendendo, as chances de suas redações responderem às competências avaliadas pela matriz de correção do Enem seriam maiores, já que, além de atender a estrutura do texto, eles atenderiam o que pedem as necessidades ligadas ao propósito comunicativo do gênero

⁶² Nas análises seguintes, veremos o trabalho com a questão da tese de forma mais detalhada. No entanto, destacamos que a ideia começou a ser explorada já nesta aula, porque, com base no que já vínhamos inferindo através do nosso referencial teórico, a tese é algo que pode ser associada ao trabalho com o tópico discursivo (quando visto a partir do planejamento textual) e, sobretudo, com o ponto de vista.

⁶³ Em relação à conclusão, alguns alunos questionaram o fato de os artigos de opinião não apresentarem propostas de intervenção, como a redação do Enem. Na aula, esclarecemos que isso se deve a uma diferença entre os gêneros, sobretudo, uma diferença que era fundamental que a redação que eles escreveriam na prova oficial pudesse ter uma de suas competências (competência 5) avaliada.

(dissertar sobre o tema exigido pelo exame, defendendo argumentos), guiando o tópico textual-discursivo da redação por meio da tese – isto é, por meio do PDV principal – a coerência do texto teria mais chances de ser beneficiada. Dessa forma, é em cima do que apresentamos aos alunos que justificamos o segundo motivo pela escolha do trabalho com os parágrafos.

Como vimos em Sá (2018), tende a ser no perímetro dos parágrafos que algumas alterações – mobilizadas, principalmente, pelos links da rede referencial – são feitas ao longo do texto de acordo com os propósitos argumentativos do seu autor. Dito de outro modo: Sá (2018) percebe que as alterações de subtópicos, que acontecem, sobretudo, pela mudança das anáforas e suas predicções, são feitas quando o autor do texto passa de um argumento explorado por uma ideia-chave para outro argumento que também será explorado, porém por outra ideia-chave.

Além do mais, resolvemos olhar para a paragrafação porque, com base em Faraco e Tezza (2014), vimos que o parágrafo pode ser um dos pontos de partida para o trabalho com a produção textual. Então, como o saber dos alunos em relação ao gênero redação do Enem parecia está atrelado à informação que eles tinham sobre a ideia de que seus textos precisam apresentar um parágrafo introdutório, alguns parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo de conclusão, achamos relevante casar o que defendemos com base em Bazerman (2006) e Oliveira (2016) (sobre gênero textual) com o que propõe Faraco e Tezza (2014) (sobre os parágrafos). Todavia, além disso, deduzimos que, se propuséssemos esse diálogo entre a estrutura do gênero e os parágrafos, recuperaríamos questões pertinentes quanto ao que eles aprenderam na aula de leitura a partir da segmentação tópica. Inclusive, como vimos, alguns alunos retomaram as questões apresentadas naquele encontro.

Outrossim, é o fato de que algumas pesquisas, como as de Silva e Oliveira (2020), já mostraram que o diálogo entre o tópico discursivo e o parágrafo pode ser, de fato, um bom ponto de partida para o trabalho com o planejamento e a produção textual. Contudo, diferente dos autores, não olhamos só para o tópico, mas para a sua relação com o ponto de vista. Por isso, resolvemos, após a aula sobre gênero, realizar a aula de planejamento textual porque, tendo a noção de paragrafação, os estudantes puderiam arquitetar suas redações. Mas, mais que isso, poderiam arquitetá-las escolhendo uma ideia principal (sob a forma de tese, PDV principal), escolhendo algumas informações para que pudessem defendê-la por meio de argumentos. Assim, tentamos contemplar tanto o trabalho com o tópico como com o PDV.

4.2.2 O trabalho com o planejamento textual

Como na aula anterior os alunos foram apresentados a algumas noções sobre o gênero redação do Enem, nesta aula sobre planejamento, não precisamos retomar muita coisa. Além disso, como a temática que trabalhamos ainda era a de *Cuidados paliativos no Brasil: desafios e perspectivas*, trouxemos de novo os artigos de opinião que os estudantes já tinham tido contato. Depois de uma leitura dos textos, mostramos, através de uma lista de tópicos⁶⁴, quais eram as informações que se encontravam nos parágrafos. Pelo fato de os estudantes já estarem familiarizados com os artigos, não precisamos debater os textos.

Assim, perguntamos aos alunos se eles já tinham planejado, em suas escolas ou em outros ambientes de estudo, suas redações antes de escrevê-las. *Um aluno (Bruno) respondeu que não, que sempre eram apresentados aos temas que deveriam escrever sobre e, em seguida, escreviam.* Questionamos, então, se eles tinham noção de como planejar um texto. *A maioria, mais uma vez, respondeu que não;* somente o aluno Bruno respondeu que, mas este preferiu que nós explicássemos como poderiam fazer isso.

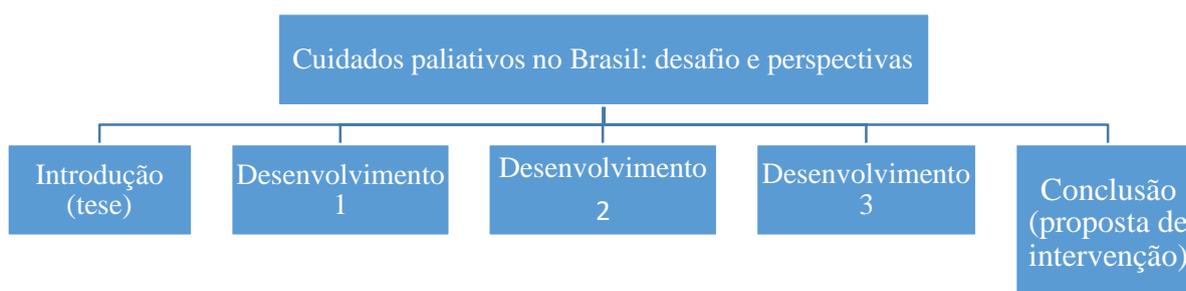
Indagamos, com base na aula sobre parágrafo, como eles viam a estrutura da redação. Eles tornaram ao consenso de que o texto precisa de introdução, desenvolvimento e conclusão, mas que precisava também de uma tese e de argumentos que a defendessem. Em seguida, perguntamos quantos parágrafos eles achavam que a redação do Enem poderia ter. *A turma se dividiu, dizendo que o texto precisava ficar entre quatro e cinco parágrafos, porque, dois 7 alunos em aula, 3 estudantes disseram que o desenvolvimento do texto precisava de dois parágrafos; quatro, disseram que precisava de três.* Porém, todos disseram que a redação só precisava de um parágrafo introdutório e de um parágrafo conclusivo.

Tínhamos em mente que essa divergência entre o número de parágrafos do desenvolvimento pudesse aparecer, porque, geralmente, quando os alunos buscam rápidas informações sobre a estrutura da redação na internet, a maioria do material que é disponibilizado na rede diz que os textos podem ser desenvolvidos através de dois ou de três parágrafos. Então, com já esperávamos que os alunos fossem se basear nisso, mostramos a eles as seguintes esquematizações:

⁶⁴ Neste momento, ainda não tínhamos apresentado aos estudantes as noções do tópico discursivo e da referenciação, tendo apenas ordenado os parágrafos em ideias gerais

Organograma 8 - exemplo de planejamento do texto

Fonte: elaborado pelo autor da dissertação

Organograma 9 - exemplo de planejamento do texto

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

Com as imagens, explicamos aos estudantes que gostaríamos que eles pensassem na estrutura paragrafal de suas redações a partir do que estavam vendo. Isto é, dissemos a eles que, antes de escreverem, queríamos que pensassem qual seria a opção que melhor atendesse aos objetivos que eles tinham em mente para escrever sobre o tema *Cuidados paliativos no Brasil: desafios e perspectivas*. Explicamos, contudo, que essa escolha deveria ser baseada no que eles teriam a dizer sobre o tema depois de terem tido acesso ao material de apoio: se tivessem três ideias que pudessem argumentar em favor de uma tese, poderiam usar três parágrafos de desenvolvimento; se tivessem duas, poderiam usar dois parágrafos.

Todavia, mencionamos, mais uma vez, que as ideias-chave que seriam desenvolvidas ao longo do texto precisariam se apoiar em uma tese, ou seja, em um ponto de vista. Como a redação não era escrita durante a aula (eles tiveram até a semana seguinte para entregar), informamos que a tese não teria que ser escolhida naquele momento do nosso encontro, mas pedimos para que eles já fossem pensando em algumas ideias que pudessem guiar seus textos.

Mais uma vez, tomando como base os organogramas 8 e 9, pedimos para que, depois da escolha da tese, eles encaixassem algumas ideias nos parágrafos de desenvolvimento. Ademais, lembramos aos alunos que, apesar de o parágrafo conclusivo ser o lugar da proposta de intervenção, selecionar o que estaria nele também era válido, já que as informações que constariam nele deveriam respeitar o que foi proposto na tese e o que foi defendido ao longo da redação.

Reconhecemos que, embora as esquematizações que apresentamos aos alunos sigam o mesmo padrão de design dos quadros tópicos que fizemos para as análises desta dissertação, quando apresentadas na aula, não a consideramos como QT, pois, como vimos em Jubran (2006a) e Sá (2018), nem sempre os subtópicos têm o mesmo grau de hierarquia, como é o caso das caixinhas que compõem os organogramas 8 e 9. Além do mais, nesse momento do encontro, ainda estávamos explorando a ideia dos parágrafos, porque sabíamos que, por mais que o tema da redação e as escolhas de informações que os alunos fizessem iriam influenciar o tópico e os subtópicos dos textos, a organização tópica de cada redação seria distinta, tendo em vista que cada estudante, com base em suas escolhas e habilidades, conduziria o tópico textual-discursivo de seu texto de maneira individualizada, sobretudo, através de seu PDV, ou seja, através da sua tese.

Assim, justificamos a escolha da atividade, porque, ao dá margem ao trabalho com o planejamento textual através do tópico discursivo, Travaglia (2016) propõe algumas atividades que façam com que os alunos redigam seus textos por informações paragrafais pré-selecionadas. Então, mesmo a redação do Enem não sendo contemplada no estudo do autor⁶⁵, suas ideias em relação ao trabalho como tópico discursivo em gêneros argumentativos nos interessam. Elas nos interessam porque, Silva e Oliveira (2020), visando à organização tópica, em aulas de produção textual com o foco também na redação do Enem, já se guiaram pelos passos do estudioso, mostrando satisfação com a sua contribuição. Em segundo lugar, as propostas de Travaglia (2016) são interessantes para nós porque dão margem para trabalharmos com o ponto de vista, uma vez que o próprio autor considera que o primeiro passo do planejamento de textos argumentativos é o que busca “estabelecer a tese a ser defendida” (TRAVAGLIA, 2016, p. 104).

No entanto, como Silva e Oliveira (2020), apesar de reconhecermos a riqueza do trabalho do estudioso, não assumimos a totalidade das suas posições porque, pelas atividades que são propostas pelo linguista, todo o processo de construção dos parágrafos do texto parte

⁶⁵ Além do trabalho com textos dos gêneros descritivo e narrativo, Travaglia (2016) aborda o gênero argumentativo, usando a estrutura do que, para Oliveira (2016), seria a redação escolar.

de intervenções que moldam a sua macroestrutura, tais como: fazer perguntas que devem ser respondidas em um parágrafo de desenvolvimento; solicitar descrição de um fato em parágrafo introdutório etc. Ou seja, se fizéssemos isso, poderíamos condicionar o tópico das redações dos alunos, de modo que suas redações viessem a ter caminhos e pontos de vista semelhantes, já que elas responderiam às mesmas solicitações.

Porém, como estamos trabalhando com o processo de ensino/aprendizagem da escrita, sobretudo, por meio de um gênero textual argumentativo, defendemos que os alunos devem ser o mais autônomo possível no que concerne à elaboração de seus textos, com a escolha de seus próprios argumentos. Além do mais – e, principalmente, por isso –, se decidimos olhar para os textos dos alunos por uma categoria de análise que considere a construção dos seus pontos de vista, seria incoerente que nós construíssemos esses pontos de vista dos estudantes, fornecendo-lhes, por exemplo, uma ideia de tese para o parágrafo introdutório de suas redações.

Em suma, nessas aulas referentes ao gênero e ao planejamento textual, com base no que os alunos tinham de conhecimento sobre o gênero redação do Enem (sobre introdução, desenvolvimento e conclusão), apresentemos a eles, de forma breve, a noção de tese. A partir disso, pedimos que eles panejassem seus textos, mas, sobretudo, levando em consideração o fato de que o planejamento tinha que ser guiado através de uma ideia principal – a tese – que deveria se basear no conhecimento dos alunos sobre o tema. Assim, foram geradas as duas produções⁶⁶ que analisaremos a seguir. No fim das análises, faremos breves comentários acerca do que essas produções puderam mostrar do que foi trabalho em aula.

Redação 5-2020 – R5-2020 (redação produzida pelo aluno José)

No Brasil a *morte* ainda é vista como um *tabu*. Assim os *doentes terminais* e suas famílias tem os direitos aos **cuidados paliativos** negligenciados por causa da desinformação.

A maneira como o ser humano vai lidar com a *morte* está ligada a sua *crença*, *valores adquiridos* e *cultura*. E de acordo com pesquisadores, na *cultura ocidental moderna* a *morte* começou a ser tratada como um tabu, sendo o *sentimento de perda* muito valorizado.

⁶⁶ Mais uma vez, marcaremos as **anáforas diretas em negrito**, as *anáforas indiretas em itálico* e as anáforas encapsuladoras em sublinhado; os mecanismos coesivos de articulação tópica serão grifados em amarelo; e os enunciadores que se distinguem do locutor enunciador primeiro (L1/E1) serão marcados por cores diferentes. É importante frisarmos que fazemos a marcação de todos os referentes do texto porque são eles que mostram e delimitam os tópicos que são abordados. No entanto, vamos dar destaque, sobretudo, àqueles que se filiam à tese, já que é por onde o texto deveria ser construído.

Sabendo de toda essa bagagem cultural e levando em conta que *morte é um momento doloroso* discussões e iniciativas isoladas a respeito dos **cuidados paliativos** são encontrados desde os anos 70 no Brasil de acordo com a Academia Nacional de Cuidados Paliativos.

Apesar disso por falta de especialização, esclarecimento do *tema* e uma lei regularizadora, ainda existe alguns casos de confusão entre *eutanásia* e **cuidados paliativos** entre os médicos e a sociedade.

Portanto é importante que existam mais pós graduações e cursos profissionalizantes para *agentes de saúde* voltados para esta necessidade, além de investimentos em **centros de apoios paliativos** em todos os *hospitais* do Brasil.

Apesar de a proposta temática dessa redação ter sido *Cuidados paliativos no Brasil: desafio e perspectiva*, pela rede referencial da R5-2020, seu tópico central se liga à ideia de que a morte é tratada com um tabu – sendo o *tabu* um referente que é apresentado antes mesmo do referente que deveria ser o principal do texto: *cuidados paliativos*. Desse modo, ainda que L1/E1 mencione os cuidados paliativos, as informações que são apresentadas acerca do tópico central do texto competem com o que deveria ser abordado conforme o tema da redação, como podemos ver através do quadro tópico a seguir.

Organograma 10 - quadro tópico da R5-2020



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

Pelo que podemos ver, a noção de que a morte é um tabu logo aparece na introdução do texto, especificamente, na apresentação contextual do tema (“No Brasil a morte ainda é vista como um tabu”). Para casar tal informação com a informação que está por vir (que, inclusive,

será a tese do escrito e o que consideramos como o primeiro subtópico do texto), o autor da redação utiliza o marcador discursivo *assim*. Todavia, mesmo com a utilização de um mecanismo coesivo para a articulação dos tópicos, o sentido das informações contidas no parágrafo introdutório do escrito fica comprometido. Podemos, por exemplo, apontar o fato de que o marcador discursivo *assim*, no contexto em que aparece no texto, ocupa o lugar de uma conjunção conclusiva. Ou seja, esperamos concluir algo a partir das informações que nos são apresentadas. Entretanto, isso não acontece, uma vez que, pelo que defende L1/E1, não há relação lógica entre o fato de a morte no Brasil ser tratada com um tabu e a negligência pela qual doentes terminais e suas famílias passam – até porque este segundo fato é justificado pelo autor do texto por outro problema: a desinformação acerca dos cuidados paliativos.

Depois de apresentar o que consideramos como a sua tese, o PDV principal do texto, L1/E1 abre o SbT2, que retoma a ideia de morte com um tabu (“de acordo com pesquisadores, na cultura ocidental moderna a morte começou a ser tratada como um tabu”) e se desenvolve através dela. Nesse tópico, o autor do texto busca utilizar o PDV de outro enunciador: “pesquisadores” (e2). Nesse parágrafo, como o PDV de L1/E1, o ponto de vista de e2 não se relaciona aos cuidados paliativos, mas à noção de morte com um tabu.

Ao trazer as percepções de e2 ao texto para defender seu argumento e construir seu ponto de vista, seria interessante que o autor do escrito buscasse se respaldar em autoridades sobre o assunto, para que seus argumentos tivessem força. Porém, o enunciador “pesquisadores” traz à redação uma voz de “ouvi dizer” que é mais figurativa do que necessária para a construção do sentido, já que seu dizer não tem força argumentativa. Acreditamos que isso acontece, sobretudo, porque as informações que e2 traz para nutrir os objetos de discurso que perspectiva (*morte, tabu*) são muito frágeis, sem posicionamento crítico. Na verdade, elas se quer podem ser consideradas argumentos.

Dando continuidade ao seu texto, L1/E1 abre mais um parágrafo e desdobra SbT2 no SbT2.1, que diz respeito ao surgimento dos cuidados paliativos no Brasil. Nesse subtópico, as primeiras informações que o autor usa miram, mais uma vez, para a relação que a humanidade tem com a morte. Para isso, o escrevente usa a anáfora encapsuladora toda essa bagagem cultural na tentativa de retomar o que foi dito no subtópico e parágrafo anterior e apresentar a informação que consta no subtópico em desenvolvimento.

Contudo, novamente, a falta de relação entre as informações prejudica tanto a construção do ponto de vista de L1/E1 como a continuidade do tópico do seu texto. Pelo que é apresentado nesse parágrafo de desenvolvimento to, inferimos que toda a relação cultural entre o a morte a humanidade levou a sociedade às discussões iniciais acerca dos cuidados paliativos,

que, conforme o PDV da Academia Nacional de Cuidados Paliativos (e3), chega no Brasil nos anos 70.

