UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ELISBETH NOZOZA DE ALENCAR

O TÓPICO DISCURSIVO NAS DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

FORTALEZA
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Elisbeth Nozoza de Alencar

O TÓPICO DISCURSIVO NAS DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização

Orientadora**:** Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante

FORTALEZA
2009

A353t Alencar, Elisbeth Nozoza de.

O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio [manuscrito]/ Elisbeth Nozoza de Alencar. – 2009.
118 f. : il. ; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE), 06/08/2009.
Orientação: Profª. Drª. Mônica Magalhães Cavalcante.
Inclui bibliografia.

1- ESCRITOS DE ADOLESCENTES 2- REDAÇÃO. 3- COMPOSIÇÃO LITERÁRIA. 4-ANÁLISE DO DISCURSO NARRATIVO. 5-ENSINO MÉDIO - COMPOSIÇÃO E EXERCÍCIOS. I - Cavalcante, Mônica Magalhães, orientador. II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística III- Título.

CDD(22ª ed.) 469.840712

ELISBETH NOZOZA DE ALENCAR

O TÓPICO DISCURSIVO NAS DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Aprovada em __/__ /____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____
Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa
Universidade Estadual do Ceará - UECE

_____
Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará - UFC

A Deus, por seus sonhos para mim.
À minha família, por seu apoio.
E a todos os meus amigos, pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre prover tudo o que me é necessário e por me levar mais além do que eu possa pedir ou pensar.

Aos meus pais, por me ensinarem o caminho que me conduz às conquistas.

Às minhas irmãs queridas, companheiras de minha vida.

A Ana Beatriz, minha sobrinha, cujo nascimento trouxe alegria a dias de estudos solitários.

A minha orientadora, professora Mônica Magalhães Cavalcante, pela compreensão, paciência, solicitude, ensino, correção e, acima de tudo, por acreditar em mim.

A todos professores do mestrado, por contribuírem para a minha formação, em especial à professora Eulália Leurquin, pela coordenação sempre presente, e à professora Ana Célia Moura, pelas valorosas contribuições a este trabalho.

À professora Conceição Ramos, por conduzir os meus primeiros passos no caminho da pesquisa.

Aos meus companheiros de jornada do mestrado, por todos os momentos que compartilhamos, em especial, a Georgiana, amiga essencial em boas e difíceis horas.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho que me incentivaram, em especial, a Nerivalda por lutar comigo até a última hora.

A Sheila e os meus amados irmãos em Cristo, pelas preciosas orações.

À professora Michelle, pela importante colaboração de ceder o material para a pesquisa.

À CAPES, FAPEMA e SEEDUC-Ma, instituições financiadoras e parceiras desse projeto.

À SEMED – São Luís, por permitir que eu me engajasse nesse projeto.

“Não é aos saltos que se sobe uma montanha,
mas a passos lentos.”

São Gregório Magno

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da organização tópica das dissertações de alunos do Ensino Médio, sob a perspectiva da linguística textual, com o objetivo principal de investigar as dificuldades dos alunos em estruturarem seus textos de forma coerente e com argumentação válida para defesa das ideias apresentadas. Nossa hipótese inicial é que alguns problemas ligados à argumentação dos textos dos educandos se devam a dificuldades em manter o tópico geral, em desenvolvê-lo através de subtópicos e em articular estes adequadamente, daí a proposta de aliar os estudos da sequência argumentativa com as pesquisas sobre o tópico discursivo. Para o alcance do objetivo proposto, investigamos como as deficiências dos alunos com as operações de manutenção, desenvolvimento e articulação dos tópicos relacionam-se com o desenvolvimento da sequência argumentativa e quebra de sentido do texto. Essa análise confirmou a relação entre o quadro tópico e o quadro argumentativo do texto e um importante papel da organização e desenvolvimento desses quadros e do uso dos mecanismos de articulação para o estabelecimento do sentido do texto. Os estudos de base que nortearam esse trabalho foram Jubran et al. (1992), quanto ao tópico discursivo, Pinheiro (2003), quanto aos principais mecanismos de articulação, e Adam (1992, 2008), a respeito do protótipo da sequência argumentativa. A amostra utilizada para a presente pesquisa foi constituída por 30 (trinta) dissertações produzidas por alunos do Ensino Médio, selecionadas com base nos critérios: textos que apresentarem problemas de incoerência textual e não terem sofrido qualquer tipo de correção pela professora.

Palavras-chaves: Tópico discursivo. Sequência argumentativa. Produção de texto.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the topical organization of the dissertations of high school students, from the perspective of the textual linguistics, with the main objective to investigate the difficulties that students have to structure their texts in a coherent way and valid argument for supporting the ideas presented. Our initial hypothesis is that some problems related to the arguments of the texts of the students are due to difficulties in maintaining the general topic, to develop it through subtopics and link these properly, therefore the proposal to combine the studies of argumentative sequence with the researches on the discursive topic. To reach the objective proposed, we investigated how the weaknesses of the students with the maintenance, development and articulation of the topics relate to the development of argumentative response and loss of sense of the text. This analysis confirmed the relationship between the topic framework and the argumentative framework of the text and an important part of the organization and development of these frameworks and the use of mechanisms of coordination for the establishment of the meaning of the text. The basic studies that guided this research were Jubran et al. (1992), as the discourse topic, Pinheiro (2003), on the main mechanisms of articulation, and Adam (1992, 2008), regarding the prototype of the argumentative sequence. The sample used for this study was composed of thirty (30) dissertations produced by high school students, selected on the basis of the criterions: texts that present the problems of textual inconsistency and which have not undergone through any type of correction by the teacher.

Keywords: Discursive topic. Argumentative sequence. Production of text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro tópico 1: redação 1..... 68

Quadro tópico 2: redação 1..... 69

Quadro tópico 3: redação 1..... 70

Quadro tópico 4: redação 1..... 72

Quadro tópico 5: redação 2..... 74

Quadro argumentativo 1: redação 2..... 76

Quadro argumentativo 2: redação 2..... 77

Quadro tópico 6: redação 2..... 78

Quadro argumentativo 3: redação 3..... 81

Quadro tópico 7: redação 3..... 82

Quadro tópico 8: redação 5..... 85

Quadro tópico 9: redação 6..... 86

Quadro argumentativo 4: redação 4..... 90

Quadro argumentativo 5: redação 4..... 91

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 12
2. O TEXTO DISSERTATIVO..... 19
3. A CONSTRUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL..... 22

3.1 O plano composicional do texto..... 24
3.1.1 A sequência argumentativa.....29
3.2 O plano configuracional do texto.....32
4. O TÓPICO DISCURSIVO.....34
4.1 As propriedades do tópico discursivo..... 38
4.2 Os mecanismos de articulação tópica.....45
4.2.1 Os marcadores discursivos..... 46
4.2.2 As formas referenciais.....50
4.2.3 As formulações metadiscursivas.....54
4.2.4 As perguntas..... 55
4.2.5 As paráfrases..... 55
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... . 57
5.1 Base metodológica.....58
5.1.1 *O corpus*.....57
5.1.2 Procedimentos de análise dos dados..... 59
5.2 Análise e discussão dos dados..... 61
5.2.1 O funcionamento da sequência argumentativa..... 61
5.2.2 Problemas relativos à manutenção tópica..... 67
5.2.3 Problemas relacionados ao desenvolvimento tópico..... 71
5.2.4 Problemas relativos à articulação tópica.....88
5.2.4.1. O papel da sequência na articulação tópica.....89
5.2.4.2. Os mecanismos de articulação tópica..... 93

a. Os marcadores discursivos..... 94
b. Formas referenciais..... 95
c. Formações metadiscursivas..... 98
d. Paráfrases..... 99
e. Perguntas.....100

6. **CONCLUSÃO**..... 102

REFERÊNCIAS.....105
ANEXOS..... .108

1. INTRODUÇÃO

Este estudo, que se insere no âmbito da Linguística Textual, trata da organização do tópico discursivo nas dissertações de estudantes do Ensino Médio. O tópico discursivo é entendido como uma unidade de estatuto textual-discursivo usada no processo de estruturação e organização de partes da unidade de conteúdo (macroestrutura) de um texto, um dos pilares para a construção da coerência, tal como entendida hoje numa perspectiva semântico-pragmático-discursiva.

Diante da função da escola de ensinar, não a língua, mas os usos da língua (MARCUSCHI, 2008), a expectativa é de que o aluno, ao término do Ensino Médio, seja um escritor eficiente que, segundo Costa Val (1994), além de ser capaz de produzir informações bem fundamentadas, com argumentação válida, deve saber estruturá-las adequadamente de forma a construir um texto dotado de sentido em um dado contexto, ou seja, o aluno deve ser capaz de construir textos coerentes, cujas ideias estejam organizadas de forma a garantir o desenvolvimento e o sentido do texto e cujos argumentos sejam construídos eficazmente, de forma a dar suporte às opiniões defendidas no texto.

Porém, saber organizar um texto, de modo que haja o desenvolvimento das ideias e a elaboração de argumentação válida para a construção e a fundamentação das opiniões defendidas, resultando na produção de um texto dotado de sentido, é ainda uma das grandes dificuldades de nossos alunos concluintes do Ensino Médio.

Marcuschi (2008) declara que os textos escolares sofrem de problemas de organização linguística e informacional. Há casos em que os textos têm problemas com a falta de coesão, de forma que são conjuntos de frases soltas; em outros casos, sofrem com o excesso, apresentando um enorme volume de repetições tópicas. O resultado de qualquer uma das ocorrências é o baixo rendimento do aluno.

Esses dados de rendimento podem ser verificados através de documentos que analisam os resultados do desempenho dos estudantes nos exames de avaliação da educação, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio). De acordo com o documento que faz análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes do ENEM 2005, as competências que o aluno deve demonstrar ter através da produção de texto dissertativo são:

> I) Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
> II) 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;
> III) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
> IV) Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação;
> V) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 47).

Entretanto, os resultados obtidos pelo ENEM 2005 não foram satisfatórios, apontando para a seguinte conclusão:

> (...) os concluintes e egressos do ensino médio têm dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento ao desenvolverem um tema (Competência II), bem como para relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (Competência III). Constata-se, também, que são deficientes os conhecimentos dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação (Competência IV) (BRASIL, 2006, p. 48).

Diante dessa dificuldade, surge o interesse em investigarmos que obstáculos os alunos têm para estruturarem seu texto. Partimos da hipótese de que alguns problemas ligados ao desenvolvimento argumentativo, por parte dos alunos, se devam a dificuldades em não apenas manter o tópico geral, mas em dar profundidade aos subtópicos e em saber articulá-los de maneira adequada.

Autores como Koch (2006a, 2006b), Pinheiro (2005) e Marcuschi (2008) falam do papel fundamental da organização tópica para a produção de sentido do texto e também da necessidade de trabalhar a progressão temática e a organização tópica nas aulas de compreensão e produção textual. Mas vemos, também, no caso de qualquer texto de caráter argumentativo, a necessidade de aliar o estudo do quadro tópico do texto com o desenvolvimento da sequência argumentativa (ADAM, 1992), para que o aluno saiba como articular os subtópicos dentro de um planejamento direcionado para a construção dos argumentos na defesa de um ponto

de vista. Por isso, a nosso ver o desenvolvimento argumentativo do texto relaciona-se com o desenvolvimento tópico.

No texto dissertativo, domina a sequência argumentativa (ADAM, 1992), que requer do aluno uma capacidade de expor suas ideias, organizando-as de tal maneira que sustentem uma tese. É essa organização que nos parece muito interligada ao tópico discursivo e que pretendemos observar no texto dos educandos.

Já o tópico discursivo, relacionado à organização das unidades de sentido, em sua macroestrutura (mas não se limitando a aspectos estritamente semânticos), foi identificado, definido e caracterizado por Jubran et al. (1992) como uma categoria abstrata e analítica, com a qual se opera na descrição da organização tópica de um texto. A topicalidade é, pois, um princípio organizador do discurso (KOCH, 2006b).

Pinheiro (2003), com base na obra de Jubran et al. (1992), investiga a integração de fatos formulativos e interacionais, na construção do texto, a partir da análise da sua organização tópica, ou seja, ele descreve o modo como os segmentos tópicos e os enunciados que compõem esses segmentos se relacionam na materialidade do texto, garantindo-lhe a coerência. Também nesse trabalho, com base em um *corpus* constituído de textos selecionados entre gêneros textuais prototípicos de fala e de escrita, Pinheiro (2003) identifica os mecanismos de articulação, responsáveis pela progressão tópica, fundamental para a coerência textual, como explicado por Koch (2006b).

O desenvolvimento argumentativo, a nosso ver, deve-se também ao modo como são articulados os tópicos e subtópicos, por essa razão, cremos que os mecanismos de articulação definidos por Pinheiro (2003) sejam importantes categorias de análises para este trabalho. Sentimos, então, a necessidade de analisar nos textos dos educandos os mecanismos já identificados por Pinheiro (2003), avaliando o seu uso como adequado ou não e se suficientes para garantir a articulação tópica.

Os mecanismos de articulação tópica, segundo Pinheiro (2003), são os *marcadores discursivos, as formas referenciais, as formulações metadiscursivas, as perguntas* e as *paráfrases*.

Os marcadores discursivos exercem a função textual de integrar tópicos e enunciados dispostos de forma contígua na linearidade textual, e de orientar a atenção do leitor para as partes que compõem o texto.

Uma de nossas hipóteses é que o uso inadequado ou a falta de marcadores discursivos são alguns dos fatores gerados a partir da quebra de continuidade do tópico.

As formas referenciais, o segundo mecanismo de articulação tópica, além de contribuírem para a elaboração do sentido do texto, operam na condução tópica e na coerência discursiva. Entretanto, nas redações escolares, não raro, vemos casos de referentes que não se interrelacionam de forma adequada ao contexto, proporcionando quebra de sentido, descontinuidade tópica. Por isso, elaboramos a hipótese de que o mau uso de recursos referenciais é gerado por um problema de desarticulação entre subtópicos, o que leva à ruptura da continuidade temática e à não-progressão. Após nosso trabalho, como mostraremos, verificamos que se trata de uma ação mútua, isto é, em contextos de desarticulação e de descontinuidade aparece esse mau uso das formas referenciais que colabora ainda mais com a desarticulação/descontinuidade tópica.

As formulações metadiscursivas, terceiro mecanismo de articulação do tópico, são expressões que se dobram sobre o próprio discurso, exercendo a função de âncora no espaço discursivo para os enunciados de conteúdo informacional e, portanto, funcionam como um articulador entre os subtópicos. Observamos, no entanto, que, além de operarem como um expediente de ligação entre subtópicos, as formulações metadiscursivas servem, principalmente, para articular recursos argumentativos. Daí, formulamos a hipótese de que seu uso inadequado, além de influenciar na quebra do sentido do texto, ainda é reflexo da relação mal feita entre argumentação e tese, ao mesmo tempo que compromete a reconstrução do quadro argumentativo pelo leitor.

O quarto mecanismo são as paráfrases, reformulações de enunciados anteriores, que devem servir de base para a introdução de um novo tópico. Nossa experiência nos levou à elaboração da hipótese de que são muito comuns, nas redações dos alunos de Ensino Médio, paráfrases com a função de apenas preencher espaço, não contribuindo para o desenvolvimento do tópico e prejudicando a progressão das ideias.

O quinto mecanismo, as perguntas, é apontado como articulador tópico por introduzir novo tópico a ser desenvolvido, mas parecem ser habituais, nos textos dissertativos dos educandos, perguntas que apenas retomam tópicos já desenvolvidos. Em vista disso, formulamos a hipótese de que as redações dos alunos apresentam, de modo mais recorrente, perguntas dessa natureza, que não favorecem a continuidade tópica.

Os trabalhos de Jubran et al. (1992), de Koch (2006a, 2006b) e de Pinheiro (2003) demonstram a importância da organização tópica e dos mecanismos dessa organização para a construção do sentido do texto, razão pela qual os escolhemos como fundamento teórico básico de nossa investigação. Os pressupostos da sequência argumentativa, de Adam (1992), foram usados não apenas durante a seleção das redações que constituíram o *corpus*, de maneira que foram escolhidas as que apresentassem sequência argumentativa dominante, mas também durante o processo de relacionar a organização tópica discursiva com o desenvolvimento argumentativo do texto do educando, de modo a testar a hipótese de que certos mecanismos de articulação tópica, como as formulações metadiscursivas e os processos referenciais, atendem principalmente aos propósitos do quadro da sequência argumentativa dominante.

Diante da constatação da relação entre a organização tópica e a construção da coerência textual, surgiram questões-problema a respeito da forma como os nossos alunos desenvolvem o tópico discursivo: se relacionam adequadamente subtópicos e se fazem uso adequado dos mecanismos de articulação tópica. Nossas hipóteses estão vinculadas a questionamentos dessa natureza.

A dificuldade dos alunos em escrever textos bem estruturados e em conseguir desenvolver as ideias de forma adequada caracteriza-se como um

problema que afeta seu desempenho em muitas práticas discursivas. Como antes dissemos, esperamos que um aluno, ao término do nível básico de educação, seja capaz de construir um texto coerente, saiba expor suas ideias e desenvolvê-las adequadamente, apoiando-se em argumentos pertinentes. No entanto, exames nacionais de redação têm mostrado um quadro negativo, como o apontado pela análise do ENEM 2005, em que a maioria dos nossos alunos, após investir anos na escola, “não sabe escrever” com adequação às exigências das práticas sociais.

Koch (2006b) explica que a coerência diz respeito à forma como os elementos presentes na superfície textual, ligados aos elementos do contexto envolvidos na interlocução, estabelecem, em função da construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido.

O tópico, caracterizado pela autora como um elemento presente na superfície do texto, está diretamente relacionado ao estabelecimento da coerência textual. Estamos entendendo, com Jubran et. al (1992), que o tópico discursivo é uma categoria analítica abstrata, mas que se manifesta por segmentos tópicos na superfície do cotexto.

Assim, esta pesquisa objetiva compreender como os alunos estruturam e articulam os tópicos em seu texto de sequência argumentativa dominante, com o intuito de entender os problemas de incoerência e de argumentação inconsistente ligados à estruturação tópica do texto. Vale ressaltar que, embora haja referências à leitura, nosso trabalho concentra-se nas questões de produção escrita.

Para o alcance do objetivo acima proposto, buscamos pontuar as reais dificuldades dos educandos em relação ao desenvolvimento do tópico discursivo, refletindo sobre a necessidade de aliar as descrições do tópico discursivo com a teoria de Adam (1992) sobre as sequências prototípicas para a produção de sentido do texto e aplicando os pressupostos teórico-metodológicos de uma proposta de caracterização dos mecanismos de articulação tópica.

Para a realização desse estudo, com o interesse em compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos da educação básica para organizar e desenvolver um texto dissertativo, em que devem construir uma opinião fazendo uso de argumentos consistentes, buscamos, no segundo capítulo deste trabalho,

especificar o que estamos tratando como “texto dissertativo”, entender suas características, função e objetivos no contexto escolar e fora dele.

Devido à natureza argumentativa desse gênero praticado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, entendemos que a construção do seu sentido envolve a organização argumentativa dada ao texto. Por isso, foi necessário, no terceiro capítulo, discorrermos sobre a construção e a organização textual, buscando abordar o plano composicional, onde se insere a teoria das sequências argumentativas desenvolvida por Adam (1992), e o plano configuracional do texto, onde se insere o tópico discursivo.

Cabe aqui esclarecermos que, em nosso trabalho, não temos o interesse em descrever as fases das sequências argumentativas produzidas nos textos dos educandos, mas apenas em relacionar essa construção argumentativa com a construção do sentido do texto, naturalmente, ligada ao desenvolvimento do tópico discursivo (KOCH, 2006b), objeto de nossa análise.

O tópico discursivo é abordado mais profundamente no quarto capítulo, instante em que discorremos sobre sua concepção e suas propriedades e destacamos o papel da organização tópica na construção do sentido do texto.

Ainda no quarto capítulo, especificamos os mecanismos de articulação tópica (PINHEIRO, 2003), elementos fundamentais para a organização tópica do texto e partes importantes no estabelecimento da coerência textual.

No quinto capítulo, apresentamos a base metodológica desse trabalho, em que descrevemos o *corpus* utilizado, extraído de 30 redações de alunos do ensino médio de uma escola da rede pública do Estado do Maranhão, e os procedimentos de análises dos dados. Ainda nesse capítulo, analisamos as redações, procurando identificar os problemas quanto ao desenvolvimento e à articulação dos tópicos, buscando relacionar essas dificuldades ao desenvolvimento argumentativo dos textos. No último capítulo, expomos as principais conclusões do trabalho e procuramos mostrar as pesquisas que ainda serão necessárias para que melhor compreendamos as dificuldades de ensino e aprendizagem da produção escrita.

2. O TEXTO DISSERTATIVO

O texto dissertativo, no contexto escolar, é tido como objeto de ensino da produção escrita, supervalorizada em uma sociedade letrada, e visa ao desenvolvimento da competência comunicativa, importante elemento para o êxito profissional, o que faz extrapolar sua esfera comunicativa, sendo requisitado além dos muros da escola, como parâmetro de avaliação da competência linguístico-discursiva, em exames vestibulares, em concursos públicos, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em processos seletivos de empresas públicas e privadas (SOUZA, 2007).

Mais especificamente, a dissertação, tomada pela escola como objeto de ensino, segundo Souza (2007, p. 164):

> (...) tenciona capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando as idéias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquiridos durante a sua vida escolar. Pretende, também, instigar o aluno a externar seu ponto de vista, demonstrando senso crítico, por meio de uma argumentação objetiva e consistente.

Tais objetivos visam a tornar o aluno apto ao exercício pleno da cidadania, além de prepará-lo para o mundo do trabalho, atendendo, assim, à demanda da sociedade que exige cada vez mais pessoas preparadas para o exercício de determinadas funções.

Em uma proposta de valorização do propósito comunicativo da dissertação como gênero, Souza (2007, p. 172) defende o seguinte:

> Importante é perceber que o ensino do gênero dissertação fornece ao aluno o conjunto de habilidades necessárias à produção de outros gêneros da ordem do expor, disponíveis no intertexto. Por isso, esse gênero constitui-se em uma das mais importantes ferramentas de que a Escola lança mão para desenvolver a competência comunicativa escrita do aluno. É a partir de sua produção que o aluno tornar-se-á apto a produzir outros exemplares de gêneros que realizam sequências lingüísticas argumentativas.

Não nos cabe aqui discutir a respeito do estatuto do texto dissertativo como gênero textual e de sua importância para o ensino da escrita, até porque acreditamos que a competência linguístico-discursiva do educando não é trabalhada e desenvolvida exclusivamente por meio do texto dissertativo. Existem gêneros no intertexto que podem e devem ser usados para esse fim. Mas o texto dissertativo nos interessa, justamente, por representar *“uma das mais importantes ferramentas*

de que a Escola lança mão para desenvolver a competência comunicativa escrita do aluno" (SOUZA, 2007, p. 172), ou seja, é a espécie de texto mais comumente requerido na esfera do nível médio da educação, além de, prototipicamente, manifestar-se por um texto em que se presume um desenvolvimento argumentativo e a realização de sequências argumentativas. Interessa-nos, pois, no texto dissertativo, a capacidade que se espera do aluno em discorrer sobre determinado assunto, emitindo uma opinião, desenvolvida com base em argumentos.

Entretanto, para fins de análise, consideramos, também, relevantes os resultados da pesquisa de Köche (2002) que apontam a supervalorização da estrutura formal da dissertação no contexto de ensino. Segundo essa autora:

> O uso do padrão tradicional de introdução, desenvolvimento e conclusão é o principal objetivo a que os professores se propõem atingir no ensino da dissertação. A estrutura formal também é a qualidade exigida nesse tipo de texto. Constatamos uma preocupação com a forma, prevalecendo sobre as ideias do aluno (KÖCHE, 2002, p.21).

Para essa autora, que se firma em Delforce[1] (1992), uma das operações principais do trabalho dissertativo é a construção de uma opinião com base em argumentos. A outra operação seria a construção de uma problemática. Essas duas operações caracterizariam a dissertação, principalmente, pela construção de uma opinião no processo de análise de uma questão. As opiniões, segundo Delforce (*apud* KÖCHE, 2002), devem ser construídas com argumentos pertinentes a cada aspecto examinado da questão.

Compartilham de igual opinião a respeito da dissertação, Delcambre e Darras[2] (*apud* KÖCHE, 2002). Segundo as autoras, os propósitos da dissertação servem não para dizer o que se pensa, mas para demonstrar o que se pensa, com uma opinião construída de forma progressiva, sem a improvisação de enunciados, e para demonstrar como se pensa, evidenciando os argumentos. Para a produção de uma dissertação, o aluno precisa, então, dominar os fenômenos linguísticos e enunciativos, utilizando uma argumentação direcionada a uma conclusão que assegure a coerência global do texto (KÖCHE, 2002).

---

[1] DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour de l'inventio. *Pratiques* 75, p. 3-16, septembre 1992.
[2] DELCAMBRE, Isabelle; DARRAS, Francine. Des modules d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques* 75, p. 17-43, septembre 1992.

É essa relação da construção da argumentação e da coerência textual que nos direciona a esta pesquisa dentro do desenvolvimento e da organização do tópico discursivo. Para entendermos melhor essa relação, precisamos especificar a nossa compreensão de texto e como se dá sua construção e organização.

3. A CONSTRUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

A partir de uma concepção de texto como lugar de interação, onde os sujeitos, atores/construtores sociais, dialogicamente, constroem-se e são construídos, a compreensão textual constitui-se em uma atividade interativa e complexa, construída com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e no modo como estão organizados, pressupondo da parte do produtor do texto um "projeto de dizer", que solicita a mobilização de conhecimentos do leitor durante o processo comunicativo (KOCH, 2006b). O "projeto de dizer" está relacionado também à estruturação do texto, consequentemente, o sentido do texto envolve um plano composicional que se integra ao todo, isto é, compõe o plano configuracional, pragmático.

> Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido (KOCH, 2006b, p.17).

Com base nessa concepção de texto, produtor e leitor caracterizam-se como "estrategistas", pois durante o "jogo da linguagem" lançam mão de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, objetivando a produção do sentido (KOCH, 2006b).

Koch (2006b, p. 19) enumera os seguintes elementos como peças do "jogo da linguagem" pelo qual a coerência é construída:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu "projeto de dizer", recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;

2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;

3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como da mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Vemos, então, que o sentido do texto depende de fatores sociocognitivos, interacionais e da sua forma de estruturação feita a partir da organização dada ao texto e das estratégias operadas pelo produtor do texto. Nessa concepção de texto, o tópico é um princípio organizador do texto/discurso (KOCH, 2006b) e o tratamento dado ao tópico discursivo no texto, em termos de organização, “é resultado de estratégias – cognitivo-discursivas, sociointeracionais e de formulação textual – postas em ação pelos sujeitos, tendo em mira a construção textual dos sentidos” (KOCH, 2006a, p. 101).

Para Adam (2008), o tópico discursivo é um instrumento metatextual que se insere na estruturação configuracional do texto, instituída a partir de uma sucessão. Dessa forma, vemos que a noção de tópico, na concepção do autor, atualmente, está relacionada mais ao plano pragmático do discurso. Essa constatação é importante para a nossa pesquisa porque condiz com a visão que temos adotado aqui de que os mecanismos de articulação tópica são de natureza textual-discursiva, portanto ao mesmo tempo que demonstram a ligação entre o tópico e seus subtópicos, também revelam uma ligação entre eles e as funções discursivas que podem cumprir dentro do esquema argumentativo.

Já as sequências são concebidas, pelo autor, como “tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual" (ADAM, 2008, p.204). Dessa forma, as sequências textuais se caracterizam, também, como categorias importantes para a construção do texto.

No processo de produção de texto, o produtor desenvolve proposições-enunciados, períodos, sequências e planos de texto a partir dos tópicos e subtópicos sobre os quais pretende discorrer. O leitor faz um caminho inverso, ou seja, a partir das mesmas proposições-enunciados, períodos, sequências e planos de texto, define os tópicos e subtópicos. Havendo organização suficiente, ele alcança a organização macroestrutural instituída no ato de produção, porém, não havendo

organização satisfatória, o leitor pode construir um sentido diferente do sentido pretendido, não havendo comunicação e interação.

Privilegiamos o estudo da sequência argumentativa por ser ela a dominante nos textos dissertativos que estamos analisando.

Sendo assim, as sequências argumentativas, a nosso ver, relacionam-se com o tópico discursivo a partir do fato de que alguns argumentos das sequências são confirmados por subtópicos dentro do quadro tópico, o que nos leva a crer que a organização tópica contribui para o desenvolvimento argumentativo do texto.

As partes que compõem um texto, correspondentes aos segmentos tópicos, podem ser os eventos de uma narração, as fases de uma descrição ou de uma exposição, ou as etapas de uma argumentação (PINHEIRO, 2003). Mas, como estamos trabalhando apenas com textos dissertativos, de sequência argumentativa dominante, as demais sequências só vão interessar-nos à medida que funcionarem como inseridas na argumentativa dominante e/ou como subtópicos interligados.

Por isso, para a análise da construção do sentido no texto dissertativo, acreditamos ser importante também o estudo da composição do texto, em que sugerimos ser possível uma aproximação entre as etapas de uma argumentação, partes integrantes das sequências argumentativas propostas por Adam (1992), e alguns segmentos tópicos, extraídos do plano configuracional. Evidenciar essa relação e demonstrá-la em sala de aula – acreditamos – pode fazer melhorar o desempenho dos alunos tanto na compreensão quanto na produção textual. Dessa forma, esperamos alcançar o objetivo desta pesquisa, que se centra na compreensão das dificuldades de nossos educandos em desenvolver e organizar o tópico discursivo.

3.1 O plano composicional do texto

Adam (1992, 2008) trabalha a partir de uma base teórica que entende a textualidade como “conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante” (ADAM, 2008, p.25). Através de uma operação de ligação, essa sucessão de enunciados, considerada como uma ordem de coerência, forma unidades textuais de complexidade crescente, que vão da unidade elementar (a proposição-enunciado), passando pelos (as) períodos/sequências, até chegar ao

plano de texto, que, segundo Adam (2008), é o principal fator unificador da estrutura composicional.

Os períodos e as sequências são considerados, pelo autor, como os dois grandes tipos de agrupamentos que mantêm as proposições-enunciados associadas. O que diferencia esses dois tipos de agrupamento é que os períodos são unidades textuais frouxamente tipificadas, enquanto que as sequências são unidades mais complexas, tipificadas, compostas de um conjunto de proposições-enunciados: as macroproposições. A necessidade de propor uma categoria de análise como período ou frases periódicas pode ter advindo da constatação de que existem textos construídos, por vezes, com uma única frase periódica, sem, necessariamente, constituir uma macroproposição (ADAM, 2008).

As macroproposições, consideradas como um nível intermediário entre a frase e o texto, refletem uma unidade de pensamento ou um todo conceitual (ADAM, 1992). Sua propriedade principal é a de ser uma unidade que se liga a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência (ADAM, 2008), ou seja, "cada uma das macroproposições dá conta de uma das características da sequência e pode ser atualizada por uma ou várias proposições na superfície do texto" (BONINI, 2005, p. 217). Por exemplo, para o caso da sequência narrativa prototípica, haveria cinco macroproposições que corresponderiam à situação inicial, à complicação, às (re)ações, à resolução e à situação final.

Segundo Adam (2008, p. 205), sua teoria das sequências (Adam, 1992) "foi elaborada como reação à excessiva generalidade das tipologias de texto" postuladas por Werlich (1975[3]). Para Adam (2008), os textos são demasiadamente heterogêneos, de forma que não podem ser circunscritos aos limites de uma definição restrita.

Adam (2008) também esclarece que propunha inscrever a descrição das formas elementares de textualização, denominadas por ele como narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, no prolongamento linguístico da teoria psicognitiva dos esquemas, desenvolvida por Kintsch e Van Dijk (1983[4]).

---

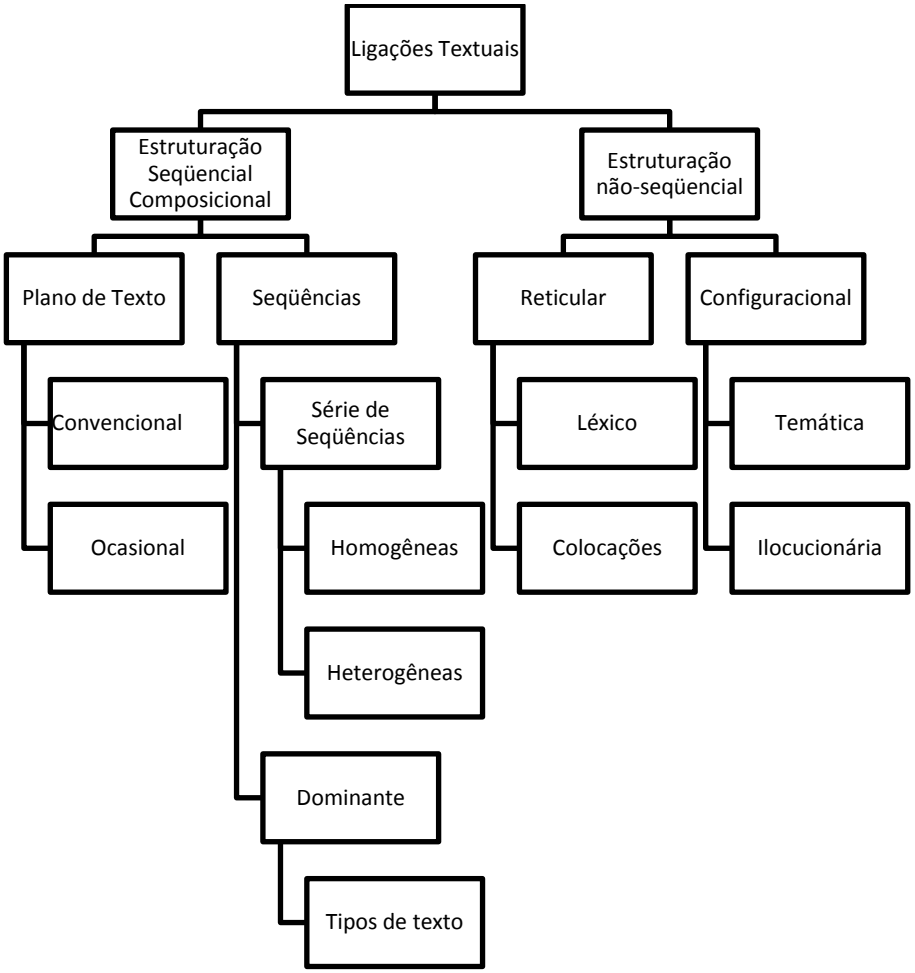
[3] WERLICH, Egon. **Typologie der Texte**. Heidelberg: Quelle et Meyer, 1975.
[4] KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1982.

Essa teoria psicognitiva dos esquemas conceitua o termo *superestrutura* como uma forma global convencional que organiza a macroproposição. As superestruturas podem ser descritas em termos de categorias e regras convencionais. Cada categoria deve corresponder a uma sequência específica de proposições ou sentenças do texto. A ordem das categorias, de acordo com a explicitação das regras, determina a ordem global das respectivas sentenças, ou seja, "uma superestrutura fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto" (VAN DIJK, 1992, p.30).

Para Adam (1992, 2008), o problema da noção de *superestrutura* está no fato de abarcar unidades textuais demasiadamente diferentes, como, por exemplo, narração e argumentação, por um lado, e soneto e plano de um artigo científico, por outro. Adam (1992, 2008) propõe, então, os conceitos de sequência e plano de texto para esclarecer os dois níveis de agrupamentos das unidades textuais.

De acordo com Adam (2008), o plano de texto desempenha um papel importante na composição macrotextual do sentido do texto, pois permite construir (na escrita) e reconstruir (na leitura) a organização global de um texto, prescrita por um gênero. Assim como acontece com os gêneros, os planos de texto estão disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Consideramos a noção de plano de texto do autor como uma categoria de análise muito próxima do que representaria a *superestrutura de um gênero do discurso*. O plano de texto é, de fato, uma forma padronizada de organizar um gênero que é convencionada pela sociedade e, por isso mesmo, reconhecida por todos. Exemplificando, temos o plano canônico da dissertação: introdução, tese, antítese, síntese e conclusão.

Esta noção não dá conta, portanto, nem do plano composicional das sequências, pois é complementar a elas, nem do plano configuracional, como podemos ver pelo próprio esquema do autor.



Esquema da organização textual (ADAM, 2008, p. 255)

Enquanto o plano de texto é a base de composição do gênero, o texto é organizável em termos de dominância sequencial.

Adam (2008, p.204) definiu a sequência como uma estrutura, isto é:

> - uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
> - uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/ independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte (o texto).

Isso quer dizer que as sequências são entendidas como protótipos, nesse caso, caracterizadas como recurso cognitivo indispensável à produção e à compreensão do texto.

Por um lado, uma sequência corresponde a um conjunto hierarquicamente organizado de macroproposições e, por outro lado, mediante

exigências pragmáticas de enunciado, as sequências são atualizadas no texto, o que caracteriza sua relação de dependência/independência com o todo do texto. Essas mesmas exigências poderão solicitar mais de uma sequência, das quais uma será dominante (BONINI, 2005). Dessa diversidade de sequências, decorre a heterogeneidade composicional dos textos em sua maioria.

Bronckart (1999) critica a concepção das sequências como modelos cognitivos preexistentes às sequências efetivas e que tenham capacidade de gerá-las. Para o autor, os protótipos são constructos teóricos, elaborados posteriormente a partir do exame das sequências empiricamente observáveis nos textos. Dessa forma, os protótipos são procedentes da experiência do intertexto e possuem, assim, a possibilidade de modificar-se permanentemente.

Para Bronckart (1999), as sequências têm um estatuto fundamentalmente dialógico, pois as reorganizações das macroestruturas que formam as sequências pelo agente-produtor são motivadas pelas representações deste das propriedades dos destinatários de seu texto, de igual forma, do efeito que neles deseja produzir.

> O empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma **decisão** do agente produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas decisões *interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente **dialógico** (BRONCKART, 1999, p.234).

Portanto, de acordo com Bronckart (1999), as sequências constituem modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, com base em operações de caráter dialógico e suplementar, já que existem segmentos de textos organizados em outras formas.

Concordarmos com essa noção de sequências apresentada por Bronckart (1999), porque ela nos parece bastante coerente com a visão de texto relacionado a gênero e a discurso, tal como o próprio Adam defende. Assim sendo, relacionar sequência a propósito comunicativo do enunciador, ao plano de texto de um gênero e a outras características do gênero nos parece até mais coerente do que observar as sequências do ponto de vista exclusivamente composicional.

A despeito disso, porém, não optamos por trabalhar com o modelo inteiro proposto por Bronckart (1999), já que nos interessa nesta pesquisa especificamente a relação das sequências com o tópico discursivo, e não aplicar ao *corpus* outras

categorias de análise propostas pelo modelo do autor. Devemos salientar que as críticas feitas ao modelo de Adam (1992) não anulam a função e a importância das sequências dentro do texto, pelo contrário, reforçam o caráter de planificação textual. Dessa forma supomos que o modelo proposto por Adam (1992) atende de forma satisfatória a nossas necessidades.

3.1.1 A sequência argumentativa

A argumentação é uma forma discursiva que visa ao convencimento e/ou à aprovação de nosso interlocutor em favor de uma tese ou ponto de vista, ou à refutação de uma tese ou de determinados argumentos de uma tese adversa. Segundo Adam (1992), a argumentação se manifesta por meio de um esquema argumentativo que inicia por um dado ou argumento, passando por um *já dito* (*topos*[5]*,* segundo DUCROT, 1987) para uma conclusão ou predicado.

A sequência argumentativa é formada, então, por três partes: dados ou premissas, escoramento de inferências e conclusão, incluindo-se nesses elementos a tese anterior e a restrição. Esta última leva em consideração um princípio dialógico, pois defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses e conclusões, e refutar uma tese consiste em apresentar contra-argumentos (ADAM, 2008).

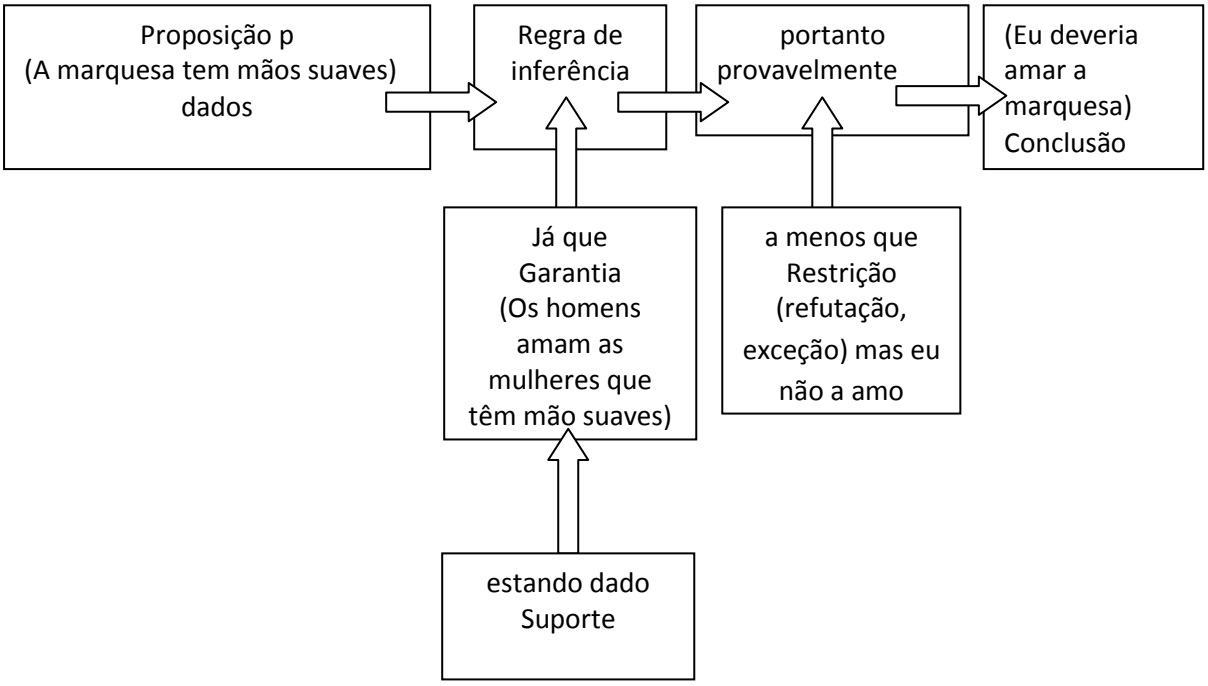
Adam (1992, p.116) apresenta um exemplo de enunciado típico argumentativo: “A marquesa tem mãos suaves, **mas** eu não a amo”.

A contraposição do enunciado é observada quando se faz a inferência do enunciado implícito (*topos*): “Os homens amam as mulheres que têm mãos suaves”. A conclusão então esperada desse enunciado seria “eu amo a marquesa”, percebida no seguinte esquema:

a) **Se** os homens amam as mulheres que têm mãos suaves,
b) e a marquesa tem mãos suaves,
c) **então** eu amo a marquesa.

[5] A noção de *topos* é baseada na Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1987), que, segundo ele, é construída com base em um já-dito, conhecido pelo interlocutor, geralmente, de forma implícita, tratando-se de uma contraposição de enunciados, tendo sua sustentação em operadores argumentativos.

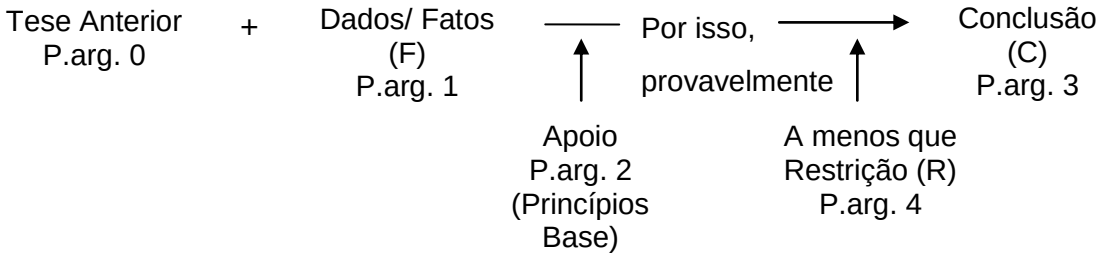
Nesse exemplo, a conjunção *mas* funciona como um operador argumentativo, opondo-se não a um elemento do enunciado, mas ao *topos*: homens amam mulheres de mãos suaves. Assim se chega ao seguinte raciocínio: se a marquesa tem mãos suaves **eu deveria amá-la**, **mas** eu **não** a amo. Adam (1992) propõe o seguinte esquema, em que se podem visualizar os elementos que compõem a argumentação nesse exemplo.



Visualização do movimento argumentativo (ADAM, 1992, p.106)

Essa sequência, segundo Adam (1992), é composta pelas seguintes macroproposições: tese anterior, isto é, a afirmação que será contestada e que pode estar implícita; dados, que são afirmações que dão margem à conclusão; escoramento de inferências, dado somente pelo sentido do enunciado; restrição, que é direcionada à conclusão por meio de uma partícula restritiva; e conclusão, opinião do enunciador, que pode servir de tese para nova sequência argumentativa.

Dessa forma, temos o seguinte esquema da sequencia argumentativa:



Esquema da sequência argumentativa (ADAM, 2008, p. 233).

Adam (2008) afirma que esse esquema proposto por ele não está estruturado em uma ordem linear obrigatória, por exemplo, a nova tese pode ser formulada inicialmente e retomada ou não em uma conclusão no final da sequência. Ainda precisamos notar que algumas macroproposições são apenas identificadas por elementos presentes no cotexto, ou seja, elas estão implícitas.

De acordo com o autor, esse esquema comporta os níveis *justificativo*, que abrange P.arg 1 + P.arg. 2 + P. arg. 3, em que pouco é considerado o interlocutor, e *dialógico* ou *contra-argumentativo*, composto por P.arg.0 e P.arg.4. Nesse nível, existe um contra-argumentador com quem a argumentação é negociada.

Adam (2008) também se refere a microcadeias de argumentos, ou a movimentos argumentativos encaixados que garantem a conclusão-asserção (C).

As etapas de uma sequência argumentativa são partes fundamentais para o desenvolvimento argumentativo do texto. E, como conjunto hierarquicamente organizado que deve ser, suas partes devem ser bem integradas, orientadas e bem desenvolvidas para que se alcance a argumentação suficiente e válida para a defesa da tese proposta.

Pretendemos, portanto, em princípio, fazer a relação entre as partes de uma sequência e os tópicos e subtópicos desenvolvidos no texto, pois cremos que nossos alunos, cujos textos apresentam problemas de incoerência e inconsistência argumentativa, não desenvolvem subtópicos adequadamente para a produção dos argumentos de forma a defenderem, com eficácia, seu ponto de vista. Nesses casos, em geral, tópicos que precisam ser aprofundados não são desenvolvidos, deixando um descontínuo que afeta o sentido do texto. Outras vezes, argumentos desenvolvidos em forma de subtópicos não são articulados adequadamente,

provocando uma desarticulação entre tópicos e, consequentemente, a quebra de sentido. Essa desarticulação pode ocorrer nesses textos pelo uso inadequado ou pela falta de uso dos mecanismos de articulação tópica, elementos que também são fundamentais para a orientação do texto e para o estabelecimento da argumentação. Dessa forma, configuram-se as dificuldades encontradas por muitos estudantes em desenvolver um tema e em organizar opiniões e argumentos, além de ser deficiente o conhecimento dos mecanismos linguísticos utilizados para a construção argumentativa. Cremos que este estudo pode colaborar para minimizar essas dificuldades, através de sua proposta de relacionar o desenvolvimento argumentativo com a organização tópica e com os mecanismos de articulação tópica do texto, de forma que visualizemos especificamente as dificuldades dos alunos em desenvolver e articular os tópicos/argumentos.

3.2 O plano configuracional do texto

Segundo Adam (2008), a operação de configuração é instituída na produção do texto e depreendida na interpretação a partir de uma sucessão, ou seja, das sequências passamos à figura.

De acordo com o autor, a concepção da orientação configuracional deve ser abordada por dois ângulos que são complementares: a macroestrutura semântica e o macroato do discurso.

A macroestrutura semântica (tema ou tópico) caracteriza-se pela possibilidade de se resumir semanticamente um texto em um título, que pode ser dado ou deduzido. Com base em Eco (1985[6]), Adam (2008) entende que a macroestrutura semântica configura-se como um instrumento metatextual:

> É um instrumento metatextual que o texto tanto pode pressupor como conter explicitamente sob a forma de marcador de tópico, de títulos, de subtítulos, de palavra-chave. É a partir do tópico que o leitor decide privilegiar ou anestesiar as propriedades semânticas dos lexemas em jogo, estabelecendo, assim, um nível de coerência intrepretativa chamada isotopia. (ECO, 1985 *apud* ADAM, 2008, p. 281)

[6] ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Paris: Grasset, 1985, p. 119.

Segundo o autor, sequência e configuração, na textualidade, são indissociáveis, confirmando a relação tópico/ sequência.

No trecho citado abaixo, podemos depreender o caráter organizacional hierárquico das macroestruturas semânticas, que são marcadas, na abertura ou fechamento, por articulações linguísticas ou conexões cognitivas:

> Partes de texto podem ser também resumidas sob a forma de blocos semântico-temáticos (...). A estruturação macrossemântica que se aplica à totalidade do texto, aplica-se, do mesmo modo, a suas partes suprassequenciais e supraperiódicas (...) esses segmentos textuais correspondem a 'ciclos de processamento que possuem uma realidade nos processos de compreensão de textos' (ADAM, 2008, p. 283).

Entendemos que o tópico discursivo, ao se caracterizar, principalmente, pela capacidade resumidora e por possibilitar a coerência interpretativa, também constitui uma forma de organização do texto, mas relacionada ao plano configuracional.

O macroato do discurso é considerado pelo autor como outra maneira de resumir um texto, interpretando-o, portanto, em sua globalidade. O macroato consiste em definir a ação de linguagem engajada no texto. Chegamos, então, à compreensão de que o texto nasce como uma ação: argumentar, narrar, descrever, são algumas delas que estão relacionadas às sequências.

No início deste capítulo, definimos os propósitos comunicativos do texto dissertativo no universo escolar, embora creiamos que seja necessário um estudo mais efetivo para entender como se reflete na escrita dos alunos a compreensão, por eles, do ato de dissertar. Resta-nos entender o funcionamento do tópico discursivo nesse gênero, para tentar identificar quais problemas afetam a construção argumentativa do texto.

4. O TÓPICO DISCURSIVO

A noção de tópico é entendida de acordo com o contexto teórico em que ela é usada. Segundo Marcuschi (2008), uma distinção usual é entre tópico frasal e tópico discursivo. O primeiro é trabalhado a partir de uma perspectiva funcionalista e é de natureza sintática. Nesse sentido, tópico opõe-se ao conceito de rema (comentário), isto é, tópico (tema) é o conhecido dado em uma frase e sobre o qual se fala, enquanto que rema (comentário) é a informação nova, aquilo que se diz e informa no enunciado. Já o tópico discursivo é fruto de um processo enunciativo, vai além do âmbito da frase e é entendido como "aquilo sobre o que se está falando" (BROWN & YULE, 1983[7] *apud* MARCUSCHI, 2008). Diferente do tópico frasal, o tópico discursivo não está em oposição a uma função de comentário e não precisa, necessariamente, estar explícito no texto (MORAIS, 1997).

Van Dijk (1977), ao falar de tópico, diferencia tópico frásico e tópico do discurso (ou tópico da conversação), associando-os, respectivamente, a micro e macroestrutura semântica.

Para o autor, a noção de tópico discursivo, compreendida como "ser sobre", parece ser mais vaga do que a noção de tópico frásico. Isso porque enquanto o último apresenta uma estrutura fonológica ou sintática que indica uma articulação tópico-comentário assumida, o tópico discursivo é intuitivamente aplicado a trechos mais longos do discurso e da conversação. Isso quer dizer que os enunciadores de um texto têm uma noção intuitiva sobre aquilo a que se referem os textos ou partes dos textos.

Também para o autor, enquanto o tópico frásico determina a distribuição linear da informação, o tópico discursivo reduz, organiza e categoriza a informação semântica das sequências como inteiras.

> Tópicos sentenciais, como já vimos, determinam a distribuição de informação ao longo de sequências de sentenças, enquanto que os tópicos discursivos parecem reduzir, organizar e categorizar informação semântica de sequências como um todo (VAN DIJK, 1977, p.132)[8].