Percebemos, assim, que no SbT2.1 também há a inserção do ponto de vista de outro enunciador. No entanto, mais uma vez, o enunciador que é posto no texto não corrobora com o PDV do autor principal porque o que é apresentado através de suas percepções não apresenta teor argumentativo. O e3, então, só dá a informação de quando os cuidados paliativos começaram a ser visados no Brasil, mas também não ajuda L1/E1 a defender seus argumentos e construir seu ponto de vista.

Apoiando-se na ideia que encerra do SbT2.1, o autor do texto abre o SbT2.1.1 e um novo parágrafo. Para isso, ele usa o marcador discursivo *apesar disso*. Como sabemos, esse marcado cumpre a função de uma conjunção adversativa, ou seja, ele coloca em oposição as informações que articula. Do ponto de vista semântico, L1/E1 tenta colocar em atrito as informações do SbT2.1 (surgimento dos cuidados paliativos no Brasil) e as do SbT2.1.1 (divergência entre eutanásia e cuidados paliativos).

Ao nosso ver, o autor do texto questiona o fato de que, desde os anos 70, há discussões em torno dos cuidados paliativos no Brasil, mas essas discussões parecem não surtir um efeito, pois L1/E1 coloca em jogo o fato de que ainda existe “falta de especialização, esclarecimento do tema e uma lei regularizadora”. Além disso, ele ainda afirma que “ainda existe alguns casos de confusão entre eutanásia e cuidados paliativos entre os médicos e a sociedade”.

Esse subtópico, diferente dos dois aos quais ele é subordinado, apresenta um viés argumentativo. Todavia, pela desorganização e falta de desenvolvimento mais explícito de suas informações, sua argumentação fica estacionada. Além disso, arriscamos apontar que algumas informações que se encontram no texto podem ser de outras instâncias enunciativas⁶⁷, como a que diz respeito à possível divergência que médicos e sociedade tem entre eutanásia e cuidados paliativos.

Como esperado, o tópico conclusivo dessa redação, posto no último parágrafo, busca apresentar uma proposta de intervenção em relação à problemática apresentada no tema e desenvolvida ao longo texto. Para formular sua proposta e manter seu tópico articulado, L1/E1 usa o marcador discursivo *portanto* e apresenta ideias que dizem respeito à expansão de pós-graduações e cursos profissionalizantes para agentes de saúde, além do investimento em centros de apoio paliativos nos hospitais do Brasil. A proposta de intervenção da R5-2020 não é condizente com que é desenvolvido no texto e, principalmente, com o que é apresentado em

⁶⁷ Pelo que checamos, essa informação não consta nos textos de apoio que fornecemos aos alunos sobre o tema. Acreditamos que o autor dessa redação deve ter feito uma busca de forma autônoma.

sua tese, já que o que realmente é abordado ao longo do escrito é a noção de morte com um tabu. Isso acontece porque o desequilíbrio entre as informações do texto compromete o êxito na continuidade tópica e, conseqüentemente, a construção mais consistente do ponto de vista.

Para chegarmos à conclusão sobre esse texto, destacamos a importância de olhar para o tópico discursivo e para o PDV através da rede referencial do escrito. Em primeiro lugar, notamos que há um problema na progressão temática do texto porque há um embate entre o tema da redação e a noção de morte com um tabu. Percebemos isso, sobretudo, quando mapeamos os referentes do texto e quando vamos organizando as informações que os nutrem, porque é justamente esse diálogo entre o referente e a informação sobre ele que nos levam ao tópico. Assim, se há um embate entre esses referentes e poucas informações que nutram os argumentos, os subtópicos flutuam de um para o outro sem o devido desenvolvimento.

Em segundo lugar, em relação ao prejuízo da construção do ponto de vista, destacamos que, se o tópico textual-discursivo estiver comprometido, há grandes chances de o PDV também estar. Mas, além disso, destacamos as escolhas quase que neutras de L1/E1 e dos outros enunciadores para perspectivar os objetos de discurso e a falta de teor argumentativo no que concerne às predicções que os nutrem, uma vez que nenhum posicionamento crítico é marcado pelas percepções de nenhum dos enunciadores. Isto é, ainda que L1/E1 mobilize enunciadores, eles perspectivam e predicam referentes de maneira neutra.

É válido ainda destacar que reconhecemos que a ideia de morte como tabu poderia ser trabalhada dentro da temática de cuidados paliativos. Porém, para tanto, seria necessário que, por exemplo, o autor do texto tivesse concentrado as informações dos parágrafos e que buscasse mais aproximação entre elas o que é proposto acerca do tema da redação. Vamos agora ao próximo texto gerada nesta aula, a redação R6-2020:

Redação 6-2020 – R6-2020 (redação produzida pelo aluno Ricardo)

No documentário “A partida final” é retratada as narrativas de *pacientes terminais* que mediante a **medicina paliativa**, tem *o fim de suas vidas* asseguradas com dignidade por *profissionais especializados*. Infelizmente no Brasil, mesmo com o advento *da reforma sanitária* que proporcionou a universalidade do *direito à saúde*, a **medicina social** ainda é vista enquanto tabu, não sendo assim ofertados investimentos necessários a *promoção desta área tão importante*, resultante no descaso com os *pacientes e recorrentes traumas* agravados no seio familiar.

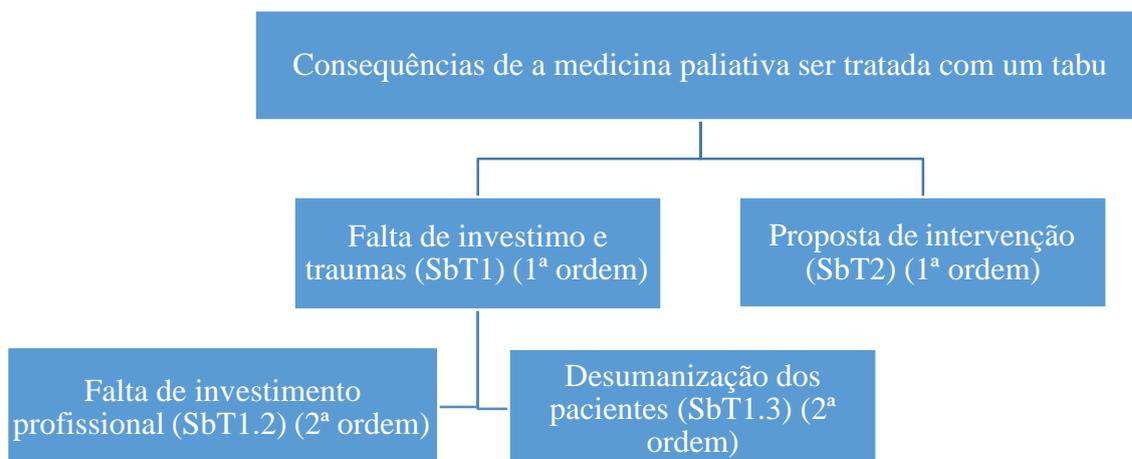
Segundo a OMS, cerca de 500 mil pessoas precisam de **cuidado paliativo** no Brasil, entretanto o país conta apenas com *130 equipes especializadas* no caso, o que representa apenas 5% dos mais de *50 leitos ocupados*. Mediante esta perspectiva não é difícil nos depararmos com casos em que os *pacientes encontram-se largados em macas* morrendo violentamente sem o mínimo *amparo físico ou psicológico*.

Outrossim, para além da *falta de investimento e especialização médica* sobre o viés de uma concepção real acerca do **cuidado paliativo**, a também a *reificação*. Por meio *desta operação mental*, as *pessoas* são tratadas tais quais *objetos*, sendo assim *excluídas suas características humanas* culminando numa crescente *desconsideração a respeito da dignidade* em seu *leito de morte*, visto que “o problema não tem cura”.

Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. O *Ministério da Saúde* deve investir financeiramente na **medicina paliativa**, por meio de fornecimento de *cursos de multiespecialização de equipes médias*, com o apoio da *ANCP (Academia Nacional de Cuidado Paliativo)* sob a finalidade de estes tornarem-se aptos a lidar com a situação de forma mais humana, buscando tornar *a partida* menos dolorida possível, tanto para parentes como para familiares. Ademais, devem fornecer os *medicamentos* requeridos nos tratamentos dos *enfermos*. Espera-se com isso transformar a *medicina* em uma “*luta pela vida boa*, da qual a *morte faz parte*”, como disse Rubem Alves.

Diferente do que vimos na R5-2020, a R6-2020 tem uma rede referencial que preserva e melhor dialoga com o tema do texto. Ou seja, nessa redação, não há dois ou mais referentes principais, mas um que se desdobra – direta e indiretamente ao longo do texto – que é: cuidados paliativos. Dessa maneira, ainda que o autor desse escrito trabalhe em cima da ideia que liga o tabu aos cuidados paliativos, como veremos, a correlação entre as questões é desenvolvida de forma mais satisfatória, principalmente pela organização de sua rede referencial. É justamente através da disposição dos referentes da rede desse texto, que chegamos à formulação do seguinte quadro tópico.

Organograma 11 - quadro tópico da R6-2020



Fonte: elaborado pelo autor

Como o quadro mostra, o tópico principal do texto diz respeito às consequências de a medicina paliativa ser tratada como um tabu. Esse tópico, por sua vez, desdobra-se em dois subtópicos de primeira ordem: 1) falta de investimento e traumas (SbT1) e 2) proposta de intervenção (SbT2). Desses dois subtópicos, o primeiro se desdobra em mais dois: 1) falta de investimento profissional (SbT1.2) e 2) desumanização dos pacientes (SbT1.3). Como veremos a seguir, o desdobramento de SbT1 acontece porque algumas das propostas de tese vão sendo construídas ao longo da redação e, sobretudo, sendo fracionadas em parágrafos específicos.

No parágrafo introdutório, onde é apresentada a tese do escrito no primeiro subtópico (SbT1), a ideia do tópico central do texto já é apresentada. No entanto, ela não é apresentada de forma aleatória ou desconectada das outras informações; ela é apresentada para que a tese de L1/E1 seja lançada. Tese essa que, por sua vez, menciona dois problemas específicos pelos quais se espera que o texto caminhe: falta de investimento e traumas.

A partir disso, no parágrafo seguinte – o primeiro do desenvolvimento –, a ideia da falta de investimento é abordada no SbT1.1, especificamente, para debater a falta de investimento profissional na área de saúde. Para defender seu argumento, L1/E1 se apoia no PDV da OMS (e2), que mostra que “500 mil pessoas precisam de cuidados paliativos no Brasil”, mas o país só conta *130 equipes especializadas*, o que atende “apenas 5% dos mais de 50 leitos ocupados” por pacientes que precisam de cuidados paliativos. Do ponto de vista do autor, as consequências do que ele traz em seu argumento refletem o descaso para com os pacientes em estado terminal,

uma vez que, como L1/E1 afirma “pacientes encontram-se largados em macas morrendo violentamente sem o mínimo amparo físico ou psicológico”.

Dando continuidade ao seu texto, em um novo parágrafo de desenvolvimento, L1/E1 abre mais um subtópico (SbT1.2). Para manter a informação que vai apresentar articulada com o que já disse, L1/E1 usa o marcador discursivo *outrossim*, conjunção aditiva que acrescenta algo novo no texto. A informação que é acrescentada e debatida no SbT1.2 diz respeito à desumanização que os pacientes terminais sofrem depois de passar por alguns procedimentos, como a reificação⁶⁸.

No parágrafo do subtópico 1.2, o PDV da redação parece ser construído em cima de uma crítica sobre operações como a *reificação*. Inferimos, assim, que, talvez, esse tipo de operação remetesse ao segundo problema que a tese menciona: traumas. Contudo, quando a tese menciona esses traumas, na introdução do texto, há uma menção a algo que se agrava “no seio familiar”, mas nada relacionado a questões familiares se desenvolve no parágrafo, o que deixa o tópico do texto um pouco desconectado e o ponto de vista um pouco prejudicado.

Ao abrir o parágrafo do tópico conclusivo do seu texto, L1/E1 usa o marcador discursivo *portanto*, para defender a ideia de que “medidas são necessárias para resolver o impasse”. Sendo assim, o autor recorre ao Ministério da Saúde, solicitando mais investimentos em equipes médicas que possam lidar com os cuidados paliativos, iniciativa que pode sanar o problema apresentado no subtópico do primeiro parágrafo desenvolvimento do texto (SbT1.1). Ademais, o autor lança o argumento de que medicamentos devem ser fornecidos aos pacientes enfermos. Mas, como não há menção a outro agente de intervenção, deduzimos que L1/E1 ainda esteja recorrendo ao Ministério da Saúde.

Nas linhas finais da proposta de intervenção, não há nada que busque sanar o problema apresentado no SbT1.2, segundo parágrafo do desenvolvimento da redação, que diz respeito à desumanização dos pacientes. Existe, no entanto, a percepção de outro enunciador: o escritor Rubem Alves (e3). O PDV desse enunciador é trazido ao texto de forma figurativa, já que a citação de Rubem Alves, apesar de mencionar referentes abordados pelo tema do texto (*vida, morte*), soa mais como uma frase de efeito do que como algo que contribua para a argumentação e para o PDV principal do texto: “*luta pela vida boa*, da qual a *morte* faz parte”.

Embora a R6-2020 apresente algumas falhas, como a que apontamos acerca do SbT1.2, quando comparada à R5-2020, vemos que ela é mais fiel às propostas que trabalhamos em aula acerca do planejamento do texto por parágrafos. Percebemos isso porque pelo menos um dos

⁶⁸ Pelo que entendemos, a reificação a que o autor do texto se refere tem a ver com a coisificação de pacientes em estado terminal.

problemas apresentados na tese ganha destaque em um dos parágrafos de desenvolvimento do texto. No caso da R5-2020, notamos que além de não conseguir distribuir o que propõe na sua tese ao longo do texto, os parágrafos de desenvolvimento, onde os argumentos deveriam ser defendidos para a construção do ponto de vista, têm um problema de desorganização informacional. A organização tópica do texto acaba sendo prejudicada, pois, como mostramos, pela disposição das informações, os argumentos ficam inconsistentes.

Alguns pesquisadores que já estudaram o tópico discursivo na redação do Enem (SILVA, 2020) e na redação escolar (ALENCAR e FARIA, 2014) quando percebem a desorganização dos segmentos textuais recorrem às sequências argumentativas de Jean-Michel Adam (2019). Por esse motivo – e por outros que serão mencionados mais à frente –, depois das aulas sobre paragrafação e planejamento do texto, trouxemos, a nossa proposta de intervenção, o trabalho o tópico discursivo, o ponto de vista e as sequências argumentativas, como veremos a partir do detalhamento da próxima aula.

4.3 3ª PRODUÇÃO TEXTUAL: AS SEQUÊNCIAS ARGUMENTATIVAS

Como vimos, na subseção anterior, a desorganização e a não conexão das informações de um texto podem afetar tanto a sua progressão/continuidade tópica quanto a construção do ponto de vista. Em textos do gênero argumentativo – como no caso da redação do Enem –, acreditamos que a desorganização tópica possa estar ligada à carência de um trabalho que associe a produção textual com a argumentação (SILVA 2020).

Por esse viés, dentre as perspectivas de análise da argumentação em Linguística Textual apontadas por Cavalcante (2016), com base no que a própria autora discorre, a sequência argumentativa tem lugar de privilégio na educação básica do Brasil quando o assunto é a redação exigida no Enem. Isso porque, além do fato de a sua estrutura servir como base para o ensino de textos argumentativos, é também por ela que os corretores do exame se baseiam para julgar os argumentos dos escreventes. Por esse motivo, faz-se importante ancorar a análise em discussões que já propuseram a estabelecer um diálogo entre tópico discursivo e sequência argumentativa – por exemplo, as discussões de Alencar e Faria (2014) e Silva (2020) – para o trabalho didático desta seção.

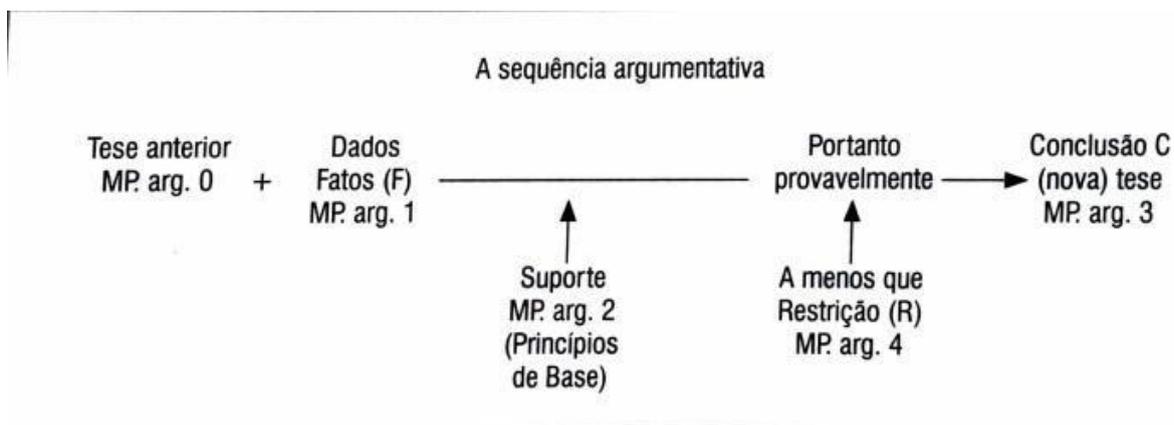
Na aula referente às sequências argumentativas, voltamos a mencionar algumas questões trabalhadas nos encontros passados. A título de exemplo, sobre o encontro voltado à leitura dos textos motivadores, lembramos aos alunos que todos eles tinham um ponto de vista claro acerca do tema que discutiam, por isso alertamos para o fato de que suas redações

deveriam voltar-se para a defesa de uma tese. Já em relação aos encontros sobre gênero e planejamento, fizemos alguns comentários sobre a importância das informações que eles tinham escolhido para desenvolvê-las ao longo dos parágrafos.

Partimos desses dois pontos, porque informamos, logo no início desta aula, que trabalharíamos com a argumentação. Assim, indagamos aos quatro alunos se eles tinham a noção de como “montar” um argumento. Dois deles responderam dizendo que, apesar de terem dificuldades em textualizar suas ideias, já tinham entendido que todos argumentos precisavam ter a ver com a tese; outros dois disseram que achavam interessante que os argumentos apresentassem dados e/ou citações.

Com base no que os estudantes falaram, defendemos e admitimos que estavam certos quanto à ideia de que os argumentos dos textos deles precisavam ter uma ligação com a tese. Além disso, dissemos que a apresentação de dados e/ou as citações podem ser usadas como recursos argumentativos. Contudo, explicamos que tanto os dados quanto as citações não poderiam aparecer de forma desconectada em suas redações, que eles teriam que se articular com algumas informações do texto para que o movimento argumentativo pudesse ser feito de forma coerente. Assim, com base em Adam (2019), mostramos a eles a seguinte imagem do que seria um “movimento argumentativo”, ou seja, uma sequência argumentativa.