---

[7] BROWN, G. & YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

[8] As traduções desse trabalho foram feitas por mim sob a revisão da profª Sílvia Duailibe Costa. Sentential topics, as we have seen, determine the distribution of information along sequences of

Nesse sentido o tópico discursivo caracteriza-se como uma macroproposição, isto é, uma representação semântica da estrutura global de um texto (ou parte de um texto), apresentando-se, portanto, como um fator de coesão e de coerência.

> Ao mesmo tempo foi observado que esta relação entre os fatos não é uma condição suficiente de conexão natural: proposições são conectadas somente com respeito a um tópico de conversação (...).
>
> Observações similares podem ser feitas sobre a coerência de uma sequência de sentenças em geral. Vimos que identidade referencial, tanto de objetos individuais quanto de propriedades, ou identidade ou outras relações entre mundos, não são suficientes para estabelecer coerência (VAN DIJK, 1977, p. 148-149)[9].

A distinção entre tópico no plano sintático e tópico discursivo também é feita por Pontes (1987, p.15), que utiliza como critério para a especificação da noção de tópico o caráter *mais geral* e *mais restrito* para designar o tópico discursivo e o tópico em nível sintático, respectivamente:

> Aqui eu tenho a necessidade de esclarecer uma ambiguidade na palavra tópico. Essa palavra tem sido usada, na literatura sobre discurso, com um sentido mais geral, próximo de "assunto". Assim, fala-se em tópico do texto. Chafe[10], Li e Thompson[11] usam tópico num sentido mais restrito, referindo-se a construções como as que eu estou analisando aqui, que estão mais próximas da sintaxe, eu diria que no limiar entre a sintaxe e o discurso.

Embora ligada à sintaxe, para a autora, a noção de tópico aproxima-se de um plano textual. Essa relação do tópico com o discurso é feita quando a autora analisa as sentenças classificadas pelos gramáticos como anacoluto, caracterizadas pela ruptura da sintaxe "normal". Sobre as construções com anacolutos, Pontes (1987) afirma que "não seria possível explicá-las por transformação, ou mesmo por qualquer critério sintático. Elas têm que ser entendidas ao nível do discurso" (PONTES, 1987, p. 83). Dessa forma, podemos concluir que o tópico, quer seja ou não uma categoria sintática, pode ser analisado, no âmbito do texto. Essa noção de tópico se aproxima da que pretendemos utilizar neste trabalho, ou seja, a que

---

sentences, whereas discourse topics seem to reduce, organize and categorize semantic information of sequences as wholes.

[9] At the same time it was pointed out that this relation between facts is not a sufficient condition of natural connection: propositions are connected only with respect to a topic of conversation (…)
Similar remarks may be made about the coherence of a sequence of sentences in general. We have seen that referential identity, both of individual objects or of properties, or identity or other relations between worlds, are not sufficient to establish coherence.

[10] CHAFE, Wallace. Giveness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View, in: LI, C.N. **Subject and Topic**, New York, Academic Press, 1976.

[11] LI, C. & THOMPSON, S. Subject and Topic: A New Typology of Language, in LI, C. ed. **Subject and Topic**, New York, Academic Press, 1976.

entende o tópico discursivo como uma parte constituinte do processo de organização global do texto. Dessa forma, essa concepção de tópico nos permitirá entender como o aluno desenvolve e organiza o seu texto de forma tal que produz passagens incoerentes e apresenta problemas de argumentatividade.

Em Givón (1983[12] apud GORSKI, 1994), o tópico é entendido a partir de uma perspectiva textual. Nesse caso, sua manifestação se dá no âmbito da frase, realizando-se como um elemento constituinte da frase, codificado pelo falante e percebido concretamente pelo ouvinte.

Para Gorski (1994), que trabalha sob uma perspectiva funcionalista, o tópico deve ser concebido como uma categoria discursiva única, que se manifesta de forma simultânea em um plano hierárquico (vertical) e em um plano linear (horizontal).

> (...) pode-se dizer que o tópico é uma categoria discursiva que se manifesta simultaneamente nos planos hierárquico (vertical) e linear (horizontal) do discurso. Temos tópicos e subtópicos que no nível semântico-discursivo sintetizam fragmentos de discurso, como temos também tópicos que no nível sintático-discursivo funcionam como pistas lingüísticas que orientam a (re)constituição dos tópicos semântico-discursivos. Os dois níveis se imbricam numa inter-relação permanente, já que *o que* é dito projeta-se necessariamente no *como* é dito. (GORSKI, 1994, p.26)

A autora trabalha com o fenômeno do tópico discursivo a partir de uma abordagem a que ela chama de sintático-semântico-discursiva e utilizará a codificação morfossintática para a percepção do tópico.

> Como este tópico não costuma aparecer diretamente explicitado no texto, o ponto de partida para sua depreensão, identificação e análise é a codificação morfossintática que o concretiza no discurso. Assim, trabalharemos lado a lado a função discursiva e a forma que lhe dá sustentação. O que justifica a abordagem sintático-semântica-discursiva do fenômeno (GORSKI, 1994, p.26).

Neste nosso trabalho, não nos preocuparemos com questões ligadas a aspectos morfossintáticos; assumiremos a concepção de tópico relacionada ao plano global de organização do texto (macroproposições), ou seja:

---

[12] GIVÓN, T. Topic continuity in discourse: the functional domain of switch-refenrece. In: HAIMAN, J. e MUNRO, P. (eds.). **Switch-reference and universal grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

> (...) a ideia comum de que o tópico sintetiza um fragmento de discurso coerente, sem que seja, via de regra, explicitamente mencionado pelo falante/escritor. O tópico se relaciona com assuntos tratados no texto (PINHEIRO, 2006, p. 44).

Nesse sentido, os assuntos ou conteúdos formam a unidade ou o conjunto demarcado, aspecto identificado como um processo de *centração* em referentes (MARCUSCHI, 2008), o que difere, a nosso ver da preocupação maior de Gorski (1994) com a codificação morfossintática.

Essa noção de tópico relacionada a "assunto tratado em um texto" aparece em pesquisas ligadas à elaboração de um Projeto da Gramática do Português Falado (PGPF). Inicialmente, é identificada uma unidade discursiva, que abrange um fragmento textual caracterizado pela centração em um determinado tema. As extensões dessa unidade discursiva são variáveis, podendo ir desde o âmbito do enunciado até um âmbito mais abrangente, que envolve porções maiores do texto (KOCH, et al., 1990).

Entretanto, a compreensão dessa unidade a partir da palavra "tema", cujo significado é vago e fluido, torna impreciso o seu conceito. Também colabora para a imprecisão desse conceito a determinação da extensão dessa unidade, pois, da forma como foi abordada, o seu recorte não se apóia em critérios específicos.

Considerando, portanto, a imprecisão do conceito dessa unidade textual-discursiva, o grupo participante do projeto da gramática do português falado (PGPF) buscou definir tal unidade, chegando ao conceito de tópico discursivo, que nos pareceria mais apropriado chamar-se "tópico textual". Todavia, preservaremos, neste trabalho, a terminologia já consagrada na literatura sobre o assunto.

Compreendido como uma unidade de análise de estatuto textual-interativo, o tópico discursivo é definido como uma categoria abstrata e analítica, empregada no processo de descrição da organização tópica de um texto e que se manifesta "na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem" (JUBRAN e KOCH, 2006, p. 3).

Essa compreensão de tópico está de acordo com a concepção de texto adotada neste trabalho, que entende o texto como um lugar de interação em que os sujeitos, participantes do processo de enunciação, são construtores sociais. O texto

é construído estrategicamente pelo produtor para orientar o interlocutor, que, por meio da organização do texto, das pistas linguísticas e do contexto, vai realizar a construção dos sentidos.

A manifestação tópica não é exclusiva da conversação, no entanto, a referência à conversação se deu por razões dos objetivos da pesquisa do grupo, que se centra no texto dialogado. Entretanto, “a categoria tópica é aplicável à análise de textos de outros gêneros e também escritos, uma vez que a topicalidade é um processo constitutivo do texto” (JUBRAN, 2006, p. 34).

Sendo assim, o tópico discursivo, como parte do processo constitutivo do texto, quer seja falado, quer seja escrito, evidencia-se como importante categoria de análise para os objetivos desta pesquisa.

4.1 As propriedades do tópico discursivo

Por ser o tópico discursivo uma categoria abstrata, havia a necessidade de identificação de uma categoria concreta para fins de análise. Para isso Jubran et al. (1992) propõem a identificação de suas propriedades, que são: *centração*, gerada a partir da convergência de contribuições conversacionais para um assunto proeminente, e *organicidade*, gerada a partir da “organização dos tópicos no texto, em termos de sequenciação e de variáveis graus de detalhamento que eles comportam nas manifestações verbais” (JUBRAN; KOCH, 2006, p.3).

A propriedade da centração abrange os traços de concernência, relevância e pontualização. Esses traços são importantes para o analista, pois conferem “à categoria de tópico discursivo critérios para o reconhecimento do estatuto tópico de um fragmento textual” (JUBRAN, 2006, p. 35), definindo uma unidade de análise concreta, já que o tópico discursivo é uma categoria abstrata.

Esta unidade de análise concreta é identificada como segmento tópico, que é a materialização linguística, na superfície do texto, do princípio da centração.

Jubran (2006, p. 35) caracteriza da seguinte forma os traços de concernência, relevância e pontualização:

> a) concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;
>
> b) relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;
>
> c) pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituída com finalidades interacionais.

Cabe a observação aqui de que a função interacional é entendida em seu modo amplo, inerente a qualquer texto, falado ou escrito, e não apenas como a interação gerada tipicamente nos diálogos (JUBRAN, 2006).

Da forma como foi especificado, fica evidente a importância do princípio da centração para a manutenção do tópico - princípio que, a nosso ver, deve ser observado em todo texto a fim de não se desviar do tema desenvolvido, mantendo, dessa forma, a coerência textual. Com o propósito de exemplificarmos a importância da centração para a coerência textual, citamos um exemplo tirado de uma redação utilizada durante uma análise preliminar.

Na redação escolar, cujo título é *Aprendizagem contínua*, o tópico a ser discutido era “aprendizagem continuada”, conforme o título demonstra, no sentido de “a necessidade de continuar aprendendo”. Entretanto, pelo contexto do fragmento textual e pelo referente *aprendizagem* combinado ao verbo *continuar*, notamos que o sentido discutido não é o mesmo pretendido pela proposta de dissertação, configurando dessa forma a não observância do princípio da centração e, consequentemente, uma incoerência, pois que, enquanto o título anuncia aprendizagem contínua como tópico a ser discutido, o texto fala de um determinado tipo de educação que, caso permaneça, gerará malefícios.

> Até quando esse mundo vai levar essa educação? Me cansei dessa *aprendizagem*, se *continuar* assim, só vai crescer: criminalidade, mortalidade, população a crescer mal alimentada.

Quanto à propriedade tópica de organicidade, sua manifestação se dá através de relações de interdependência tópica e intratópica estabelecidas, de forma simultânea, em dois planos (JUBRAN, 2006):

a) plano hierárquico: neste plano, os tópicos se organizam em grau de abrangência do assunto, de acordo com as dependências de super e subordenação entre tópicos. Trata-se de um afunilamento do tópico.

Os níveis hierárquicos de organização tópica relacionam-se de forma interdependente, dando origem a quadros tópicos (QT), cujas condições necessárias para sua caracterização são: centração num tópico mais abrangente (supertópico/ST); divisão interna dos supertópicos em tópicos co-constituintes (SbT); e possíveis divisões no interior de cada tópico co-constituinte.

Para Jubran e Koch (2006), o quadro tópico, assim como o tópico, constitui “uma noção abstrata, cujo estatuto concreto é determinado pelo nível de hierarquia que estiver sendo observado” (JUBRAN; KOCH, 2006, p.7). Isso porque as noções de ST e SbT são relacionais, dependentes do nível em consideração.

> Portanto, denominações como *supertópico* e *subtópico* não definem *a priori* nenhum dos níveis hierárquicos, pois o mesmo tópico, como anunciado em (c) [subdivisões sucessivas no interior de cada tópico co-constituinte], pode ser simultaneamente SbT em relação a um superordenado e ST em relação aos que são subordinados a ele, sempre que mediar uma relação de interdependência entre dois níveis hierárquicos não imediatos. (JUBRAN; KOCH, 2006 p.8)

b) plano linear: a articulação tópica na linearidade ocorre por meio de adjacências ou interposições de tópicos diferentes na linearidade discursiva, caracterizando-se por dois fenômenos básicos:

I) Continuidade: a organização sequencial dos tópicos se dá de modo que um tópico novo é iniciado apenas quando está esgotado o precedente.

II) Descontinuidade: caracteriza-se como uma interrupção da sequencialidade linear, verificada em casos de:

- Ruptura tópica: ocorre quando um tópico em curso é interrompido pela introdução de novo tópico, de forma que o anterior não seja mais retomado;
- Cisão tópica: é a divisão de um tópico em segmentos descontínuos;
- Expansão tópica: trata-se de dados mencionados no interior de um segmento tópico, que, posteriormente, desenvolver-se-ão como tópicos.

Jubran e Koch (2006) apontam ainda três procedimentos de passagem de um tópico a outro. São os casos de transição de tópico, que promovem a mudança gradual de tópico; de superposição de tópico, que se caracteriza como o convívio de dois tópicos diferentes em um determinado ponto da conversa; e de movimento de tópico, que se define como um deslizamento de um para outro aspecto do mesmo tópico. Como não trataremos de texto falado, os casos de superposição de tópico não serão considerados em nossa análise; os dois outros tipos, no entanto, são possíveis dentro de um texto escrito. Não os tomaremos como categorias de análise, propriamente, mas eles entrarão em nossos comentários, necessariamente.

Dentro do quadro tópico, a relação estabelecida entre os supertópicos e subtópicos, no nível hierárquico, deve promover o aprofundamento das ideias desenvolvidas. Saber relacionar as informações em grau de maior/menor abrangência é essencial para a estruturação coerente das ideias desenvolvidas.

Pinheiro (2005, p. 155), em trabalho sobre a organização tópica do texto, apresenta o seguinte diagrama da organização tópica do texto 1, em que podemos ver a particularização hierarquizada dos tópicos e como se relacionam para a construção do texto:

Texto 1[13]

[1 No prólogo do segundo volume de seus *Diálogos*, São Gregório Magno escreve que ao desprezar os estudos literários iniciados em Roma, adotando a vida monástica, nosso pai São Bento preferia ser “doutamente ignorante e sabiamente insensato” (*scienter nescius et sapienter indoctus*). Reportava-se, evidentemente, à *douta ignorância* de que fala Santo Agostinho em carta à Proba. Mais tarde, Nicolau

[13] Artigo de opinião E-257 do *corpus* do NELFE *(*Núcleo de Estudos da Língua Falada e Escrita) - programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

de Cusa definiu a expressão em seu livro de 1440 *De docta ignorantia*: “Nada podemos saber de Deus que, por ser infinito, está além de toda *proporção* com o finito, isto é, o homem”. Mas *douta ignorância* também se define, de modo genérico, como “a consciência dos limites do próprio saber”, como ensina Nicola Abbagnamo em seu excelente *Dicionário de filosofia.]*

[2 Lembrei-me disso ao ler a reportagem da revista *Veja* sobre as misérias da pós-graduação no Brasil. Quando o professor Newton Sucupira escreveu seu histórico e lúcido parecer a respeito do assunto, advertiu as universidades para o perigo que podia transformar a pós-graduação num fracasso: o de contaminar-se com a impostura do chamado ensino superior entre nós.

Como a voz do Batista, a de meu amigo Sucupira foi *vox clamantis in deserto*, porque as universidades não fizeram outra coisa senão abastardarem os graus de *mestre* e *doutor*.

Temos, aliás, no Brasil, a triste tradição de desmoralizar palavras que, no estrangeiro, são quase sagradas. Já me referi, neste jornal, ao que acontece com filósofo, historiador, antropólogo e sociólogo, títulos com os quais são brindados entre nós, simples professores de filosofia, história, antropologia e filosofia.]

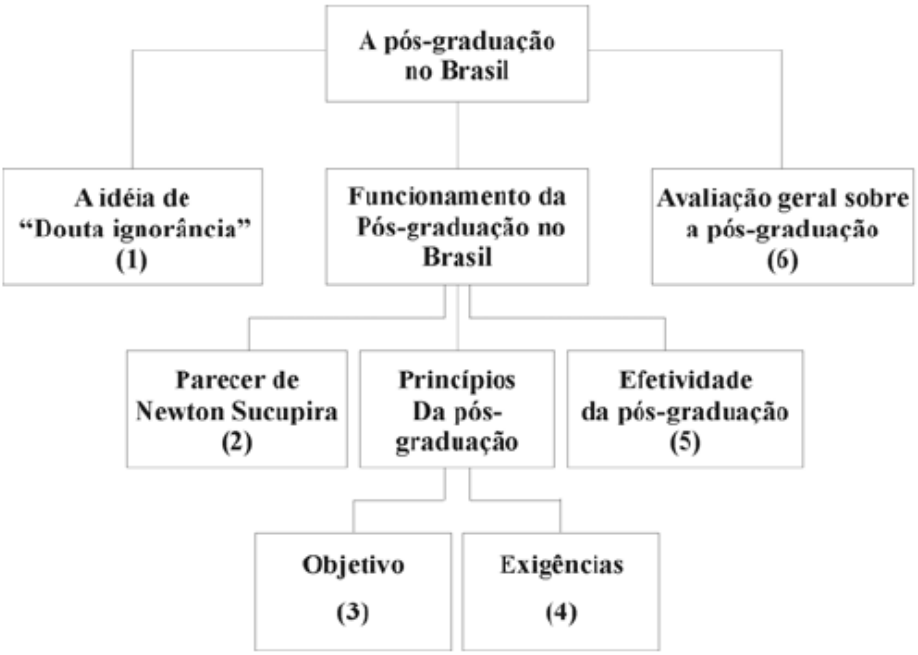
[3 Para que serve a pós-graduação? Para fazer com que as universidades sejam não apenas transmissoras, mas produtoras de cultura, contribuindo para o desenvolvimento da filosofia, da ciência, das letras e das artes.*] [4* Exige-se do candidato ao grau de *mestre* que demonstre em sua dissertação o domínio de métodos, conhecimento da matéria e capacidade de sistematização. Mas a quem pretende o grau de *doutor* a exigência é que sua tese contenha uma contribuição original à área do conhecimento que se insere determinado tema.*]*

[5 Vê-se pela reportagem aqui comentada que nas universidade brasileiras, com raras exceções, não acontece nada disso. Que as teses são verdadeiros bestialógicos, como a de um professor de filosofia do Recife, aprovada porque os examinadores queriam se ver livres dele (sic!). Sabe-se também que depois de obterem o grau, os doutores não fazem mais pesquisas nem publicam. Mas ganham gratificações que tornam seus salários muito mais altos do que os dos simples bacharéis. Estes, coitados, continuam pesquisando, publicando e até integrando bancas examinadoras de teses de doutoramento.*]*

[6 As universidades valorizam mais os doutos indoutos do que os não doutores que pesquisam mesmo depois de aposentados por limite de idade, que integraram colegiados de pesquisa e pós-graduação e foram assessores de instituições nacionais e estrangeiras. Valorização do formal em detrimento do essencial. Desserviço ao desenvolvimento científico e humanístico.

Traição aos objetivos da pós-graduação.*]*

Diagrama de organização tópica hierárquica do texto 1



(PINHEIRO, 2005, p.157)

Analisando-se a partir do segundo nível de hierarquização, podemos ver que o tópico "Funcionamento da pós-graduação no Brasil" é desdobrado em três subtópicos co-constituintes:

O subtópico "Parecer de Newton Sucupira", cuja função é a de corroborar a tese defendida; o subtópico "Princípios da pós-graduação", que é subdividido nos tópicos co-constituintes "Objetivo" e "Exigências", que explicam a razão de ser da pós-graduação; e, por fim, o subtópico "Efetividade da pós-graduação", que traz as informações de como realmente funcionam as pós-graduações no Brasil. Contestando os objetivos e as exigências postos no subtópico anterior, conclui com a confirmação da tese de que a pós-graduação no Brasil é um fracasso.

No nível linear, a progressão tópica, que pode ocorrer de forma contínua ou descontínua, está diretamente relacionada à manutenção da coerência textual, entretanto, mesmo que haja descontinuidade, esta só se configura em um nível hierárquico inferior, pois a continuidade interrompida, quando analisada em nível de hierarquização superior, é restabelecida, de modo que a continuidade se caracteriza num plano mais global.

> Outros gêneros, mais prototipicamente escritos, como artigo de opinião e artigo científico, por exemplo, no que diz respeito à organização seqüencial dos segmentos tópicos, se caracterizam pela constante linearidade. Cada tópico, em geral, encerra um argumento a serviço da idéia central defendida pelo autor. E cada tópico só se inicia quando o anterior é concluído (PINHEIRO, 2005, p.152)

Isso significa que, ao longo do texto, tópicos ou subtópicos são desenvolvidos como argumentos, que na sequência argumentativa têm a função de sustentar a tese que é defendida.

Um texto, portanto, para ser coerente precisa manter a continuidade tópica.

> Para que um texto possa ser considerado coerente, contudo, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível seqüencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões desse tipo necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venha a ser prejudicada. Isto é, a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso (KOCH, 2004, p.99).

Já Costa Val (1994, p.21) considera a continuidade como um dos fatores de textualidade:

> A continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso. Tem a ver com sua unidade, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes.

A organização tópica, propriedade do tópico discursivo que se relaciona com a construção do sentido de texto, deve ser analisada no nível hierárquico, nível em que os alunos estabelecem as relações entre os supertópicos e subtópicos, e no nível linear. Isso é importante para observarmos o desempenho dos alunos no que se refere à organização das informações em grau de maior/menor abrangência e ao estabelecimento de argumentos que sustentem sua tese, e a observância do princípio da continuidade em seus textos, pressupondo que a não práticas desse princípio configura-se como um dos fatores de incoerência nos textos desses alunos.

Sob a regência do princípio da organicidade, o processo de articulação tópica promove a progressão tópica. A articulação tópica é a forma como os segmentos tópicos, concebidos a partir dos diferentes planos hierárquicos, e os enunciados que integram os segmentos de modo particular no nível linear se vinculam linguisticamente.

Como já vimos, o segmento tópico é a unidade que revela concernência e relevância no conjunto de seus elementos e se localiza num determinado ponto do evento comunicativo, estando submetida à organização tópica negociada pelos falantes. “O segmento tópico, em outras palavras, constitui cada conjunto de enunciados tematicamente centrados” (PINHEIRO, 2003, p. 74).

A articulação tópica pode ocorrer em dois níveis: em nível intertópico, que se caracteriza como a articulação entre diferentes segmentos tópicos na linearidade discursiva; em nível intratópico, que é como cada segmento tópico mínimo se organiza na linearidade do texto.

> Na verdade, a distinção inter e intratópica é apenas uma opção metodológica, para englobar tanto a análise interna de cada segmento tópico mínimo, depreendido na linearidade textual, quanto a análise das articulações entre esses segmentos. A partir do momento em que levo em consideração a hierarquia tópica, a relação entre os segmentos do mesmo nível, integrantes de um quadro tópico, é inter e intratópica. (PINHEIRO, 2003, p. 91-92)

A título de exemplificação, retomemos o texto 1, trabalhado por Pinheiro (2005):

O segmento 2 configura o subtópico *Parecer de Newton Sucupira,* que, uma vez esgotado, é articulado ao subtópico *Princípios da pós-graduação* por meio de uma pergunta: “Para que serve a pós-graduação?”, configurando, nesse nível de análise, uma articulação intertópica. Porém, se levarmos em consideração que esses subtópicos pertencem ao tópico *Funcionamento da Pós-graduação no Brasil*, estabelece-se a articulação intratópica.

4.2 Os mecanismos de articulação tópica

Pinheiro (2003), em sua tese, estendeu a análise do tópico discursivo para diversos gêneros, englobando tanto a modalidade falada, quanto a escrita. O autor faz a análise de mecanismos de articulação tópica, apontando a topicalidade como uma propriedade geral da organização do discurso. Nesse trabalho, Pinheiro (2003) propõe o tópico discursivo como categoria que possibilita a análise textual-interativa e, por fim, descreve os mecanismos mais recorrentes pelos quais a

articulação intra e intertópica se manifestam em diferentes gêneros textuais, falados e escritos, além de discutir os fatos formulativos e interacionais que se integram na construção do texto.

Pinheiro (2003) indica os grupos de mecanismos de articulação tópica, que serão aqui também tomados como critérios de análise, por configurarem categorias importantes para a construção do quadro tópico e por estarem diretamente relacionados à progressão tópica e à construção de sentido do texto. São eles:

a) Marcadores discursivos

b) Formas referenciais

c) Formulações metadiscursivas

d) Perguntas

e) Paráfrases

4.2.1 Os marcadores discursivos

Inicialmente chamados de marcadores conversacionais, os marcadores discursivos receberam essa nova nomenclatura não só pela questão teórica, que tem por base o discurso, mas também por se manifestarem em textos escritos, apesar do reconhecimento de que são mais comuns em textos próximos da oralidade (ANDRADE, 2006).

Os marcadores discursivos constituem um conjunto de elementos diversificados, daí a difícil missão de conceituá-los. Por essa questão, Risso; Silva; Urbano (1996) procuraram identificar traços formadores de um núcleo decisivo na delimitação do conjunto dos marcadores discursivos. Dos resultados dessa pesquisa, os autores chegaram às seguintes especificidades para os marcadores discursivos:

- apresentam exterioridade em relação ao conteúdo proposicional das diferentes porções tópicas;

- apresentam independência sintática;

- não possuem auto-suficiência comunicativa.

Os autores também constataram que há uma operação de contrabalanceamento entre os aspectos da articulação tópica e da orientação da interação, isto é, se o marcador apresenta maior projeção da interação, o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto, e se há uma maior projeção da articulação textual, o foco deixa de incidir no eixo da interação.

Como já afirmamos anteriormente, em relação à variável articulação de segmentos do discurso, o padrão de recorrência demonstrou que os marcadores não se aplicam na organização da estrutura frásica, atando as orações ou segmentos internos, à semelhança das conjunções e advérbios conjuntos. Sua função está relacionada, portanto, a função de articulador dos segmentos do discurso e de orientador da interação.

A respeito dos marcadores discursivos, assim Pinheiro (2003) os caracteriza:

> Enquanto seqüenciadores, os marcadores exercem a função textual de integrar tópicos e enunciados dispostos de forma contígua na linearidade do texto e orientar a atenção do ouvinte/leitor para as partes que compõem o texto, tendo em vista facilitar o acompanhamento do desenrolar da informação. Essas partes podem ser os eventos de uma narração, as fases de uma descrição ou exposição, ou as etapas de uma argumentação (PINHEIRO, 2003, p. 97).

Pinheiro (2003) investiga, assim como em todos os outros mecanismos de articulação tópica, o uso dos marcadores discursivos nos processos de sequenciação tópica, isto é, quando um tópico ou subtópico serve de base para o seguinte; nos processos de retomada do tópico, ou seja, quando há o retorno do tópico após uma interrupção situacional (nesse caso, é aplicado apenas a textos conversacionais); e de mudança tópica, quando consiste em desenvolvimento de tópicos diferentes ou desdobramento de um tópico em subtópicos. Quebras de paralelismo.

Pinheiro (2003) conclui que o uso dos marcadores discursivos (em todos os casos) exerce a dupla função de organização dos segmentos tópicos na linearidade do texto e de sinalização de aspectos do processo interacional. Ele identifica como marcadores mais recorrentes: *agora, mas, bom, ainda, depois, já*.

Entretanto, como dissemos anteriormente, os marcadores discursivos são mais típicos em textos mais próximos à fala, portanto, cremos que o resultado dessa recorrência se dá por causa da modalidade do gênero analisado: entrevista. Isto é, por se tratar de um texto falado, posteriormente transcrito, espera-se mais o aparecimento desses tipos de marcadores que, possivelmente são menos recorrentes em textos escritos com nível maior de formalidade.

Fica-nos, então, a questão: se os marcadores discursivos são menos recorrentes em textos escritos mais formais, quais são os elementos, nesses tipos de texto que, além dos marcadores discursivos, cumprem o papel de sequenciador tópico e de orientador interacional?

Koch (2008a), ao tratar das marcas de articulação na progressão textual, fala, especificamente, de articuladores metaformulativos com função de introdução de tópico e de interrupção e reintrodução de tópico. Ela cita como exemplos frequentes de articuladores com função de introdução tópica *quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a, etc.* Com função de interrupção de tópico, a autora apresenta *É interessante lembrar que...* e para a função de retomada de tópico *Voltando ao assunto...* verificados no seguinte trecho:

> Quanto aos estudos sobre o humor sabe-se que, embora não houvesse pesquisa sobre o humor, ele é objeto de teorias desde Platão até nossos dias. Aristóteles já dizia que o riso é algo próprio do homem. Isto na segunda parte de sua *Poética* onde ele discorre sobre o humor, o riso, a comédia, a arte que nasce do "simples", isto é, do povo. Infelizmente, parece que a segunda parte de sua "*Arte Poética*", a que tratava da comédia, se perdeu. É *interessante lembrar que* a leitura dessa obra é o motivo que Umberto Eco usou na composição do seu *O Nome da Rosa,* onde toda a trama ocorre pela proibição de ler algo que falava do riso, algo que não era de Deus, mas do demônio. *Voltando ao assunto do humor*, registramos... (TRAVAGLIA, 1989[14] *apud* KOCH, 2008a, p. 93)

No entanto, parece-nos um pouco confusa a classificação de Koch (2008) para os tipos de marcas na articulação na progressão textual. Por exemplo, ela

[14] TRAVAGLIA, L.C. **O que faz quem rir**: o humor na televisão brasileira, 1989.

diferencia os *articuladores metaformulati*vos (subtipo de metadiscursivos) dos *organizadores textuais*, que, assim como os articuladores metaformulativos, funcionam na estruturação linear do texto. Pinheiro (2003) considera ainda que essa classificação separa os fatos de natureza textual dos de natureza interacional.

Entretanto, não podemos ignorar a função desses elementos como sequenciadores e a característica inversamente proporcional entre função orientadora da interação e função sequenciadora dos marcadores apontadas por Risso; Silva; Urbano (1996). Há também que se considerar que essa classificação tem caráter teórico, incidindo sobre a principal função dos elementos, porém esses mesmos elementos não deixam de ser interacionais, a partir do momento que cumprem o papel de orientar o ouvinte/leitor para o desenrolar do texto. Dessa forma, esses articuladores e organizadores textuais, a nosso ver, exercem a mesma função de marcadores discursivos já que integram partes do texto e têm fins interacionais.

Diante dessa discussão, para fins de análise, entendemos que os marcadores discursivos são elementos usados para introduzir, ligar ou retomar segmentos tópicos ou intratópicos, orientando o ouvinte/leitor para as partes que compõem o texto. Uma vez que retomar segmentos tópicos pode relacionar-se a funções também exercidas por mecanismos referenciais, restringiremos o papel dos marcadores discursivos a uma função de natureza mais sequencial.

Andrade (2006, p. 116) assim defende a importância dos marcadores discursivos para a produção de sentido:

> Dessa forma, a ocorrência de marcadores discursivos parece ser imprescindível em certas circunstâncias, mesmo que diante de um texto escrito. Ao utilizar-se um marcador, o falante/escritor quer, principalmente, garantir a comunicação.

Sendo assim, a falta ou o mau uso do marcador discursivo pode provocar a quebra da continuidade tópica, prejudicando, desse modo, a coerência do texto.

No trecho[15] abaixo, Pinheiro (2003) destaca exemplos de marcadores que operam no movimento textual articulador e no movimento interacional de guiar a

[15] Fragmento de segmento de conversação espontânea que recobre o tópico *Trabalho da Inf. 1 apud* Pinheiro (2003, p. 104)

atenção do interlocutor para a forma como a informação se organiza, nesse caso, marcam as fases da descrição da atividade profissional da informante:

Inf. 1 - O Povo... A Folha... A Gazeta Mercantil e o Jornal do Brasil... **então** a gente faz... de todo esse jornais... a gente faz uma triAgem... e seleciona... todo esses jornais... **então** reCORta... aquilo ali é colocado numa FIcha... e aquela ficha... ela é... ela:: é cadastrada... com um NÚmero... e um assunto... **então** no fiNAL... do MÊS no final dos trinta dias... eh:: eh... a gente junta TOdo esse materiAL... faz uma SEleção desse materiAL... **e então** publica um boletim... interno... sobre TOdos os assuntos que circularam...

4.2.2 As formas referenciais

As formas referenciais, caracterizadas como objetos de discurso, ou seja, elementos construídos na produção discursiva e enunciativa, são também participantes da condução tópica e, consequentemente, da coerência discursiva:

> (...) parece de extrema importância que um discurso, seja ele falado ou escrito, deve necessariamente preencher o requisito da topicalidade fundada na referenciação continuada, seja ela na base pronominal ou na base lexical. Pode haver lacunas preenchíveis por atividades cognitivas e investimento de conhecimentos externos. Podem ocorrer relações globais, ou seja, de extensões maiores ou outros aspectos que exijam maior esforço interpretativo. O que não pode faltar é uma base referencial preservada que permita a construção da coerência. É nisto que reside a possibilidade de identificar sobre o que se fala, ou então se em dado momento, se volta a falar sobre o mesmo tópico já apresentado (MARCUSCHI, 2006, p. 19).

Segundo Pinheiro (2003), nessa relação com a condução do tópico discursivo, as formas referenciais podem exercer o papel de mecanismos de articulação através de três tipos de processos:

a) encadeamento de referentes vinculados a um contexto central

b) reiteração de um mesmo referente

c) conferição de estatuto de referente a um conjunto de informações difundidas no cotexto anterior.

O primeiro tipo de processo de referenciação consiste na inter-relação de referentes obtida pelo contexto. Isso quer dizer que os referentes, em um determinado contexto, relacionam-se por razão do contexto. Este é dado a partir de um tópico discursivo:

> O que evidenciei nos dados que analisei foi o fato de que a relação entre os referentes que atuam na articulação tópica não decorre de uma ligação semântica subjacente a eles. As escolhas lexicais são definidas pelo tópico, que emerge interacionalmente no processo de produção do texto. Quando o tópico é explicitamente apresentado, cria-se um contexto em torno do qual os referentes são criados e em virtude do qual é possível se estabelecer o vínculo entre esses referentes. A articulação tópica é promovida por essa atividade de referenciação (PINHEIRO, 2003, p 151).

Para exemplificar o encadeamento de referentes por vinculação ao contexto central, Pinheiro (2003) cita o trecho[16] de uma entrevista escrita. Esse segmento recobre o tópico *Fontes de inspiração*, explicitado pela pergunta do entrevistador. Pinheiro (2003) mostra que os referentes em destaque não têm qualquer ligação semântica subjacente, mas, através da explicitação do tópico, promove-se entre eles um vínculo.

VEJA –[4 Qual a maior fonte de inspiração da turma do Casseta e Planeta?

BUSSUNDA - Estamos numa fase muito boa. Os **políticos** têm colaborado muito, Brasília tem dado ótimas pautas. No ano passado, o ponto alto foi a **CPI da Corrupção** e o **João Alves** foi o patrono dos humoristas, mas saturou um pouco. Agora, estamos esperando o suicídio dele; afinal o político tem que honrar suas promessas. O **PC Farias** também ajudou bastante, porque, além de ser ladrão, é careca. Neste ano, os humoristas torcem pela **candidatura do Esperidião Amin** para a gente ficar quatro anos fazendo piadinha de careca. A gente vai poder até tirar férias e colocar uns iniciantes para fazer piadas no nosso lugar.

Nesse tipo de processo:

> A articulação de tópicos e de enunciados que constituem um segmento tópico em particular é estabelecida através do encadeamento desses referentes na superfície textual (PINHEIRO, 2003, p. 143).

Esse encadeamento dos referentes na superfície do texto configura o processo de sequenciação.

---

[16] Trecho da entrevista escrita E-162 *apud* Pinheiro (2003).

Já o emprego de um referente vinculado ao contexto de um tópico suspenso configura o processo de retomada tópica. Tanto no processo de sequenciação como no de retomada tópica, os referentes vinculados a um mesmo contexto promovem o movimento de progressão do texto (PINHEIRO, 2003).

O processo de reiteração de um mesmo referente consiste em apresentá-lo sucessivas vezes. Segundo Pinheiro (2003, p. 154), esse processo funciona como um importante mecanismo de articulação tópica:

> Um mesmo referente é reiterado com o objetivo de aumentar o efeito de presença de um tópico. Salientando a presença do tópico, o produtor do texto prepara o seu interlocutor para o desenvolvimento de subtópicos, no processo de seqüenciação tópica, ou para a retomada, quando ocorrem desvios de tópico.

Nesse processo de reiteração, a articulação tópica se dá através da remissão à ocorrência anterior do referente:

> O movimento retroativo é de base anafórica, ou seja, na reiteração de um mesmo referente, há uma remissão a sua ocorrência anterior, que se configura como fonte de anáfora. É nessa remissão que reside a articulação tópica (PINHEIRO, 2003, p. 164).

Para exemplificarmos esse processo, tomemos a análise de uma reportagem de televisão[17], em que Pinheiro (2006) mostra que a articulação intertópica é estabelecida pela reiteração de um mesmo referente. Este constitui o supertópico do texto, *o candidato do PT Luiz Inácio Lula da Silva*. A sequenciação tópica, estabelecida pelas formas referenciais em destaque, ocorre com o desenvolvimento dos subtópicos *Encontro com os aposentados* (segmento 2), *Participação no encontro de meninos e meninas de rua* (segmento 3) e *Reunião com a cúpula da Assembléia de Deus* (segmento 4).

[1 Apresentador – O candidato do PT Luiz Inácio Lula da Silva teve encontros hoje em Brasília com líderes de ruas, líderes evangélicos e aposentados. A reportagem é de Cristina Lemos.**]**

[2 Repórter – Dos aposentados **Lula** ouviu denúncias: querem um salário mínimo de 350 reais, mas o candidato petista evitou promessas. Em meio às turbulências do mercado Lula não poupou críticas à área econômica do governo.

(Fala de Lula - *inaudível*)**]**

[17] Reportagem de televisão, F-01 *apud* Pinheiro (2003)

[3 Repórter - No encontro nacional de meninos e meninas de rua no plenário da câmara, **Lula** foi surpreendido com a saudação da ex-colega de partido, deputada Erundina, hoje aliada a Anthony Garotinho, do PSB.

(Fala de Erundina - *inaudível*)**]**

[4 Repórter – **O candidato petista** fechou o dia com uma reunião com a cúpula da assembléia de Deus, que congrega 18 milhões de evangélicos. A eles Lula prometeu tentar melhorar o relacionamento das prefeituras com as igrejas. Mais tarde em entrevista Lula voltou a responsabilizar o governo pela instabilidade do mercado.

(Fala de Lula - *inaudível*)**]**

O terceiro tipo de processo de referenciação consiste em atribuir a um conjunto de informações o estatuto de referente e, como os processos anteriores, este também atua como mecanismo de articulação tópica, estabelecendo sequenciação e mudança. Nesse processo, o produtor do texto pode revelar uma opinião sobre o conjunto de informação sumarizado ou focalizar partes específicas do texto, envolvendo o interlocutor na construção de um argumento, por exemplo.

A articulação tópica nesse processo ocorre da mesma forma que no processo anterior, por meio de uma remissão anafórica, já que no processo de sumarização das informações há uma recorrência a essas informações.

Para ilustrar o caso de conferição de estatuto de referente a um conjunto de informações difundidas no cotexto anterior, tomemos a análise feita por Pinheiro (2003) em um artigo de opinião[18]. Nesse texto, o referente *arbítrio*, além de sinalizar a sequenciação entre os subtópicos *Penalidades previstas pelo sistema* com *Consequência do sistema para a economia brasileira*, avalia as multas previstas pelo sistema Seae-SDE-Cade como arbitrárias.

[7 As multas são brutais; 1 a 30% do faturamento bruto no último exercício, mais 10 a 50% sobre o administrador direta ou indiretamente responsável. Além de outras penas, como a proibição de contratar com instituições financeiras oficiais e participar de licitações por prazo “não inferior a cinco anos”, transferência compulsória de patentes do infrator, não parcelamento de tributos, transferência do

[18] Artigo de opinião, E-149 *apud* Pinheiro (2003)

controle acionário, venda de ativos, cessação parcial de atividade ou qualquer outro ato ou providência necessários... (sic). A pena de morte seria supérflua...**]**

[8 Tal arbítrio gera graves incertezas para os investimentos produtivos e a gestão normal das empresas, aumentando o bestial "custo Brasil", que está nos empurrando para fora do mercado internacional.**]**

4.2.3 As formulações metadiscursivas

As formulações metadiscursivas, outra categoria indicada por Pinheiro (2003) como mecanismo de articulação tópica, caracterizam-se pela propriedade de auto-reflexividade, à medida que se dobram sobre o próprio ato de dizer, possuindo estatuto discursivo diferente daquele dos enunciados veiculadores de conteúdo informacional, mas que funcionam como âncora para esse mesmo conteúdo de forma que exercem um papel importante para a significação do texto.

> O fundamento dessa diferença, no entanto, não pressupõe que o metadiscurso esteja desvinculado do contexto em que se situa. Na verdade, ele [metadiscurso] exerce um papel importante no estabelecimento da significação de base informacional, porque a ancora no espaço discursivo que a gerou (JUBRAN[19], apud PINHEIRO, 2003).

Essas formulações atuam no processo de segmentação, retomada e mudança tópica, promovendo a ligação de subtópicos e enunciados de um mesmo segmento tópico, fazendo a reintrodução explicita de tópicos na superfície do texto e anunciando o novo tópico a ser desenvolvido.

Expressões do tipo *como se vê*, *em resumo* têm caráter metadiscursivo, pois constituem um comentário sobre o próprio discurso, e têm a função de direcionar o leitor para o acompanhamento da progressão tópica e/ou as partes que compõem o texto.

---

[19] JUBRAN, C. C. A. S. Metadiscurso em entrevista televisiva: um enfoque interacional. *Scripta*, v. 4, n. 7, 2000, p.97.

4.2.4 As perguntas

As perguntas do tipo aberta, ou seja, aquelas cuja resposta é imprevisível, também, segundo Pinheiro (2003), exercem papel importante para a progressão tópica e construção de sentido do texto. As perguntas têm função na articulação-tópica de dirigir a atenção dos interlocutores para o fato de que cessa um tópico e que outro será iniciado. Também operam no processo de articulação tópica as perguntas retóricas, isto é, aquelas de que não esperamos respostas, pois pressupomos que o interlocutor compartilha dos conhecimentos apresentados. Esse tipo de pergunta, geralmente, aparece em contexto de defesa de ideias, convocando o interlocutor a participar do desenvolvimento da informação.

4.2.5 As paráfrases

A paráfrase consiste em:

> (...) um enunciado lingüístico que, na sequência do texto, reformula um enunciado anterior, chamado de enunciado-origem ou matriz (M), com o qual mantém, em grau de maior ou menor, uma relação de equivalência semântica (HILGERT, 1996, p. 132)

A função geral dessa reformulação é garantir a intercompreensão entre os interlocutores na atividade enunciativa. Segundo Hilgert (1996), no esforço de garantir essa intercompreensão, o enunciador formula uma informação nova manifesta no predicado do sintagma oracional, promovendo a progressão textual, que se dá por meio do desdobramento remático do conteúdo informacional.

Como exemplo, vejamos o seguinte trecho[20] de conversação:

L1 – as mais velhas estão entrando agora na adolescênica e...

L2 - ( )

L1 – **mas são muito acomodadas**... (matriz)

[20] Inq. 360, linhas 40-45, CASTILHO & PRETI, **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo:** diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987 *apud* Hilgert, 1996.

L2 - **ainda não começaram assim... aquela fase...**

Chamada de... mais difícil de crítica. (paráfrase)

Nesse trecho, a expressão *são muito acomodadas,* em um processo de desdobramento de conteúdo, é parafraseada.

Pinheiro (2003) identifica as paráfrases como mais um mecanismo de articulação tópica. As mais frequentes nessa função são as autoparáfrases que participam do movimento textual articulador e contribuem para a introdução de um novo tópico.

> Além de realizar o movimento textual articulador, a autoparáfrase é empregada pelo locutor para favorecer o aporte de um novo tópico, inserir informações novas dentro de um mesmo segmento tópico e destacar avaliação sobre o que ele diz (PINHEIRO, 2003, p. 202).

As heteroparáfrases também funcionam no processo de articulação tópica, embora de forma menos frequente, “e são usadas pelo falante para propor uma colaboração ao discurso do ouvinte e para sublinhar pertinência temática” (PINHEIRO, 2003, p. 208).

Consideramos pertinente a classificação do autor, mas não faremos tal distinção: utilizaremos apenas o mecanismo da paráfrase como articulador tópico.

Os resultados da pesquisa de Pinheiro (2003) revelaram a atuação dos elementos acima referidos como mecanismos de articulação tópica. De posse dessa fundamentação teórica, esperamos com o nosso trabalho entender como os nossos alunos desenvolvem e efetuam a articulação do tópico discursivo em seus textos dissertativos. Tentaremos, dessa forma, compreender as dificuldades de nossos alunos para desenvolver e organizar o seu texto. Pretendemos também identificar quais elementos são utilizados por nossos alunos para promover a articulação intertópica e se esses elementos têm sido usados adequadamente. Com igual pretensão, aliamos o estudo do desenvolvimento do tópico com as sequências argumentativas de Adam (1992) para compreendermos os problemas de argumentação inconsistente no desenrolar do tópico discursivo.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No segundo capítulo deste trabalho, por tratar-se da fonte de nosso material de pesquisa, buscamos esclarecer o que é o texto dissertativo, suas características, objetivos e papel no contexto escolar e fora dele.

Já no terceiro capítulo, apresentamos o modo de construção e organização do texto, tratando sobre o plano composicional, onde está inserida a teoria das sequências argumentativas desenvolvida por Adam (1992), e o plano configuracional do texto, que inclui o tópico discursivo. Este foi especificado mais detalhadamente no quarto capítulo, em que apresentamos a concepção de tópico discursivo e suas propriedades, segundo Jubran et al (1992). Também nesse capítulo, demonstramos o papel fundamental da organização tópica para a produção de sentido do texto. Ainda é no quarto capítulo que apresentamos os mecanismos de articulação tópica que, segundo Pinheiro (2003), estabelecem a função de articuladores dos tópicos, contribuindo para a construção dos quadros-tópicos dos textos.

Neste capítulo, buscamos relacionar a organização tópica discursiva, com o desenvolvimento do sentido e das sequências argumentativas encontradas nos textos de alunos da educação básica, sujeitos desta pesquisa. Por meio da análise das operações de manutenção, desenvolvimento e articulação dos tópicos, incluindo esta última a análise do uso dos mecanismos de articulação, procuramos identificar as principais dificuldades desses alunos no processo de produção textual.

5.1 Base metodológica

Para o alcance do propósito desta pesquisa, que se caracteriza como descritiva e qualitativa, partimos de dados coletados de redações escolares, utilizando como método de abordagem o Método Indutivo, pelo qual chegamos a algumas generalizações relativas aos problemas da organização tópica discursiva e

de emprego dos mecanismos de articulação tópica para o estabelecimento do sentido do texto e de argumentação válida.

5.1.1 O *corpus*

Quanto ao *corpus* desta pesquisa, optamos por trabalhar com o texto dissertativo dentre um universo variável de textos que circulam no meio escolar. Essa escolha se deu por ser a dissertação um texto em que o aluno deve expressar uma opinião e desenvolver uma argumentação que sustente essa opinião, apresentando, portanto, sequências argumentativas em sua formulação, além de caracterizar um tipo de texto muito cobrado pelas instituições de ensino, institutos de avaliação do ensino e exames vestibulares.

O material para análise foram produções de alunos do 3º ano do turno matutino da escola Centro de Ensino Médio Anjo da Guarda, pertencente à rede pública do Estado do Maranhão.

Optamos por trabalhar com o 3º ano do Ensino Médio por ser a última série da educação básica, portanto uma etapa em que os alunos já deveriam ter desenvolvido uma melhor competência discursiva quanto à produção textual. Esta previsão, no entanto, não se confirma, em boa parte dos casos, pelas estatísticas de sistemas de avaliação, como o ENEM, e este foi o problema motivador desta pesquisa. A escolha da escola deu-se pela facilidade de acesso da pesquisadora, que exerceu o magistério nessa instituição de ensino durante os anos de 2002 a 2007.

As redações que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidas durante o segundo semestre de 2008. Os temas tratados são variáveis e conhecidos pelos alunos, de forma que podiam dissertar sobre eles com relativa facilidade.

Para a obtenção das redações, contatamos a professora das turmas 300, 301 e 302 do turno matutino, que nos cedeu, gentilmente, o material para análise proveniente dos três grupos de alunos.

Do universo de redações recebidas, selecionamos 30 dissertações que atendiam aos critérios: apresentar problemas de incoerência textual e não ter sofrido qualquer tipo de correção pela professora.

5.1.2 Procedimentos de análise dos dados

Levando em consideração as relações de interdependência tópica nos planos hierárquico e linear, para a análise da organização do tópico discursivo nos textos dos educandos, dividimos os textos em segmentos tópicos, conforme o princípio de centração e, eventualmente, de modo complementar, consoante as marcas linguístico-discursivas de delimitação tópica. Em seguida, agrupamos esses segmentos tópicos conforme o grau de associação e de abrangência (super e sub-ordenação) entre eles, obedecendo ao princípio da organicidade, rotulando cada grupo de segmento para a composição de organogramas representativos dos quadros tópicos.

Posteriormente, identificamos e analisamos os seguintes mecanismos de articulação tópica:

- os marcadores discursivos, como expressões do tipo *então, mas, quer dizer.* Procuramos observar o uso adequado ou inadequado desses marcadores para o estabelecimento da organização tópica e se são usados sempre que necessários para a continuidade tópica;
- as formas referenciais. Buscamos analisar se essas formas mantêm a devida interrelação definida pelo contexto e se são usadas de forma adequada para manter a continuidade tópica;
- as formulações metadiscursivas, como expressões do tipo *como se vê, diante do exposto acima.* Examinamos a contribuição dessas formulações para o processo de progressão tópica;
- as perguntas. Observamos se os alunos fazem uso adequado de perguntas no processo de progressão do tópico, ou se,

em lugar de contribuir para a progressão tópica, essas formulações possuem outra função dentro do texto e

- as paráfrases. A exemplo das perguntas, observamos se os alunos fazem uso adequado delas no processo de progressão do tópico, ou se, em lugar de contribuírem para a progressão tópica, as paráfrases possuem outra função dentro do texto.

Em um terceiro momento, identificamos as sequências argumentativas presentes nos textos, para a criação do quadro de desenvolvimento argumentativo.

Após a identificação de todos os elementos para estudo, partimos para as análises. Primeiramente, observando os quadros tópicos, pudemos identificar os pontos da não ocorrência da sequenciação tópica, ou por desvio de tópico, ou por falta de desenvolvimento tópico, ou por efeito de articulação inadequada entre subtópicos. Verificamos em que medida essa articulação inadequada ou desarticulação deveu-se ao emprego inadequado ou ausência de mecanismos de articulação tópica.

Finalmente, analisamos como as sequências argumentativas se relacionam à organização tópica do texto, buscando averiguar em que medida ausências de macroproposições importantes afetam a articulação tópica e como a baixa informatividade de um tópico atinge o desenvolvimento da sequência argumentativa.

5.2 Análise e discussão dos dados

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, partimos da hipótese de que alguns problemas ligados à argumentação dos textos dos educandos se devam a dificuldades em *manter o tópico geral*, em *desenvolvê-lo através de subtópicos* e em *articular estes adequadamente*, daí a proposta de aliar os estudos da sequência argumentativa com as pesquisas sobre o tópico discursivo. Esta seção, portanto, destina-se à identificação e análise dos quadros tópicos, à identificação e análise

dos mecanismos de articulação tópica, à identificação e análise das sequências argumentativas produzidas pelos alunos e, posteriormente, à relação do desenvolvimento do quadro tópico com o desenvolvimento argumentativo do texto.

Em um primeiro momento, apresentamos as análises dos *dados* obtidos sobre o funcionamento da sequência argumentativa. Em um segundo momento, apresentamos e discutimos os *dados* obtidos segundo as operações de *manutenção de tópico*, *desenvolvimento tópico* e *articulação tópica* que, se não estiverem bem articuladas, interferirão no estabelecimento de sentido e argumentação do texto.

5.2.1 O funcionamento da sequência argumentativa

Primeiramente, gostaríamos de destacar, aqui, importantes observações sobre o modo de estruturação do texto quanto ao desenvolvimento argumentativo, porque, segundo nossas hipóteses, é nesse ponto que os alunos apresentam maiores dificuldades, de forma que desarticulam o texto, quebrando-lhe o sentido.