Imagem 2 - esquema da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2019, p. 164)

Como tínhamos em mente que tanto a imagem quanto os termos, talvez, fossem de difícil compreensão para os alunos, fomos mostrando cada parte por vez. Retomamos a ideia do que seria a tese, explicando que ela seria o ponto de vista principal que o autor do texto defende e que deve ser textualizada no parágrafo introdutório. Depois, falamos dos dados, que

precisam ser embasados em algum tipo de ideia que dê margem aos novos argumentos. Acerca dos dados, dissemos que seus suportes poderiam se embasar em divulgações feitas por alguma fonte confiável ou em citações⁶⁹ – além disso, dissemos que fatos/acontecimentos também poderiam ser usados. Informamos que, caso houvesse necessidade, eles poderiam fazer restrições sobre esses dados com argumentos contrários a eles. Por fim, dissemos que todo o argumento necessitava de uma conclusão, conclusão essa que faria com o que leitor inferisse algo sobre o PDV do autor do texto.

Após esses comentários sobre as partes da sequência argumentativa, fomos a dois textos motivadores (anexo D), especificamente, a duas redações que tinham o mesmo tema sobre o qual os alunos tiveram que escrever as suas: *Desafios para a preservação do patrimônio histórico no Brasil*. Apesar de os textos terem sido enviados aos estudantes desde a semana que antecedeu a aula, ou seja, mesmo que eles poderiam já tê-los lidos, fizemos a leitura das duas redações, abrindo espaços para que as dúvidas dos alunos pudessem ser tiradas – caso eles tivessem. Depois desse momento de leitura, fomos mostrando os textos parte por parte, ou seja, parágrafo por parágrafo.

Com base na pesquisa de Silva (2020), resolvemos trabalhar a identificação das partes que compõem a sequência argumentativa a partir da leitura. Assim, questionamos se os estudantes, vendo o parágrafo do primeiro texto, conseguiam achar sua tese. Todos ficaram em silêncio. Alertamos que a tese não era posta no texto como um elemento sintático, que conseguíamos marcar de forma direta. Muitas vezes, ela não aparecia de forma explícita, mas podíamos inferi-la. Demos um tempo para que os alunos lessem de novo um parágrafo, e um deles (aluno Bruno) conseguiu apontar para a tese da redação, que tinha como ideia central *a desvalorização da sociedade e a negligência do Estado para com a preservação do patrimônio histórico no Brasil*⁷⁰.

Nesse esquema, fomos aos parágrafos seguintes do texto, especificamente, aos parágrafos de desenvolvimento. Perguntamos aos alunos se eles conseguiam identificar quais os dados e quais os suportes que sustentavam o argumento do primeiro parágrafo. Um aluno (José), assertivamente, conseguiu apontar que o dado tinha a ver com herança histórica da população e que se sustentava através de uma citação de George Santayana: “Nesse viés, conforme o filósofo George Santayana, ‘Aqueles que não conseguem lembrar do passado estão condenados a repeti-los’”.

⁶⁹ Reconhecemos que essas não são as únicas formas, mas resolvemos mencioná-las porque já elas já eram ideias disseminadas entre os alunos.

⁷⁰ Texto I do anexo D.

Apesar de termos em mente que a identificação das partes da sequência argumentativa estava sendo algo novo para eles, perguntamos se era notório que o parágrafo em questão não apresentava uma contra-argumentação, e, mais uma vez, dois alunos responderam, dizendo que sim. Perguntamos o porquê, e somente um aluno (Ricardo) respondeu, alegando que não via posicionamento que criticava ou era contra ao que foi posto na citação. Dissemos que ela estava certa.

Fomos ao segundo parágrafo de desenvolvimento. Nele, antes de perguntarmos algo, os alunos já apontaram a retomada da tese, que vinha com a abertura de um tópico frasal sobre a negligência do Estado (*Em segundo plano, é necessário analisar a baixa atuação governamental*). Como no parágrafo anterior, mais uma vez de forma direta, o autor do texto trazia outra citação – dessa vez, de Hobbes –. Os alunos apontaram que ela era suporte do dado que estava sendo abordado neste parágrafo. Questionamos, no entanto, se, como o outro parágrafo, esse não apresentava contra-argumentação. Depois de alguns instantes, poucos alunos disseram que ele apresentava, pois o que vinha depois da situação dava margem a uma crítica que abordava a relação do Estado com a preservação histórica do Brasil.

Perguntamos se eles percebiam que a crítica do contra-argumento não era feita ao autor da citação, mas ao problema posto em tese. Eles disseram que sim. Uma aluna chegou a mencionar que a questão parecia fácil quando lida, mas que não saberia se seria fácil na hora de escrever – todo a turma concordou com ela. Além da questão semântica da parte do texto em que havia a restrição, dissemos que outras pistas poderiam nos ajudar a ver se o texto apresentava esse movimento de contra-argumentação ou não. Um dos alunos apontou para o uso do marcador discursivo *todavia* que ligava o suporte dos dados à restrição argumentativa. Dissemos aos demais que ele estava certo⁷¹.

Seguindo os passos de Silva (2020), vimos que, semelhantemente aos sujeitos de sua pesquisa, os nossos apresentavam alguns problemas em conseguir identificar as partes de uma sequência argumentativa. Assim, embora poucos alunos tenham conseguido responder as questões que indicamos anteriormente, acreditamos que a maior parte deles teve dificuldade pela falta de familiaridade que tinham com o modo de organização textual da sequência

⁷¹ Todas as informações referentes ao texto de apoio que citamos nesse parágrafo podem ser vistas nesse trecho: “Em segundo plano, é necessário analisar a baixa atuação governamental. Nesse viés, de acordo com o filósofo Thomas Hobbes “O Estado é quem deve garantir o bem-estar de seus cidadãos”. Todavia, nota-se que a teoria criada por Hobbes não é realidade no Brasil, haja vista a enorme quantidade de dívidas causadas pela ausência de verbas públicas, resultando em cobranças na entrada do público no Museu do Bangu – Antiga casa de Santos Dumont –. Desse modo, é notável que a insuficiente participação Estatal é um impulsionador na permanência desse problema”.

argumentativa. Reconhecemos, assim, que a escrita de um texto argumentativo desta natureza é tanto complexa, uma vez que ela exige de seu escritor raciocínio e percepção da organização das ideias, cuidado com a seleção e hierarquização dos argumentos etc.

Foi, então, justamente a partir dessas questões organizacionais que resolvemos tomar como base o que propuseram Alencar e Faria (2014). Essas autoras, quando associam o tópico discursivo às sequências argumentativas, visam também à centração e à organicidade, já que o tópico textual-discursivo do texto poderia estar centrado e organizado, dentre outras coisas, graças aos elementos que compõem a estrutura da sequência. As autoras sugerem que, a partir de um quadro tópico, o professor solicite aos seus alunos a elaboração da sequência para que, depois, possam elaborar o texto propriamente dito.

Entretanto, como as questões que já levantamos sobre o porquê de não nos apoiarmos totalmente nas ideias de alguns autores – como o que fizemos com Travaglia (2016), julgamos relevante abordar a ideia dessas estudiosas até o ponto que achamos que elas comungam com o nosso objetivo em sala de aula, que é o de deixar que os alunos sejam o mais autônomo possível no projeto e no processo de escrita. Assim, para que não tivéssemos como influenciar o desenvolvimento dos tópicos e o ponto de vista dos textos dos estudantes e para contemplar os que eles já conheciam sobre planejamento textual (aulas 4 e 5), ao invés de elaborar um quadro tópico para eles, mostramos a imagem do planejamento textual que eles já conheciam⁷² e o quadro 4 a seguir, com o intuito auxiliá-los a esquematizar a(s) sequência(s) de suas redações.

Quadro 4 - esquema argumentativo

PARTE DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA / PARTES DO TEXTO	TESE	DADOS	SUPORTE	RESTRIÇÃO	CONCLUSÃO
Introdução	Apresentar um ponto de vista sobre a problemática do tema				
Desenvolvimento		Escolha do argumento que dá margem à nova tese	Recurso que sustenta o argumento	Caso abra um contra-argumento	Concluir o argumento
Conclusão ⁷³					

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

⁷² Esta imagem é o organograma 8, a mesma imagem que se encontra na página 104 desta dissertação.

Para explicarmos o quadro aos estudantes, dissemos que, quando eles fossem planejar seus textos e escolher sua tese, deveriam também escolher o dado argumentativo de cada parágrafo, isto é, os recursos pelos quais eles poderiam sustentar seus argumentos etc. Informamos também que, caso achassem necessário para a construção do fazer argumentativo e do sentido do texto, poderiam fazer uso de um contra-argumento. Ademais, deixamos claro que, independentemente se eles fossem fazer ou não a restrição argumentativa, o argumento precisa chegar a uma conclusão que mostre o seu PDV.

Por esse esquema, acreditamos que os alunos poderiam, com mais cautela, planejar suas redações de modo que tanto o tópico quanto o ponto de vista pudessem ser guiados e construídos de forma mais coerente, atendendo de forma mais satisfatória os propósitos comunicativos do gênero redação do Enem. Então, com base no que propomos em aula, os alunos José, Ricardo e Bruno escreveram as seguintes produções⁷⁴, que terão uma avaliação geral depois das análises.

Redação 7-2020 – R7-2020 (redação produzida pelo aluno José)

Atualmente, a **preservação do patrimônio brasileiro** tem sido *vítima de descaso* pelos *órgãos públicos*, mas também pelo *desrespeito da população brasileira*. Diante do exposto, faz-se necessário a análise dos *desafios* enfrentados para **proteção do patrimônio histórico da cultura brasileira**.

Primeiramente, é destacado o desinteresse de *órgãos governamentais* em destinar verba para **manutenção das propriedades materiais**. Em consequência disso, em 2018, ocorreu um incêndio no *Museu Nacional*, segundo a revista Galileu, os funcionários relataram que poderia ter sido evitado se a *instituição* recebesse o *orçamento* adequado para **manutenção**. Por conseguinte, houve uma perda de *objetos históricos de grande relevância*, como o *primeiro fóssil encontrado no Brasil*.

⁷³ Como a conclusão da redação do Enem é o lugar onde se apresenta a proposta de intervenção do texto, ainda que o parágrafo conclusivo tenha teor argumentativo, as sequências argumentativas tendem a não ser mais construídas nesta parte, uma vez que o que se espera é a apresentação de alternativas que podem apaziguar a problemática do texto. Assim, para que não houvesse confusão entre os alunos, não marcamos nenhuma das partes da sequência na linha da conclusão do quadro.

⁷⁴ **Anáforas diretas**, *as anáforas indiretas*, anáforas encapsuladoras em sublinhado, mecanismos coesivos enunciadores e referentes que perspectivam.

Outrossim, é visto que há maior interesse da população em relação à *cultura dos outros países*. Segundo o site da BBC, em 2017, o *Museu Louvre* teve mais visitas brasileiras do que o *Museu Nacional*, cerca de 50,5%. Diante disso, essa desvalorização acaba por uma perda da nossa *identidade brasileira*.

Portanto, cabe ao *Governo maiores investimentos na restauração e conservação desses bens materiais*. Como também, os estímulos em parceria com as escolas para excursões em *museus*, a utilização de propagandas e cartazes para o incentivo da população. Fazendo que exista uma garantia de melhora para a **conservação e valorização da cultura brasileira**.

Pelo desenvolvimento da temática trabalhada na R7-2020, concluímos que o tópico central do texto diz respeito à desvalorização que o Estado e a população dão ao patrimônio histórico no Brasil. Esse tópico, por sua vez, se desdobra em dois subtópicos de primeira ordem (descaso do governo e desrespeito da população – SbT1; conclusão – SbT2) e em dois subtópicos de segunda ordem (falta de verba governamental – SbT1.1; desinteresse da população pela cultura local – SbT1.2), o que nos dá a seguinte formação de QT.

Organograma 12 - quadro tópico da R7-2020



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

Para chegarmos ao tópico central desta redação, mais uma vez recorreremos aos elementos da rede referencial do texto, que nos permitiram fazer tal inferência. Essa ideia central do texto já começa a ser abordada no SbT1, parágrafo introdutório. Nele, de forma direta, o autor da R7-2020 lança sua tese sob o descaso dos órgãos públicos e o desrespeito da sociedade brasileira

com o patrimônio histórico do país, dando a entender que sua análise irá mostrar as consequências das atitudes do poder público e da população do Brasil.

Para abrir outro subtópico e a discussão do primeiro problema que apontou, L1/E1 usa do marcador discursivo *primeiramente*. Nesse primeiro parágrafo de desenvolvimento, o dado do seu argumento é defendido em cima da ideia de que verbas públicas não são destinadas para a manutenção de “propriedades materiais”. Defendendo e dando suporte ao seu dado, o autor usa como exemplo o incêndio do Museu Nacional, em 2018. Ele recorre ao PDV de e2 (Revista Galileu) para firmar seu argumento, pois, como esse enunciador segundo mostra, os funcionários da “instituição” alegam que o incêndio poderia ter sido evitado se o “orçamento adequado” fosse repassado. Diante disso, a conclusão a que L1/E1 chega é que houve uma perda de “objetos históricos de grande relevância”, recategorizando o referente identificado pelas pistas fornecidas no contexto “patrimônio brasileiro” “patrimônio histórico da cultura brasileira”, “Museu Nacional”.

Pelo que percebemos, no SbT1, o autor apresenta partes essenciais de uma sequência argumentativa. No entanto, acreditamos que algumas ideias poderiam ter sido desenvolvidas de forma mais detalhada para que a construção do ponto de vista fosse melhor elaborada. A título de exemplo, citamos a parte conclusiva da sequência, onde, além da questão da perda material, poderiam ser abordadas as consequências que essas perdas causam à memória histórica do país.

No intuito de ir a outro subtópico, mas mantendo suas ideias conectadas, L1/E1 abre o segundo problema que havia mencionado em tese por meio do marcador discursivo *outrossim*. Nesse segundo parágrafo de desenvolvimento, o autor do texto tenta defender seu PDV pelo argumento que mostra o desinteresse da sociedade brasileira por sua própria cultura. Para dar suporte a este argumento, ele recorre a outro enunciador: o site da BBC (e3). Assim, L1/E1, conforme as percepções de e3, mostra que o Museu do Louvre cerca de 50,5% a mais de visitas de brasileiros do que o próprio Museu Nacional, o que faz com que ele conclua seu argumento mostrando que a desvalorização da cultura pode levar à perda da identidade brasileira.

Para concluir sua redação, o autor do texto abre o SbT2, utilizando o marcador discursivo *portanto*. Em sua proposta de intervenção, para sanar o primeiro problema que abordou, L1/E1 sugere que o governo invista mais em conservação de “bens materiais”. Em relação à segunda problemática, ele dá margem ao estímulo para que escolas façam excursões em museus, incentivando a população. Fazendo assim com que o patrimônio da cultura brasileira seja valorizado. Passemos agora ao próximo texto, a R8-2020.

Redação 8-2020 – R8-2020 (redação produzida pelo aluno Ricardo)

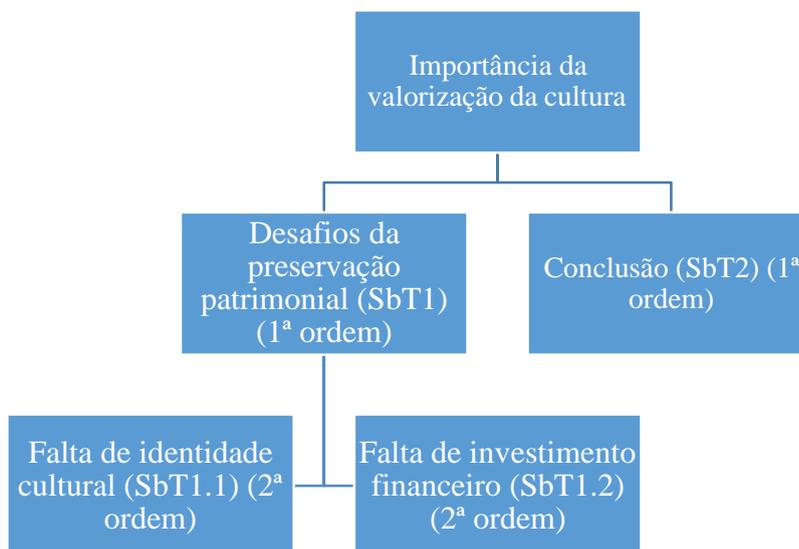
Cristo Redentor, Centro Histórico de Salvador, Pampulha. Esses são exemplos de **patrimônios históricos culturais brasileiro** que se mantém *preservados*. Porém atualmente *outros patrimônios* sofrem com os desafios **dessa preservação**. Sendo assim, é necessário ressaltar a importância da *identidade cultural* para que haja um *reconhecimento do valor histórico* **desses patrimônios** para sociedade.

A princípio temos como principal desafio para **essa preservação**, a *falta de identidade cultural*. Um conjunto vivo de relações sociais, *valores simbólicos* e compartilhados de geração para geração entre membros de uma sociedade. Durante anos, a ideia de uma *identidade cultural* não foi devidamente problematizada. Com o avanço tecnológico houve-se uma perda da disseminação de *heranças* particulares e *tradições*, que são a curto prazo, a base da valorização de *identidade de um povo*. Nesse contexto, é importante a compreensão do povo para com sua *identidade*, para *proteção* de **tais patrimônios**.

A segundo modo, *patrimônios materiais*, subsistem contra uma estrutura antiga, precarizada, sem investimentos para *obras de prevenção*. Um exemplo claro, é o acervo do *Museu Nacional* que sofreu um incêndio de grandes proporções, pois tinha uma infraestrutura antiga e debilitando, porém trouxe *um dano irreparável* para *história* do país. Bens que simbolizam um “marco” às conquistas, progressos e caminhada em que a sociedade que possui, vivenciou. Desse modo, evidenciamos que o não reconhecimento do *valor*, afeta diretamente na *preservação*.

Portanto, necessita-se que o governo com união com a indústria midiática, promovam palestras e *conservação de prédios e espaços tombados* pelo poder público. Colocando em prática *leis já existentes*, que destinam uma porcentagem do valor total arrecadado pelo Ministério da Cultura para *conservação* dos tais. Sendo assim, o reconhecimento do *valor histórico* e a *identidade cultural* uma etapa para vencer esse desafio da **preservação**.

Conforme ao que nos leva a rede referencial do texto, a R8-2020 tem seu tópico central pautado pela ideia que mostra a importância de valorização da cultura. Na composição desse tópico central, o autor dá abertura a dois subtópicos de primeira ordem (importância da identidade patrimonial – SbT1; conclusão – SbT2) e a dois subtópicos de segunda ordem (falta de identidade cultural – SbT1.1; ausência de investimento financeiro – SbT1.2), fazendo com que sua redação seja arquitetada conforme o quadro a seguir:

Organograma 13 - quadro tópico da R8-2020

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

O primeiro subtópico dessa redação, onde se encontra a sua tese, é firmado pela ideia da importância da identidade cultural, sobretudo, porque, pelo que defende L1/E1, tal importância leva ao reconhecimento do valor do patrimônio histórico para a sociedade. Contudo, pelo que vemos no quadro tópico acima, o PDV do texto é construído em cima dos problemas/desafios que assolam a identidade cultural.

Para desenvolver o que propõe, o autor do texto usa do marcador discursivo *a princípio* a fim de apresentar o primeiro ponto que ele considera como um desafio: a falta de identidade cultural (SbT1.1). Como dado argumentativo, o autor recorre à questão sobre o próprio desafio de se problematizar uma identidade que leve em conta a cultura. A ideia que daria suporte a tal dado, por sua vez, diz respeito à “disseminação de heranças particulares e tradições” causada pelo avanço tecnológico, o que parece ser um fator contrário à relação entre identidade cultural e sociedade.

No entanto, pela disposição das informações que constroem a sequência argumentativa, o diálogo entre dado e suporte fica afetado, já que, ainda que houvesse uma possível relação, ela não consegue ser textualizada de forma coerente. Para apresentar em qual conclusão seu argumento chega, L1/E1 faz uso do marcador discursivo *nesse contexto* – que remete ao contexto da falta de identidade e do avanço tecnológico – para dizer que “é importante a compreensão para a sua identidade”, o que também não fica claro dentro do texto.

Percebemos, assim, nesse primeiro parágrafo de desenvolvimento, que a falta de diálogo entre os elementos que compõem a sequência argumentativa causa prejuízo à progressão/continuidade tópica, já que, ainda que informações sejam apresentadas, elas se rompem sem devido desenvolvimento e articulação. Além do mais, causa danos à construção do PDV porque, ainda que o autor do texto tome uma posição, o problema em textualizá-la é notório.

Para a abertura do seu segundo parágrafo de desenvolvimento, o autor recorre ao marcador discursivo *a segundo modo* para abrir a ideia do SbT1.2, que diz respeito à falta de investimento financeiro. Sobre essa ideia, como dado argumentativo, L1/E1 se apoia na questão da falta de investimento, especificamente, em estrutura física. De forma exemplificativa, ele dá suporte a seu dado usando o incêndio do Museu Nacional, concluindo que, se houvesse o investimento em estruturas como a do museu, os danos que as perdas do incêndio causaram à memória do país poderiam ter sido evitados. Nesse parágrafo, as informações que compõem a sequência dialogam de forma mais satisfatória, dando um sentido ao texto.

Para abrir o SbT2, parágrafo conclusivo de sua redação, L1/E1 usa o marcador discursivo *portanto*. Em sua proposta de intervenção, ele sugere que o governo, em parceria com a mídia, conscientize a população sobre a importância da preservação do patrimônio histórico. Ademais, sugere que, através de leis já existentes, seja praticada a destinação de verbas do Ministério da Cultura para a preservação de tais obras.

Em sua proposta de intervenção, notamos que o SbT1.2 é mencionado de forma explícita, quando o autor do texto toca nas questões financeiras. Contudo, apenas inferimos que a questão da falta de identidade cultural (SbT1.1) volta porque, apesar de L1/E1 mencionar a noção da “conscientização”, ela diz respeito à preservação material, não à conscientização de uma construção de identidade cultural.

Em relação às sequências argumentativas, percebemos que, em um mesmo texto, L1/E1 teve mais habilidade para esquematizá-la em um parágrafo de desenvolvimento do que em outro. Acreditamos que isso tenha a ver com as informações que ele escolheu para trabalhar em seu texto, tendo mais propriedade argumentativa no segundo problema que apontou, do que no primeiro. Outrossim notamos que o suporte das sequências não se baseou em dados/citações, mas em fatos (avanço tecnológicos/episódio histórico), o que nos mostra que o autor percebeu que haviam mais possibilidades para defesa de seus argumentos, além de dados/citações.

Ainda acerca da R8-2020, destacamos que algumas questões da aula sobre a estrutura do gênero e o planejamento do texto surtiram efeito. Em relação ao planejamento, percebemos que o autor do texto (aluno Ricardo) pensou em uma tese e em dois problemas que poderiam

ser desenvolvidos ao longo da redação. Do ponto de vista da estrutura do gênero, esse movimento do planejamento possibilitou certo tipo de organização textual, ainda que as informações do primeiro parágrafo de desenvolvimento estejam desconectadas.

Redação 9-2020 – R9-2020 (redação produzida pelo aluno Bruno)

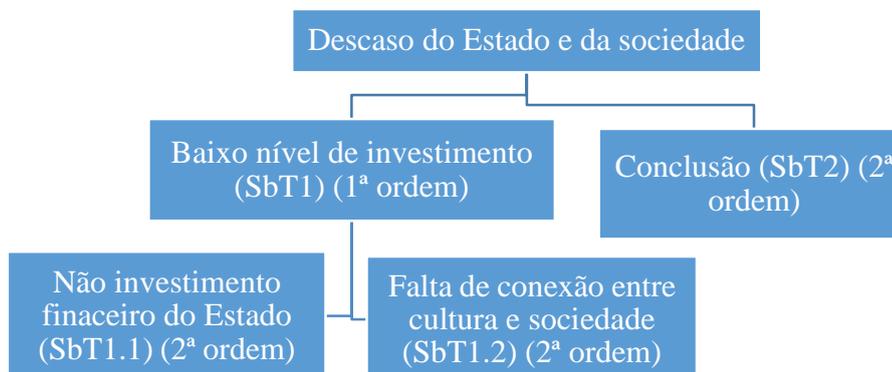
Na série de TV, *Game of Thrones*, Bran Stark é o corvo de três olhos responsável por guardar toda a *história* de Westeros, e preservá-las para que nunca se percam. Fora das telas, no Brasil, o *baixo nível de investimento* é uma das principais causas para o sucateamento dos *patrimônios históricos e culturais do país*, seja pela falta de comprometimento do estado, seja pela falta de conexão de comunidades com a *cultura e história*.

É indubitável que, o *baixo nível de investimento* para a manutenção e criação de **centros históricos e culturais** são um dos pilares do problema. Com efeito, a *falta de manutenção* dos **patrimônios históricos brasileiros** não afeta somente o *turismo local*, mas também na essência do lugar. Deixando-se defasar toda à *história* que ela tem para contar.

Outrossim, a falta de contato de *comunidades* com a *cultura local* é um dos maiores problemas dessa pirâmide. Por mais que, o *Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)* invista em *pontos históricos* mais marcantes do país, a *falta de investimento em artistas de culturas históricas regionais* distanciam os indivíduos de sua própria *identidade cultural*.

Diante desse problema, constata-se que, a importância de *investimentos* a ONGs, *museus* e *artistas* sejam mais abrangentes. O *Iphan* pode criar leis que auxiliam na fiscalização de *patrimônios tombados* e no incentivo de *artistas de culturas históricas regionais*, para uma melhor *preservação* e levando de geração para geração. Fazendo com que assim, a *história* seja importante também fora das telas de TV.

Organograma 14 - quadro tópico da R9-2020



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

Como vemos conforme o quadro acima, o tópico central da R9-2020 se desenvolve em torno da ideia do descaso do Estado e da sociedade em relação à preservação do patrimônio histórico. Esse tópico central se divide em dois subtópicos de primeira ordem (baixo nível de investimento – SbT1; e o tópico conclusivo – SbT1.1) e em dois subtópicos de segunda ordem (não investimento financeiro do estado – SbT1.1; falta de conexão entre cultura e sociedade – SbT1.2), ambos subordinados ao SbT1.

A tese do texto, onde é firmado o PDV principal de L1/E1 no parágrafo introdutório da redação, ancora-se na ideia de que o baixo nível de investimento é um dos principais fatores do sucateamento do patrimônio histórico. No entanto, além das questões de ordem financeira, como o baixo nível de investimento do Estado, encontra-se baixo nível investimento da sociedade no que concerne à sua conexão com a cultura e a história.

De tal modo, o primeiro parágrafo de desenvolvimento da R9-2020 visa ao baixo nível de investimento financeiro. Seu dado argumentativo diz que isso é justamente um dos pilares do problema. Contudo, o que deveria ser usado como um dos suportes do dado argumentativo, ao invés de uma consequência do problema, parece ser uma das conclusões, já que é citada a questão de que o não investimento afeta, por exemplo, o turismo. Apesar de a informação ter teor conclusivo, outra conclusão também mostrada, a qual inferimos é que, se não há investimento, a questão da memória histórica também será defasada.

No que concerne às ideias trabalhadas no subtópico desse parágrafo, consideramos que elas são pertinentes. Todavia, ao organizá-las e textualizá-las dentro do que seria uma sequência argumentativa, L1/E1 faz uma pequena confusão que causa prejuízo ao seu argumento, porque,

apesar de sabermos que a falta de investimento atrapalha o turismo, essa informação, como dissemos, tem mais teor de conclusão do que papel para dar suporte ao seu dado.

Em relação ao segundo parágrafo da redação, para dar continuidade ao tópico textual-discursivo, L1/E1 faz uso do marcador discursivo *outrossim*. Com isso, ele abre sua ideia usando o dado argumentativo que fala sobre a falta de contato entre cultura e comunidade, ou seja, a falta de contato entre a sociedade e o patrimônio histórico de seu país. Para tentar dar suporte a algo que defenda seu argumento e construa seu ponto de vista, o autor da redação diz que, ainda que haja investimento no patrimônio cultural por causa do Iphan, “a falta de investimento em artistas de culturas históricas regionais” é um dos fatores que distancia “os indivíduos de sua própria identidade cultural” (conclusão do argumento).

Apesar de apresentar alguns elementos da sequência argumentativa, mais uma vez, sentimos que o que poderia ser o suporte dos dados tende a ter mais o teor da conclusão da sequência. Acreditamos que se, L1/E1 ou outro enunciador evidenciasse algo que precisasse a informação sobre o investimento do Iphan, a oração que diz respeito ao órgão poderia ter sido aberta com alguma conjunção adversativa para que ela cumprisse o papel do elemento que contra-argumenta.

Para a abertura do último subtópico do texto, onde se encontra a proposta de intervenção da redação, o autor reforça a ideia da importância do investimento no patrimônio histórico. Pelo que ele defende, o Iphan deveria “criar leis” que visassem à fiscalização de patrimônio tombado e ao incentivo de “artistas de culturas históricas regionais” para que “a história seja importante também fora das telas de TV”. A proposta, por sua vez, apresenta um problema de conhecimento de mundo de L1/E1, pois, ainda que ela toque nos problemas abordados na tese e no desenvolvimento do texto, o Iphan não é um órgão que cria leis, mas que é protegido por elas.

De forma geral, percebemos que na R9-2020, embora o seu autor tenha noção de alguns elementos da sequência, a disposição das informações do texto causa prejuízos pontuais à defesa do argumento e à construção do ponto de vista. Isso acontece porque, ao esquecer ou confundir o papel de um elemento, o tópico não é conduzido de forma satisfatória da maneira que assegure o propósito comunicativo do gênero, que seria o de fazer com que L1/E1 guiasse de forma crítica a sua redação diante de uma problemática social, defendendo seus argumentos e construindo o seu ponto de vista.

Assim, pelo que notamos com as análises desta seção, os alunos continuam com alguns problemas em organizar e articular algumas informações em seus textos. No que diz respeito à R7-2020, vemos que partes da sequência não são exploradas de maneira satisfatória. Na R8-

2020, percebemos que avanços em relação à aula sobre gênero e planejamento apresentaram efeitos positivos aqui, já que o autor constrói, em parágrafos diferentes, sequências argumentativas nos problemas apresentados na tese. A R9-2020, como acabamos de mencionar, apresenta alguns problemas no que diz respeito à disposição das informações, que acabam por prejudicar o sentido do texto. Dentre as categorias que trabalhamos nesta dissertação, acreditamos que o trabalho com a referenciação, sobretudo, com a noção de rede referencial possa ser algo que minimize tal problema. Por esse motivo, para o trabalho didático da próxima aula, consideramos os aspectos com a referenciação.

4.4 4º PRODUÇÃO TEXTUAL: A COESÃO SEQUENCIAL E REFERENCIAL

Nas aulas em que trabalhamos os aspectos coesivos do texto, demos ênfase tanto à coesão sequencial quanto à referencial. Mesmo que, com base em Sá (2018), tenhamos nos filiado à ideia de que todos os mecanismos coesivos atuam no processo da articulação tópica, revolvemos separar a costura do texto em três aulas (coesão sequencial, coesão referencial e revisão) por dois motivos.

O primeiro deles é que, com base nas análises anteriores, sabíamos que os alunos já tinham alguma noção sobre o processo da coesão sequencial do texto, sobretudo, pelo que eles conheciam das conjunções. O segundo é que tínhamos em mente que, apesar de todos recorrerem – consciente ou inconscientemente – aos processos referenciais, talvez eles ainda não soubessem da sua importância para a construção do sentido e do ponto de vista do texto.

Assim, no nosso primeiro encontro, como veremos à frente, destacamos o trabalho com a coesão sequencial, a articulação tópica e o ponto de vista. No segundo, damos margem à coesão referencial, destacando a importância do seu papel para a progressão temática do texto e para a construção do ponto de vista. No terceiro, momento, fizemos uma revisão sobre os dois momentos anteriores.

4.4.1 *A coesão sequencial*

Na aula sobre coesão sequencial, como mencionamos, tínhamos a ideia de que os alunos já teriam alguns conhecimentos, principalmente, sobre as conjunções coordenativas. Nesse sentido, começamos o encontro perguntando se eles sabiam o que eram e para que serviam os conectores. Apesar de eles não terem chegado em um consenso conceitual, *a maioria da turma disse que eles eram elementos que serviam para conectar as partes do texto.*

Indagamos, então, se para eles era possível haver mais de um conector na escrita das redações. Em unanimidade, todos disseram que sim, chegando a mencionar que existem conectores conclusivos, de conformidade, de adversidade, de adição, de ordenação etc. Questionamos se eles sabiam como e em quais momentos deveriam, por exemplo, escolher entre um conector aditivo e um adversativo. *Dois alunos (nenhum deles participantes da pesquisa) responderam, dizendo que era necessário ver o contexto onde o conector seria utilizado.*

Com esse gancho sobre o contexto de uso, explicamos aos alunos que os conectores não podem ser colocados nas redações de qualquer maneira, porque são eles que também vão organizar e orientar a argumentação do texto. Dissemos que o uso inadequado de um conector pode deixar partes de uma redação desconectas. Além disso, enfatizamos que, nos gêneros argumentativos, o mau uso de um conector pode deixar um argumento confuso, causando, conseqüentemente, algum tipo de problema para a coerência textual.

Dando continuidade ao momento, mais uma vez, trabalhamos com uma redação (anexo E) que serviu como um dos textos motivadores para as redações que eles escreveram a partir dessas aulas. Essa redação tinha como tema *Efeitos da educação a distância no Brasil*. Contudo, quando apresentamos esse texto aos alunos, colocamos uma lacuna nos lugares em que estariam os seus conectores sequenciais. Pedimos aos estudantes que tentassem, no momento da leitura, encaixar alguns conectores nas lacunas. Com intuito de ajudá-los, colocamos algumas pistas para que eles pudessem, pelo menos, apoiar-se na relação de ordem semântica que deveria ser estabelecida quando foram preencher as lacunas. Assim, caso houvesse uma lacuna feita no lugar de um conector adversativo, ao lado da lacuna existia um parêntese com um teor semântico-discursivo que deveria ser o conectivo: _____(adversativo). Por exemplo: _____(ordenação), entende-se que não há uma homogeneidade no que se diz respeito à possibilidade de uso desse formato⁷⁵.

Fizemos esse pequeno exercício com base em uma das propostas de atividade feitas por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Na proposta desses autores, embora fosse levada em consideração a coesão referencial, suas propostas didáticas eram favoráveis ao nosso trabalho, como a atualização das lacunas para a construção do texto. Na atividade proposta pelos autores⁷⁶, há lacunas em enunciados para que os escreventes as preenchessem por expressões referenciais. Por exemplo, se na lacuna coubesse uma expressão composta por algum tipo de

⁷⁵ Trecho do texto 1, anexo E.

⁷⁶ Referimo-nos a questão 3 em *sugestões de atividades* no capítulo “Os processos referenciais” da obra *Coerência, referenciação e ensino*, de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 103).

pronome mais um substantivo, entre parênteses, eles davam a pista: pronome possessivo + substantivo.

De forma coletiva, trabalhando todo o texto, fomos tentando encaixar os conectores. Pelo que já conheciam das conjunções, a maioria dos estudantes pareceu ter facilidade com a atividade. Sempre que mais da metade da turma concordava com alguma expressão coesiva, ela era inserida no texto. Quando inserida, perguntávamos aos alunos se o seu sentido e função pareciam colaborar com a construção do sentido da redação. Além disso, perguntamos se eles percebiam como as partes da redação eram encadeadas a partir dos conectores. Indagamos ainda se eles notavam que – através também dos elementos coesivos – o direcionamento argumentativo e a construção do sentido do texto evidenciavam o ponto de vista do autor acerca do que ele discorria sobre o tema, uma vez que, seja qual fosse o conector, havia um propósito argumentativo com o seu uso. Em relação à primeira pergunta, a maioria da turma parecia estar ciente. Já em relação a segunda, todos os alunos pareciam estar diante de alguma novidade, embora afirmassem estar compreendendo o que pontuávamos.

Nesses momentos mostramos aos alunos que os elementos coesivos sequenciais do texto não eram só as conjunções que eles conheciam, mas que, às vezes, algumas formulações metadiscursivas (*nesse sentido*) também trabalhavam na sequencialidade do texto, como vimos em Pinheiro (2005) e em Sá (2018). No entanto, resolvemos não usar o termo teórico (formulação metadiscursiva) para que não causássemos algum tipo de confusão entre estudantes. Apontamos o que poderia acontecer na construção e articulação textual, porém deixamos claro que esses elementos não poderiam ser considerados conjunções, pois, ainda que tivessem funções semelhantes no que concerne ao sequenciamento e à progressão textual, eles, além de articular as partes do texto, retomavam as algumas porções do escrito.