Como demonstramos anteriormente, segundo Adam (2008), a sequência argumentativa prototípica é constituída das seguintes macroproposições: *dados* ou *premissas*, *apoio* ou *regra de inferência*, *tese anterior (conclusão C)*, *restrição* e *nova tese (conclusão não-C).* Porém, como já informamos, algumas macroproposições são apenas identificadas pela relação de outros elementos do cotexto, de forma que estão implícitas, como em geral ocorre com a *tese anterior* e os *apoios*. Dessa forma, os tópicos não correspondem inteiramente às macroproposições, pois estas podem não ser explícitas ou se repetirem ao longo do texto. Porém os tópicos, desenvolvidos em subtópicos, apresentam os *dados* fundamentais para a sequência. Por vezes, um tópico corresponde a uma sequência inteira que é encaixada na sequência principal, como ocorre no seguinte trecho:

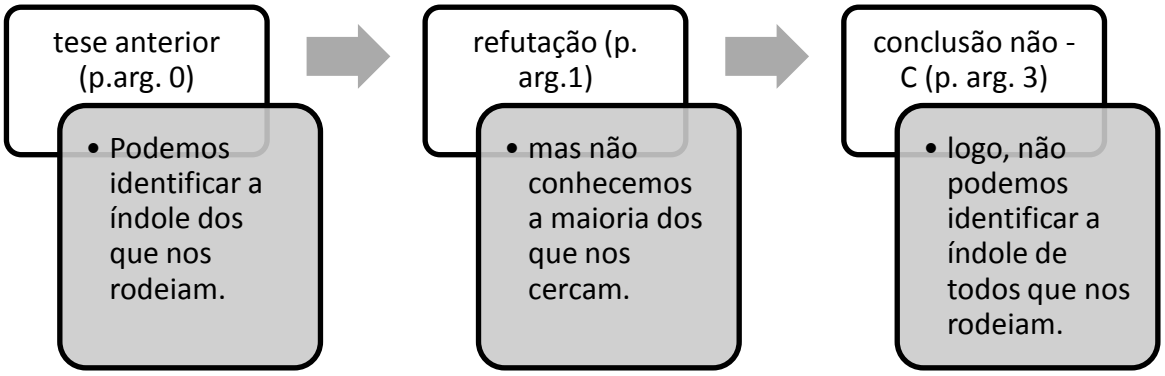
Redação (2)

Tópico: A.1 Conhecimento parcial sobre as pessoas

1[No nosso cotidiano vivemos rodeados de pessoas: em casa, na escola, no trabalho, na rua, etc].

[Mais não conhecemos nem a maioria delas, e por isso não podemos falar nada a respeito dessas pessoas]. [Como por exemplo como é que essas pessoas vivem ou o que fazem? Na maioria das vezes não sabemos diferenciar (Ø), ou seja, não podemos dizer se é uma pessoa de bem ou uma má pessoa].

1ª sequência:



Sobre a não correspondência integral dos quadros tópico e argumentativo apresentamos os seguintes segmentos:

Redação (3)

3[Todos os atletas que chegaram a participar das olimpíadas já são vencedores, mesmo que não ganhem medalhas já são um orgulho para o seu país].

4[Concluímos que por detráz de uma medalha, há algo muito mais valioso para o atleta, que é o sonho realizado, o sonho de conseguir alcançar os seus objetivos, de superar os seus limites e entrar para a história do esporte.]

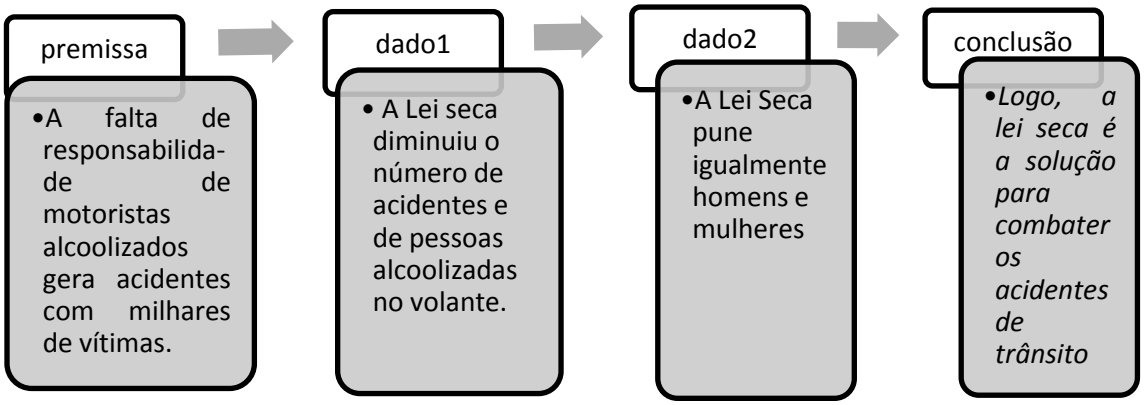
O segmento 4 corresponde a um tópico de estatuto conclusivo (KOCH, 2008), marcado pelo termo *concluímos*, que encerra, na verdade, não a nova tese – já apresentada no segmento 3, mas um último argumento: *o valor maior do sonho alcançado*. Isso nos leva à constatação de que a conclusão, como um dos subtópicos, não precisa corresponder à conclusão nova tese. Os quadros tópicos e argumentativos são, portanto, distintos, não correspondendo inteiramente.

Também observamos que a maioria das sequências argumentativas das redações dos alunos opera apenas no nível justificativo, isto é, não considera um contra-argumentador. Dessa forma, o esquema argumentativo comporta apenas os *dados*, *apoio* e *conclusão (C).*

Outra questão importante a ser esclarecida é sobre características da macroproposição *dados* que não foram observadas por Adam (2008) e que pudemos constatar a partir das análises das dissertações. Alguns *dados*, em uma sequência de nível dialógico, isto é, que leva em consideração um contra-argumentador, comportam-se como *contra-argumento*, apoiando a *tese anterior*. Também observamos no texto dissertativo, que são mais extensos do que os exemplos apresentados por Adam (2008), um *dado* que exerce a especial função de *premissa* propriamente dita, isto é, uma constatação de partida para a argumentação, enquanto que outros *dados* funcionam apenas como *argumento* para defesa da *nova tese*. Dessa forma, durante as análises, preferimos diferenciar *dado premissa*, *dados argumentos* e *dados contra-argumentos*.

Como exemplo da diferença entre *premissa* e *dado argumento*, temos o quadro argumentativo (5) da redação (4) em que a *premissa* serve como ponto de partida para o raciocínio. Os argumentos (dado 1 e dado 2) fundamentariam a *Nova Tese*, porém nesse texto, como veremos adiante, tanto o *dado* 2 quanto a *conclusão* falham em seu propósito.

Quadro argumentativo (5)



Como exemplo de *dado contra-argumento*, podemos citar os seguintes segmentos da redação (16). Apesar da dificuldade em identificarmos a *tese* defendida, que provavelmente apresenta a Lei Seca como esperança para a diminuição de acidentes de trânsito, existe o contra-argumento de que ela prejudica os donos de bares e restaurantes.

Redação (16)

[Assim a Nova lei vem gerando conflito, pois a lei tem pontos positivos e negativos; por exemplo pessoas vão se conscientizar, e quando pensar em beber o melhor é ficar bem longe do volante, assim os estudos esperam; que diminua o número de acidentes com pessoas alcoolizadas]. [*Já os pontos negativos é no campo econômico, são os prejuízos que os donos de bares vêm enfrentando, essas são algumas das consequências que a Nova lei gerou*]. [É infelizmente ainda existem pessoas sem responsabilidade por aí, pensam que isso nunca vai acontecer com elas e que beber um pouco não vai alterar o seu estado. E assim acontece novos acidentes], [mas a luta continua, a esperança de ver um Brasil melhor, um mundo melhor não morre].

Os dados também confirmam a afirmação de Adam (2008) sobre a ordem do esquema argumentativo. Segundo o autor, a sequência proposta não é estruturada de forma obrigatória em ordem linear, ou seja, a *nova tese*, por exemplo, pode ser formulada inicialmente e retomada, ou não, na conclusão do texto.

Nos seguintes segmentos, o aluno apresenta a *tese* de que a Lei Seca fora criada para minimizar o número de acidentes no trânsito, tal *tese* é retomada na conclusão e ampliada.

Redação (14)

[Mas que pena que essa mesma humanidade não está sabendo usar esses automóveis, ou seja, dirigir corretamente esses automóveis]. [*Por esse motivo que criaram a Lei Seca que é para diminuir o número de acidentes que levam a morte*].

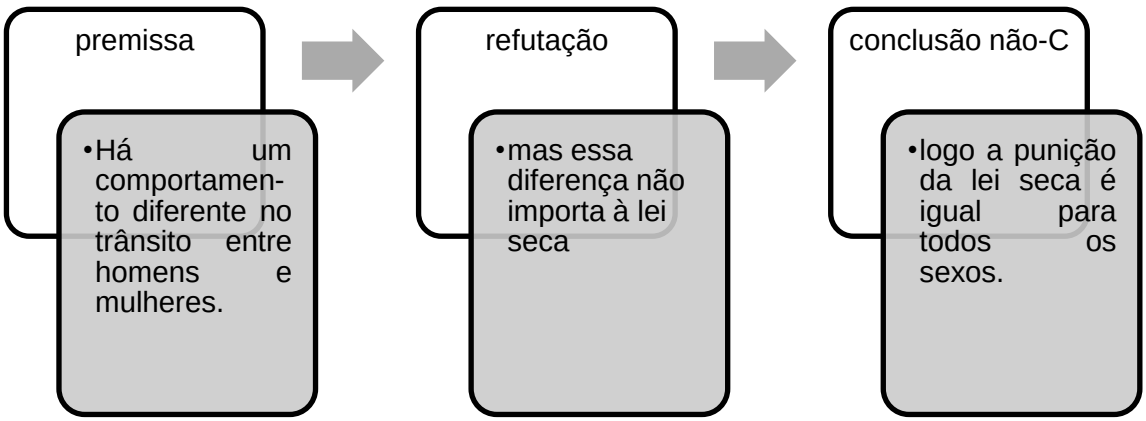
[...]

[*Portanto, essa Nova Lei visa diminuir o alto índice de acidentes e concientizar as pessoas a dirigir corretamente*], [*não só se tratando de dirigir bêbado mas outras coisas que muitos motoristas cometem ao está dirigindo*. E assim cainhamos para uma humanidade melhor].

Também identificamos nas redações a presença de sequências argumentativas encaixadas na sequência argumentativa geral, ou seja, para que fosse gerado um *dado* importante para a defesa da *tese*, formou-se dentro dessa sequência principal outra sequência argumentativa.

O quadro argumentativo (4) da redação (4) é um exemplo de sequência argumentativa encaixada, uma vez que geraria o *dado* 2, acima visto no quadro argumentativo 5, para a sequência geral do texto:

Quadro argumentativo (4)



Seguindo essa linha de estruturação da argumentação, as análises mostram também a existência, por vezes, de uma primeira sequência que não constitui o foco da argumentação, mas gera uma *tese inicial* que assume a posição de *dado* para a sequência principal que produzirá a *tese final*, ou a *tese* propriamente dita do texto.

Para exemplificar esse tipo de estruturação do desenvolvimento argumentativo e sua relação com o tópico discursivo, apresentamos a seguir a análise do artigo. *Proibido Carro* (BURGIERMAN, 2009), disposto na veja on-line, um bom exemplo de texto que parte de uma *tese inicial* que prepara o leitor para a *tese final*.

Após contextualizar o assunto subúrbio, o autor anuncia a existência do questionamento do conceito americano de subúrbio e apresenta sua t*ese inicial*: “o sonho da vida suburbana estava equivocado”, contestando a *tese anterior* “de vida idílica do subúrbio”.

Foi inaugurado um novo bairro suburbano, perto da cidade alemã de Freiburg, onde as casas não têm garagem, as ruas são só para bicicletas e pedestres, e os carros só podem chegar até os dois grandes estacionamentos situados nos limites da comunidade.
O conceito de “subúrbio”, nos países ricos, é bem diferente do que entendemos por ele aqui no Brasil. Por lá, a palavra designa bairros ricos, arborizados, com casas grandes. É uma ideia que se espalhou no pós Segunda Guerra nos Estados Unidos, em paralelo à decadência dos centros. Uma vida idílica, tranquila, comercial de margarina, o pai sai de carro para trabalhar todos os dias e se despede da esposa e das crianças sorridentes. Você já viu nos filmes.

Hoje esse conceito está sendo colocado em dúvida. Apesar das calçadas bonitas e floridas, ninguém anda na rua, ninguém se encontra. O subúrbio afastou as pessoas, e a dependência do carro impede que elas se encontrem no trajeto para outros lugares. Se você quer ver uma crítica demolidora a esse modelo de vida, não deixe de ver o filme recente Foi Apenas um Sonho, com Leonardo de Caprio e Kate Winslet, para entender como o sonho da vida suburbana estava equivocado.

Porém a questão a ser discutida, ao contrário do que nos faz pensar a *tese inicial*, não é a contestação do modelo de vida suburbana, mas sim a consciência ambiental que já se forma e mostra resultados no surgimento de novos estilos de subúrbio.

O texto, então, desenvolve-se para o debate sobre a dependência das pessoas e da economia pelo carro em um subtópico do assunto Subúrbio, servindo, assim como argumento para a *tese final*.

Até que demorou para surgir um subúrbio sem carros, como este alemão. Não é difícil entender por quê. As construtoras morrem de medo de projetar casas sem garagem ou ruas sem acesso a carros. Elas acham – provavelmente com razão – que isso derrubaria os preços das propriedades e lhes daria prejuízos. É assim que opera a tirania automobilística. Ninguém obriga ninguém a piorar sua vida para dar espaço para esses monstros de lata. Mas a sensação de que a economia depende dos carros evita que as pessoas pensem diferente. Não precisa ir longe para constatar isso: aos primeiros sinais de crise econômica o governo brasileiro baixou impostos sobre a indústria automobilística.

No tópico sobre a*s regiões em que surge o novo tipo de subúrbio*, o autor apresenta o subtópico c*onsciência ambiental*, em que discorre sobre a consciência ambiental já desenvolvida em pessoas de lugares como Alemanha e Califórnia e também apresenta argumento para a *tese final*: *Consciência ambiental não se ensina à força. É difundida aos poucos, através de conversas, de educação, de informação.* Por fim, de *consciência ambiental* abre-se um subtópico sobre o Brasil, concluindo o texto.

Um subúrbio parecido com o de Freiburg está em projeto na região de Oakland, na Baía de San Francisco, Califórnia. Alemanha e Califórnia são dois lugares com uma massa crítica suficientemente grande de gente rica com consciência ambiental. São lugares onde não ter garagem já pode ser percebido como uma vantagem, e não algo que derruba o preço da propriedade. Consciência ambiental não se ensina a força. É difundida aos poucos, através de conversas, de educação, de informação.

Vai demorar para o Brasil chegar a esse ponto. Mas vai chegar. Pergunte aos seus filhos.

A *tese inicial* a respeito do subúrbio apoia a *tese final* na medida em que, ao longo do texto, é feita a relação do surgimento desses novos tipos de subúrbios com a formação, aos poucos, de uma consciência ambiental.

O exemplo desse texto mostra que a *tese inicial*, apesar de não ser a discutida, quando relacionada à *tese final*, não caracteriza uma quebra no desenvolvimento do texto. É interessante notar que o tópico discursivo *subúrbio* manteve-se em todo o tempo, o que provavelmente garantiu a relação das teses.

5.2.2 Problemas relativos à manutenção tópica

Para Koch (2006a), a continuidade tópica é imprescindível para a coerência textual. Já Costa Val (1994) considera a continuidade como fator de textualidade. Segundo esta autora, uma sequência que trate a cada passo de um assunto diferente certamente não será aceita como texto (COSTA VAL, p. 21, 1994).

A análise dos dados nos mostrou que essa descontinuidade tópica interfere diretamente na sequência argumentativa do texto, produzindo um texto com argumentação falha ou inconsistente, como podemos perceber nos exemplos contidos na Redação (1) cujo tópico discursivo altera-se de DST's para AIDS (segmentos 1 e 2), por um caso de expansão tópica, e então se cria um tópico paralelo. Posteriormente, novo tópico, doenças infecciosas (segmento 6), é foco da argumentação, de forma que não podemos precisar o alvo da tese "fatos como *esse* não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade" (segmento 9). Essa redação apresenta um problema sério de indefinição de tópico discursivo.

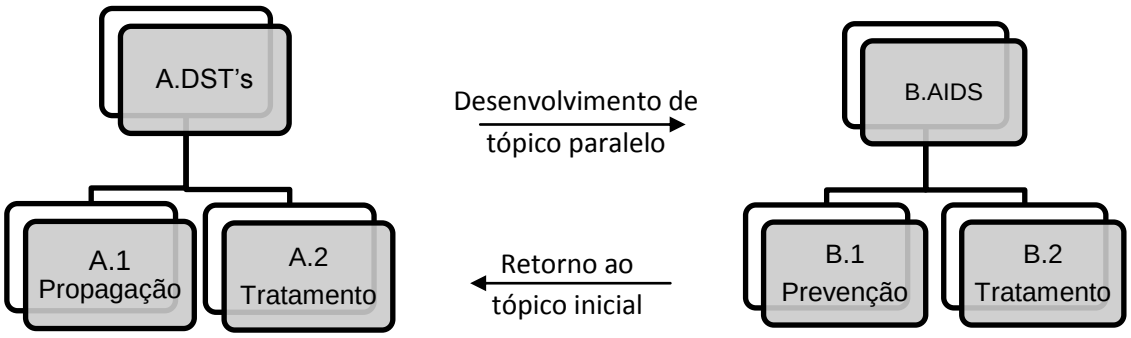
Redação (1)

1[Atualmente muitas pessoas sofrem de doenças sexualmente transmissíveis no mundo inteiro. Nos últimos 25 anos vários casos de doenças infecciosas como a AIDS foram detectados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e está propagando-se cada vez mais].
2[A AIDS é uma doença que ainda não tem cura, 2.1[mas possui maneiras de ser evitada como a camisinha que é uma dos métodos contraceptivos mais indicados

por especialistas.]2.2 [Há maneiras de tratar a doença para que ela não avance, através de medicamentos].
[...]
6[Não só a AIDS, mas também outras doenças que matam como a tuberculose, malária e doenças sexualmente transmissíveis deviam ser controladas, pois algumas estão alastrando-se no planeta].
[...]
9[Assim, deve-se investir em conscientização que fatos como esse não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade afim de que se tenha um planeta livre de dores alarmantes que podem levar a sociedade à morte].

O tópico iniciado *DST's* sofre uma descontinuidade por um caso de expansão tópica: o *dado* AIDS mencionado no tópico inicial que, apesar de poder ser categorizado perfeitamente como um subtópico de *DST's*, desenvolve-se de forma independente, como um parêntese, criando os subtópicos B.1 *Prevenção* e B.2*Tratamento*. Isso fica fácil de perceber quando fazemos a leitura do texto extraindo o segmento dois. Assim, podemos perceber que o segmento três, que cobre o subtópico A.2 T*ratamento*, se articula perfeitamente ao supertópico (A) por meio da expressão *males como esses*, que faz referência a *DST's*. No entanto, no plano linear, essa articulação fica mais difícil de ser percebida, pois exige mais esforço do leitor para recuperar o referente. Dessa forma, teríamos, parcialmente, o seguinte quadro tópico:

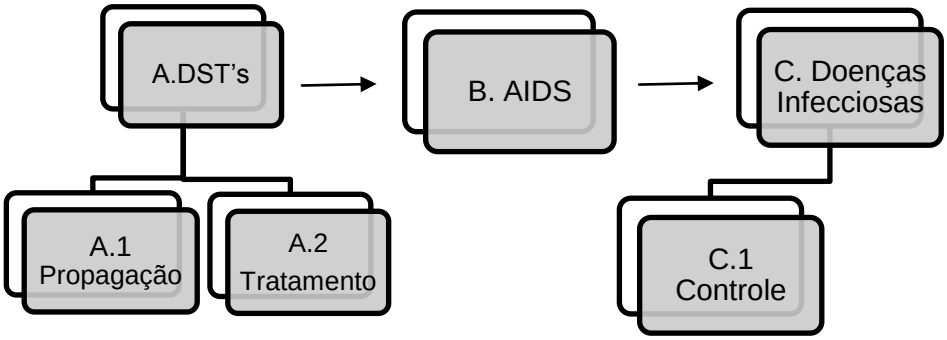
Quadro tópico (1)



Após uma interrupção do desenvolvimento tópico, o texto retoma o subtópico A.1 *Propagação* (segmento 1) com o subtópico C.1 C*ontrole* (segmento

6), pois repete a mesma ideia no argumento *alguns estão alastrando-se no planeta*, produzindo uma leitura entrecortada, já que houve desvio também na condução dos argumentos para chegar a uma tese. Apesar da retomada do tópico A.1 *Propagação*, observamos que existe uma alteração de Tópico discursivo central, pois já não se fala só de DST's ou AIDS, mas de Doenças Infecciosas de modo geral (segmento 6). Isto é, o subtópico A.1 *Propagação* foi retomado sem considerar o seu supertópico (A. DST's), dando a esse subtópico um novo supertópico (C. Doenças Infecciosas). Dessa forma, apresenta-se uma aparente coesão e instaura-se a quebra de sentido, pois o texto muda de tópico discursivo, consequentemente, compromete a argumentação. Esse subtópico também apresenta o problema de ancorar-se no tópico B. *AIDS*, um tópico à parte e já dado por encerrado no nível linear, o que caracteriza outra quebra no texto. Cria-se, então, novo quadro tópico:

Quadro tópico (2)



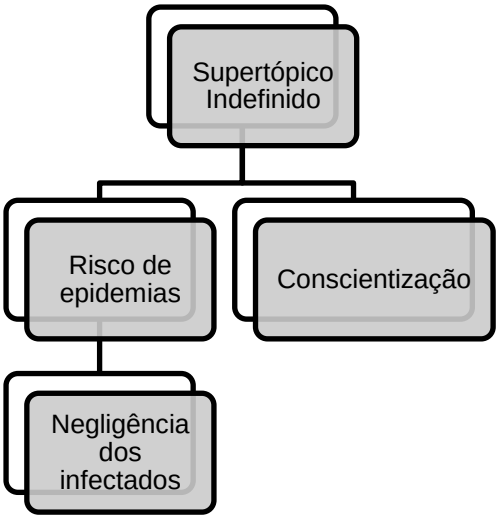
Essas constantes mudanças de tópicos e a desarticulação do texto fazem com que os subtópicos vistos no quadro tópico (4), abaixo, *Risco de epidemias* (segmento 7, que engloba o subtópico correspondente ao segmento 8 – Negligência dos infectados) e *Conscientização* (segmento 9) estejam mal articulados, pois terminamos não conseguindo precisar os referentes de *Toda essa catástrofe* (segmento7) e de *fatos como esse* (segmento 9). Por isso, não podemos indicar de forma exata a qual, dos supertópicos que aparecem no texto, se referem esses subtópicos.

Redação (1)

7[Portanto toda essa catástrofe faz com que haja um grande risco do surgimento de epidemias em poucos anos por todo o mundo. 8[Pois pessoas infectadas não procuram a cura ou se tratar e podem disseminar essas doenças para outras pessoas].

9[Assim, deve-se investir em conscientização que fatos como esse não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade afim de que se tenha um planeta livre de dores alarmantes que podem levar a sociedade à morte].

Quadro tópico (3)



A sequência argumentativa desse texto parte da *premissa* "*Atualmente muitas pessoas sofrem de doenças sexualmente transmissíveis no mundo inteiro*" (segmento 1) para a nova tese: "*fatos como esse não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade*" (segmento 9). Porém, muito da sequência argumentativa está comprometida, a começar pela nova tese, já que, como anteriormente dissemos, é coberta por um subtópico desarticulado e cujo referente articulador (*fatos como esse)* não pode ser identificado de forma precisa.

Dessa forma, o texto transgride o princípio básico do Tópico Discursivo, que é o da centração e, consequentemente, o da organicidade, que termina sendo também afetada, porque não está especificado claramente no texto qual é realmente o tema em debate.

Semelhante caso ocorre na redação (13), como podemos ver no trecho abaixo:

Redação (13)

3[A fome é um problema muito sério que existe a muito tempo e até hoje não conseguimos acabar com esse problema, entretanto a erradicação da pobreza é um processo lento].

O aluno não define o tópico discursivo, falando ora da fome, ora da pobreza. Embora, possamos imaginar que a tentativa era de relacionar a fome como consequência da pobreza. Durante toda a redação, essa relação não foi explicitada, deixando, assim, o tópico e tese indefinidos.

Os dados confirmam, portanto, nossa hipótese inicial da relação entre a dificuldade em manter o tópico e os problemas de caráter argumentativo no texto dos educandos, uma vez que é difícil precisar teses e argumentos que validem essa mesma tese.

5.2.3 Problemas relacionados ao desenvolvimento tópico

A análise dos dados nos mostra que, em geral, a sequência argumentativa do texto é comprometida por falta de desenvolvimento dos tópicos e de criação de subtópicos que apresentem argumentos e ou relacionem os argumentos apresentados à tese defendida.

A seguir apresentamos alguns exemplos de problemas de manutenção do tópico por interrupção de tópicos em andamento, ou seja, os tópicos foram introduzidos, mas não foram desenvolvidos.

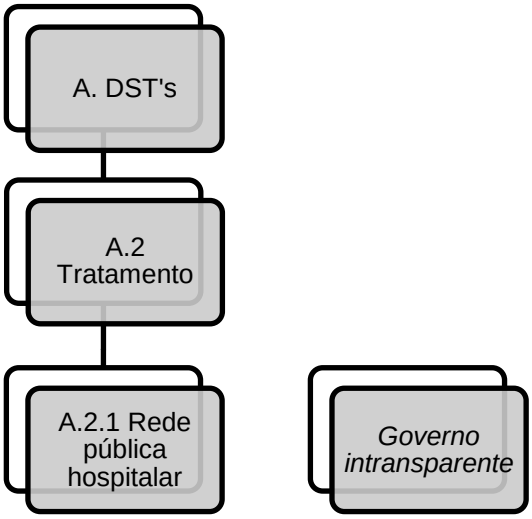
Vejamos ainda a redação (1), agora com os segmentos 3 a 5:

Redação (1)

3[Males como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor.] 4[Enquanto isso a rede pública hospitalar parece a cada dia que passa chegar ao caos].
5[Preocupantes relatos recentemente vindos da Organização Mundial de Saúde, destacou a falta de transparência do governo].