Por fim, mostramos a redação da forma como ela foi escrita, com os conectores que, de fato, tinham sido usados por seu escrevente. Fizemos a comparação entre os conectores dela e os que a turma tinha escolhido. Vimos que, apesar de algumas diferenças de escolha, as funções dos que os alunos haviam selecionado eram as mesmas da redação original. Depois desse momento, encerramos esta aula.

4.4.2 *A coesão referencial*

Nesta aula, com o mesmo texto que usamos anteriormente (anexo E), trabalhamos os aspectos ligados à coesão referencial. Como seguimos a mesma proposta de atividade do momento passado, resolvemos lacunar de novo a redação, mas, desta vez, as lacunas foram

feitas onde deveriam estar as expressões referenciais que compunham a rede do texto, não os conectores sequenciais. Ao fazermos isso, apesar de os estudantes já terem tido contato com o tipo de atividade, tínhamos em mente que, desta vez, talvez, o momento fosse um pouco mais difícil, tendo em vista que uma porção maior da redação foi retirada e, sobretudo, porque tínhamos noção de que a referenciação, embora muito importante para a construção do sentido do texto, ainda é uma categoria pouco trabalhada em aulas de produção textual na educação básica do Brasil, mesmo que esteja apontada em documentos curriculares do estado de Pernambuco, a exemplo do currículo anterior (2012) e do atual (2019) de Pernambuco. Assim, suspeitávamos que os alunos ainda não tivessem trabalhado com algo tão voltado à referenciação.

No início da aula, dissemos a eles que traríamos a mesma redação da aula passada. Porém, neste encontro, tentaríamos encontrar algumas expressões e palavras-chave para preencher os espaços em que estavam as lacunas no texto. Ressaltamos que, antes de mais nada, eles deveriam levar em conta o tema que foi proposto para a escrita da redação para que, depois, pudessem escolher algumas expressões ou palavras.

Como tínhamos em mente, a dificuldade para esta atividade foi um pouco maior do que a da aula passada sobre coesão sequencial. No início, boa parte da turma estava tentando fazer, mas nem todo mundo estava levando em consideração as pistas que estavam entre os parênteses. A título de exemplo, dois alunos tentaram encaixar somente substantivos em espaços que pediam um pronome demonstrativo e um substantivo. Pela dificuldade que estavam sentindo, alguns alunos pararam de tentar achar as palavras, de mandar algumas opções pelo chat da aula. Percebemos isso e começamos a intervir de forma mais direta, dizendo que, além de prestar atenção nos parênteses, seria bom que os estudantes reparassem o contexto em que as expressões estavam inseridas etc.⁷⁷

Pelo fato de a atividade ter levado um tempo maior do que a da aula anterior, decidimos mostrar o texto preenchido, com todas as expressões referenciais. Nesse momento, mostramos o texto sem destaque algum. Depois de o lermos coletivamente, exibimos o escrito com algumas expressões destacadas. As anáforas diretas, por exemplo, estavam em negrito, as indiretas, em itálico e as encapsuladoras, com cor diferente.

⁷⁷ Em relação a essas dificuldades, achamos curioso o fato de os alunos já terem tido acesso ao texto muito antes desta aula. Porém, como eles pareciam não ter levado isso em consideração, cremos que, de alguma forma, pela atividade ser diferente, acharam que não poderiam associar as coisas que foram vistas em aulas passadas. Para nós, isto é uma evidência de como a prática de sala de aula, mais ainda quanto à produção escrita, tende a segmentar os conteúdos ao invés de articulá-los em proveito do desenvolvimento de habilidades no nível textual.

Questionamos a eles se percebiam as diferenças entre as marcações. Todos tiveram facilidade em responder que “*as palavras do tema*” estavam em negrito. Perguntamos então, o que eles percebiam com as palavras que estavam marcadas em itálico, nenhum aluno respondeu. Como percebemos que eles não conseguiriam ou estavam com receio de arriscar a resposta, indagamos se, para eles, elas tocavam em alguma coisa que pudesse ser debatida a partir do tema do texto, e a maioria respondeu que sim.

Em relação às anáforas encapsuladoras, perguntamos a quais expressões elas se referiam. Mais uma vez, a turma ficou em silêncio. Voltamos a ler a redação e, a cada vez que uma anáfora encapsuladora aparecia, mostramos qual a porção do texto ela retomava. Perguntamos se as novidades estavam sendo difíceis para eles, dois alunos (José e Bruno) responderam que sim, mas que elas ficavam mais claras quando as explicávamos.

Dando continuidade, voltamos ao texto completo, com as expressões ainda em destaque, e conversamos com eles sobre como elas eram importantes para manter a temática do texto preservada e, ao mesmo tempo, para encaminhar a sua progressão. Além do mais, dentre o que mostramos no nesse momento foi relevante perceber como o autor da redação se posicionava sobre o tema através das escolhas dessas expressões e como ele as perspectivava de modo negativo ou positivo. Levamos os alunos a perceber que, quando não parecia haver um posicionamento que julgava negativo ou positivamente essas expressões, eram as informações sobre elas que mostravam o que o autor considerava acerca delas.

Ainda com esse olhar para a perspectivação dos referentes, damos destaque ao fato de que o mesmo processo acontecia, só que dessa vez outros enunciadores também se situados dentro do texto, podendo sua posição estar de acordo ou não com o autor da redação. Nesse momento, usamos as citações como exemplo (“*De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 45,9 milhões de brasileiros não possuem acesso a internet*”)⁷⁸. Enfatizamos também aos alunos que algumas expressões eram repetidas, fossem elas perspectivadas pelo autor do texto ou pelas instâncias que eles traziam para fazer citações. Perguntamos se isso parecer ser um problema para o texto, e eles disseram que não. Pedimos para que eles não se esquecessem disso porque, na aula seguinte, detalharíamos a questão. Com essas discussões, encerramos esta aula.

⁷⁸ Trecho do texto do anexo E.

4.4.3 Revisão sobre coesão sequencial e referencial

Na aula referente à revisão, não mostramos de novo o texto com lacunas, mas, agora, completo. Nesta aula, além de mencionarmos a importância dos elementos coesivos de forma geral, vimos a necessidade de trabalharmos algumas ideias em torno da rede referencial do texto. Assim, nesta sequência: 1) lemos o texto; 2) destacamos os conectores sequenciais; 3) destacamos os conectores referenciais e 4) por fim, indicamos as informações que nutriam as expressões referenciais da redação.

Pela condução que fizemos, depois da leitura coletiva da redação, frisamos a carga semântica e a importância de cada conector sequencial para o encadeamento do texto, para a orientação argumentativa e para a construção do ponto de vista do autor. Depois, apontamos as expressões referenciais, destacando a relação que nutrem com o tema da redação. Além disso, mostramos como o escrevente, através delas, posicionava-se diante da problemática abordada no tema, com suas próprias percepções ou com as percepções de outro enunciador.

Diante do que mencionávamos sobre as diferenças ou similaridades da perspectivização dos referentes por meio dos enunciadores distintos, relembramos a eles a última informação que demos no encontro anterior e mostramos que nem sempre havia uma mudança ou recategorização referencial durante todo o texto, inclusive, quando ele era perspectivado por um enunciador que não o principal. Contudo, resolvemos marcar com cores como as informações que nutriam os referentes – independente dos enunciadores – eram alteradas conforme a perspectiva enunciativa de cada voz que se encontrava na redação e conforme o direcionamento argumentativo do texto. Por exemplo: *De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 45,9 milhões de brasileiros não possuem acesso a internet – um bem fundamental para o uso do EaD – informação a qual entra em conflito com o enunciado da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2011, que considera essa tecnologia virtual um fator de direito do ser humano. Desse modo, compreende-se que, assim como defendido pelo filósofo Pierre Lévy, ao ser criada uma nova forma tecnológica, uma parcela da população sem acesso a ela será desenvolvida em conjunto.*⁷⁹

Diante disso, perguntamos aos alunos se eles percebiam no texto o que estávamos falando. Três alunos (nenhum deles participantes desta pesquisa) responderam que sim. Um deles, inclusive, chegou a perguntar se isso tinha a ver com os dados que eles escolhiam para estruturar seus argumentos. Respondemos que sim, já que sempre haveria uma relação entre a

⁷⁹ Trecho do texto do anexo E.

tese do texto, suas expressões-chave e as informações que as nutrem. Sentido a dificuldade boa parte da turma, dissemos a eles que não era necessário que eles analisassem um texto como nós – os professores – estávamos analisando. Mas dissemos que era importante que eles ficassem muito atentos a como teriam que escolher e guiar as informações de seus textos, já que elas são importantes para a defesa de seus argumentos e construção de seus pontos de vista.

Assim, objetivo de trazer indicações acerca da rede referencial do texto foi o de fazer com os alunos tivessem noção que, tão importante quanto as expressões, são as informações que nutrem a rede e criam os sentidos do texto (MATOS, 2018). Através do que mostramos, consideramos que eles poderiam ter mais atenção ao escolher as informações para colocar em suas redações, o que poderia facilitar a condução tópica e a construção do seu ponto de vista quando escreverem as redações as três produções seguir. Mais uma vez, faremos um balanço geral das redações no fim de suas análises.

Redação 10-2020 – R10-2020 (redação produzida pelo aluno José)

De um Lado, a *flexibilidade e autonomia do estudante da educação à distância (EaD)*. Do outro, a *dificuldade de acesso da população de baixa renda e periférica ao ensino à distância* de qualidade. Nesse sentido, é válido analisar os efeitos e a acessibilidade da *educação à distância* no Brasil.

Como sendo um *método de aprendizado* que vem crescendo demasiadamente no país a **EaD**, desde sua regulamentação é um sucesso entre os *jovens e adultos*. Isso se dá pois **ela** viabiliza a inserção no *ensino*, dando *flexibilidade ao indivíduo* que pode conciliar seu trabalho com os *estudos*. Contudo, esse caminho requer um esforço maior do *aluno* em relação à sua responsabilidade com a *formação* que almeja, para que venha a ser um *profissional qualificado*.

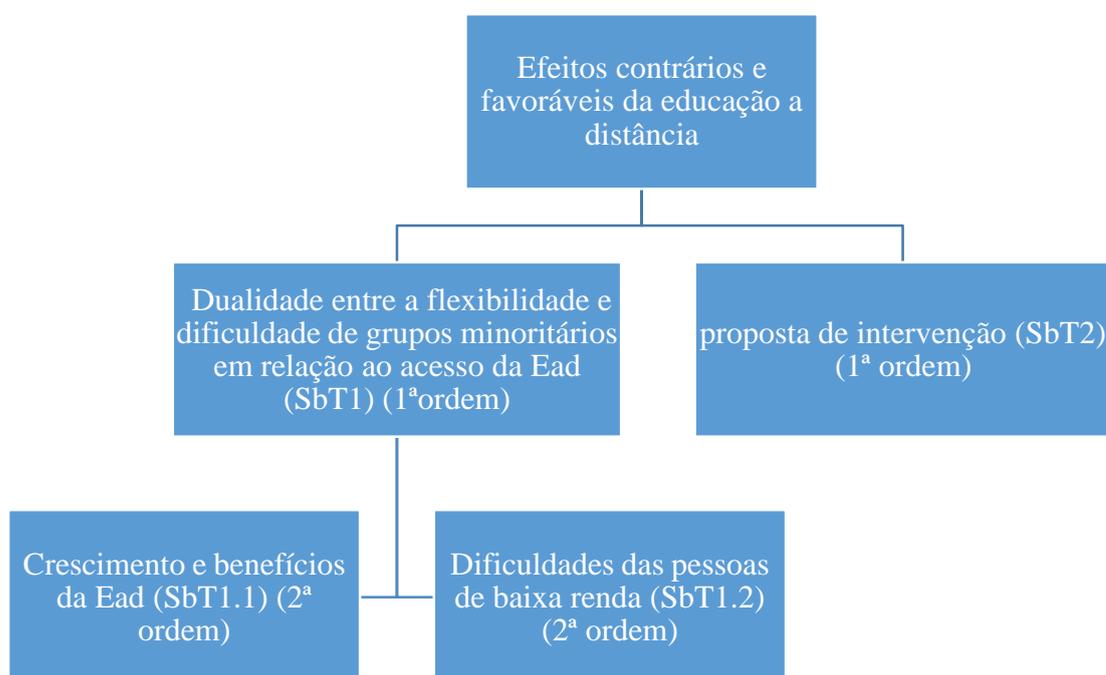
Entretanto, *o acesso à educação à distância* não é possível para todos, já que, na maioria das vezes requer que *o estudante* possua *computador e internet banda larga* para assistir *aulas* ou fazer *atividades*. Devido à realidade de *condição financeira da maioria da população brasileira*, *esse fator* torna-se inviável pois *o aluno de baixa renda ou periférico* nem sempre tem acesso a estes meios. Desta forma, a inserção da *população pobre* por meio da **EaD**, torna-se difícil ou até mesmo impossível.

Portanto, devido às problemáticas supracitadas, as medidas a serem tomadas devem ser tomadas pelo Governo Federal, por meio do *Ministério da Educação*. São projetos que aumentem a possibilidade de *acesso ao ensino à distância* para a *população pobre* como

ampliar polos da Universidade Aberta do Brasil e a disponibilidade de materiais para que esses possam estudar e o número de pessoas com *ensino superior* aumente no Brasil.

Pela rede referencial da R1-2020, a temática sugerida pelo tema da redação é preservada. Assim, a disposição dos referentes e predicções que formam a rede faz com que tal escrito tenha como tópico central a ideia dos efeitos contrários e favoráveis da educação a distância. Esse tópico central, por sua vez, desdobra-se conforme o quadro a seguir:

Organograma 15 - quadro tópico da R10-2020



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

Como mostra o quadro tópico da R10-2020, além do seu tópico central, o texto tem mais quatro subtópicos, sendo dois de primeira ordem e dois de segunda. A tese da redação, onde se configura o PDV do autor do escrito, é apresentada no SbT1, com as informações que apresentam a dualidade entre os benefícios e os pontos desfavoráveis da educação a distância, acreditando LE/E1 que é “válido analisar os feitos e acessibilidade da educação à [sic] distância no Brasil”. Para atender ao que propõe em sua tese, L1/E1 abre duas ramificações no texto.

A primeira delas, apresentada no primeiro parágrafo de desenvolvimento, no SbT1.1, mostra alguns benefícios da Ead. Podemos perceber isso por meio da construção da rede referencial da redação. A título de exemplo, vemos isso quando L1/E1 se refere à educação a distância, de maneira que defenda que “ela viabiliza a inserção no ensino, dando flexibilidade ao indivíduo que pode conciliar seu trabalho com os estudos”. Ainda nesse subtópico, L1/E1

usa o marcador discursivo *contudo* para deixar claro que, embora haja tal *flexibilidade*, é necessário que o público da Ead seja responsável dentro da modalidade de ensino.

É importante frisarmos que, além do que destacamos no parágrafo acima, outros links referenciais já vão sendo acionados para construir esse lado benéfico em relação ao ensino a distância da R10-2020. Prova disso, é quando o autor afirma que a Ead é “um método de aprendizado que vem crescendo no demasadamente no país” e que ela é um “sucesso entre jovens e adultos”.

A segunda ramificação tópica (SbT1.2), por sua vez, no segundo parágrafo de desenvolvimento da redação, desdobra-se em torno das questões negativas. Nesse subtópico. L1/E1 explana que “o acesso à educação à [sic] distância não é possível para todos”. Assim, a parte da rede referencial do texto que visa a esse lado negativo da Ead recorre a expressões e predicções que explanam que a falta de *computador* e *internet banda larga* são reflexos da *condição financeira* que impossibilita a inserção do *aluno de baixa renda* ou *periférico* na modalidade de ensino não presencial.

Para concluir seu texto, o autor da R1-2020 abre o SbT2, no parágrafo conclusivo, usando o marcador discursivo *portanto*. Em sua proposta de intervenção, L1/E1 sugere que o Governo Federal, através do MEC, aumente a possibilidade de acesso no “ensino à [sic] distância” para a *população pobre*, ampliando os polos da Universidade Aberta do Brasil. Como, na relação de dualidade entre os pontos contrários e favoráveis, só um problema foi apresentado pelo autor, na conclusão, só um dos subtópicos de segunda ordem voltou ao texto o que abordou a problemática, SbT1.2.

Acerca da relação de dualidade que acabamos de mencionar, percebemos que o PDV da R10-2020 é construído em cima da relação entre as coisas favoráveis e contrárias que cercam a Ead. Consideramos, no entanto, que apesar de o processo relacionar aspectos positivos e negativos para a defesa do PDV do texto ser um movimento interessante, na rede referencial da redação, o diálogo entre a tese, os referentes e suas predicções fragilizam a construção do ponto de vista, que poderia ter sido construído pela apresentação de argumentos mais consistentes, ainda que esses aspectos, em alguma medida, evidenciem a orientação argumentativa do escrito.

Em primeiro lugar, acreditamos nisso porque, na redação do Enem, o ponto de vista principal, que se configura por meio da tese, não deve se apresentar de forma frágil, como o que L1/E1 faz, se propondo a “analisar os efeitos e a acessibilidade da educação à [sic] distância no Brasil” por meio da relação de dualidade que citamos. Então, se o PDV se apresenta quase

que se neutralizando, sem um posicionamento mais crítico, a tendência é que a redação fragilize sua linha argumentativa ao longo do texto.

Em segundo lugar, notamos que, ainda que as escolhas lexicais dos referentes, bem como as predicções que os nutrem, evidenciem a orientação argumentativa do texto (que mostra que L1/E1 leva mais em conta as questões negativas que as positivas em torno da Ead), sem um posicionamento mais firme, a orientação não garante que os propósitos comunicativos do gênero sejam atingidos de forma satisfatória. Assim, por mais que notemos que a rede referencial do texto indique a orientação argumentativa do texto e os argumentos de LE/E1 em relação à Ead, consideramos que, para que o seu PDV fosse posto de maneira mais consistente, seria necessária uma seleção de informações e argumentos mais firmes, além de se fazer necessário que tais argumentos e informações fossem melhor organizados na composição do tópico textual-discursivo.

Ademais, em alguns trechos da redação, percebemos que o aluno José traz marcas de PDV que não são seus, mas também que não têm a autoria enunciativa revelada, por exemplo: “Como sendo um método de aprendizado que vem crescendo demasiadamente no país a EaD, desde sua regulamentação é um sucesso entre os jovens e adultos”. Ainda que saibamos que a informação pode ter sido retirada de uma ideia consensual, entendemos que, se houvesse um enunciador que pudesse falar com propriedade do que L1/E1 menciona, as informações que vêm a seguir teriam mais força argumentativa: “Isso se dá pois ela viabiliza a inserção no ensino, dando flexibilidade ao indivíduo que pode conciliar seu trabalho com os estudos”.

Como o movimento articulatório entre o PDV autoral e o PDV de outras(s) instância(s) não é feito, o texto do aluno José perde no que concerne à defesa de seus argumentos, já que a falta de habilidade em textualizar seu conhecimento de mundo de maneira que ele firme seu ponto de vista acaba tornando a argumentação do seu texto frágil. Passemos agora à próxima redação.

Redação 11-2020 – R11-2020 (redação produzida pelo aluno Ricardo)

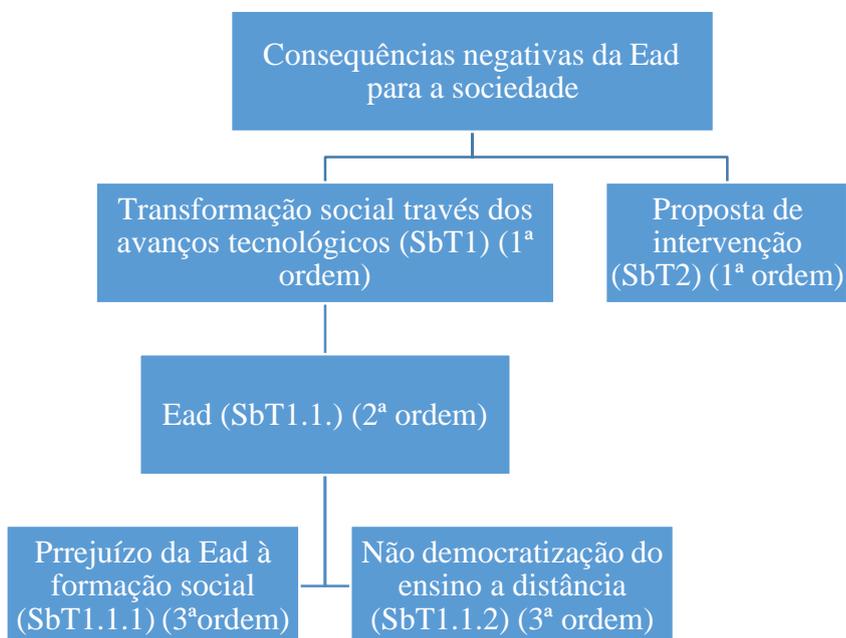
A chegada da *terceira revolução industrial* trouxe consigo *avanços tecnológicos e científicos* que resultou em transformações no *convívio social*, como mais *interação a longa distância*. A criação da **modalidade de ensino EAD** é um dos reflexos *dessa transformação social* trazida pela *terceira revolução industrial*. Nessa perspectiva, é válido analisar as consequências **desse sistema educacional** no Brasil.

Destaca-se de início que a **educação à distância** pode afetar na *formação pessoal e social* de um indivíduo. Isso ocorre, porque diferente do *ensino presencial*, **esse sistema de educação** não possibilita o *contato social* com pessoas diferentes e não oferece debates sobre questões sociais que ajuda na *formação do questionamento crítico* e de valores ao indivíduo como ser tolerante e conviver com a pluralidade de opiniões. Como afirma o educador Paulo Freire “*a educação não muda o mundo. Transforma as pessoas. Pessoas mudam o mundo.*”

Além disso, observa-se que a **educação à distância** é falha em atingir todos os níveis da sociedade. Tal fato ocorre, porque não é acessível, pois *classes mais baixas da sociedade* não obtém *condições financeiras* para comprar *um aparelho notebook* ou *computador* para participar **desse modo de ensino**. Prova *disso*, a pesquisa realizada pelo INEP constata que *75,3% dos estudantes matriculados no EAD* são de *instituições privadas*.

Diante do exposto, é notório que o **sistema educacional EAD** traz consequências e mudanças para sociedade brasileira. Dessa forma cabe ao *MEC* formular modificações para melhorar as *deficiências* que o **modelo de ensino online** apresenta no intuito de suprir as necessidades dos *estudantes* e complementar na *formação técnica* ou de *graduação*.

Conforme os links estabelecidos para a construção da rede referencial da redação 11-2020 (R11-2020), percebemos que o seu tópico central diz respeito às consequências negativas da Ead para a sociedade brasileira. As ideias que giram em torno dessas consequências vão sendo distribuídas ao longo do texto de maneira que formem a configuração de quadro tópico a seguir.

Organograma 16 - quadro tópico da R11-2020

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

A configuração do quadro tópico da R11-2020, mostra-nos que, além do seu tópico central, mais cinco subtópicos são abertos ao longo do texto. Hierarquicamente falando, dois subtópicos de primeira ordem são ramificados no tópico central, são eles: transformação social através dos avanços tecnológicos (SbT1) e a proposta de intervenção do texto (SbT2). O SbT1 dá margem a mais um subtópico, dessa vez, um de segunda ordem, a Ead (SbT1.1). Este último, por sua vez, abre mais duas ramificações, dois subtópicos de terceira ordem: prejuízo da Ead à formação social (SbT1.1.1) e não democratização do ensino a distância (SbT1.1.2).

A partir dessa configuração do quadro tópico, percebemos que, antes de chegar, de fato ao subtópico da Ead (SbT1.1), L1/E1 recorre a algumas questões mais amplas que dizem respeito às tecnológicas (SbT1). Na rede referencial do texto, tal constatação pode ser vista por meio das anáforas indiretas *terceira revolução industrial*, *avanços tecnológicos* e *interação a longa distância*, apresentadas no parágrafo introdutório da redação.

Acreditamos que, ao mobilizar esses referentes, L1/E1 tenta contextualizar o tema da redação por um viés histórico que estabelece uma relação de causa-e-consequência entre a Terceira Revolução Industrial (causa) e as transformações sociais que aconteceram depois desse fato, sendo “a criação da modalidade de ensino EAD um dos reflexos” (ou seja, uma das consequências). É entorno, então, das questões que cercam as consequências (criação da Ead)

que L1/E1 lança a sua tese, propondo-se a “analisar as consequências desse sistema educacional no Brasil”.

Como a primeira consequência, no primeiro parágrafo de desenvolvimento, no SbT1.1, L1/E1 constrói o seu PDV a partir da ideia de que a educação a distância traz alguns prejuízos à formação social. Podemos ver isso, por exemplo, na passagem em que L1/E1 usa o referente “educação a distância” e o nutre, assumindo uma percepção que considera que a Ead “pode afetar na [sic] formação pessoal e social do indivíduo”. O autor segue defendendo seus argumentos e construindo o seu ponto de vista, dizendo que “diferente do ensino presencial, esse sistema de educação não possibilita o contato social com pessoas de diferentes opiniões”, além de não oferecer “debates sobre questões sociais que ajuda [sic] na formação do questionamento crítico [etc.]”.

Inferimos, através da rede referencial do texto, que L1/E1 faz uma crítica à modalidade não presencial de aulas por ela não proporcionar momentos que oportunizem ao seu público ter contato com perfis sociais diferentes do seu. Embora não diga que isso poderia ser sanado através da modalidade presencial de ensino, como vimos, no parágrafo acima, o *ensinopresencial*, na concepção do autor, parece não trazer esse tipo de problema aos estudantes.

Ainda defendendo os argumentos desse subtópico, L1/E1 recorre ao PDV de outro enunciado: Paulo Freire, que, no caso, é um enunciador segundo (e2). Para articular o PDV dessa autoridade do campo educacional ao seu, o autor do texto se contempla de uma citação em que Paulo Freire toca em questões como a *educação* e a *transformação*. Entendemos que, ao trazer as percepções de e2, L1/E1 tenta defender seu PDV pelo seguinte argumento: a Ead não transforma positivamente o aluno pela falta de contato entre o seu perfil social e perfis sociais diferentes do seu. Se ela não faz isso, ela não é capaz de transformar as pessoas para que essas mudem o mundo, como sugere Paulo Freire.

No entanto, a construção do ponto de vista nesse subtópico é feita através da apresentação de um argumento inconsistente. Isso se dá porque, o argumento apresentado não se ancora, por exemplo, em nenhum dado/fonte que o autorize a dizer o que diz, comprovando a sua percepção. Por isso, mesmo que ele cite a questão da transformação, questão abordada também pela ótica de Paulo Freire, o PDV de e2 é mais figurativo do que construtivo.

Dando continuidade às consequências a que se propôs a analisar em sua tese, L1/E1 usa o marcador discursivo *além disso* para abordar outro problema: o fato de a Ead não ser uma modalidade de ensino democratizada a todos, pois “[ela] não atinge todos os níveis da sociedade”. Também nesse segundo parágrafo de desenvolvimento, o autor da redação perspectiva, por exemplo, a expressão constitutiva de rede *classe mais baixas da sociedade*,

nutrindo-a com a ideia que essa classe “não tem condições financeira para comprar um notebook ou computador”, o que torna a Ead uma modalidade de ensino inviável para as pessoas socialmente desfavorecidas.

Para respaldar o que diz defende, como no SbT1.1.1, no SbT1.1.2, L1/E1 recorre ao outro enunciador. Dessa vez, e3, o Inep. Conforme o PDV representado desse órgão, “75,3% dos estudantes matriculados na *EAD* são de instituições privadas”. Nesse subtópico, deduzimos que L1/E1, numa relação de consonância, engendre o PDV de e3 ao seu para mostrar que, se essa porcentagem de público da Ead está em instituições privadas, a Ead é mais favorável àqueles que têm melhores condições financeiras.

Para apresentar o último subtópico do seu texto, SbT2 (proposta de intervenção), mantendo-o articulado com as outras partes, o autor da redação usa a formulação metadiscursiva *diante do exposto*. Nesse parágrafo conclusivo, ele defende mais uma vez a ideia de que “o sistema educacional da Ead traz consequência”. Assim, ele sugere que o MEC formule modificações a fim de “melhorar as deficiências do modelo de ensino online” para “suprir as necessidades dos estudantes e complementar na formação técnica ou de graduação”.

Consideramos que a proposta de intervenção do texto não é detalhada de forma suficiente. Percebemos ainda que nada que diga respeito aos problemas sobre a formação social na Ead e à inviabilidade de atendimento às pessoas pobres é apresentado. L1/E1 sugere apenas que o MEC formule modificações para que elas possam suprir as necessidades no processo de formação técnica e de graduação, aspectos que não foram abordados como problemas no desenvolvimento do escrito.

De forma geral, percebemos que, ainda que o autor da R11-2020 tenha um pouco mais de habilidade que o autor da R10-2020 (já que consegue apresentar, pelo menos, um parágrafo de desenvolvimento um pouco mais elaborado), insistimos que, mesmo havendo conexões dentro da rede referencial do texto, para que a coerência da redação seja construída de forma satisfatória, é preciso que o PDV do autor do texto seja sustentado. E isso só pode acontecer se as informações que compõem o tópico textual-discursivo da redação forem pertinentes ao tema e muito bem organizadas e articuladas. Vamos agora às análises da nossa última redação.

Redação 12-2020 – R12-2020 (redação produzida pelo aluno Bruno)

A taxa de *estudantes* inseridos na **Educação à Distância (EaD)** no Brasil, tem crescido significativamente, atingindo quase que *1,8 milhões* em 2017, fazendo com que a **EaD** ganhe espaço no país. Esse aumento, se dá por diversos fatores, seja pela *acessibilidade*, pela

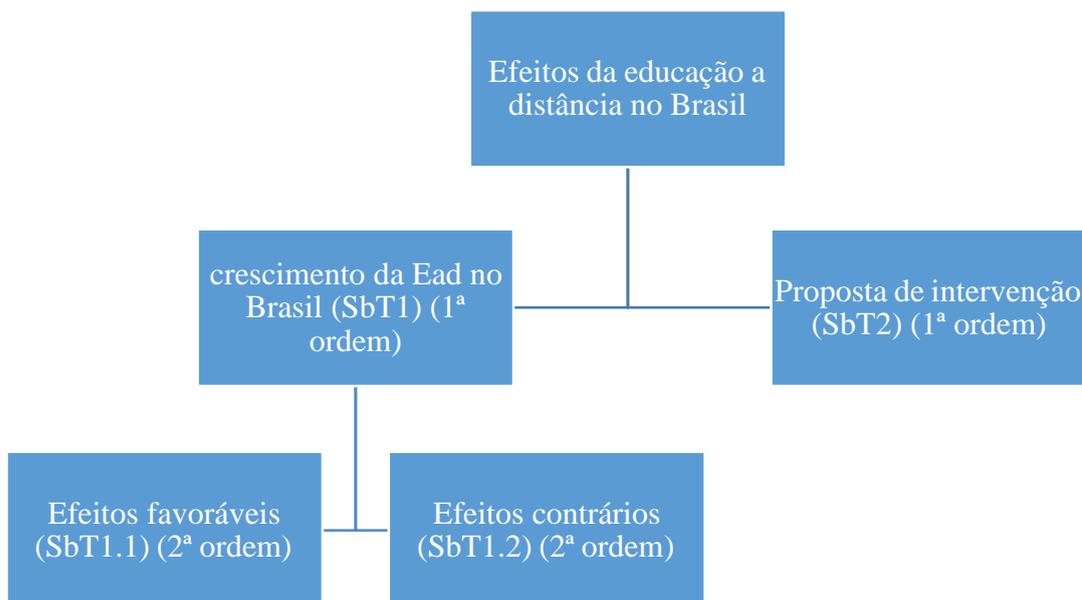
flexibilidade, entre outros. Nesse contexto, convém analisar os efeitos prós e contras da **Educação à Distância** no Brasil.

Destaca-se, de início, que a **educação à distância** é uma **modalidade de ensino** na qual contribui com muitos indivíduos no ingresso ao *curso superior*. Isso se dá, porque **esse modelo de educação** alcança comunidades, onde o *acesso* ao espaço físico de ensino se faz dificultado, ocasionando em impasse de tempo no deslocamento. Ademais, se torna **um bom recurso** em relação ao manuseamento dos *estudos a pessoas com diferentes idades*, ocupações e disponibilidade. Assim, a **EaD** é uma opção palpável para aqueles que, por exemplo, reside em bairros afastados, trabalha e afins.

Por outro lado, observa-se, também que **esse modo de ensino** sem o devido regulamento se torna algo desfavorável a quem a adere a ele. Pois, o *conhecimento* se constrói com *debates de ideias, troca de saberes, e questionamentos*, o que não é muito oferecido em *curso a distância*, e, além disso, todo *curso educacional* exige uma *responsabilidade, atenção e disciplina* do *estudante* que também pode ser supervisionado e guiado por *professores* nos quais não estão fisicamente presentes. Dessa forma, se torna uma desvantagem para os *alunos* que, por exemplo, necessita de acompanhamento nos *ensinos*.

Portanto, medidas devem ser tomadas para atenuar os impasses da **Educação à Distância** no Brasil. Desse modo, o *MEC* deve regular a constantemente a **EaD** de *curso superiores* fiscalizando a qualidade de *ensino* a todos, mesmo em locais diferentes, e de *aprendizagem*, de *professores* de *estudantes* visando a garantia de um *bom ensino*. Atrelado a isso cabe aos *alunos* se responsabilizarem e manterem os *estudos* fluindo corretamente e buscando diversos modos de socialização dos conhecimentos adquiridos. Assim, tais medidas ajudaria na avaliação da qualidade nos estudos e no ensino à distância, diminuindo os efeitos contras e mantendo os efeitos prós da Educação à Distância no Brasil.

Respeitando o que foi proposto no tema da redação, o tópico central da R12-2020 diz respeito, literalmente, aos efeitos da educação a distância no Brasil. Esse tópico maior se desdobra nos seguintes subtópicos: crescimento da Ead no Brasil e seus efeitos (SbT1), efeitos favoráveis (SbT1.1.), efeitos contrários (SbT1.2) e proposta de intervenção (SbT2). Na R12-2020, o quadro tópico e arquitetado da seguinte maneira:

Organograma 17 - quadro tópico da R12-2020

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

No parágrafo introdutório dessa redação, no SbT1, é abordada a ideia de que “a taxa de estudante inseridos na educação à [sic] distância no Brasil, tem crescido muito”. Para L1/E1, esse crescimento acontece devido a alguns fatores, tais como a acessibilidade e flexibilidade que o ensino Ead tem a oferecer. No contexto desse aumento de número de estudantes, em sua tese, o autor da redação propõe “analisar os efeitos prós e contras da Educação à [sic] distância no Brasil”.

Em relação aos efeitos favoráveis, abordados no SbT1.1, L1/E1 evidencia, de início, sua posição, acreditando que “educação à [sic] distância é uma modalidade de ensino na qual contribui com muitos indivíduos no ingresso ao curso superior”. Conforme o autor da R12-2020, isso acontece porque “esse modelo de educação” alcança pessoas que tinham problemas com o *acesso ao espaço físico de ensino, tempo de descolamento* etc. Assim, conforme o que L1/E1 conclui no argumento defendido no SbT1.1, traria benefícios a quem “reside em bairros afastados, trabalha e afins”.

Dando continuidade ao seu tópico, mas, dessa vez, levando em consideração os pontos contrários da Ead, L1/E1 faz a abertura do subtópico 1.2, usando o marcado discursivo *por outro lado*. Nesse subtópico, o PDV do autor do texto faz críticas à modalidade de ensino quando afirma que “o conhecimento se constrói com debates de ideias, troca de saberes, e questionamentos, o que não é muito oferecido em cursos a distância”. Percebemos no trecho

entre aspas que a escolha lexical de alguns referentes não seria o suficiente para que as questões contrárias à Ead fossem evidenciadas. Nesse sentido, é válido mostrarmos a importância da relação entre os referentes e as predicções que nutrem as redes referenciais.

No caso da escrita dessa redação de Bruno, destacamos que, desde o tópico frasal dos seus parágrafos de desenvolvimento (“Destaca-se, de início, que a educação à distância é uma modalidade de ensino na qual contribui com muitos indivíduos no ingresso ao curso superior” (desenvolvimento 1); “Por outro lado, observa-se, também que esse modo de ensino sem o devido regulamento se torna algo desfavorável a quem a adere a ele” (desenvolvimento 2)), a orientação argumentativa pela qual o texto tende a seguir já é mostrada. É nessa relação entre a preservação temática, os referentes e as predicções, que nutrem a rede referencial, que o ponto de vista pode ser assertivamente construído.

No que concerne ao último tópico do texto, SbT2, L1/E1 usa o marcador discursivo *portanto* para abrir a sua proposta de intervenção, que diz respeito à função do MEC em cumprir a fiscalização a fim de garantir a qualidade de cursos Ead. Além do mais, o autor entende que é da responsabilidade dos próprios alunos “manter os estudos fluindo corretamente”, buscando modos de socialização para se enquadrar aos moldes da Ead.