O tópico A.2 *Tratamento* apresenta, parcialmente, a nova tese: *Males como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor* (segmento 3), que será apresentada integralmente na conclusão do texto Esse tópico desenvolve o subtópico que aborda o caos na rede pública hospitalar (segmentos 4 e 5), porém, ao falar sobre a falta de transparência do governo (segmento 5), suspende o desenvolvimento tópico, pois esse tópico (*Governo intransparente)* é apenas mencionado não sendo desenvolvido, de forma que sua articulação com A.2.1 *Rede pública hospitalar* fica prejudicada, visto que é apenas introduzido e não se desenvolve como argumento no esquema da sequência argumentativa.

Quadro tópico (4)



Fazendo relação com o quadro argumentativo desse texto, vemos que *dados* que serviriam de argumentos se perdem pelo texto devido à desarticulação tópica, pois, no caso do subtópico *governo intransparente*, por falta de desenvolvimento, esse subtópico não colabora para a defesa da tese, fica como um *dado* solto e sem função no texto.

Na redação (2), a descontinuidade também compromete a argumentação do texto, visto que a primeira sequência (quadro argumentativo 1) que produziria *dado* para a sequência geral do texto (quadro argumentativo 2) é completamente descartada, uma vez que não é justificada a mudança do tópico *Conhecimento parcial sobre as pessoas* para *A realidade atual de violência* (quadro tópico 5). Essa não justificativa se dá por falta do desenvolvimento do tópico *Conhecimento parcial* (quadro tópico 6).

Vejamos a análise:

Redação (2)

1[No nosso cotidiano vivemos rodeados de pessoas: em casa, na escola, no trabalho, na rua, etc].

[Mais não conhecemos nem a maioria delas, e por isso não podemos falar nada a respeito dessas pessoas]. [Como por exemplo como é que essas pessoas vivem ou o que fazem? Na maioria das vezes não sabemos diferenciar (Ø), ou seja, não podemos dizer se é uma pessoa de bem ou uma má pessoa].

2[Com o que vem ocorrendo no mundo, pessoas matando umas as outras, até mesmo, pai mata filho ou filho mata pai... A realidade é muito dura e cruel].

3[Nas escolas, por exemplo, alunos chegam aos extremos, ou seja, aos limites, batem em seus professores, já teve casos que ocorreram de aluno matar seu professor. Um lugar onde na realidade era pra haver educação, ensino de como ser um cidadão com um futuro brilhante e harmonioso.] 4 [Mas porém, podemos aprender bons modos e educação em casa, mas veja só, em casa onde poderíamos aprender a ser um cidadão de bem, só tem brigas, discórdias, entrigas, etc...]

5[Então é por esse motivo a pergunta: Educação ou violência?] 6[Hoje não sabemos direito responder a tal pergunta...]

7[Uma realidade hoje é que, as pessoas são muito ambiciosas, digamos que, só querem pra si, esquecendo que existe outras que precisem mais, do que as próprias.]

8[Seria fácil se cada um de nós colaborássemos na educação, respeitando o próximo, ajudando os outros no que pudesse-mos, fazendo nossa parte com certeza essa história, mudaria].

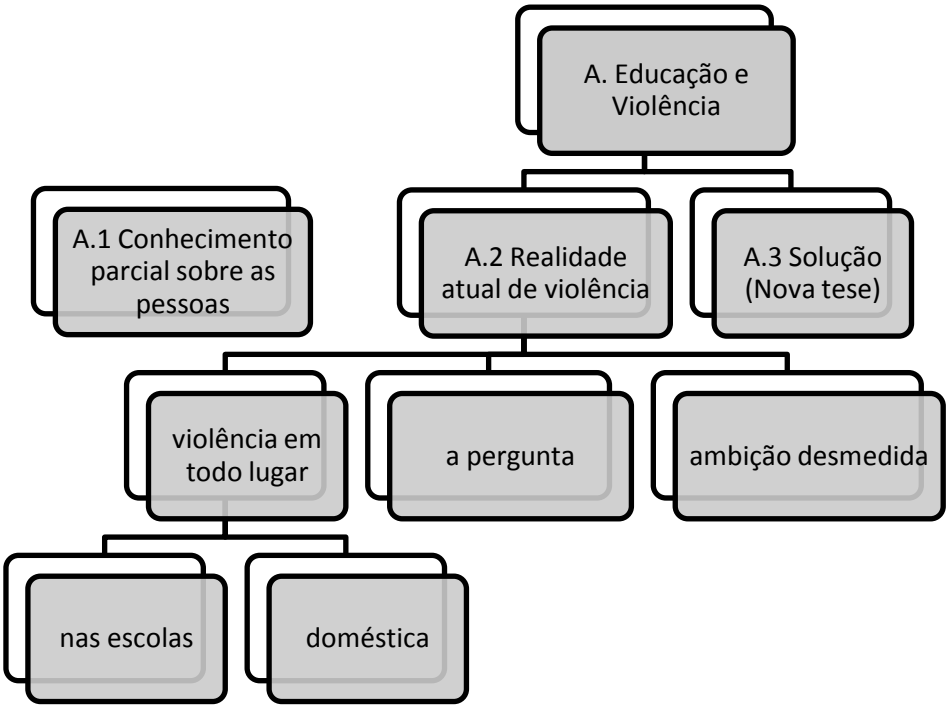
Nessa redação, possivelmente, a tese a ser defendida é: *se houver melhor educação, respeito ao próximo e colaboração, facilmente, muda-se o quadro de violência*. Para a defesa dessa tese o aluno desenvolve argumentos ao longo do texto, tentando mostrar as razões da violência no mundo (a escola e o lar – lugares

de educação – têm sido lugares de violência; as pessoas não cooperam) de forma que, se houver um trabalho em torno dessas razões, diminuirá a violência no mundo.

Não podemos afirmar que não existe um quadro tópico que possa ser abstraído desse texto. Mas há que se notar que, devido a problemas da construção e da organização dos tópicos, os argumentos não se relacionam ou não se ajustam à tese, comprometendo, assim, o sentido do texto e a construção argumentativa.

Pelo quadro tópico (5), podemos visualizar o desenvolvimento do texto em tópicos e relacioná-los ao desenvolvimento argumentativo do texto, que é demonstrado no quadro argumentativo (2).

Quadro tópico (5)



Nesse texto, o aluno desenvolve o “sub”tópico A.1 em que argumenta que *não conhecemos bem as pessoas*. O subtópico A.2, que argumenta que há muita violência no mundo, é supertópico dos subtópicos *violência em todo lugar*, *a pergunta* e *ambição desmedida*. A.3 S*olução*, subtópico do tópico principal (A) apresenta a nova tese, em um processo conclusivo. O subtópico *violência em todo lugar* desdobra-se em dois subtópicos que exemplificam e, ao mesmo tempo, justificam o supertópico imediatamente superior, ou seja, podemos concluir que *a violência está em todo lugar, inclusive nas escolas e em casa*.

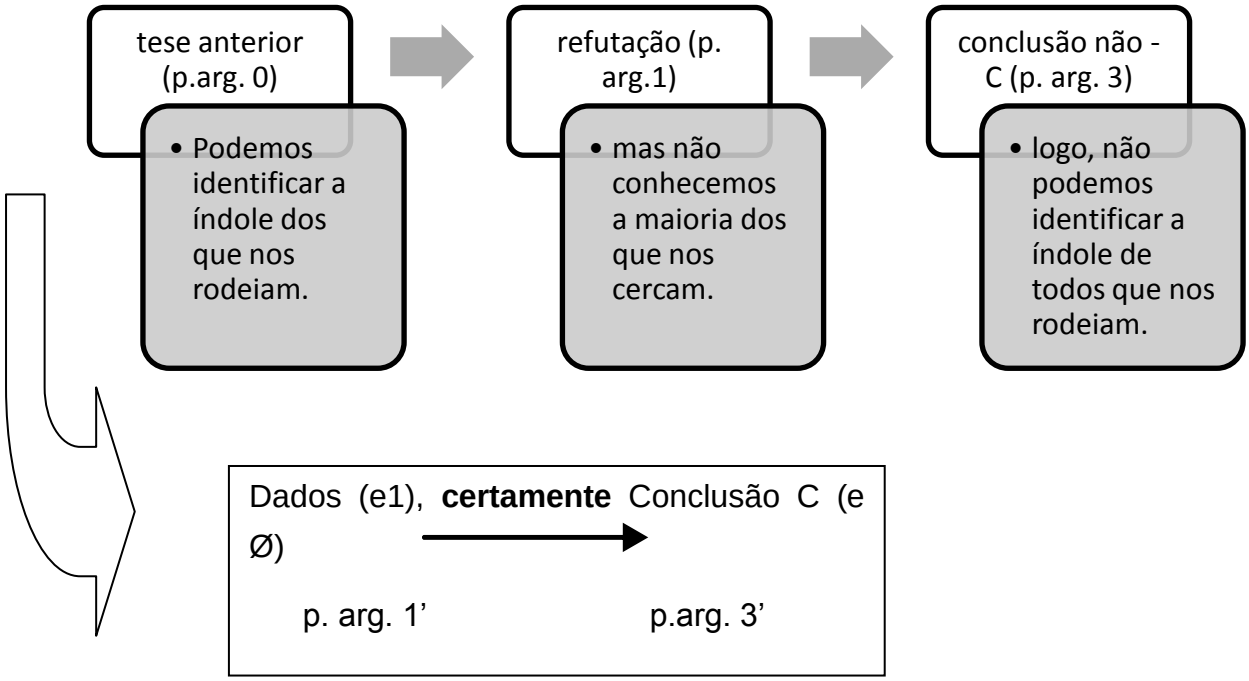
No texto, podemos notar que o aluno demonstra ter conhecimento de argumentos úteis para a defesa de sua tese, mas isso não é suficiente para que ela seja defendida com sucesso. O aluno precisa saber construir o seu texto organizando os argumentos de modo a direcioná-los todos a uma tese, o que, em geral, ele não consegue.

Como vimos anteriormente, a continuidade é fundamental para o desenvolvimento do sentido do texto, de forma que textos em que são apresentados tópicos descontínuos têm problemas de sentido, deixando-nos a questão: *qual é a relação desse tópico com o restante do texto?*

Nessa redação, o aluno/autor inicia o seu texto com o “sub”tópico A.1, que rotulamos de *Conhecimento parcial sobre as pessoas* (segmento 1). Dando por encerrado esse tópico, o aluno inicia o subsequente, A.2 *Realidade atual de violência* (segmentos 2 a 4). O encerramento do tópico A.1 dá-se, no entanto, sem nenhum desenvolvimento que mostre a sua relação com o tema a ser tratado, isto é, *educação e violência*, configurando-se como um “sub”tópico desconexo do texto devido a uma *ruptura* (ver quadro tópico 5).

Fazendo a análise através do quadro argumentativo, podemos perceber que os primeiro e segundo parágrafos do texto corresponderiam à tese (inicial) de uma primeira sequência, pois não constituem o foco da argumentação, sua função é de apoiar a tese (final) da sequência argumentativa geral, produzindo *dados*. No entanto, como já demonstramos através do quadro tópico (5), não houve continuidade, de forma que essa macroproposição não é conectada ao restante da sequência argumentativa. Essa primeira sequência argumentativa, segundo o modelo de Adam (1992) seria da seguinte forma:

Quadro argumentativo (1):



"Podemos identificar a índole dos que nos rodeia" é a *tese anterior*, refutada pelos *dados*, *"mas não conhecemos a maioria dos que nos cercam",* obtendo-se a *conclusão "logo não podemos identificar a índole de todos que nos rodeiam"*. A tese anterior (p. arg. 0), que se encontra subtendida, é, ela própria, constituída por proposições argumentativas, de forma que corresponde a um período encaixado (ADAM, 2008). *Dados* de e1 levariam a uma *conclusão* C (*Podemos identificar a índole dos que nos rodeiam*), que não é expressa no texto, mas é extraída a partir do que Adam chama de *Suporte*, ou seja, do conhecimento de mundo que temos.

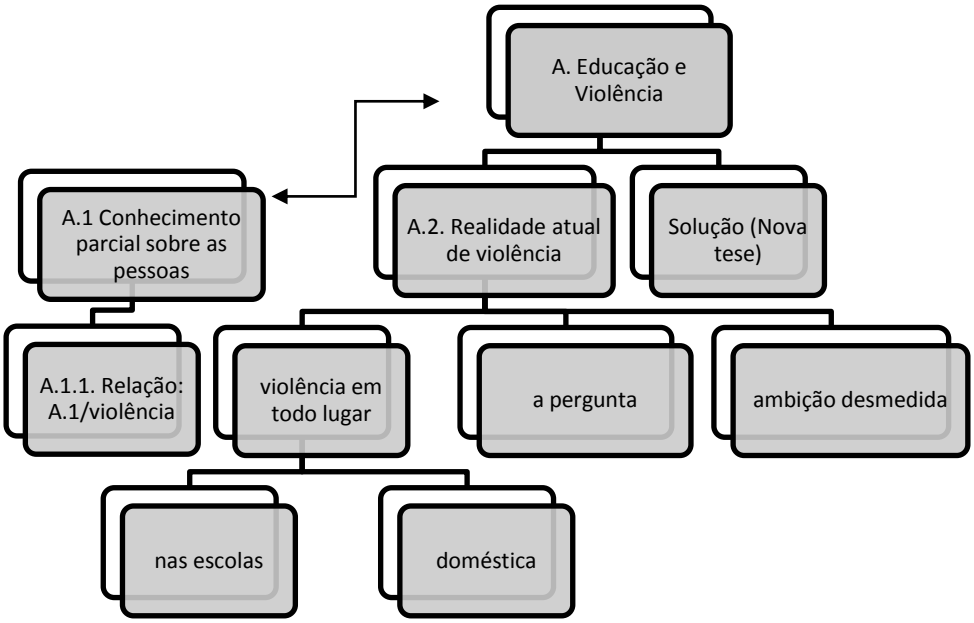
Essa sequência corresponde perfeitamente, de forma isolada, a uma sequência argumentativa, porém, comparando-a ao quadro tópico, percebemos a sua total desconexão com o restante do texto. Dessa forma, fica anulado o seu valor no desenvolvimento argumentativo geral, por ela não contribuir para a *conclusão - nova tese*, já que a sua razão de ser só se justificaria com a introdução de novo subtópico, que servisse de *dado* em seguida, mas isso não acontece, e o subtópico é abandonado, comprometendo, desse modo, o sentido do texto. Sendo assim, essa sequência não aparece no quadro argumentativo do texto:

Quadro argumentativo (2):

Tese Anterior	**Argumentos**	**Nova Tese**
Existe uma dura e cruel realidade de violência que é difícil de ser mudada.	• *a violência está em todo lugar, inclusive nas escolas e em casa – lugares de educação* • *as pessoas possuem uma ambição desmedida*	Se houver melhor educação, respeito ao próximo e colaboração, facilmente, muda-se o quadro de violência.

Pelo quadro tópico (6) (abaixo), podemos constatar a importância da continuidade do tópico que cobre essa sequência, que poderia ser através de um subtópico (A.1.1), para que se estabelecesse uma argumentação que justificasse *a realidade atual de violência*, ou seja, *em qualquer lugar pode haver gente que pratique violência, por isso a violência está em toda parte*. Sem esse novo subtópico, não há progressão tópica e, consequentemente, não há como relacionar de forma adequada A.1 ao restante do texto, e o argumento *não conhecemos bem as pessoas* não cumpre o seu papel em relação à tese.

Quadro tópico (6)



Esse exemplo é interessante, pois nos mostra claramente que há uma relação importante que deve ser estabelecida entre quadro tópico e quadro argumentativo, embora eles não coincidam, para a perfeita articulação entre tópicos e estabelecimento de sentido ao texto.

Outro problema que podemos ver nesse texto quanto ao não desenvolvimento de subtópicos ocorre na retomada do tópico inicial. Na linearidade discursiva, o aluno, fazendo uso do marcador discursivo *então*, retoma o tópico inicial a partir do referente *pergunta* (segmento 5) e afirma a dificuldade atual em responder a essa pergunta (segmento 6), articulando-se ao tópico A.2 através do referente *hoje*. Porém, o sentido da pergunta não está claro, ou seja, a construção do texto não estabelece limites quanto às leituras possíveis, não permitindo que digamos exatamente o porquê da *dificuldade atual em responder à questão*.

Tal fato ocorre devido à baixa informatividade do texto, que se dá pelo abandono de tópicos inseridos, ou seja, os tópicos não são desenvolvidos, o que prejudica o desenvolvimento da argumentação no texto, de modo que dependendo de como teria sido realmente desenvolvido esse tópico, a tese pretendida poderia ser outra da que supúnhamos inicialmente. Nesse caso, o sinal de reticências marca claramente esse abandono. Apesar de esse tópico parecer ser central para o desenvolvimento da tese, ele é completamente abandonado para a introdução do seguinte.

Ainda por falta de desenvolvimento, não fica clara no texto a relação da ambição desmedida com a violência (segmento 7), nem como a cooperação pode mudar *essa história* (segmento 8). Ou seja, faltou justificar as relações ambição/violência e cooperação/violência. Tal justificativa poderia ser feita através de abertura de subtópicos que esclarecessem essas relações ou até mesmo pela utilização de paráfrases que exercessem a função de explicitação. Mas, do modo como são apresentados, os argumentos são injustificáveis.

Textos desse tipo sofrem com o problema de argumentação inconsistente por ter seus tópicos inseridos e, logo em seguida, abandonados sem o devido desenvolvimento para que justifiquem sua presença e se articulem para a consecução da tese final.

Igual fenômeno de descontinuidade pode ser percebido na redação (3), em que é dada uma tese inicial que não se relaciona à tese final, por conta de abandono de tópico, provocando uma quebra no desenvolvimento argumentativo do texto.

Redação (3)

1[1.1 (A olimpíada é mais que uma competição é um sinal de união. União entre países, as pessoas, as raças e a cultura).
1.2 (Durante quatro anos esperamos ansiosos as olimpíadas, este momento comemorativo e de grande orgulho para o país que está realizando)].
2[E as estrelas principais desta festa são os atletas que) 2.1(durante vários anos dedicam a sua vida para o esporte, abdicam a família e aos momentos de lazer). 2.2 (Os atletas vencem o cansaço, as dores físicas e até mesmo as críticas) 2.3 (para poderem chegar a um lugar no pódio. Lugar que se torna impossível para alguns)].
3[Todos os atletas que chegaram a participar das olimpíadas já são vencedores, mesmo que não ganhem medalhas já são um orgulho para o seu país].
4[Concluímos que por detráz de uma medalha, há algo muito mais valioso para o atleta, que é o sonho realizado, o sonho de conseguir alcançar os seus objetivos, de superar os seus limites e entrar para a história do esporte.]

Nessa redação, o aluno apresenta uma tese inicial que se opõe a uma tese anterior.

Tese Anterior	Nova Tese (Tese Inicial)
A olimpíada é apenas uma competição	A olimpíada é mais que uma competição

Ao afirmar explicitamente *A olimpíada é mais que uma competição*, há uma oposição a uma ideia implícita (tese anterior) de que *A olimpíada é apenas uma competição.* De acordo com Adam (2008), a tese anterior pode estar subentendida, o que acontece, no caso desse exemplo, tanto em relação à tese inicial quanto à tese final, pois, ao afirmar *Os atletas são mais que vencedores,* o aluno combate a tese implícita (tese anterior) *Apenas aquele que ganha medalhas é vencedor* como podemos ver no quadro abaixo*:*

Tese Anterior	Nova Tese (Tese Final)
Apenas o atleta que ganha medalha é vencedor.	Todos os atletas que participam das olimpíadas já são vencedores.

Após a apresentação de uma tese, esperamos que sejam apresentados argumentos que a apoiem, ou que o aluno desenvolva essa tese de forma a culminar em uma tese final que componha a sequência argumentativa geral do texto. No entanto, por meio de um processo de *movimento tópico*, o aluno abre o subtópico 1.2 *grande festa*, abandonando completamente o tópico anterior 1.1 *sinal de união*, consequentemente, abandona a tese inicial, não a relacionando ao restante do texto. Não há, portanto, sentido de sua presença no texto, uma vez que não faz parte da sequência argumentativa.

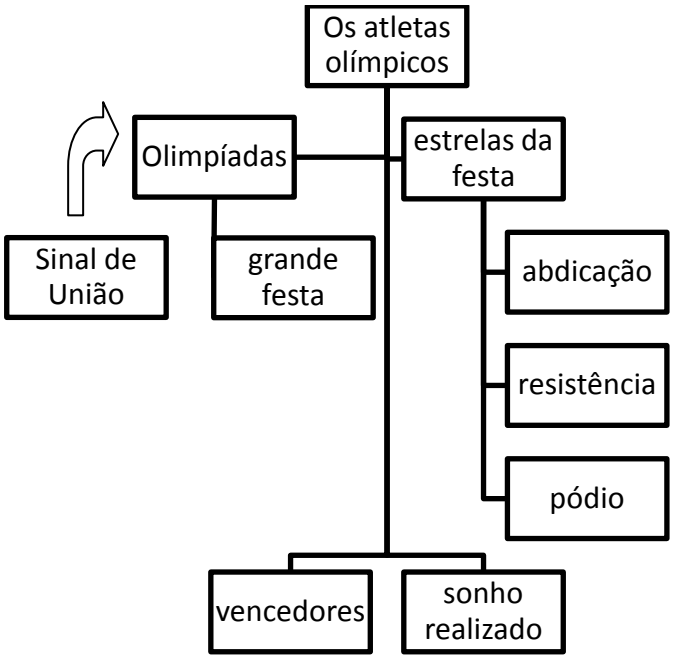
Sinal de união é, pois, um tópico que, apesar de ligar-se ao supertópico *Olimpíadas*, não está articulado ao restante do texto, ou seja, o aluno não faz a transição da tese inicial para a nova tese, relacionando-as, como faz um escritor proficiente. Assim, prejudica o desenvolvimento argumentativo, pois pelo quadro argumentativo (3) que se desenvolveu, percebemos a ausência da tese inicial,

Olimpíada é mais que uma competição, é um sinal de União. Dessa forma, o tópico que a encerra, embora esteja articulado ao tópico Olimpíadas, não se articula ao restante do texto, como podemos ver no quadro tópico (7). Isto significa que sua articulação se dá apenas em nível local e não global, uma vez que não se relaciona ao quadro argumentativo, é um tópico descontínuo e desconexo com o restante do texto.

Quadro argumentativo (3)

Tese Anterior	Dados	Nova Tese
Só quem ganha medalha é vencedor	A Olimpíada é uma grande festa; Os atletas são as estrelas principais da festa; Dedicam-se e abdicam à família e ao lazer; Resistem ao cansaço, às dores físicas e às críticas para alcançarem o pódio; O pódio não pode ser alcançado por todos; Orgulham o seu país; Valor maior do sonho alcançado	*Todos os atletas que participam das olimpíadas já são vencedores.*

Quadro tópico (7)



A falta de desenvolvimento dos tópicos gera a insuficiência de *dados*, de importantes elementos para a composição da sequência argumentativa.

Costa Val (1994) explica o que é avaliar a *suficiência de dados*:

> (...) é examinar se o texto fornece ao recebedor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produto, sem se mostrar, por isso, redundante ou rebarbativo. Os dados cuja explicitação é necessária são aqueles que não podem ser tomados como de domínio prévio do recebedor nem podem ser deduzidos a partir dos conhecimentos que o texto ativa (COSTA VAL, p. 32, 1994).

Um exemplo significativo de baixo nível de informatividade está na redação (5) cujo tópico discursivo é *A eleição desse ano*. No primeiro parágrafo, o aluno discursa sobre sua expectativa quanto ao processo eletivo. Nesse trecho, é defendida a tese de que *Uma eleição com mais dignidade nesse ano estabelecerá no próximo ano uma estrutura de vida melhor na sociedade.* Porém o texto apresenta um baixo nível de informatividade por não justificar o que seria um pleito com mais dignidade nem conseguir estabelecer uma relação adequada entre o pleito e a mudança social.

Redação (5)

1[Esse ano eu espero que haja uma eleição com mais dignidade, para que no próximo ano venha estabelecer uma estrutura de vida melhor em nosso meio que vivemos que é a nossa linda e maravilhosa sociedade].

O aluno, no parágrafo seguinte, se mantém no tópico *expectativas* a respeito do tipo de eleição que deseja, acrescentando, em uma frase confusa, a ideia de igualdade nas eleições.

[Nessa eleição não espero uma falta de desigualdade mas sim uma boa forma de nós termos uma igualdade perante essas eleições].

Sem explicar o porquê dessas expectativas, o aluno avança para o tópico em que expõe *o aumento do custo de vida.*

2[A cada dia que passa o nosso meio de sobrevivência está cada vez mais se dificultando através dos produtos e alimentos que devemos ter que consumir em nosso dia a dia. Por isso esse ano eu vou votar]

Esse trecho retrata um *dado* que argumentaria em favor da tese. Porém um *dado* incompleto, pois o aluno não desenvolve a ideia de como a eleição pode influenciar no custo de vida, de forma que enfraquece a argumentação do texto.

Esse tópico, devido à vinculação de referentes a um mesmo contexto (*sobrevivência*), provavelmente, se articularia com a ideia a ser desenvolvida sobre uma estrutura de vida melhor na sociedade presente no primeiro parágrafo, mas, pela ausência de desenvolvimento, essa articulação não se estabelece adequadamente, ainda que, no parágrafo seguinte, o aluno inicie fazendo uso do mecanismo de articulação presente na expressão “por isso”. *Isso* se refere *ao aumento de custo de vida*. Aqui, o aluno apenas toma o tópico *aumento de custo de vida* como justificativa para sua intenção de voto.

O aluno, no tópico *resultado do voto* (segmento 3), repete parte da tese, apresentando a relação *bom resultado / facilidade de vida*, porém não entra em maiores detalhes do que seria uma eleição de bom resultado.

3[e quero que através dos nossos votos venha ter um bom resultado para facilitar um pouco mais durante a nossa vida, ter mais segurança em nossas vias publica, mais saúde, lazer, educação com mais qualidade e etc...]

O tópico seguinte, *grande luta* (segmento 4), é introduzido pela expressão *apesar de tudo*, que serviria para iniciar uma refutação. Essa refutação, porém, fica comprometida, pois não está claro a que *tudo* se refere e, pelo desenvolvimento do texto, não há o que refutar, portanto o tópico fica desarticulado. Também não está especificado de forma exata o que deve mudar e quem são *eles*, uma anáfora que não possui antecedente no texto*,* consequentemente, não está bem definida qual é a *grande luta*.