Contudo, destacamos que, ainda que a redação de Bruno se sobressaia em relação às redações de José e Ricardo, reconhecemos que a argumentação do texto poderia ser mais consistente se o autor trouxesse conclusões mais específicas do que as que apontam que a Ead traz benefícios a quem “reside em bairros afastados, trabalho afins” problema a quem “necessita de acompanhamentos nos ensinos”.

De forma geral, percebemos que, em relação à R10-2020 e à R11-2020, a R12-2020, apesar de apresentar referentes que indicam a orientação argumentativa do texto, esta redação carece de melhor manuseio das predicções para que os argumentos possam ser defendidos de forma mais firme e coerente. Assim, mesmo que na R12-2020 seu autor tenha mais habilidade em organizar o tópico textual-discursivo dentro da rede referencial, algumas predicções também afetam, em menor grau, a consistência argumentativa de sua redação.

5 CONCLUSÕES

Quando idealizamos esta dissertação, estabelecemos como objetivo principal investigar como o tópico discursivo é conduzido em prol da construção do ponto de vista para gerar a coerência do texto – no caso de nosso *corpus*, a redação do Enem. Para o que estabelecemos, foi necessário que propuséssemos um diálogo entre autores que pesquisam o tópico discursivo (JUBRAN, 2006a; PINHEIRO, 2005; SÁ, 2018) e aqueles que se dedicam ao estudo da teoria do ponto de vista (RABATEL, 2016a, 2013; CORTEZ, 2011a, 2011b, 2011c). No entremeio dessas discussões, foi fundamental que trouxéssemos outra categoria do texto para que atendêssemos o nosso objetivo: a referenciação. Sobretudo, vendo-a de acordo com as concepções de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Matos (2018).

Além disso, como pretendíamos levar esse diálogo teórico ao campo do ensino, fez-se necessário também que recorrêssemos a estudiosos que já se preocuparam em levar o tópico discursivo ao contexto ensino, tais como: Alencar e Faria (2014), Valli (2017), Lins *et al.* (2017) etc. Todavia, as pesquisas desses estudiosos, ainda que compreendessem a importância do tópico para o ensino de produção textual, não foram à prática, ponto em que identificamos a lacuna para a construção do nosso trabalho.

Assim, em um contexto pedagógico de pesquisa-ação, resolvemos propor intervenções didáticas que pudessem auxiliar o processo de ensino/aprendizagem da escrita de um grupo de três estudantes que se preparou para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2020. Essas intervenções abordaram objetos de conhecimento que compuseram os blocos de produção textual em nossa pesquisa-ação: a leitura de textos de apoio, o trabalho com a estrutura do gênero e o planejamento do texto, as sequências argumentativas e a coesão sequencial e referencial.

Em relação à leitura de textos motivadores, tivemos dificuldades em relacionar o trabalho com o tópico discursivo e a construção do ponto de vista, uma vez que poucas pesquisas, como a de Pinheiro (2008), propõem o diálogo entre o tópico e a leitura. Já em relação ao PDV, buscamos associá-lo à seleção lexical, vez que a teoria rabateliana ainda não se voltou para trabalhos aplicados ao campo de ensino. Depois das análises dos textos gerados nessa aula, notamos que as maiores dificuldades dos alunos diz respeito à inconsistência argumentativa, que é uma consequência de algo fundamental à estrutura do gênero: a defesa de uma tese. Esse problema, então, levou-nos a explorar nas aulas seguintes o gênero e o planejamento textual.

No que diz respeito ao trabalho que fizemos sobre gênero e planejamento, levamos em consideração a importância da condução tópica se manter fiel à estrutura do texto, o que poderia ser facilitado com o planejamento da redação. Nas análises referentes a esses conteúdos, percebemos que, em certa medida, os alunos respeitaram a estrutura genérica da redação do Enem. No entanto, sentimos que eles tiveram dificuldades em selecionar e organizar informações consistentes para a defesa de argumentos e construção dos pontos de vista. Assim, por esse problema de inconsistência argumentativa, consideramos que seria importante o trabalho com a argumentação, o que nos levou a explorar as sequências argumentativas.

Ao trabalharmos com as sequências na 3ª produção textual, observamos que foi importante o contato anterior que os alunos tiveram como o gênero e o planejamento na 2ª produção. Em relação às respostas que os textos dos alunos nos deram depois de nossas ações, compreendemos que a exclusão de alguns elementos das sequências argumentativas dificultou o entendimento sobre a continuidade tópica e a construção do ponto de vista, causando, para os alunos, pequenos pontos de incoerência nas redações. Especificamente no que diz respeito às sequências, cremos que, de modo geral, pelo fato de a argumentação ser vista de forma muito escassa durante os anos da educação básica, os alunos ainda têm muitas dificuldades em trabalhar no/para fazer argumentativo do texto.

Na última parte da intervenção, no bloco de aulas da 4ª produção textual, levamos em conta os aspectos da coesão do texto, tanto no nível sequencial quanto no referencial. Consideramos a coesão importante, porque, após os 3 blocos anteriores de produção e à medida que o contato com os alunos se estreitava, entendíamos que ela teria papel fundamental para a composição do tópico e a construção do ponto de vista. As análises desse último momento nos levaram ao problema que cercou todas as análises: a falta de um trabalho com os alunos que envolva habilidades para textualizar argumentação. No entanto, antes de focarmos no que temos a concluir sobre a argumentação, é válido que mencionemos o que identificamos como sendo ganhos positivos resultantes desse trabalho com a produção das redações.

Depois das nossas últimas análises, notamos que alguns avanços aconteceram gradativamente durante o processo de intervenção, principalmente nos textos do aluno Bruno, por exemplo, a condução tópica das redações do aluno foi se moldando de maneira que melhor colaborasse para construção do seu ponto de vista. De forma geral, em relação às produções do nosso grupo de sujeitos, ainda com os problemas mencionados (descontinuidade tópica, dificuldades em defender argumentos etc.), percebemos que os textos apresentaram um desenvolvimento mais elaborado, principalmente no que concerne à estrutura do gênero.

Contudo, como mencionamos várias vezes ao longo desta dissertação, a estrutura genérica não é o suficiente para garantir uma argumentação consistente e mesmo a coerência de um texto. Em textos argumentativos, como no caso da redação do Enem, é necessário que, dentro da estrutura, o escrevente seja capaz de selecionar, organizar e articular informações de maneira que a coerência possa ser orientada pela linha argumentativa do texto. Assim, mais do que orientação argumentativa, é necessário que haja organização argumentativa, através da composição do tópico textual-discursivo, para que a construção do ponto de vista e da coerência de um texto possam ser alcançadas.

Assim, reforçamos a importância de que o trabalho com a produção escrita na escola deve oportunizar momentos em que os alunos reflitam sobre seus textos e o modo como eles precisam argumentar. Trabalhos como esse no contexto de produção das redações do Enem, exige que não descartemos a leitura, o gênero, a referenciação etc. Pelo contrário, é preciso investir nesses aspectos para um trabalho mais significativo quanto à construção do sentido do texto.

Ademais, acreditamos que, especificamente, no gênero que trabalhamos, outra lacuna latente que poderia ser mobilizada para o trabalho com o tópico a construção do ponto de vista seria a competência II avaliada pela matriz de correção do Enem. Como essa competência aponta para as habilidades que os escreventes devem ter em articular seus conhecimentos de mundo para a construção do texto, para trabalhos futuros, levantamos a hipótese de que ela também pode ser peça fundamental para a construção do ponto de vista exigido pelo Enem, já que o PDV se constrói, sobretudo, pelas percepções de um enunciador, percepções essas que se encontram em sua bagagem de conhecimento de mundo.

Em conclusão, como mencionamos, verificamos que os maiores ganhos dos alunos foram vistos nos aspectos estruturais do texto. Ainda assim, insistimos que mais pesquisas que visem a textos do gênero argumentativo devem ser levadas ao contexto de ensino, considerando a construção do ponto de vista e as questões que pertencem à topicalidade, uma vez que a organização argumentativa é fator fundamental para o sentido do texto, ou seja, para sua coerência.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* – São Paulo: Contexto, 2019.
- ALENCAR, Elisbeth de; FARIA, Graça. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. *In: ELIAS, Vanda M^a. (Org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed., 3^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- ALENCAR, Elisbeth de. **O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio**. 118f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith C. Hoffnagel, Ângela P. Dionísio, (organizadoras); tradução de adaptação Judith C. Hoffnagel. – São Paulo: Cortez, 2006.
- CAVALCANTE, Mônica M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, p. 106-124, 2016
- CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. *In: AQUINO, Zilda G. O. de; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo R. (Orgs.). Estudos do discurso: caminhos e tendências*. – 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2016.
- CAVALCANTE, Mônica M.; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. – 1. ed. – São Paulo: 2014.
- CORTEZ, Suzana L. A representação de pontos de vista em reportagens de revista feminina. *In: EMEDIATO, Wander (Org.). A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013.
- CORTEZ, Suzana L. **A construção textual-discursiva do ponto de vista: vozes, referenciação e formas nominais**. 249f. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas, Campinas, 2011a.
- CORTEZ, Suzana L. Estilo e construção do ponto de vista em textos da mídia escrita. **Revista Comunicação Midiática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 90-109, maio/ago., 2011b.
- CORTEZ, Suzana L. Ponto de vista em representação: a construção dos objetos de discurso em reportagens de revista feminina. **Revista Investigações**, Recife, v. 24, n. 2, p. 81-101, julho, 2011c.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 330f. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONSECA, João J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Uece, 2002.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica.+Fortaleza:+UEC,+2002.+Apostila.&ots=OROX0zfoh2&sig=CmGJ_mPZ-q6nIZjfpNvfeXboIb8#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: novembro de 2020.

JUBRAN, Clélia C. A. S. Tópico discursivo. *In*: _____; KOCH, Ingedore G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a.

JUBRAN, Clélia C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 33-42, jan./jun., 2006b.

JUBRAN, Clélia C. A. S.; *et al.* Organização tópica da conversação. *In*: ILARI, Rodolfo. (Org.). **Gramática do português falado**. 1. ed. v. 2. Campinas/SP: Unicamp; São Paulo: Fapesp, 1992.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. V.; CORTEZ, Suzana L. A construção heterodialógica dos objetos de discurso por formas nominais referenciais. **ReVEL**, v. 13, n. 25, p. 29-49, 2015.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M^a. **Escrever e argumentar**. – 1. ed., 1^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M^a. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V.; PENNA, M^a Angélica de O. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 23-31, jan./jun., 2006.

KOCH, Ingedore G. V.; *et al.* Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. *In*: CASTILHO, Ataliba T. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 1: A ordem. Campinas: Ed. da Unicamp, FAPESP, 1990, p. 143-184.

LIBERALI, Fernanda C.; LIBERALI, André R. A. Para repensar a metodologia de pesquisa em ciências humanas. **Inter FAINC/Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun. 2011.

LINS, M^a da Penha *et al.* Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de Língua Portuguesa. *In*: MARQUESI, Sueli C.; PAULIUKONIS, Aparecida L.; ELIAS, Vanda M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MACEDO, Patrícia S. A. **Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual**. 245f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Departamento de

Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 7-22, jan./jun., 2006.

MARQUESI, Sueli C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M.; CABRAL, Ana. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli C.; PAULIUKONIS, Aparecida L.; ELIAS, Vanda M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MATOS, Janaica G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 259f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Flávia C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero Redação do Enem**. 167f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: caderno de linguagens**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes/Undime, 2019.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo de Pernambuco/UNDIME-PE e CAED/UFJF, 2012.

PINHEIRO, Clemilton L. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 793-812, set./dez., 2012.

PINHEIRO, Clemilton L. Organização tópica e sumarização do texto: estratégias para o ensino da leitura, **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 49-58, jan./jun., 2008.

PINHEIRO, Clemilton L. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. – Maceió: Edufal, 2005.

PLANTIN, Christian. **Dictionnaire de l'argumentation: une introduction aux études d'argumentation**. Lyon: Ens Éditions, 2016.

RABATEL, Alain. **Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração: teoria e análise**. Tradução de M^a das G. S.

Rodrigues, Luís Passeggi, João G. da Silva Neto; revisão técnica João G. da Silva Neto. – São Paulo: Cortez, 2016a.

RABATEL, Alain. En amont d'une théorie argumentative de la polyphonie, une conception radicale de l'énonciation comme énonciation problématisante. **Verbum XXXVIII**, n. 1-2, 131-150, 2016b.

RABATEL, Alain. Re-torno sobre um percurso em enunciação. Tradução para o português de Débora Massmann e Benedito F. Pereira. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, MG, v. 11, n. 2, p. 147-165, jul./dez., 2015.

RABATEL, Alain. O papel do enunciador na construção do interacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, Wander (Org.). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013.

SÁ, Kleiane B. de. **Coerência e articulação tópica**: uma análise a partir de redações do Enem. 260f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, Bruna B. de M. **A prática docente no ensino médio**: ressignificando os conhecimentos linguísticos. 442f. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Raul G. C.; CORTEZ, Suzana L. Tópico discursivo e construção de ponto de vista na tessitura argumentativa de redações de vestibulandos, **Língua Nostr@**, no prelo.

SILVA, Raul G. C.; OLIVEIRA, Fabiana P. Escrita e ensino: planejando o tópico discursivo no gênero redação do Enem, **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 7, n. 1, p. 294-308, jan./fev., 2020.

SILVA, Roberta F. A. da. **Relação entre tópico discursivo e sequência dominante argumentativa para a elaboração de um projeto de texto**. 147f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, Fábio A.; PALOMANES, Roza. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

VALLI, Mariana V. **O processo de organização tópica em dissertações escolares**: da análise à emergência de uma abordagem para o ensino do gênero. 333f. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista (Júlio de Mesquita Filho), São José do Rio Preto, 2017.

VIGNOLI, Jacqueline C. S.; MACHADO, Daniela Z. Referenciação e tópico discursivo: categorias analíticas e categorias interacionais. **Organon**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 64, p. 1-15, jan./jun., 2018.

VIGNOLI, Jacqueline C. S. **“Os alunos não sabem escrever”**: a (des)organização tópica de redações escolares. 98f. 2009. Dissertação (Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista (Júlio de Mesquita Filho), São José do Rio Preto, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. – São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

APÊNCIDE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Ensino de produção textual no contexto do Enem: as relações entre argumentação, coerência e tópico discursivo), que está sob a responsabilidade do pesquisador Raul Guilherme Candido da Silva, residente na rua Costa Sepúlveda, n.º 341, Engenho do Meio, Recife – PE, CEP: 50730-260. Telefone e e-mail para contato do pesquisador responsável: (82) 99687-6402; raulguilhermecandido@gmail.com e está sob a orientação de: Suzana Leite Cortez, telefone: (81 998941011), e-mail (suzana.cortez@ufpe.br).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** A justificativa desta pesquisa nasce da necessidade de se experimentar o que uma vasta literatura teórica diz a respeito do ensino de produção textual pautado sobre os estudos do tópico discursivo. Seu objetivo, por sua vez, diz respeito a buscar possíveis estratégias para o ensino de produção textual voltado ao contexto do Enem, sob os pressupostos teóricos da Linguística Textual que regem os estudos da argumentação, da coerência e do tópico discursivo. Todos os dados da pesquisa serão coletados através de produções textuais, de questionário de reconhecimento de perfil e de fichas de exercícios.
- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa:** Espera-se que a pesquisa tenha duração de 3 meses. Nesse período, serão coletados todos os materiais necessários para análise dos dados.
- **RISCOS diretos:** Estima-se que os textos dos alunos apareçam em duas seções da dissertação a qual este termo remete: 1) análise de dados, onde serão digitados; 2) em anexos, onde estarão escaneados. Na segunda parte, há possibilidade de que os estudantes reconheçam seus textos por suas grafias, podendo haver algum tipo de constrangimento. Para que isso seja evitado, os nomes dos alunos não serão mencionados nem nas seções citadas nem em qualquer outra parte da dissertação.

- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: estima-se que a pesquisa trará benefícios à relação dos estudantes com a escrita. Espera-se que, por ela, eles consigam escrever textos organizados, coerentes e com argumentos válidos. Ressalta-se ainda que essa escrita não se restringe ao contexto do Enem, mas sim a contextos mais amplos, aos quais ele serão submetidos futuramente, por exemplo, entrevistas de emprego, escrita no ensino superior etc.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (produções textuais, questionário de reconhecimento de perfil, fichas de exercícios), ficarão armazenados em (computador pessoal e e-mail), sob a responsabilidade do pesquisador Raul Guilherme Candido da Silva, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo _____ (colocar o nome completo da pesquisa) _____, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNCIDE B – QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO DE RECONHECIMENTO DE PERFIL DOS ESTUDANTES**

1. Idade:
2. Cidade e bairro onde mora:
3. Grau de escolaridade da mãe:
4. Grau de escolaridade do pai:
5. Você trabalha?
SIM () NÃO ()
6. Sempre estudou em escola pública?
SIM () NÃO ()
7. 7. Está cursando a 3ª série do ensino médio?
SIM () JÁ CONCLUÍ () (ANO DE CONCLUSÃO: _____)
8. Você gosta de ler?
SIM () NÃO ()
9. Você gosta de escrever?
SIM () NÃO ()
10. Em casa, você é incentivado a ler?
SIM () NÃO ()
11. Em casa, você é incentivado a escrever?
SIM () NÃO ()
12. Na escola, você é incentivado a ler?
SIM () NÃO ()
13. O que você lê com frequência no dia a dia?

LIVROS () JORNAIS () REVISTAS () MENSAGENS NAS REDES SOCIAIS ()
Outro:
14. Em que espaço você costuma ler mais?
ESCOLA () CASA () ÔNIBUS () Outro:
15. Na escola, você é incentivado a escrever?
SIM () NÃO ()
16. Como se dá/dava o trabalho da escrita em sua escola?
Seu texto era corrigido e devolvido?
SIM () NÃO ()

Se ele fosse devolvido, o(a) professor(a) solicitava que ele fosse reescrito até se adequar ao que havia sido proposto?

SIM () NÃO ()

Antes de escrever o texto, seu/sua professor(a) lhe ensinava ou aconselhava a planejá-lo?

Ensinava: SIM () NÃO ()

Aconselhava: SIM () NÃO ()

17. Você já tinha escrito uma redação no gênero do Enem antes das aulas do Interação?

SIM () NÃO ()

18. Se sim, qual foi o nível de dificuldade dessa tarefa?

FÁCIL () MAIS OU MENOS () DIFÍCIL ()

19. O tema das aulas futuras sempre lhe foi informado previamente. Sendo assim, você costuma pesquisar em casa sobre os temas de redação que trazemos para as aulas do Interação?

SIM () ÀS VEZES () NÃO ()

20. Liste suas principais dificuldades na hora de escrever a redação.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Raul Guilherme Candido da Silva, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Ensino de produção textual no contexto do Enem: as relações entre argumentação, coerência e tópico discursivo”, sob a orientação da Profa. Dra. Suzana Leite Cortez cujo objetivo é buscar possíveis estratégias para o ensino do planejamento do tópico discursivo em aulas de produção textual voltadas ao contexto do Enem, sob os pressupostos teóricos da Linguística Textual que investigam as relações que a continuidade/progressão tópica mantém com a argumentação e a coerência em textos argumentativos, no projeto Interação.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO B – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE LEITURA DOS TEXTOS DE APOIO

TEXTO I

Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional.

(Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/alimentacao-saudavel/educacao-alimentar-e-nutricional> - Acesso em: maio de 2020).

TEXTO II

A OMS fez uma pesquisa e concluiu que o brasileiro está consumindo, em média, 50% mais açúcar do que deveria. Muitas vezes sem saber. A Organização Mundial da Saúde recomenda um consumo máximo de 50 gramas de açúcar por dia. Isso equivale a 10 pacotinhos. Agora, desse jeito fica fácil medir a quantidade que pode-se colocar no café. O problema está naquele açúcar que a gente não vê.

Em média, são dois gramas por unidade. Quando o produto é embalado, a Cristiane confere o rótulo. “Tem que ficar olhando sempre a tabelinha para ver qual. A porcentagem de açúcar, enfim, que vai no, no produto”, afirma a analista de processo Cristiane Rocha.

Essa é uma dica boa, de acordo professor de nutrição da Faculdade de Saúde Pública da USP que participou do estudo da Organização Mundial da Saúde. “Se você olhar a lista de ingrediente, o açúcar aparecer como primeiro ingrediente ou como segundo ingrediente, é sinal que o produto tem muito açúcar. Você pode ter açúcar, você pode ter açúcar de milho, você pode ter amido modificado, você pode ter mel, você pode ter dextrose. São vários açúcares sintetizados e que funcionam exatamente como açúcar”, recomenda Carlos Montier.

(Disponível em <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/03/brasileiros-consomem-50-mais-acucar-do-que-deveriam-diz-oms.html> - Acesso em: 10 abr. 2018).

TEXTO III



Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=charges+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+alimentar&rlz=1C1GCEA_enBR863BR863&sxsrf=ALeKk03hFYAuD0HTOUf0apXkZURP6DUtQA:1610467697738&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiclq7Y45buAhWAlbkGHYr6AKwQ_AUoAXoECA8QAw&biw=1365&bih=876>. Acesso em: maio de 2020.

TEXTO IV

Para garantir que crianças e adolescentes se alimentem de maneira mais saudável, poder público e instituições de ensino vêm adotando medidas que restringem a entrada de alimentos que podem ser nocivos à saúde no ambiente escolar. Alguns exemplos são leis que proíbem a venda de refrigerantes e frituras dentro dos colégios e a decisão de substituir lanches trazidos de casa por refeições preparadas na própria instituição.

Apesar disso, para que os bons hábitos alimentares sejam realmente enraizados – combatendo, assim, problemas como a obesidade – muitas escolas de educação infantil têm apostado em projetos mais amplos, que ensinem a importância de comer bem. E o foco não são só as crianças: para que elas possam se alimentar melhor, os pais também precisam passar por um processo de reeducação.

“Escola e pais devem trabalhar juntos. A escola irá reforçar a alimentação saudável através de um cardápio variado e que contemple os nutrientes vitais para o desenvolvimento da criança. Se isso também for aplicado em casa, é possível que as crianças se tornem agentes promotores da sua saúde e de sua família”, diz Sabrina Bairão, coordenadora pedagógica da escola de educação infantil do Colégio Palmares, o Gente Nossa, localizado em São Paulo.

(Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/projetos-de-educacao-alimentar-nas-escolas-buscam-mudar-habitos-familiares/> - Acesso em: 12 abr. 2018).

ANEXO C – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE GÊNERO TEXTUAL

Texto I – Cuidados paliativos: a importância do cuidado, do conforto e do controle dos sintomas

Muito se fala em tratamentos humanizados. Mas será que sabemos o verdadeiro significado? Segundo a Organização Mundial de Saúde, entende-se por cuidados paliativos as ações voltadas para a melhor qualidade de vida dos pacientes e familiares que enfrentam problemas associados às doenças crônicas ou que ameacem a vida. Esse modelo de cuidados se dá com a prevenção e/ou alívio do sofrimento, por meio de identificação precoce, promovendo o controle da dor e diminuição de outros possíveis sintomas de difícil controle. Dentro da dinâmica das ações dos Cuidados Paliativos, o suporte psíquico-espiritual e social presente desde o diagnóstico até o final da vida é elemento de indissociável relevância.

O objetivo principal não é buscar a cura de forma obstinada e não reflexiva, mas, sim, cuidar, além da cura, sendo esta possível ou não. É prestar suporte aos pacientes e familiares, bem como gerenciar complicações frequentes e sintomas difíceis e a ação conjunta de uma dedicada equipe multiprofissional atenta às necessidades. A qualidade de vida deve ser uma busca incessante, devendo estar presente tanto no árduo curso oscilante das doenças crônicas geradoras de sofrimento como, também, nas doenças graves com prognóstico desfavorável e na finitude da vida.

Houve o tempo em que a medicina tratava os doentes enquanto a cura era o principal objetivo. Hoje em dia, ela assume responsabilidades com os pacientes e familiares até onde é possível manter a qualidade de vida. E é dentro dessa nova concepção de atendimento que nasce e é construída dia a dia a área de atuação multiprofissional dos Cuidados Paliativos. O principal objetivo é aliviar o sofrimento do paciente e melhorar a qualidade de vida dos que têm o diagnóstico de alguma doença ativa e/ou progressiva.

Especialistas em cuidados paliativos trabalham como parte de uma equipe multidisciplinar que coordena esses cuidados. A grande diferença deste tratamento é ouvir e entender as necessidades do paciente de forma individual e personalizada, gerando assim, como consequência, benefícios sem dor.

A equipe de Cuidados Paliativos é constituída por médicos, enfermeiros, nutricionistas, farmacêuticos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, entre outros profissionais. Conceitualmente, nos cuidados paliativos a morte prevista, devido à história natural de uma doença letal, constitui fenômeno natural da evolução do curso da vida. No entanto, é necessária maior atenção à qualidade de vida das pessoas em sofrimento e seus familiares, para tornar a caminhada um pouco mais amena.

(Disponível em: <https://www.crmpr.org.br/Cuidados-Paliativos-a-importancia-do-cuidado-do-conforto-e-do-controle-dos-sintomas-13-51826.shtml#:~:text=controle%20dos%20sintomas-,Cuidados%20Paliativos%3A%20a%20import%C3%A2ncia%20do%20cuidado%2C%20do%20conforto,e%20do%20controle%20dos%20sintomas&text=Esse%20modelo%20de%20cuidados%20se,poss%C3%ADveis%20sintomas%20de%20dif%C3%ADcil%20controle.> Acesso em: junho de 2020)

Texto II - A morte é uma certeza para todos, disso ninguém tem dúvida, desde que não seja hoje, nem com a gente ou com aqueles que convivemos.

Quando a morte nos cerca, parece que vivemos algo novo, inusitado e negativo, que não observamos anteriormente e não temos muitas ferramentas emocionais e técnicas para lidar. Falar “*meus pêssames*” ou “*sinto muito*” não parece natural. E talvez não seja natural, pois não consideramos o final da vida como uma realidade. Vivemos, atualmente, como se fôssemos imortais.

Desde o final do século 19 e início do século 20, houve uma transformação histórico-social: a morte saiu das nossas casas e passou a ocorrer nas instituições médico-hospitalares. Anteriormente, era frequente a família numerosa, com diversas perdas por adoecimento e causas desconhecidas. Morria criança, adulto e idoso. Os velórios aconteciam na sala de estar e eram abertos para a comunidade. A morte era coletiva. Nos dias atuais, as famílias são menos numerosas e o adoecimento tem causa conhecida, é tratado exaustivamente e recebe muitas intervenções médicas. A morte tornou-se uma questão do serviço de saúde e solitária.

Ariès, autor do livro *História da Morte no Ocidente*, descreveu a visão da morte moderna como interdita, aquela que não se quer falar. O adoecido é frequentemente ocultado e separado da sociedade; fala-se pouco sobre o fim da vida. Os cuidados familiares foram substituídos pelas instituições hospitalares. A morte é sanitária, as formalidades com o corpo são rápidas e o luto discreto. Parece haver uma pressa em desaparecer com a morte e tudo que está relacionado com ela.

Mas, e quando a causa do adoecimento é intratável? Ou quando há tratamento, mas o prognóstico é incerto? Ou é o envelhecimento biológico que ocorre?

Os cuidados paliativos são as abordagens direcionadas para melhorar a qualidade de vida dos pacientes e familiares que enfrentam problemas associados a doenças potencialmente fatais. A Organização Mundial de Saúde relata que 40 milhões de pessoas necessitam de cuidados paliativos ao redor do mundo e 78% delas vivem em países de baixa e média renda. Os cuidados são preferencialmente ofertados por equipes multiprofissionais e que atuam na prevenção e no alívio do sofrimento, com identificação precoce, avaliação e tratamento impecável da dor e outros problemas psicossociais e espirituais.

Engana-se quem acredita que precisa estar morrendo para receber este tipo de atenção. Durante o curso de uma doença, podem-se aplicar seus princípios. Por exemplo, um paciente que recebeu diagnóstico de câncer e faz uma cirurgia, provavelmente terá dor, seja devido ao

câncer ou relacionado à cirurgia. Ele deve receber analgésicos e ter o tratamento individualizado. Em paralelo, é possível que faça tratamentos para modificar o curso da doença, como quimioterapia ou radioterapia, ainda com incerteza sobre a cura. E o que impede este paciente e sua família de terem acolhimento de suas necessidades físicas, emocionais, sociais e espirituais durante o tratamento?

Assim, os cuidados paliativos devem ser indicados junto do tratamento, reduzindo o sofrimento nas várias dimensões do indivíduo e de sua família.

É natural ter medo de morrer, ansiedade imposta pelas incertezas, perda do papel social pelo afastamento do trabalho e a mudança do papel na família, que antes era um membro e agora é reduzido a paciente. Tudo isso associado com sofrimento físico, pode ser intolerável. A assistência à saúde seria melhorada se os profissionais de saúde fossem capacitados para ofertar este acolhimento integral, que financeiramente custa pouco, mas técnica e emocionalmente exigem preparo adequado.

Mas não se pode cobrar aquilo que não é ensinado. Infelizmente, ainda são poucos os médicos que recebem formação básica em cuidados paliativos no curso de medicina. E quando não há formação, o médico e os profissionais de saúde se sentem inseguros. No Brasil, segundo dados da Associação Nacional de Cuidados Paliativos, são apenas 14 cursos de medicina que ofertam disciplinas regulares de cuidados paliativos.

Para mudar este panorama, pode-se atuar na formação acadêmica, mas também na formação continuada dos profissionais que já atuam no mercado de trabalho. É necessário habilitar os profissionais de saúde com técnicas, como prescrição de medicação analgésica e manejo de sintomas desconfortáveis, como por exemplo, os respiratórios e digestivos. Mas também é preciso conhecer a legislação brasileira e a bioética relacionada com a terminalidade.

Não é infrequente o desconhecimento dos profissionais sobre a possibilidade de morte no domicílio, desde que assistida adequadamente. Ainda, a comunicação de más notícias precisa ser treinada, aprimorada e cercada de empatia. Assim como as habilidades técnicas são aprendidas no curso de medicina, a assistência no final da vida também precisa ser ensinada e valorizada.

Afinal, a morte é para todos os vivos, até para a gente, não é mesmo?

(Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/vamos-conversar-sobre-cuidados-paliativos/>. Acesso em: junho de 2020)

ANEXO D – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Texto I

No dia 02 de setembro de 2018, no Rio de Janeiro, ocorreu o incêndio no Museu Nacional, uma dos mais importantes heranças do Brasil. Nesse cenário, percebe-se a necessidade de discussão sobre a preservação do patrimônio histórico brasileiro. Nesse tocante, a falta da valorização dos patrimônios culturais na sociedade, bem como a inércia Estatal na manutenção da identidade nacional ainda são empecilhos que impedem a conservação do patrimônio histórico.

Preliminarmente, vale salientar a falta de reconhecimento das heranças históricas na população. Nesse viés, conforme o filósofo George Santayana, "Aqueles que não conseguem lembrar do passado estão condenados a repeti-los". Dessa forma, é fundamental que, para que haja a preservação do patrimônio brasileiro, esteja presente no núcleo social o conhecimento da importância histórica que está contida em museus, estátuas ou praças públicas, de modo a construir uma massa social mais consciente sobre essa problemática.

Em segundo plano, é necessário analisar a baixa atuação governamental. Nesse viés, de acordo com o filósofo Thomas Hobbes "O Estado é quem deve garantir o bem-estar de seus cidadãos". Todavia, nota-se que a teoria criada por Hobbes não é realidade no Brasil, haja vista a enorme quantidade de dívidas causadas pela ausência de verbas públicas, resultando em cobranças na entrada do público no Museu do Bangu – Antiga casa de Santos Dumont –. Desse modo, é notável que a insuficiente participação Estatal é um impulsionador na permanência desse problema.

Portanto, diante dos fatos, são necessárias medidas com o propósito de preservar os patrimônios históricos nacionais. Logo, cabe ao Tribunal de Contas da União (TCU), disponibilizar recursos financeiros para cada estado brasileiro, por meio de verbas governamentais, de modo a garantir a conservação de museus, praças e estátuas que fazem parte da identidade história do Brasil. Essa ação, que acontecerá semestralmente, fazendo com que a manutenção seja de forma periódica, terá como finalidade alcançar a preservação dos patrimônios nacionais. De mesmo modo, é necessário a participação da mídia, a fim de deixar conhecido pela população o valor cultural do patrimônio brasileiro. Assim, catástrofes semelhantes ao ocorrido no Museu Nacional não serão comuns no Brasil.

(Disponível em: <<https://redacaoonline.com.br/temas-de-redacao/memoria-e-a-preservacao-do-patrimonio-cultural/379192>>. Acesso em: Julho de 2020)

Texto II

Na sociedade brasileira vigente, discussões a respeito da proteção do patrimônio cultural do país estão em alta. Apesar da preocupação de algumas entidades em proteger esse bem cultural, a população em geral e o governo dão pouca importância para o assunto. Diante desse contexto, convém analisar os principais fatores que corroboram com esse quadro.

É indiscutível que o patrimônio cultural brasileiro precisa ser preservado e protegido. No entanto, a falta de investimentos governamentais tem impedido que isso ocorra, visto que a maior parte desses patrimônios são públicos e mantidos com verba estatal. De acordo com dados disponibilizados pelo portal UOL, o Museu Nacional que pegou fogo em setembro desse ano recebeu um corte de 77% do orçamento em 2017. Diante do exposto, é inegável que a negligência do Estado é um obstáculo para a preservação desse patrimônio.

Ademais, cabe salientar que a falta de informação e interesse da população é um grande impulsionador do problema. De acordo com Hans Jonas, filósofo alemão, uma sociedade saudável deve ser capaz de reconhecer e amenizar suas enfermidades sociais. Conquanto, o corpo social brasileiro não reconhece o grave problema que nosso patrimônio cultural enfrenta, pois a maior parte da população não tem o hábito de frequentar lugares como museus, o que gera, conseqüentemente, falta de interesse e de preocupação.

Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para solucionar essa problemática. O governo, em cooperação com as instituições que cuidam desses patrimônios, deve promulgar o aumento imediato do investimento nesses bens culturais, promovendo reformas e manutenções semanais com o intuito de prevenir novos acidentes como o que ocorreu no Museu Nacional. Além disso, o Ministério da Cultura, em parceria com a mídia, deve iniciar uma campanha incentivo à população a conhecer e frequentar lugares como os museus, assim, fazendo-os se familiarizarem com os bens culturais e incentivando a sua manutenção. Desse modo, a memória e o patrimônio cultural serão preservados.

(Disponível em: <<https://redacaoonline.com.br/temas-de-redacao/memoria-e-a-preservacao-do-patrimonio-cultural/162481>>. Acesso em: Julho de 2020)

ANEXO E – MATERIAL TRABALHADO NA AULA SOBRE COESÃO SEQUENCIAL E REFERENCIAL

Após o surgimento da Revolução Técnico-Científica, no século XX, houve uma enorme inserção de tecnologias e informações na sociedade que facilitaram o advento de novas modalidades em diversos setores, inclusive o do ensino, o qual adquiriu a possibilidade da Educação a Distância (EaD). Esse atual sistema tem sido introduzido no Brasil e, como resultado, gerado questionamentos sobre sua funcionalidade no país, os quais dentre eles estão: a sua inacessibilidade e as consequências do distanciamento do ambiente escolar.

Primeiramente, entende-se que não há uma homogeneidade no que se diz respeito à possibilidade de uso desse formato. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 45,9 milhões de brasileiros não possuem acesso a internet – um bem fundamental para o uso do EaD – informação a qual entra em conflito com o enunciado da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2011, que considera essa tecnologia virtual um fator de direito do ser humano. Desse modo, compreende-se que, assim como defendido pelo filósofo Pierre Lévy, ao ser criada uma nova forma tecnológica, uma parcela da população sem acesso a ela será desenvolvida em conjunto.

Em segundo lugar, depreende-se que esse modelo interfere em uma qualidade importante da configuração educacional já existente. Conforme idealizado pelo sociólogo Émile Durkheim, a escola tradicional expõe o indivíduo a uma socialização secundária, ou seja, modos de socializar diferentes dos quais ele teve durante sua fase de crescimento. Com isso, as normas serão mais rígidas e externas capazes de o ajudarem a lidar com dissemelhanças que serão encontradas em sua vida. Nesse sentido, conclui-se que estabelecimentos de ensino são essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

Em suma, após a compreensão dos fatos evidenciados anteriormente, propõe-se que o Ministério da Educação, por meio da união com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, elabore projetos de leis que disponibilizem o acesso necessário ao EaD e meios de introduzir a socialização secundária nele. Ademais, essas atitudes serão feitas com a finalidade de garantir maior acesso a essa modalidade e formas para que ela não interfira no âmbito social dos brasileiros. Dessa forma, esse ensino poderá ser utilizado por um maior número de pessoas e de uma melhor maneira.

(Disponível em: <https://redacaonline.com.br/temas-de-redacao/educacao-a-distancia/335681>)

Acesso em: Setembro de 2020)