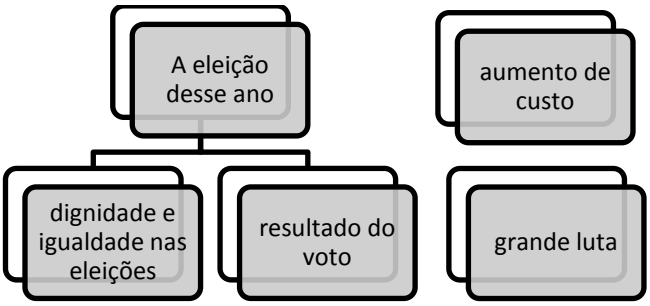
4[Apesar de tudo tem que mudar pra melhor e não deixar que eles venham nos roubar]. [Porque nosso voto tem poder e nós vamos vencer essa grande luta. Vamos lutar em cima dos nossos direito e deveres].

Esse tópico acrescenta, como argumento para a tese, a ideia do poder de mudança do voto, mas, por tudo que antes já dissemos, toda a tese fica comprometida, uma vez que não há esclarecimento de como o voto pode mudar, exatamente o que pode mudar e contra quem ou o quê. Também não é explicitado o que seria uma eleição com mais dignidade.

Durante a leitura desse texto, temos que recorrer, constantemente, a nosso conhecimento de mundo para completar os espaços deixados, mas, ainda assim, a argumentação fica comprometida, pois o texto, retornando constantemente a tópicos, reapresenta as ideias sem, no entanto, desenvolvê-las em subtópicos de forma que gerassem argumentos que sustentassem a tese final. Dessa forma, não podemos reconstruir, inteiramente, o sentido do texto.

O quadro abaixo mostra apenas o desenvolvimento hierárquico do texto, mas, pelo que já explicamos, podemos observar que, durante a leitura do texto, o aluno sempre retorna ao tópico *expectativa*, ora falando sobre o tipo de eleição que espera, ora falando sobre as melhorias que serão obtidas através do tipo de eleição que deseja sem, no entanto, desenvolver tópicos que seriam fundamentais para explicitar melhor a relação eleição/melhorias, como, por exemplo, o caso do subtópico *voto*, que não é desenvolvido e, na linearidade discursiva, retorna para *expectativas.* Os tópicos *aumento de custo* e *grande luta* ficam inseridos no quadro, porém desarticulados.

Quadro tópico (8)



Também na redação (6), fica-nos clara a afetação da ausência de *dados* para o desenvolvimento da sequência:

O título dessa redação - *Conscientizar é o melhor* - parece sinalizar para a tese que o aluno se propõe defender no texto, que tem como tema a Lei Seca.

No parágrafo inicial da redação, o aluno abre um tópico sobre a *irresponsabilidade no trânsito* [1], que se completa no parágrafo seguinte, no qual apresenta a premissa: *a irresponsabilidade dos motoristas gera um grande número de acidentes*.

Ainda no segundo parágrafo, é introduzido um novo tópico [2], que apresenta as expectativas positivas quanto à Lei Seca, isto é, diminuição de riscos de acidentes. Esse tópico apresenta uma refutação à informação anterior:

1[As pessoas não estão se interessando mais pelo bem estar uma das outras, quantas vezes não vimos pessoas irresponsáveis colocando em risco a sua própria vida e a de outras pessoas, que de alguma forma acabam não tendo nada haver com a sua irresponsabilidade no trânsito.
Por causa da irresponsabilidade dos motoristas o número de acidentes no trânsito que vimos nos noticiários eram grandes], 2[mas com a lei seca a população espera que diminua os riscos de acidentes no trânsito].

No parágrafo seguinte, é desenvolvido um subtópico de *Lei Seca*, *flagrantes* [3], que apresenta uma refutação a um argumento que não foi desenvolvido no texto, marcada pela expressão *mesmo com*, que orienta a argumentação a uma refutação.

3[Mesmo com essa lei ainda vemos pessoas sendo presas em flagrantes, mas espero que essas pessoas se conscientize que essa lei veio para diminuir os acidentes no trânsito e aumenta a tranquilidade nas ruas].

Dessa forma, a passagem do tópico *Lei Seca* para *flagrantes* causa estranheza. Isso acontece porque no supertópico *Lei Seca* o aluno não desenvolveu como a Lei Seca inibiria os flagrantes, isto é, as penalizações da lei, o argumento que seria refutado nesse novo subtópico. Temos que recorrer a outras estratégias para podermos preencher esse espaço que se dá entre a expectativa positiva e a parcial ineficiência da Lei.

Quadro tópico (9)

Esse *dado* exemplifica, então, os casos em que macroproposições da sequência argumentativa relacionam-se com macroproposições que não estão no texto, mas que seriam fundamentais para que o diálogo entre essas macroproposições proporcionassem uma leitura significativa, porque não podem simplesmente ser inferidas.

Nesse tipo de redações em que macroproposições importantes estão ausentes, é comum a repetição de argumentos que se manifesta por meio de retornos a tópicos, o que acaba por caracterizar a falta de desenvolvimento do texto. Ou seja, não há um avanço nem na construção tópica nem na arquitetura argumentativa do texto.

Ainda no tópico 3 e também no 4, que falam a respeito dos que são presos em flagrante e dos que não simpatizam com a lei, respectivamente, é

apresentada a expectativa de conscientização da lei. Porém, a tese subentendida no título do texto (*é melhor conscientizar*) não é desenvolvida, além disso, fica comprometida pela ausência do argumento entre os segmentos 2 e 3, como já dissemos.

4[E aquelas pessoas que não gostaram, ou melhor, que não estão contentes com essa nova lei, espero que perceba a bobagem que fazem não aprovando]

O que percebemos ao longo do texto é que, a partir de um tópico inicial, surge outro, isto é, um tópico remete a outro em uma relação de pertencimento a um mesmo universo e/ou contexto, porém, é pouca ou quase nenhuma a preocupação em articular esses tópicos, estabelecendo um desenvolvimento argumentativo. Assim, falar de irresponsabilidade no trânsito é falar de acidentes, o que remete, atualmente, à Lei Seca. Falar de Lei Seca engloba pessoas, que podem ser presas em flagrante e também que não simpatizam com a lei. São tópicos introduzidos, mas que, no entanto, pouco se articulam porque não são desenvolvidos como argumentos e teses.

Sobre o baixo teor de informatividade do texto, Costa Val (1994) assim considera:

> Um texto com baixo poder informativo, que não fornece os elementos indispensáveis a uma interpretação livre de ambiguidades, ou que se limita a repetir coisas que nada somam à experiência do recebedor, tem como efeito desorientá-lo ou irritá-lo, ou simplesmente não alcançar sua atenção. Tende a ser rejeitado. Mesmo que não chegue a ser tomado como não-texto, é avaliado como produção de má qualidade, com a qual não vale a pena perder tempo (COSTA VAL, p. 33, 1994).

Outra constatação importante de nossa análise pode ser exemplifica através da seguinte redação:

Redação (7)

1[Qual será o futuro de nosso país com tanta violência? Já não se sabe mais o que fazer, já foram tanto os meios de acabar com a violência]. [E agora é o uso do bafômetro para tentar reduzir a imprudência do alcoolismo no trânsito, uma ideia que se der certo, será um ótimo começo para melhorar a nossa vida].
2[Em São Paulo, onde diz ser a capital que tem mais veículos e em consequência disso, mais mortes, [isso porque parte da sociedade não cumpri as suas obrigações de respeitar as leis de trânsito, as faixas de pedestres].

3[Afinal, para melhorarmos o nosso futuro só depende do que fizermos agora, e então acabaremos com as mortes de inocentes nas ruas, que cresce a cada dia em todo Brasil.

O segmento 2, correspondente ao tópico *o trânsito em São Paulo*, além de outros fatores mencionados mais adiante, tem seu sentido e articulação no texto comprometidos por não ser plenamente desenvolvido, uma vez que o tópico seguinte, que apresenta a tese, inicia-se por *afinal,* elemento que introduz uma justificativa do que foi dito anteriormente, caminhando para uma conclusão (KOCH, 2008b). Porém o trecho seguinte não é justificativa de por que a sociedade não cumpre suas obrigações de respeito às leis de trânsito, isto é, essa justificativa não fora desenvolvida. Este último tópico (segmento 3) corresponde, na planificação de uma dissertação, à conclusão, o que podemos entender, da forma como foi construído, que o aluno preferiu observar o plano do texto a analisar a argumentação que estava sendo desenvolvida, procedimento comum nas redações dos educandos.

Dessa forma, entendemos que há maior preocupação por parte dos alunos, para a produção escrita, com a planificação do texto do que com o desenvolvimento argumentativo.

Como vimos, nos textos dos alunos, muitos tópicos são introduzidos, porém não desenvolvidos, gerando um baixo teor de informatividade, não fazendo as devidas relações previstas pela sequência argumentativa. Uma vez apresentando deficiências e insuficiências para a sequência argumentativa, o tópico também se empobrece.

5.2.4 Problemas relativos à articulação tópica

Nesta seção, apresentaremos as análises dos dados referentes aos problemas relacionados à operação de articulação de tópicos. Analisaremos, primeiramente, o papel específico da sequência argumentativa nessa operação e, posteriormente, o uso dos mecanismos de articulação durante esse processo.

5.2.4.1 O papel da sequência na articulação de tópicos

Quanto à articulação entre os tópicos, percebemos o papel central da sequência argumentativa, pois, apesar da presença de articuladores, a articulação entre os tópicos era ineficiente devido à quebra da sequência argumentativa. Fato que podemos perceber na redação 4.

Redação (4)

1[As pessoas tem vivido uma era de acidentes, que tem feito milhares de vítimas incluindo: homens, mulheres e até mesmo crianças, por uma simples inresponsabilidade de motoristas alcoolizados].
2[Enquanto isso, a tecnologia tem nos ajudado muito, com a chegada da lei seca, ou seja, o teste do bafômetro que por incrível que pareça tem diminuído atualmente o índice de acidentes e de pessoas alcoolizadas no volante].
3[Atualmente, a violência na estrada tem tido resultados diferentes entre homens e mulheres, porque os homens estão sendo os principais causadores dos acidentes e muito pouco se fala das mulheres, pois o que importa é que a punição é igual para todos em ambas partes].
4[Contudo, a lei seca tem feito e tem sido um ótimo trabalho nas estradas diminuindo o índice de acidentes e até mesmo o índice de mortes].

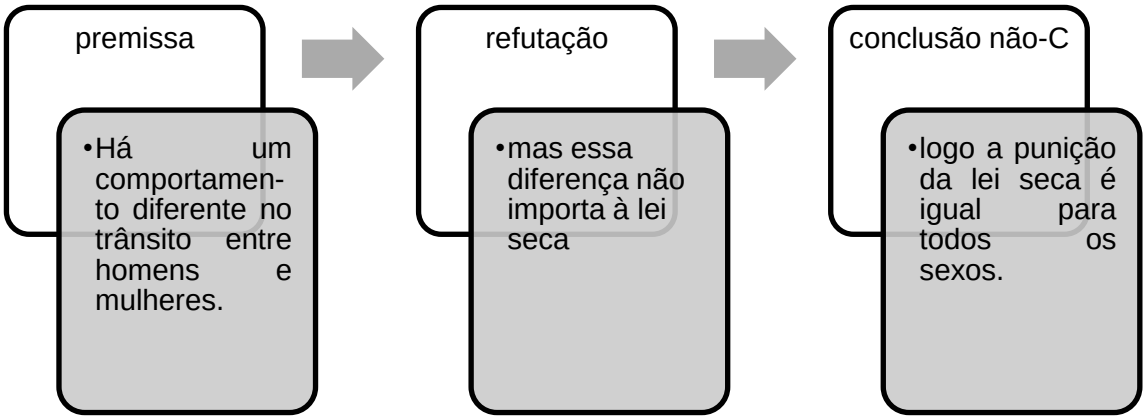
Essa redação abre com um tópico sobre acidentes de trânsito, partindo da premissa *a culpa dos acidentes de trânsito é dos motoristas alcoolizados*. Em seguida, o aluno inaugura um subtópico sobre a *Lei Seca* que se articula com o anterior por meio da forma referencial *isso*. Entretanto, a relação estabelecida entre esses segmentos por meio da conjunção *enquanto* é de temporalidade ou proporcionalidade, de forma que o subtópico *Lei Seca* não é apontado como solução ao problema apresentado no supertópico, comprometendo o desenvolvimento da sequência argumentativa, uma vez que o leitor tem que recorrer a outras estratégias para entender que se trata de um argumento para a defesa da tese. Dessa forma, supertópico e subtópico são fragilmente articulados.

No desenvolvimento linear do texto é introduzido um novo tópico: *os gêneros no trânsito* (segmento 3). Porém, esse tópico não se relaciona com o tópico (álcool no trânsito), pois contraria, no quadro argumentativo, a premissa que incide sobre o alcoolismo a culpa dos acidentes de trânsito, focalizando as questões de

gênero (homem/mulher). Como contraria a premissa, esse subtópico fica desarticulado do restante do texto.

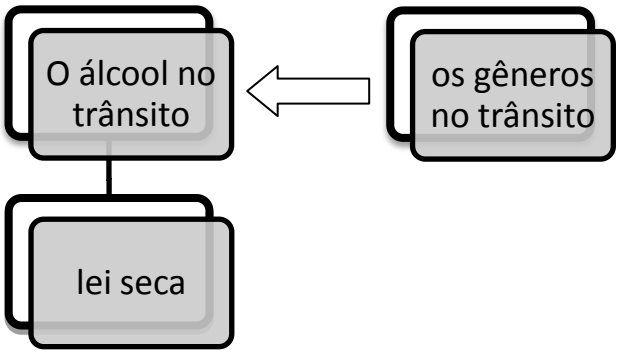
Essa contrariedade existe porque se trata de uma sequência argumentativa encaixada que geraria novo *dado* como argumento, porém não foi bem desenvolvida, pois faltou um elemento fundamental para relacionar esse tópico ao supertópico: a refutação. A partir da premissa *Há um comportamento diferente no trânsito entre homens e mulheres*, teríamos o seguinte quadro da sequência argumentativa encaixada:

Quadro argumentativo (4)



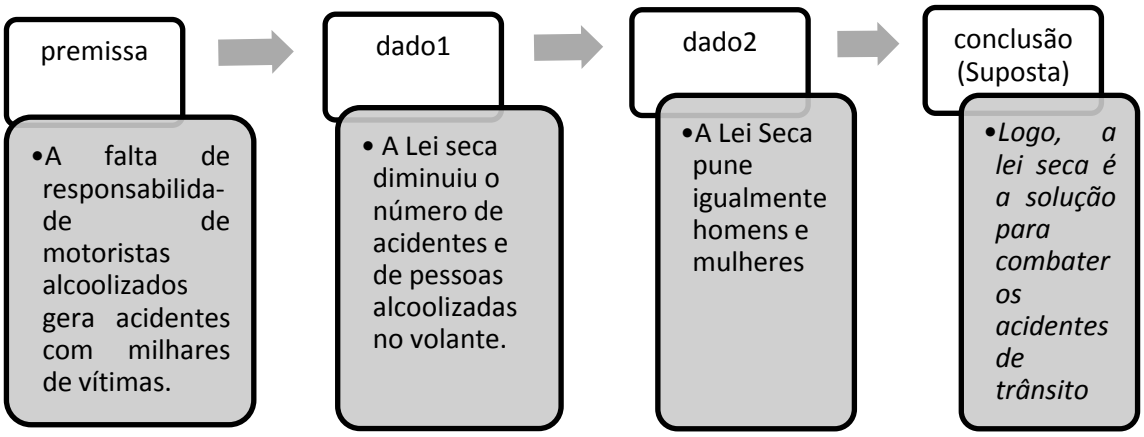
A *premissa* levaria à conclusão C *a punição não é igual para todos os sexos*. Como a refutação não é apresentada, dá-se a incoerência textual. Dessa forma, o argumento se perde e não contribui para o desenvolvimento da sequência argumentativa principal do texto, fazendo com que o subtópico *Gêneros no trânsito* apareça completamente desarticulado do seu supertópico, como mostramos no quadro abaixo:

Quadro tópico (8)



Por fim, no plano linear, o aluno retorna ao subtópico *Lei Seca* por meio de um articulador (*contudo)* que indica refutação, quando, na verdade, é a reapresentação do único argumento do texto contido na relação Lei Seca/diminuição de acidentes. O esquema argumentativo dessa redação se daria apenas no nível justificativo, isto é, partiria de uma premissa (dado), apresentando *dados* (argumentos) que se apoiassem em princípios (regra de interferência) para o alcance da conclusão C. No entanto, como vimos, o texto apresenta um único argumento que se repete (dado 1), outro argumento que se perde (dado 2) e, por fim, o texto não apresenta a nova tese (conclusão C), que supomos que seria *Logo, a lei seca é a solução para combater os acidentes de trânsito.*

Quadro argumentativo (5)



Portanto, o texto, da forma como está organizado, apresenta uma argumentação inconsistente e incompleta, além de uma série de desarticulações subsequentes, que se verificam pelo mau desenvolvimento da sequência argumentativa

Acontece o mesmo com a redação (6), em que o supertópico *Lei seca* e seu subtópico *flagrantes* são ligados por meio do articulador tópico *essa lei* (segmento 3), no entanto, configura-se aqui uma articulação apenas local, e não global, pois há uma correspondência com um *dado* que não foi desenvolvido, devido à ausência do argumento refutado (quadro tópico 9).

1[As pessoas não estão se interessando mais pelo bem estar uma das outras, quantas vezes não vimos pessoas irresponsáveis colocando em risco a sua própria vida e a de outras pessoas, que de alguma forma acabam não tendo nada haver com a sua irresponsabilidade no trânsito.

Por causa da irresponsabilidade dos motoristas o número de acidentes no trânsito que vimos nos noticiários eram grandes], 2[mas com a lei seca a população espera que diminua os riscos de acidentes no trânsito].
3[Mesmo com *essa lei* ainda vemos pessoas sendo presas em flagrantes, mas espero que essas pessoas se conscientize que essa lei veio para diminuir os acidentes no trânsito e aumenta a tranquilidade nas ruas].

Também na redação 1, nos segmentos 3 a 5, notamos a impossibilidade dos mecanismos de articulação tópica, por si só, garantirem a articulação completa de um tópico ao texto :

3[Males como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor.] 4[Enquanto isso a rede pública hospitalar parece a cada dia que passa chegar ao caos].
5[Preocupantes relatos recentemente vindos da Organização Mundial de Saúde, destacou a falta de transparência do governo].

No quadro tópico, os referentes vinculados ao contexto central (rede pública hospitalar/ governo) garantiriam apenas a identificação do tópico (*Governo intransparente* – segmento 5*)* com o anterior (A.2.1 *rede pública hospitalar* - segmentos 4 e 5), mas não informariam se se trata de um subtópico nem garantiriam a articulação, ficando completamente desarticulado dos demais (v. quadro tópico 2).

Com base nesses exemplos, podemos perceber que não basta a presença de um articulador tópico para que os tópicos se articulem. O diálogo entre os tópicos é mais complexo e está ligado à argumentação que é desenvolvida ao longo do texto.

Assim, o simples fato de alguns subtópicos se articularem, permitindo-nos afirmar que o texto não deixa de ser coerente, não significa nem que ele esteja bem construído em termos de relacionamento entre o tópico central e os subtópicos, nem tampouco que esse quadro tópico colabore efetivamente para o bom desenvolvimento argumentativo. Essa é uma das conclusões mais importantes de nossa pesquisa.

A despeito da desarticulação do tópico 1.1 *sinal de união*, que leva a tese inicial, a redação (3) demonstra bom exemplo de desenvolvimento de argumentos válidos para defesa de uma tese, de forma que garanta a coerência e articulação entre os tópicos desenvolvidos.

Nessa redação, após o abandono do tópico *sinal de união,* o subtópico seguinte caracteriza as Olimpíadas como uma festa e é perfeitamente articulado ao tópico 2.1 *estrelas da festa,* fazendo uso dos mecanismos de articulação *e* (marcador discursivo) e *desta festa* (forma referencial), gerando argumento para a tese final.

1.2 (Durante quatro anos esperamos ansiosos as olimpíadas, este momento comemorativo e de grande orgulho para o país que está realizando)].
2[E as estrelas principais desta festa são os atletas que) 2.1(durante vários anos dedicam a sua vida para o esporte, abdicam a família e aos momentos de lazer).
2.2 (Os atletas vencem o cansaço, as dores físicas e até mesmo as críticas) 2.3 (para poderem chegar a um lugar no pódio. Lugar que se torna impossível para alguns)].

Esses subtópicos apresentam argumentos, o que reforça a articulação ao todo do texto, conduzindo o leitor para a tese final do texto de que *todos atletas participantes das olimpíadas são vencedores,* contida no tópico 3, combatendo uma tese anterior de que *apenas os que ganham medalhas são vencedores* (v. quadro argumentativo 3).

3[<u>Todos os atletas que chegaram a participar das olimpíadas</u> já são <u>vencedores</u>, mesmo que não ganhem <u>medalhas</u> já são um orgulho para o seu país].

Em resumo, a sequência argumentativa é um importante elemento para a articulação tópica, uma vez que, quebrada essa sequência, argumentos, *dados*, refutações e teses se perdem, tópicos e subtópicos ficam desconexos, gerando desarticulações e incoerências. As sequências argumentativas são quebradas na medida em que tópicos não são desenvolvidos em *dados* da sequência.

5.2.4.2. Os mecanismos de articulação tópica

Poucos foram os mecanismos de articulação encontrados, sobretudo porque muitos tópicos foram apenas introduzidos, não sendo desenvolvidos, não havendo, portanto, uso de mecanismos e, quando esses elementos eram utilizados, a articulação em sua maior parte se dava por meio de formações referenciais.

a) Os marcadores discursivos

Quando o tópico é desenvolvido, seguindo uma argumentação bem elaborada, os marcadores discursivos aparecem bem colocados, como no trecho abaixo:

Redação (15)

4[A Lei Seca entrou em rigor há dois meses e foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornando mais duras as penas contra quem bebe e dirige].
5[*Assim* a Nova lei vem gerando conflito, pois a lei tem pontos positivos e negativos; *por exemplo* pessoas vão se conscientizar, e quando pensar em beber o melhor é ficar bem longe do volante, assim os estudos esperam; que diminua o número de acidentes com pessoas alcoolizadas. *Já* os pontos negativos é no campo econômico, são os prejuízos que os donos de bares vêm enfrentando, essas são algumas das consequências que a Nova lei gerou].

No exemplo abaixo, o aluno, dando continuidade ao tópico em desenvolvimento, faz uso de marcador discursivo:

Redação (12)

5[(...)achei melhor esperar mais um pouco para decidir algo que parece tão fácil mais é muito complicado aliás é algo importantíssimo para nosso destino.]
6[*Então* é isso preciso pensar mais um pouco para com muita certeza decidir a minha sonhada profissão e investir nela para que eu me dê bem e fique por muito tempo nessa profissão tão esperada].

Já o uso inadequado ou a falta de marcadores discursivos são alguns dos fatores gerados a partir da quebra de continuidade do tópico, como vemos no exemplo abaixo com a introdução do subtópico *o trânsito em São Paulo* (2):

Redação (7)

1[Qual será o futuro de nosso país com tanta violência? Já não se sabe mais o que fazer, já foram tanto os meios de acabar com a violência]. [E agora é o uso do bafômetro para tentar reduzir a imprudência do alcoolismo no trânsito, uma ideia que se der certo, será um ótimo começo para melhorar a nossa vida].
2[Em São Paulo, onde diz ser a capital que tem mais veículos e em consequência disso, mais mortes, [isso porque parte da sociedade não cumpri as suas obrigações de respeitar as leis de trânsito, as faixas de pedestres].

3[Afinal, para melhorarmos o nosso futuro só depende do que fizermos agora, e então acabaremos com as mortes de inocentes nas ruas, que cresce a cada dia em todo Brasil.

Na redação, falta um marcador discursivo para orientar o leitor, já que se falava anteriormente de bafômetro (segmento 1) e subitamente mudou-se para o trânsito de São Paulo (segmento 2), ainda que isso caracterize um retorno ao tópico *violência*. Não fica claro também como o tópico se relaciona ao restante do texto.

Semelhante desorientação por mudança de tópico e ausência de marcador discursivo ocorre no seguinte trecho em que o tópico *rentabilidade* x *vocação* (6) é introduzido sem nenhuma orientação ou justificativa ao leitor da nova discussão que se fará, o que poderia ser feito por meio de um marcador discursivo:

5[Fazer uma faculdade ainda não é um objetivo meu, talvez em um futuro próximo ser um engenheiro industrial que também esta faltando pessoas nesta área onde salário é muito bem pago]. 6[Algumas pessoas são obsecadas em ter uma profissão que dá bastante dinheiro não por que elas gostam de exercela].

b) Formas referenciais

Com maior recorrência, as formas referenciais são os mecanismos mais utilizados para o estabelecimento da articulação entre os tópicos, porém nem sempre de forma bem sucedida.

A redação (3) apresenta exemplos de uso de formas referenciais de modo adequado para o estabelecimento da articulação, embora, como já havíamos afirmado, que sem o desenvolvimento adequado do quadro argumentativo essa articulação ficaria comprometida, como ocorreu com o segmento 1.1 que ficou desarticulado.

Redação (3)

2[E as estrelas principais desta festa são os atletas que) 2.1(durante vários anos dedicam a *sua vida* para o *esporte*, abdicam a família e aos momentos de lazer). 2.2 (Os atletas vencem o cansaço, as dores físicas e até mesmo as críticas) 2.3 (para poderem chegar a um lugar no pódio. Lugar que se torna impossível para alguns)].
3[Todos *os atletas que chegaram a participar das olimpíadas* já são vencedores, mesmo que não ganhem *medalhas* já são um orgulho para o seu país].

4[Concluímos que por detráz de uma *medalha*, há *algo muito mais valioso para o atleta*, que é o sonho realizado, o sonho de conseguir alcançar os seus objetivos, de superar os seus limites e entrar para a história do esporte.]

Para o subtópico 2.1 (abdicação), as formas referenciais *sua* e *esporte* garantem a articulação intertópica com 2 (estrelas da festa) . As formas referenciais anafóricas, *atletas* (direta), *cansaço, dores físicas, críticas* e *pódio* (indiretas) inserem o subtópico 2.2 (resistência) e 2.3 (pódio) no supertópico *estrelas da festa.* Nos tópicos 3 e 4, as formas referenciais em itálico fazem a articulação com o tópico central.

Por vezes, há uma indefinição do antecedente, ou âncora, o que pode estar ligado a uma indeterminação de significados, como nos exemplos das redações (7) e (13). Isso acaba por interferir na definição do tópico discursivo, gerando os problemas que já mencionamos quanto ao desenvolvimento tópico e argumentativo do texto.

Redação (7)

[Qual será o futuro de nosso país com tanta *violência*? Já não se sabe mais o que fazer, já foram tanto os meios de acabar com a violência]. [E agora é o uso do bafômetro para tentar reduzir a imprudência do alcoolismo no trânsito, uma ideia que se der certo, será um ótimo começo para melhorar a nossa vida].

Nesse exemplo, não se pode precisar de forma imediata que o tópico discursivo é a violência no trânsito.

Redação (13)

[A fome no Brasil cresce a cada dia, pois acho que tem como melhorar, pois as pessoas tem que colaborar para combate *essa pobreza* (...)
A educação também é um meio de espande Novas ideias e de vencer-mos *a fome*, o desemprego e *a pobreza*.
A fome é um problema muito sério que existe a muito tempo e até hoje não conseguimos acabar com esse problema, *entretanto a erradicação da pobreza* é um processo lento].

Nesse caso, ora o aluno considera fome e pobreza o mesmo referente recategorizado, ora os considera diferentes.

Também são constantes os tipos de textos cujos referentes são anáforas de elementos fora do cotexto, de forma que apenas pelo título ou proposta de

redação dá-se a conhecer o tópico discursivo. No entanto, segundo Custódio Filho (2006), tais textos só descumprem a norma textual, porque, a rigor, pela noção de referenciação, a referência seria perfeitamente recuperável, o que não interferiria na compreensão do tópico discursivo, como podemos ver no exemplo abaixo:

Redação (17)

Título: Fome um problema nosso

[Tema que nos deixa triste em saber o que tantas pessoas passam sem um grão de arroz em um prato, sem ter onde trabalhar para no fim da tarde, trazer o que comer para a família].

Já em caso de descontinuidade do tópico, geram-se ambiguidades de referentes e consequente desarticulação, como nos seguintes exemplos:

Redação (2)

5[Então é por esse motivo a pergunta: Educação ou violência?] 6[Hoje não sabemos direito responder a tal pergunta...]
7[Uma realidade hoje é que, as pessoas são muito ambiciosas, digamos que, só querem pra si, esquecendo que existe outras que precisem mais, do que as próprias.]
8[Seria fácil se cada um de nós colaborássemos na educação, respeitando o próximo, ajudando os outros no que pudesse-mos, fazendo nossa parte com certeza essa história, mudaria].

Na redação (2), *essa história* (segmento 8), importante elemento tanto para a articulação dos tópicos, quanto para a compreensão da tese defendida, não tem o seu sentido bem definido, pois, por falta de informatividade no tópico anterior, não fica claro do que exatamente se trata. O autor fala da trágica situação de violência no lugar da educação, ou da realidade atual de violência de forma mais geral?

Redação (5)

4[Apesar de tudo tem que mudar pra melhor e não deixar que *eles* venham nos roubar]. [Porque nosso voto tem poder e nós vamos vencer *essa grande luta*. Vamos lutar em cima dos nossos direito e deveres].

Já no segmento acima não há nenhuma referência a *eles* e *essa grande luta.*

As formas referenciais são fundamentais também para o quadro argumentativo por ter a capacidade de agregar valor e juízo aos referentes, como podemos observar nos seguintes exemplos:

Redação (1)

3[*Males* como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor].

Redação (4)

2[*E as estrelas principais desta festa* são os atletas que) 2.1(durante vários anos dedicam a sua vida para o esporte, abdicam a família e aos momentos de lazer).

Quando esse juízo ou valor é mal especificado, como no exemplo abaixo, compromete, além do sentido, a argumentação do texto:

Redação (9)

[*O trabalho infantil*, é todo aquele *bem-estar* que prejudica as crianças e que compromete a sua educação, desenvolvimento e vida futura].

c) Formações Metadiscursivas

Poucas foram as formações metadiscursivas que apareceram no *corpus*. Em geral, apareceram em textos com articulação adequada, como nos exemplos abaixo:

Redação (12)

[Realmente ainda não decidir a profissão que irei seguir. Hoje em dia para um jovem decidir algo que ele irá se formar é muito difícil além do mais são muitas as opções que existe por aí, então não adianta eu me interessar por qualquer e depois me arrepender, ou seja é melhor eu terminar meus estudos e pensar bem o que eu irei fazer].
[Pra falar a verdade o mercado de trabalho está muito disputado a pessoa deve está bem preparada, qualificada para poder entrar na briga que é muito grande].

Redação (18)

[Cabe ressaltar o derretimento das calotas polares que por sua vez aumenta o nível do mar podendo causar a inundação de cidades litorâneas].

Porém, a exemplo do que comentamos sobre o marcador discursivo, em trechos de total desarticulação tópica, por mudança brusca de tópico, sentimos a

necessidade de um mecanismo que orientasse a leitura para essa mudança. Isso revela que sua ausência, além de influenciar na quebra do sentido do texto, ainda é reflexo da relação mal feita entre argumentação e tese, ao mesmo tempo que compromete a reconstrução do quadro argumentativo pelo leitor. Podemos notar esse dado no trecho da redação (9), que tenta defender a tese do direito das crianças à cidadania, porém toda a argumentação é comprometida, pois essa relação não é feita de forma devida. No exemplo, a mudança de tópico é brusca e desorientada.

Redação (9)

[Ser cidadão é ter direito à vida a liberdade, a propriedade, a igualdade, perante a lei e ter direitos civis, políticos e sociais].
[O trabalho infantil, é todo aquele bem-estar que prejudica as crianças e que compromete a sua educação, desenvolvimento e vida futura].

Dessa forma, confirmamos nossa hipótese inicial de que as formulações metadiscursivas e os processos referenciais atendem principalmente aos propósitos do quadro da sequência argumentativa dominante.

d) Paráfrases

A principal função das paráfrases é de agregar informações e desenvolver o tópico, fazendo-o progredir, trazendo explicações sobre o que foi dito anteriormente, como no segmento abaixo:

Redação (2)

1 [Mais não conhecemos nem a maioria delas, e por isso não podemos falar nada a respeito dessas pessoas]. [*Como por exemplo como é que essas pessoas vivem ou o que fazem?* Na maioria das vezes não sabemos diferenciar, *ou seja, não podemos dizer se é uma pessoa de bem ou uma má pessoa*].
[...]
3 [Nas escolas, por exemplo, alunos chegam aos extremos, *ou seja, aos limites, batem em seus professores, já teve casos que ocorreram de aluno matar seu professor (...)*].

Porém, algumas paráfrases que aparecem no texto dos educandos são repetições desnecessárias que, se não prejudicam a progressão das ideias, também não contribuem para o desenvolvimento do tópico. Apenas cansam o leitor.

Redação (14)

[Mas que pena que essa mesma humanidade não está sabendo usar esses automóveis, ou seja, *dirigir corretamente esses automóveis*].
[...]
[A Lei Seca, vai multar aqueles motoristas que andam bêbados, ou seja, *dirigem seus carros bêbados*].

É, no entanto, a ausência de paráfrases mais informativas, com funções de definir e explicitar (HILGERT, 1996), uma das maiores causas dos problemas de insuficiência no desenvolvimento do tópico, ocasionando a baixa informatividade. Segundo Pinheiro (2003), a paráfrase exerce a função de dar informação nova em um mesmo segmento, o que muitas vezes deixou de ser feito nas redações. No exemplo abaixo, o aluno deixou de explicar o sentido de sua pergunta, que não é garantido plenamente pelos elementos contidos no texto.

Redação (2)

5[Então é por esse motivo a pergunta: Educação ou violência?] 6[Hoje não sabemos direito responder a tal pergunta...]
7[Uma realidade hoje é que, as pessoas são muito ambiciosas, digamos que, só querem pra si, esquecendo que existe outras que precisem mais, do que as próprias.]

e) Perguntas

Em geral, as perguntas são usadas pelos alunos para introduzirem a questão em debate, ou seja, o tópico discursivo.

Redação (7)

[Qual será o futuro de nosso país com tanta violência? Já não se sabe mais o que fazer, já foram tanto os meios de acabar com a violência].

Redação (19)

[*Quem ainda não ouviu falar da lei seca?* A Nova lei que impede os motoristas de ingerirem bebidas alcoólicas antes de pegarem a estrada e que esta causando um polêmica entre brasileiros, principalmente entre aqueles que possuem carros]

A maioria das perguntas que aparecem são de caráter retórico, como no exemplo abaixo:

Redação (20)

[A polêmica surgiu. Há quem proteste contra a Nova lei seca. *Que direito tem o Estado de interferir na minha segurança pessoal? Como é que legisla sobre os riscos que quero assumir?* Sem dúvida , a obrigatoriedade de não poder beber mais de um copo de bebida alcoólica e dirigir seu próprio carro está em desacordo com os princípios liberais].

No *corpus* pesquisado, foi encontrada apenas uma pergunta, apoiada por uma formulação metadiscursiva, com função de introduzir novo tópico:

Redação (18)

[Com isso cabe salientar ainda – *será mesmo que podemos consiliar desenvolvimento e equilíbrio ambiental*?]
[O homem tem um leve assomo de “preocupação” com a diversidade ecológica e devidas consequências advindas das atividades antrópicas. Entretanto não tem sido o suficiente para conter processos de alteração da natureza (...)]

Com esses dados, podemos concluir que os alunos, em geral, fazem pouco uso dos mecanismos de articulação tópica, não tendo a preocupação de orientar o leitor de seu texto e de articular os tópicos. Também não se preocupam em desenvolver os tópicos introduzidos acrescentando informações relevantes para a compreensão textual, assim como argumentos e contra-argumentos ao longo do desenvolvimento da sequência argumentativa.

Sendo assim, fica clara para nós a relação entre quadro argumentativo e quadro tópico para o estabelecimento do sentido do texto como um todo, ou seja, o mau desenvolvimento de um interfere sensivelmente no desenvolvimento de outro, daí a importância de vincular os dois estudos.

6. CONCLUSÃO

Neste trabalho, objetivamos, principalmente, investigar, por que os textos de alunos concluintes e egressos do ensino médio, em sua maioria, apresentam dificuldades de articular e desenvolver ideias e de apresentar e relacionar argumentos em defesa dessas mesmas ideias. São produzidos, dessa forma, textos com trechos confusos e incoerentes e que, por vezes, não nos permitem precisar o ponto de vista do aluno e, menos ainda, argumentos em defesa desse ponto de vista.

Esse questionamento gerou a hipótese inicial de que alguns problemas por parte dos alunos ligados ao desenvolvimento argumentativo se devam a dificuldades em desempenhar as operações de manutenção do tópico discursivo, de desenvolvimento e de articulação adequada dos tópicos. Dessa forma, conjecturamos que o desenvolvimento argumentativo relaciona-se com o desenvolvimento tópico do texto.

Cremos que a análise dos *dados* nos permitiu confirmar essa hipótese inicial ao nos demonstrar a interferência direta das operações de manutenção e de desenvolvimento do tópico na sequência argumentativa do texto e de como a sequência argumentativa colabora para a articulação dos tópicos ao todo do texto.

A dificuldade em operacionalizar a manutenção do tópico inviabiliza principalmente a compreensão da tese defendida e o estabelecimento de argumentos que validem a tese. Já a falta de desenvolvimento dos tópicos gera baixo grau de informatividade e interfere na produção de argumentos ou de outras macroproposições que compõem a sequência argumentativa, criando sequências incompletas.

Dessa forma, constatamos principalmente que a má articulação está intimamente ligada ao mau desenvolvimento da sequência argumentativa, porém essa é uma relação que até então não tem sido bem explorada pela literatura, que, normalmente, se dedica aos dois estudos separadamente. Com isso, esperamos ter contribuído com o nosso trabalho para preencher essa lacuna no campo teórico.

A análise também demonstrou que os mecanismos de articulação podem até estabelecer uma conexão que se manifesta apenas em nível local, mas, com a má construção da sequência, os tópicos não se articulam globalmente. O aluno produz, dessa forma, um texto com tópicos pouco articulados entre si, ainda que faça uso adequado de mecanismos de articulação.

Isso chama atenção para outra constatação relevante de nossa pesquisa: a de que nem sempre a presença de uma forma articuladora de subtópicos é suficientemente capaz de estabelecer uma relação eficaz entre eles, nem de ligá-los ao tópico central e ao quadro argumentativo do texto.

A forma referencial foi o mecanismo de articulação que apareceu em maior frequência. Os casos de mau emprego desses mecanismos estão ligados não só à desarticulação de tópicos, como prevíamos, mas também a casos de falta de manutenção e desenvolvimento tópico, ocasionando, assim, a ruptura da continuidade temática e a não-progressão.

Os marcadores discursivos e as formulações metadiscursivas também estão relacionados a casos de quebra de continuidade tópica, reflexo do mau desenvolvimento argumentativo. Nesses casos, a ausência desses mecanismos impossibilita a orientação argumentativa do texto, dificultando ainda mais a compreensão. Em geral, o aluno pouco se preocupa em orientar o seu leitor.

Em relação às paráfrases, o maior problema concentra-se em sua ausência, de forma que o texto fica carente de informações, ou seja, o aluno pouco desenvolve os tópicos, ocasionando, como já demonstramos, quebras e empobrecimento da sequência argumentativa.

Já a pergunta é o mecanismo menos utilizado pelos alunos para a articulação entre tópicos. Sua função nas redações concentra-se, geralmente, em introduzir o tópico a ser debatido, o que significa que os alunos não reconhecem esse expediente como mecanismo de articulação. Algumas perguntas são apenas de caráter retórico.

Sabemos das limitações de nossa pesquisa, que se restringe a apontar os problemas que interferem na produção de sentido para o texto. Dessa forma, ainda cabem ser investigadas quais as motivações desses problemas, tais como por que a

dificuldade do aluno em manter o tópico e de desenvolver argumentos, quando, por vezes, mostramos que o aluno é conhecedor de argumentos que fundamentem a defesa de sua tese.

Nesse sentido, seria interessante que fossem pesquisados como a atuação dos professores e as condições da produção escrita refletem no quadro da produção de textos aqui apresentado.

Um dado interessante nos mostra que a maioria das sequências argumentativas das redações dos alunos opera apenas no nível justificativo, isto é, não considera um contra-argumentador. Dessa forma, o esquema argumentativo comporta apenas os *dados*, *apoio* e *conclusão (C).* Essa informação poderia nos levar a pesquisar a relação da ausência desse contra-argumentador com a forte ausência de informatividade do texto, ou seja, para quem o aluno escreve?

Cremos também que este trabalho contribui para o desenvolvimento de novos critérios para a avaliação da produção escrita, possibilitando ao professor compreender melhor em que pontos os textos de seus alunos têm falhado e, com isso, melhor desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da produção textual.

Dessa forma, esperamos com o nosso trabalho ter dado um pequeno, mas significativo passo, para a compreensão da “montanha” de dificuldades que muitos de nossos alunos apresentam em suas produções textuais.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

_____, J.-M. **A linguística Textual:** Introdução à análise textual dos discursos. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, J.A. **Repetição e Marcadores Discursivos na produção textual de alunos: uma apropriação discursiva da escrita**.Dissertação (Mestrado em Letras), UFP, Recife, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, A. A noção de sequência na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L. et al (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap.10.

BRASIL. **Resultado do ENEM 2005**: análise do desempenho socioeconômico e do perfil dos participantes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : O Instituto, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2a. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BURGIERMAN, D.R. **Proibido Carro**. 15 de maio. 2009. Disponível em: http://veja.abril.com.br/blog/denis-russo. Acesso em: 16 de maio. 2009.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares:** a questão da (in)adequação. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas/SP: Pontes,1987.

GORSKI, E. **O tópico semântico-discursivo na fala e na escrita.** Tese (Doutorado em Letras), UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

HILGERT, J. G. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I. V. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VI, Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1996.

JUBRAN, Clélia C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**, vol. II. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

_____, Clélia C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 48(1), p. 33-41, 2006.

_____. Clélia C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil –** construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

_____. I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. I. G. V. **As tramas do texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

_____. I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. I. G. V. et. al. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: Ataliba Teixeira de Castilho (Org.). **Gramatica do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, v. 1. p. 143-184, 1990.

_____. I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton. **O ensino da dissertação no ensino médio**: características, problemas e alternativas de soluções. Linguagem & Ensino, v. 5, n. 2, p. 11-48, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 48(1), p. 07-22, 2006.

_____, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, M. da F. Araújo. **Análise temática:** contributos para estudo das diferenças textuais tipológicas. Dissertação (Mestrado em Linguística Geral), Universidade de Coimbra, Coimbra, 1997.

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

_____. C.L. Organização tópica do texto e ensino de leitura. In: **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 149-160, 2005.

_____. C.L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 48(1), p. 43-51, 2006.

PONTES, E. S. L. *O tópico no português do Brasil*. São Paulo, Pontes, 1987.

SOUZA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. da S. (Org.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 163-183.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. de O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. V. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VI, Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1996.

VAN DIJK, T. A. **Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse**. New York: Longman Inc, 1977.

_____, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

ANEXOS

ANEXO A - Redação (1)

AIDS é caso de mortalidade

1[Atualmente muitas pessoas sofrem de doenças sexualmente transmissíveis no mundo inteiro. Nos últimos 25 anos vários casos de doenças infecciosas como a AIDS foram detectados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e está propagando-se cada vez mais].

2[A AIDS é uma doença que ainda não tem cura, 2.1[mas possui maneiras de ser evitada como a camisinha que é uma dos métodos contraceptivos mais indicados por especialistas.]2.2 [Há maneiras de tratar a doença para que ela não avance, através de medicamentos].

3[Males como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor.] 4[Enquanto isso a rede pública hospitalar parece a cada dia que passa chegar ao caos].

5[Preocupantes relatos recentemente vindos da Organização Mundial de Saúde, destacou a falta de transparência do governo].

6[Não só a AIDS, mas também outras doenças que matam como a tuberculose, malária e doenças sexualmente transmissíveis deviam ser controladas, pois algumas estão alastrando-se no planeta].

7[Portanto toda essa catástrofe faz com que haja um grande risco do surgimento de epidemias em poucos anos por todo o mundo. 8[Pois pessoas infectadas não procuram a cura ou se tratar e podem disseminar essas doenças para outras pessoas].

9[Assim, deve-se investir em conscientização que fatos como esse não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade afim de que se tenha um planeta livre de dores alarmantes que podem levar a sociedade à morte].

ANEXO B - Redação (2)

Educação ou violência?

[e1] No nosso cotidiano vivemos rodeados de pessoas: em casa, na escola, no trabalho, na rua, etc.

[e2] Mais não conhecemos nem a maioria delas, [e3] e por isso não podemos falar nada a respeito dessas pessoas. [e4] Como por exemplo como é que essas pessoas vivem ou o que fazem? [e5] Na maioria das vezes não sabemos diferenciar, ou seja, não podemos dizer se é uma pessoa de bem ou uma má pessoa.

[e6] Com o que vem ocorrendo no mundo, pessoas matando umas as outras, até mesmo, pai mata filho ou filho mata pai... A realidade é muito dura e cruel.

[e7] Nas escolas, por exemplo, alunos chegam aos extremos, ou seja, aos limites, batem em seus professores, já teve casos que ocorreram de aluno matar seu professor. [e8] Um lugar onde na realidade era pra haver educação, ensino de como ser um cidadão com um futuro brilhante e harmonioso. [e9] Mas porém, podemos aprender bons modos e educação em casa, [e10] mas veja só, em casa onde poderíamos aprender a ser um cidadão de bem, só tem brigas, discórdias, entrigas, etc...

[e11] Então é por esse motivo a pergunta: Educação ou violência? [e12] Hoje não sabemos direito responder a tal pergunta...

[e13] Uma realidade hoje é que, as pessoas são muito ambiciosas, digamos que, só querem pra si, esquecendo que existe outras que precisem mais, do que as próprias.

[e14] Seria fácil se cada um de nós colaborássemos na educação, respeitando o próximo, ajudando os outros no que pudesse-mos, fazendo nossa parte com certeza essa história, mudaria.

ANEXO C - Redação (3)

Mais que vencedores

1[1.1 (A olimpíada é mais que uma competição é um sinal de união. União entre países, as pessoas, as raças e a cultura).

1.2 (Durante quatro anos esperamos ansiosos as olimpíadas, este momento comemorativo e de grande orgulho para o país que está realizando)].

2[E as estrelas principais desta festa são os atletas que) 2.1(durante vários anos dedicam a sua vida para o esporte, abdicam a família e aos momentos de lazer). 2.2 (Os atletas vencem o cansaço, as dores físicas e até mesmo as críticas) 2.3 (para poderem chegar a um lugar no pódio. Lugar que se torna impossível para alguns)].

3[Todos os atletas que chegaram a participar das olimpíadas já são vencedores, mesmo que não ganhem medalhas já são um orgulho para o seu país].

4[Concluímos que por detráz de uma medalha, há algo muito mais valioso para o atleta, que é o sonho realizado, o sonho de conseguir alcançar os seus objetivos, de superar os seus limites e entrar para a história do esporte.]

ANEXO D - Redação (4)

Velocidade constante

1[As pessoas tem vivido uma era de acidentes, que tem feito milhares de vítimas incluindo: homens, mulheres e até mesmo crianças, por uma simples inresponsabilidade de motoristas alcoolizados].

2[Enquanto isso, a tecnologia tem nos ajudado muito, com a chegada da lei seca, ou seja, o teste do bafômetro que por incrível que pareça tem diminuído atualmente o índice de acidentes e de pessoas alcoolizadas no volante].

3[Atualmente, a violência na estrada tem tido resultados diferentes entre homens e mulheres, porque os homens estão sendo os principais causadores dos acidentes e muito pouco se fala das mulheres, pois o que importa é que a punição é igual para todos em ambas partes].

4[Contudo, a lei seca tem feito e tem sido um ótimo trabalho nas estradas diminuindo o índice de acidentes e até mesmo o índice de mortes].

ANEXO E - Redação (5)

O nosso voto tem poder

1[Esse ano eu espero que haja uma eleição com mais dignidade, para que no próximo ano venha estabelecer uma estrutura de vida melhor em nosso meio que vivemos que é a nossa linda e maravilhosa sociedade].

2[A cada dia que passa o nosso meio de sobrevivência está cada vez mais se dificultando através dos produtos e alimentos que devemos ter que consumir em nosso dia a dia. Por isso esse ano eu vou votar]

3[e quero que através dos nossos votos venha ter um bom resultado para facilitar um pouco mais durante a nossa vida, ter mais segurança em nossas vias publica, mais saúde, lazer, educação com mais qualidade e etc...]

4[Apesar de tudo tem que mudar pra melhor e não deixar que eles venham nos roubar]. [Porque nosso voto tem poder e nós vamos vencer essa grande luta. Vamos lutar em cima dos nossos direito e deveres].

ANEXO F - Redação (6)

Conscientizar é o melhor

1[As pessoas não estão se interessando mais pelo bem estar uma das outras, quantas vezes não vimos pessoas irresponsáveis colocando em risco a sua própria vida e a de outras pessoas, que de alguma forma acabam não tendo nada haver com a sua irresponsabilidade no trânsito.

Por causa da irresponsabilidade dos motoristas o número de acidentes no trânsito que vimos nos noticiários eram grandes], 2[mas com a lei seca a população espera que diminua os riscos de acidentes no trânsito].

3[Mesmo com essa lei ainda vemos pessoas sendo presas em flagrantes, mas espero que essas pessoas se conscientize que essa lei veio para diminuir os acidentes no trânsito e aumenta a tranquilidade nas ruas].

4[E aquelas pessoas que não gostaram, ou melhor, que não estão contentes com essa nova lei, espero que perceba a bobagem que fazem não aprovando]

ANEXO G - Redação (7)

A violência cresce a cada dia

1[Qual será o futuro de nosso país com tanta violência? Já não se sabe mais o que fazer, já foram tanto os meios de acabar com a violência]. 2[E agora é o uso do bafômetro para tentar reduzir a imprudência do alcoolismo no trânsito, uma ideia que se der certo, será um ótimo começo para melhorar a nossa vida].

3[Em São Paulo, onde diz ser a capital que tem mais veículos e em consequência disso, mais mortes, [isso porque parte da sociedade não cumpri as suas obrigações de respeitar as leis de trânsito, as faixas de pedestres].

4[Afinal, para melhorarmos o nosso futuro só depende do que fizermos agora, e então acabaremos com as mortes de inocentes nas ruas, que cresce a cada dia em todo Brasil.

ANEXO H - Redação (9)

Os direitos dos cidadãos

Podemos definir cidadania como qualidade do indivíduo e que possui direitos civis e políticos no qual fazemos parte. Na verdade, a cidadania expressa um conjunto de direitos que permitem a sociedade participar ativamente do governo da vida e do povo.

Ser cidadão é ter direito à vida a liberdade, a propriedade, a igualdade, perante a lei e ter direitos civis, políticos e sociais.

O trabalho infantil, é todo aquele bem-estar que prejudica as crianças e que compromete a sua educação, desenvolvimento e vida futura.

Tem crianças que são forçadas a trabalhar durante longas horas e a sua disponibilidade é ir a escola, impedindo da educação, para serem resgatadas do futuro.

As meninas muitas vezes são responsável pelo trabalho doméstico impedindo-as de ir a escola, a cidadania exerce muita importância na educação das pessoas sobretudo das crianças, nos temos que ser cidadãos e ter direitos iguais.

ANEXO I - Redação (13)

O combate a fome

1[A fome no Brasil cresce a cada dia, pois acho que tem como melhorar, pois as pessoas tem que colaborar para combate essa pobreza, muitas gente vivem nessa situação, não tem casa para morar, não tem alimentos roupas, calçados e o principal não tem educação, muitos jovens hoje em dia são analfabeto porque não teve estudo, mas creio que as escolas oferecem essa oportunidade a todo mundo, mesmo sem o trabalho]. 2[Mais tendo educação fica mais fácil de combater essa fome, com educação chegaremos em muitos lugares, o objetivo da educação é como de qualquer outro processo moral.

A educação também é um meio de espande novas ideias e de vencer-mos a fome, o desemprego e a pobreza].

3[A fome é um problema muito sério que existe a muito tempo e até hoje não conseguimos acabar com esse problema, entretanto a erradicação da pobreza é um processo lento].

4[A ideia de que o combate à pobreza no Brasil é lento, complicado e inviável, financeiramente reforçam a posição dos mal-intencionados, insensíveis e incompetentes].

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo