



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ane Caroline Souza dos Santos

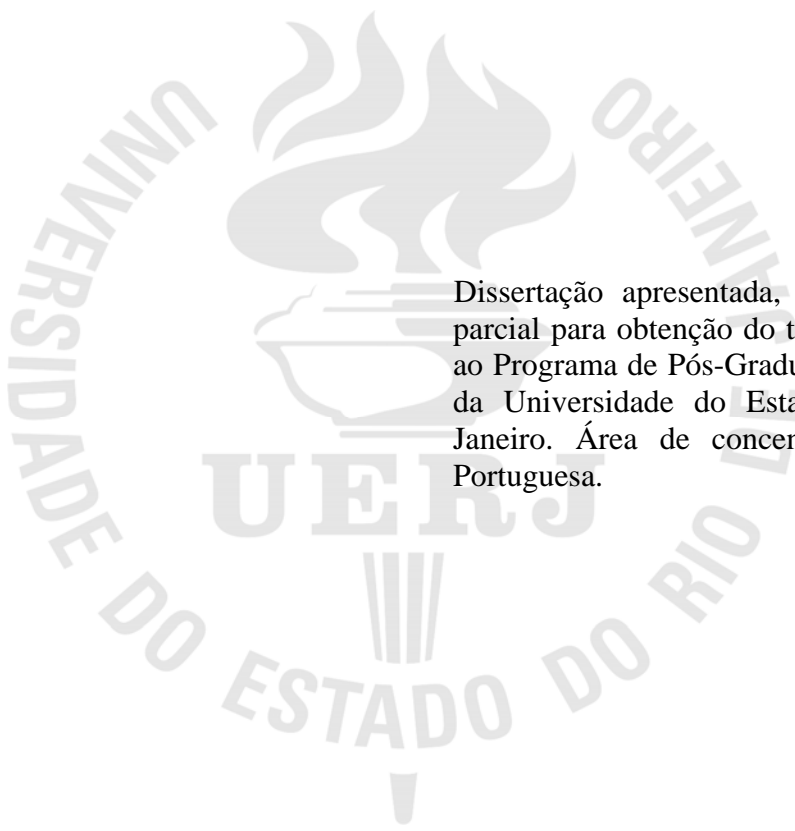
**A organização temática nas redações do Enem:
uma abordagem sistêmico-funcional**

Rio de Janeiro

2017

Ane Caroline Souza dos Santos

**A organização temática nas redações do Enem:
uma abordagem sistêmico-funcional**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vania Lúcia Rodrigues Dutra

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237 Santos, Ane Caroline Souza dos.
A organização temática nas redações do ENEM : uma abordagem
sistêmico-funcional / Ane Caroline Souza dos Santos. - 2017.
133 f. : il.

Orientadora: Vania Lúcia Rodrigues Dutra.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Prosa escolar brasileira – Teses. 2. Exame Nacional do Ensino Médio
(Brasil) – Teses. 3. Língua portuguesa – Português escrito - Teses. 4. Língua
portuguesa (Ensino médio) – Estudo e ensino – Teses. 5. Línguística –
Teses. I. Dutra, Vania Lúcia Rodrigues. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ane Caroline Souza dos Santos

A organização temática nas redações do Enem: uma abordagem sistêmico-funcional

Dissertação apresentada, como quesito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 26 de abril de 2017.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Vania Lúcia Rodrigues Dutra (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Magda Bahia Schlee

Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins

Instituto Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus pilares, que depositaram em mim o seu melhor desde que nasci, que investiram nos meus estudos com muito suor, que me ajudaram, que me compreenderam e me deram força em todos os momentos. Espero ter sido merecedora do esforço dedicado por vocês em todos os aspectos, especialmente quanto à minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada, dando-me força e coragem para continuar e acreditar que seria possível.

À minha querida orientadora de vida, professora Dra. Vania L. R. Dutra, por ter me recebido e sempre me mostrado o caminho correto a ser seguido. Obrigada por tudo: pela disponibilidade independentemente de dia e de hora, pela paciência, pelos conselhos, pelos ensinamentos, pelas enriquecedoras broncas e, principalmente, pelo incentivo e por acreditar em mim desde a minha graduação.

Aos meus pais, Sonia e Edwilson, pela confiança, pela motivação e pelo amor incondicional. Com muito carinho, vocês não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Ao meu esposo amado, companheiro e melhor amigo, Lucas, pelas orações, pelo apoio, pelas dicas e pela motivação ao longo desses anos. Obrigada pelo carinho, pela paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

Aos meus familiares e amigos, por entenderem minha ausência em muitas reuniões e comemorações.

À doce professora Magda Bahia, pela constante disposição e disponibilidade em ouvir, trocar ideias e ensinar.

Às professoras da banca avaliadora, por aceitarem o convite e dedicarem tempo à minha produção.

Aos meus alunos, pelas redações cedidas e pela oportunidade de repensar minha prática de ensino todos os dias.

À UERJ, minha segunda casa, Universidade do coração, que vive, insiste e resiste frente à crise vigente.

Não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres), ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas.

Irané Antunes

RESUMO

SANTOS, Ane Caroline Souza dos. *A organização temática nas redações do Enem: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

É notório o crescimento da discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa no meio acadêmico, e o cerne dessa discussão tem sido a preocupação de muitos professores para que haja, na escola, atividades voltadas para a leitura e para a escrita do aluno, valorizando a língua em uso. Por isso, pretende-se, nesta dissertação, ir além das aulas de produção de texto que privilegiam a estrutura dissertativo-argumentativa básica, de forma padronizada e superficial. A partir da abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o objetivo deste trabalho é, considerando a metafunção textual, analisar os tipos de Tema que aparecem em redações produzidas por vinte alunos já concluintes do Ensino Médio e participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Estas serão divididas em dois grupos: as que obtiveram nota final entre 500 e 700 pontos e aquelas que alcançaram uma nota a partir de 900 pontos. Com base nisso, será possível avaliar se a qualidade desses textos, marcada nas notas obtidas no certame, tem relação direta com a predominância dos tipos de Tema empregados pelos autores em suas redações. Portanto, fica claro que este trabalho tem uma contribuição importante a dar aos docentes os quais buscam um ensino mais produtivo no que tange à produção de textos na escola, pois permite ao aluno entender a funcionalidade de suas escolhas lexicogramaticais no amplo leque que a língua lhe oferece.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Ensino de Língua Portuguesa. Produção de textos.

ABSTRACT

SANTOS, Ane Caroline Souza dos. *Thematic organization In the essays of the Enem: a systemic-functional approach*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

There is a noted discussion around the teaching of the Portuguese Language in the Academic field that is centered on the teachers' concern that schools activities are focused on reading and writing where the language in use is valued. Therefore, the present thesis intends to go further than writing development classes that privileges the basic dissertative/argumentative structure, in a standardized and superficial way. Thus, the aim of this work is to adopt the Functional Systemic Approach (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) and, taking into consideration the textual metafunction, analyze the types of Theme that occur in essays written by 20 students that have already graduated High School and are presently taking the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). The essays are divided into two groups; those who scored 500 to 700 points and those who score 900 points or more. Then, it will be possible to analyze if the quality of these essays – which is expressed here by their high score – is related to the type of Themes used by the students in their essays. Henceforth, this thesis may provide an important contribution to teachers and professors that are engaged in a more productive writing development class in school once it helps students understand the functionality of their lexicogramatical choices.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Portuguese Language teaching. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratos da linguagem.....	44
Figura 2 - Divisões do nível extralinguístico.....	45
Figura 3 - As variáveis do contexto de situação	46
Figura 4 - Tipos de processos nas orações.....	50
Figura 5 - Tipos de modalidade	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequências e tipos textuais.....	34
Quadro 2 - Esquema típico da sequência argumentativa.....	40
Quadro 3 - Variáveis do contexto de situação X metafunções da linguagem.....	48
Quadro 4 - Funções da fala.....	52
Quadro 5 - Alguns recursos linguísticos da interessoalidade na Língua Portuguesa	54
Quadro 6 - Metafunções, tipos de significado e sistemas de realização.....	58
Quadro 7 - Organização temática da redação padrão	60
Quadro 8 - R01 (500 pontos).....	66
Quadro 9 - R02 (500 pontos).....	67
Quadro 10 - R03 (520 pontos).....	69
Quadro 11 - R04 (520 pontos).....	70
Quadro 12 - R05 (540 pontos).....	72
Quadro 13 - R06 (540 pontos).....	73
Quadro 14 - R07 (600 pontos).....	74
Quadro 15 - R08 (640 pontos).....	74
Quadro 16 - R09 (680 pontos).....	78
Quadro 17 - R10 (700 pontos).....	78
Quadro 18 - R11 (900 pontos).....	84
Quadro 19 - R12 (900 pontos).....	86
Quadro 20 - R13 (920 pontos).....	88
Quadro 21 - R14 (920 pontos).....	91
Quadro 22 - R15 (920 pontos).....	93
Quadro 23 - R16 (920 pontos).....	94
Quadro 24 - R17 (940 pontos).....	96
Quadro 25 - R18 (940 pontos).....	98
Quadro 26 - R19 (960 pontos).....	101
Quadro 27 - R20 (960 pontos).....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de Tema da redação padrão quanto à metáfunção	65
Tabela 2 - Tipos de Tema da redação padrão quanto à quantidade	65
Tabela 3 - Quantificação dos tipos de Tema nas redações com notas em 500 e 700 pontos	82
Tabela 4 - Quantificação dos tipos de Tema nas redações com notas acima de 900 pontos ..	105
Tabela 5 - Comparação quantitativa dos tipos de tema entre os dois blocos de textos	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CENÁRIO INICIAL DA ESCOLA BÁSICA	16
1.1 Concepções de Ensino	18
1.2 Concepções de Língua	20
1.3 Concepções de Gramática	22
1.4 Concepções de Leitura e de Escrita	24
1.5 A Escola Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais	26
2 GÊNERO TEXTUAL E REDAÇÃO DE VESTIBULAR	29
2.1 Gênero Textual	29
2.2 A Redação de Vestibular Como Gênero Textual	31
2.3 Tipos Textuais	33
2.4 O Tipo Argumentativo	38
2.5 A Escrita Dissertativo-Argumentativa e o Enem	40
3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	43
3.1 Significado Ideacional	49
3.2 Significado Interpessoal	51
3.3 Significado Textual	55
3.4 A Estrutura Temática	56
4 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Desde que o homem começou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita e a leitura foram-se desenvolvendo e ganhando extrema relevância nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. Como principal meio de difusão de conteúdos na escola, a escrita e, conseqüentemente, a leitura ocupam, como não poderia deixar de ser, um lugar de destaque. Apesar disso, sabe-se que, hoje, a formação básica do estudante brasileiro apresenta diversos problemas relacionados a essas duas habilidades.

Hoje, grande parte dos alunos que sai da Escola Básica, após doze anos de escolaridade, no mínimo, apresenta muitos problemas em relação ao uso da língua. Esse quadro, que tantos prejuízos traz à sociedade, não é absolutamente novo, como pode parecer. Ele vem de longa data e, pelo que se percebe, a tendência é que se agrave cada vez mais caso a educação não venha a ser tratada como máxima prioridade pelas autoridades do nosso país.

Se é por meio de uma educação eficiente que os cidadãos assumem verdadeiramente seu papel na construção de uma nação mais soberana e justa, a escola é – ou deveria ser – um lugar de destaque na estratégia para o desenvolvimento do país. E, em sua essência, discutimos o tratamento que se dá à leitura e à produção textual como “produtos” do trabalho com a língua na sala de aula, “produtos” esses que são, de fato, levados pelos alunos para sua vida cidadã.

Para muitos professores do campo da linguagem, lecionar está ligado diretamente (e, em alguns casos, somente) ao ensino da gramática, o que permite encontrar até hoje, na escola, abordagens e exercícios puramente classificatórios. Assim, o binômio leitura e escrita quase não tem encontrado seu espaço no ambiente escolar. Essa realidade presente em muitas salas de aula precisa ser repensada. As práticas que norteiam o ensino da língua na Escola Básica devem passar por mudanças no que diz respeito tanto à teoria que embasa o trabalho do professor quanto à prática pedagógica em si, sendo a segunda uma consequência direta da primeira. É a partir das concepções que o docente possui de língua, de texto, de gramática, de escrita, de leitura e, até mesmo, de ensino que se constrói a sua prática pedagógica. Nesse sentido, confirmamos a palavra de Santos (2002) quando diz que é preciso romper com as práticas mecanicistas e tecnicistas as quais ainda são vistas em nossas escolas.

Os caminhos para o ensino de Língua Portuguesa são muito variados e precisam de uma análise mais profunda no que tange às concepções adotadas para o trabalho escolar tanto

com a leitura quanto com a escrita. Afinal, as concepções do que sejam leitura e escrita influenciam diretamente no trabalho, na aula proposta pelo professor (ANTUNES, 2003).

Não é raro encontrar quem limite a leitura apenas a uma forma de avaliação. O costume, principalmente nas séries iniciais, de fazer com que o discente leia em voz alta, por exemplo, só faz avaliar se ele é capaz de fazer uma associação correta entre som e letra (KLEIMAN, 1993) e deixá-lo apreensivo perante a turma, bloqueando, talvez, o gosto que o aluno poderia vir a desenvolver pela leitura. Além disso, um outro motivo que pode inibir a formação de um público leitor é a prática escolar que privilegia a mera localização de informações no texto objeto de estudo, prática esta totalmente desvinculada dos usos sociais que se fazem da leitura. Essa prática empobrecedora abre espaço para leituras “dispensáveis”, uma vez que nada modificam a visão de mundo do aluno, não contribuindo para sua formação.

Ao analisar esse cenário, entende-se que é preciso mais. Em se tratando da leitura de textos, é preciso retirar o foco do autor, tornando menos frequentes perguntas como “o que o autor quis dizer?” e passar a valorizar a interação autor-texto-leitor, levando em consideração também o conhecimento de mundo do leitor para a construção de sentido. Mais que isso, é interessante possibilitar ao aluno a percepção do que há por trás das palavras mais simples, mostrando que os textos não são neutros nem despretensiosos, o que poderá auxiliar na construção do senso crítico por parte do aluno.

Além disso, ao refletir sobre o trabalho escolar desenvolvido com a escrita, encontram-se, basicamente, duas concepções. A primeira diz respeito ao trabalho com a escrita de textos com o foco na língua em si, levando o aluno a acreditar que escrever bem é sinônimo de conhecer a fundo as regras gramaticais e ter um bom vocabulário. O resultado da abordagem que adota essa concepção, na maioria dos casos, são textos impecáveis quanto à questão da norma-padrão, mas que falham na construção da interação. Enquanto isso, a segunda concepção considera a escrita do texto como um processo de interação, de troca entre os interlocutores, cujo resultado é a construção de sentidos, possibilitando a comunicação.

Por esse e por tantos outros motivos, vê-se que o ensino da língua materna tende a receber um tratamento muito aquém de sua potencialidade na escola, especialmente no que diz respeito à construção textual. Esse será o foco de nossa discussão aqui, na tentativa de contribuir para o avanço nos estudos que norteiam as práticas pedagógicas com a língua materna na Escola Básica.

O cenário construído na escola ao longo de muitos anos revela a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, que acarreta dificuldade para os alunos, de forma geral, produzirem textos eficientes. Além da falta de conhecimento de mundo para escrever, grande parte deles, influenciados por determinados *sites*, livros didáticos e, até mesmo, professores, ainda acreditam em um modelo preexistente para construir a chamada “redação nota 10”, ignorando a possibilidade de qualquer marca de autoria no texto produzido.

Desse modo, quando se analisam as produções dos alunos na Escola Básica, sob a perspectiva do ensino, impõem-se as seguintes questões:

a) como vêm sendo trabalhados os conceitos de gênero e de tipologia textuais em sala de aula?

b) o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao ensino de língua materna?

c) que concepção de escrita deve ser adotada pelos docentes para que o ensino aconteça de forma produtiva?

d) a abordagem de aspectos discursivos no trabalho com o texto possibilita resultados melhores em relação à produção do texto argumentativo?

Essas são as principais indagações que movem este trabalho e às quais se procurará responder, demonstrando que é possível ir além das práticas tradicionais e orientar a produção de texto em moldes diferentes. Trabalharemos com as metafunções da linguagem (HALLIDAY, 2014), verificando a ocorrência dos diferentes tipos de Tema – ideacional, interpessoal e textual – em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – 2015), que apresentou a seguinte proposta: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

No total, serão analisadas vinte produções textuais divididas em dois grupos: aquelas cujas notas estão entre as pontuações 500 e 700 e aquelas que receberam nota acima de 900 pontos. Nessa perspectiva, busca-se entender a relação entre a nota recebida pela redação e a estrutura temática nela construída. Assim, será possível perceber se a avaliação positiva da redação tem vínculo direto com a estrutura temática que ela apresenta: eis a hipótese da nossa investigação.

Como este trabalho de pesquisa está enquadrado na perspectiva do Ensino, far-se-á, na seção 1, um panorama sobre como a Língua Portuguesa é tratada nas salas de aula brasileiras e uma comparação entre o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais e a realidade do ensino de língua materna na Escola Básica. Ainda nessa seção, serão apresentadas algumas

concepções que norteiam e influenciam diretamente o tratamento dado aos conteúdos na sala de aula.

A seção 2 buscará diferenciar os conceitos de gênero textual e de tipologia textual, indispensáveis para um trabalho que vise a uma escrita produtiva na escola.

Já a seção 3 será a responsável por apresentar a base teórica orientadora deste trabalho: a Linguística Sistêmico-Funcional, baseada no modelo de Michael A. K. Halliday (2004). Esta é de base semântica e preocupa-se com os sentidos expressos pelos interlocutores em uma situação comunicativa. Halliday acredita que o falante pode exteriorizar suas experiências relacionando a estrutura lexicogramatical de seu texto à sua intenção comunicativa. Assim, as escolhas por determinadas estruturas na construção dos textos são capazes de mostrar a intenção de seu autor ao produzi-los.

A análise das redações e o levantamento dos tipos de tema empregados serão feitos na seção 4, destinada exclusivamente à análise do *corpus*.

A quinta seção apresentará, por último, os resultados das análises feitas e as considerações que se julgarem necessárias acerca desses resultados.

Acredita-se, portanto, que observar como a chamada função habilitadora – metafunção textual – atua no processo de construção de um texto pode viabilizar o redimensionamento do trabalho já feito em muitas salas de aula, buscando uma abordagem mais produtiva. Ao demonstrar como a escolha do Tema – ideacional, interpessoal e/ou textual; simples ou múltiplo – pode contribuir para a construção de textos mais eficientes, esperamos auxiliar o professor na difícil tarefa de ensinar a escrever textos em que, de fato, seus alunos possam materializar, de forma clara e objetiva, o seu objetivo comunicativo.

1 O CENÁRIO INICIAL DA ESCOLA BÁSICA

Eu estudei só seis meses. Agora eu fui me valer do livro. Que não era o livro didático não. Eu não queria saber de categorias gramaticais não. Queria saber de outras coisas. Eu lia era revista era livro, jornais. Eu queria era satisfazer minha curiosidade, não era ler gramaticalmente *como vocês por aí não*.

Patativa do Assaré

De forma geral, não há dúvida de que as escolas brasileiras – públicas e privadas – não oferecem grandes desafios intelectuais aos estudantes. A função básica da escola deveria ser garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Todo esse conjunto é necessário para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e a interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas em sociedade. Isso o prepara para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública. É indispensável que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos, das ciências, das artes, das letras e especificamente da leitura e da escrita. Sem essas aprendizagens, dificilmente ele poderá exercer seus direitos de cidadão. O universo escolar, portanto, tem o compromisso social de ir além da simples transmissão do conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno da capacidade de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento individual e social.

São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública, e são diversos os fatores que ajudam a construir, a partir dela, resultados negativos.

Não é raro encontrar discentes que passam até uma hora copiando uma lição do quadro-negro, à moda antiga, como se estivessem em um colégio do início do século XX. O uso da tecnologia em sala de aula ainda é uma realidade distante, quando não um pretexto apenas para ouvir uma música ou assistir a um filme, tornando-se uma ferramenta de uso limitado na escola, enquanto os jovens, que são frutos da revolução técnico-científico-informacional, estão acostumados a lidar com celulares e *tablets*, por exemplo, na vida cotidiana.

Esse tipo de prática mais tradicional tem relação direta com a formação do professor (inicial e continuada) e com suas condições de trabalho (o que inclui o salário recebido, permitindo ou não que possa se dedicar a uma só escola e conhecer realmente os alunos sob sua responsabilidade; a infraestrutura da escola em que atua; entre outros aspectos).

No que diz respeito ao trabalho do professor – parte da questão para a qual podemos tentar contribuir –, pode-se afirmar que grande parte do aprendizado de nossos alunos depende da forma como são trabalhados o uso e a reflexão sobre a língua em sala de aula. Em linhas gerais, o resultado do ensino de Língua Portuguesa variará dependendo da maneira como o professor conduzir político-ideologicamente a sua prática pedagógica, isto é, dependendo da escolha de estratégias que vão desde a seleção de conteúdos até o modo de avaliação. E tudo isso está diretamente ligado à concepção de língua que o docente adotar, ainda que ele não o perceba. Por exemplo, conceber a língua como mecanismo de expressão do pensamento ou código para a comunicação fará com que o professor pratique um ensino reducionista, menos produtivo. Entretanto, conceber a língua como prática social será o primeiro passo para estudá-la de uma forma mais explanatória e compreendê-la como um processo intersubjetivo, contextualizado, funcional e, portanto, sob uma abordagem funcionalista.

Assim, dentre essas e tantas outras constatações, fica claro que, para pensar em mudança, para se conseguir um trabalho mais eficiente na escola, é preciso repensar conceitos básicos, uma vez que nem sempre o professor está consciente das diferentes concepções que embasam o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula ou mesmo sobre o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo, pelo professor, da concepção de língua que adota e, conseqüentemente, da definição do que deveria ser seu objeto específico: os textos. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando *o que, como e para que se ensina*. Em outras palavras, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente.

Visando reverter esse quadro inicial, de forma mais pontual no campo das linguagens – focalizando o ensino de língua materna, leitura e produção textual –, é primordial entender a postura que o professor adota frente a questões como a concepção de ensino, de língua, de gramática, de leitura e escrita. Isto porque o entendimento sobre esses

aspectos influencia diretamente no desenvolvimento e nos objetivos de suas aulas. (KOCH, 2006).

1.1 Concepções de Ensino

É inegável que a concepção que se tem de ensino é própria de cada professor, e geralmente reflete a sua prática pedagógica. Hoje, no entanto, há concepções muito variadas, fazendo com que, cada vez mais, a relação ensino e aprendizagem seja estudada sob diversos enfoques. Há muitas interpretações sobre o conhecimento dos fenômenos educativos. Dentre vários autores que estudam e comparam as abordagens relacionadas ao ensino, vale destacar o trabalho de Mizukami (1986), que descreve as abordagens teóricas mais comuns na educação: *a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural*.

A abordagem tradicional acredita na ideia de que o professor é o único que detém o saber e de que os alunos devem captar todos os conhecimentos que o professor lhes oferece (MIZUKAMI, 1986). Nesse caso, ensinar significa transmitir conhecimentos, limitando a compreensão do trabalho do professor (SAINT-ONGE, 1999). Já a abordagem comportamentalista acredita que o elogio e o prêmio, por exemplo, são formas de incentivar e de fazer com que o aluno aprenda. Enquanto isso, a abordagem humanista é integralmente voltada à iniciativa do aluno, que deve decidir o que e como aprenderá (MIZUKAMI, 1986). Por fim, as duas mais famosas: a cognitivista, representada por grandes nomes como Piaget e Vygotsky, acredita que incitar a dúvida no estudante faz com que este tenha vontade de aprender; e a abordagem sócio-cultural, desenvolvida por Paulo Freire, que se preocupa muito mais com a vida e com os conhecimentos já trazidos pelo aluno, procurando entendê-lo e fazê-lo se interessar pelo aprendizado, aproximando o conteúdo dado de seu cotidiano (MIZUKAMI, 1986). Assim, de forma geral, pode-se dividir essas abordagens em dois grandes grupos: abordagem tradicional e abordagem construtivista.

O primeiro grupo é caracterizado por priorizar a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações em detrimento da formação de um pensamento reflexivo pelo aluno. Nesse caso, o foco está no verbalismo do mestre e o papel do aluno fica, em grande parte, na absorção simples daquela quase “verdade absoluta”. Afinal, o aluno se limita a passivamente escutar o conteúdo pronto, trazido pelo professor (MIZUKAMI, 1986; BECKER, 1994),

assemelhando-se a uma *tabula rasa*, na qual progressivamente são impressas informações e imagens fornecidas pelo ambiente (MIZUKAMI, 1986; BECKER, 1994; FREIRE, 1970).

Como produto acabado, reproduzido, a concepção de ensino adotada pelos mais tradicionais faz-se presente na aula expositiva – o que nem sempre é negativo. Ainda existem professores que consideram uma boa aula aquela na qual há, simplesmente, a exposição de vários conteúdos, comparando a sala de aula a um auditório (BECKER, 2002; MIZUKAMI, 1986). O professor que se baseia nesse tipo de conceito sobre ensino acredita que somente ele pode fazer o aluno adquirir conhecimento. Assim, este só tem a função de aprender, enquanto aquele ensina, formando, dessa maneira, a relação de polos dicotômicos, em que o aluno jamais ensinará e o professor jamais aprenderá (BECKER, 1994).

Ao se pensar nas características apresentadas por um professor tradicional, é comum ver aquele que, de forma geral, observa a entrada desses alunos na sala de aula e aguarda até se sentarem em carteiras enfileiradas, afastadas umas das outras para evitar qualquer conversa e possível interação, esperando uma turma sentada, quieta e silenciosa. O educador, portanto, passa a ser um agente indiscutível, sujeito superior que tem o papel de “preencher” os educandos com seus inúmeros conhecimentos.

Contra toda essa perspectiva, Paulo Freire (1970) critica a abordagem mais tradicional e compara esse ensino a um depósito bancário.

(...) a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (...) Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1970, p. 58).

Nota-se, já neste momento, que a concepção construtivista parte das considerações sociais e socializadoras da educação escolar (SOLÉ; COLL, 2006). Essa abordagem de ensino valoriza o desenvolvimento da inteligência com as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social, ou seja, a aprendizagem ocorre quando o aluno elabora seu conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Além disso, é importante destacar que, nessa segunda concepção de ensino, o professor passa a ser um agente ativo no processo de construção do saber. Ele cria uma ponte entre o conhecimento e o aprendiz, incentivando reflexões, transformando conhecimentos científicos em noções. Então, pode ser promovida uma assimilação de imagens e conteúdos,

levando os alunos a entrarem em contato com suas próprias hipóteses, com suas formas de fazer e compreender as coisas (MACEDO, 1994).

Soma-se a isso ainda o fato de que o conhecimento passa a ser considerado uma construção contínua, no qual a passagem de um estado de desenvolvimento para o próximo é sempre caracterizado pela formação de novas estruturas que não existiam antes no indivíduo (MAURI, 2006). Dessa forma, a aquisição do conhecimento passa a ser definida como produto da interação entre o homem e o mundo, sujeito e objeto, não se enfatizando nenhum dos polos da relação, trazendo como consequência a ideia de que os conhecimentos dos alunos não são formados apenas no decorrer das aulas.

Portanto, fica claro que o objeto de aprendizagem no construtivismo ultrapassa as barreiras limitadas do ensino tradicional, mostrando-se importante para um trabalho mais eficiente com a língua. Ensinar passa a ir além de colocar alunos sentados em fileiras olhando fixamente para o professor. Aprender pressupõe atribuir um sentido e construir os significados implicados em tal conteúdo, não se partindo do zero. Considerando-se esses conceitos básicos e assumindo-se também uma concepção adequada de língua e de gramática para promover um ensino mais produtivo, pode ser que as escolas consigam, verdadeiramente, ajudar a formar cidadãos conscientes de seu papel social.

1.2 Concepções de Língua

Nota-se que o evento da comunicação verbal e, conseqüentemente, o da interação humana só é possível devido ao uso da língua. A complexidade desse conceito pode ser confirmada a partir de várias e diversas concepções existentes para língua. Pensar nela significa pensar também nos processos de fala e de escrita, enfim, pensá-la em seu uso. Da mesma forma que o entendimento por parte de qualquer professor do que seja ensinar é importante para o desenvolvimento da aula, entender as diferentes perspectivas teóricas sobre a conceituação de língua também é fundamental para o docente da área das linguagens. A escolha de uma ou outra vertente teórica por parte do docente implicará a maneira como o conteúdo será trabalhado e avaliado em sala. Assim, três correntes fundamentais ganham destaque e precisam ser consideradas com cautela: a primeira diz respeito ao viés da gramática normativa, sendo fundamentada por Saussure; a segunda tem o respaldo de

Chomsky e seus estudos no campo da linguística; já a terceira é baseada na perspectiva da Análise do Discurso.

Considerado o pai da Linguística, o suíço Ferdinand de Saussure defende a tese de que o estudo da linguagem comporta duas partes: a língua (*langue*) e a fala (*parole*). A primeira teria um teor social em sua essência, enquanto a segunda se apresentaria como parte individual da linguagem (SAUSSURE, 2006). Ele prioriza estudar as formas normativas da língua, supondo ser esta um produto registrado de forma passiva pelo sujeito. Assim, a estrutura normativa e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua. Nessa corrente, o principal não é a relação do signo com a realidade por ele transmitida ou com o indivíduo, contudo prevalece a relação do signo para o signo no interior de um sistema. Dessa forma, o signo é considerado independentemente das relações ideológicas que a ele se ligam (JOBIM e SOUZA, 1994).

Ainda a partir dessa abordagem, a língua passa a ser entendida como um sistema de signos linguísticos que funciona segundo leis internas e próprias que em nada se relacionam com o que lhe é exterior (SAUSSURE, 2006), não existindo espaço para o estudo do sujeito, uma vez que ele é somente o usuário da língua, cujo funcionamento é independente – a língua já está dada e não cabe a ele alterá-la ou criticá-la. Ela pode ser ainda considerada social, pois abarca um grupo de pessoas, mas não deixa de ser constituída pela expressão individual de cada um. Por isso, ao conjunto das particularidades que compõe o todo, Saussure chama de sistema: “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc”. (SAUSSURE, 2006). A consequência dessa postura no ensino é uma aula em que o estudante tem apenas o papel de entender e aceitar, sem maior intervenção, as chamadas regras gramaticais impostas previamente.

A segunda postura, defendida por Chomsky, critica o estruturalismo. Os adeptos dessa postura não concordam com a ideia de língua como sistema estável, sincrônico, homogêneo, desvinculado de valores ideológicos.

Os estudos de Chomsky indicam ainda que os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem. Logo, ele faz uso da expressão “estado inicial” para caracterizar o que seria um dispositivo de aquisição da língua (CHOMSKY, 1998), ratificando a tese gerativista de que a língua é inata ao indivíduo, sendo uma forma de representar a mente humana.

Tratando da importância de se redefinirem posições no âmbito desses estudos, surge o posicionamento da Análise do Discurso, trazendo algumas percepções importantes para o

ensino e a aprendizagem da língua. A língua não é apresentada por Bakhtin como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação. Assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica. A visão de linguagem da Análise do Discurso remete àquela sociointeracionista de Bakhtin quanto à prática social, mas vai além: a primeira e maior dentre as contribuições da AD para o ensino é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independentemente da sua situação concreta de produção (CARDOSO, 2005).

Assim, ao analisar as aulas de línguas sob uma perspectiva interacionista, consegue-se ultrapassar o ensino que acontece sem interação entre os sujeitos, focado em estruturas e em regras, desvinculado do propósito de uso da língua. Tudo isso vem a somar para que, cada vez mais, a linguagem seja vista como uma forma de interação. Isso implica diretamente o entendimento, a partir de agora, de que a língua não é constituída apenas pelo componente gramática, desconstruindo a crença de que estudar português é estudar sua gramática. É claro que esta regula muito, mas não tudo dentro do ensino. Isso se comprova pelo raciocínio de que, para ser eficaz comunicativamente, não basta saber conceituar as diferentes classes de palavras, conhecer suas combinações possíveis, ou os casos irregulares de concordância. Isso é importante, mas não o suficiente (ANTUNES, 2007), pois a sala de aula é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades propostas precisam seguir essa base (NEVES, 2010). E é exatamente aqui que surgem os desafios para ultrapassar o ensino por vezes chamado “gramatiquero” e trabalhar, de forma eficaz, com a leitura e com a escrita na Escola Básica, entendendo a língua com eficaz instrumento de comunicação e interação social.

1.3 Concepções de Gramática

Aula de Língua Portuguesa, para muitos, incluindo alguns pais de alunos, precisa ser sinônimo de aula baseada em conceitos e regras que “ajudam” a ler e a escrever melhor. Quando o professor não segue essa linha de raciocínio, geralmente, acaba, até mesmo, tendo a qualidade do seu trabalho colocada sob suspeita. Essa compreensão, de forma geral, pode ser entendida ao se analisarem os conceitos básicos de gramática que circulam na mente das pessoas. As principais concepções são: saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua; conjunto de regras que definem o funcionamento de uma norma específica; uma área

ou perspectiva de estudo; um livro usado na escola; uma disciplina escolar (ANTUNES, 2007).

Com base na primeira acepção, a gramática torna-se capaz de abarcar todas as regras de uso de uma língua. Consegue, assim, envolver desde o processo de formação de sílabas até os arranjos mais complexos, porque nada no campo da linguagem foge a esse conceito. Isso deixa claro que qualquer pessoa que fala uma língua o faz porque, mesmo que inconscientemente, sabe sua gramática, demonstrando que existe uma “gramática internalizada”, desenvolvida desde sempre.

O segundo entendimento do que seja, de fato, gramática contempla apenas os usos da língua prestigiada socialmente, enquadrando apenas o domínio normativo, definindo o que é “certo” e “errado”, o que “deve” ou “não deve” ser dito. Pensar dessa forma só ratifica o preconceito linguístico, excluindo, por exemplo, a ideia de que é preciso um contexto situacional para se fazer uso da língua e da gramática de forma adequada.

Também há aqueles que pensem em gramática como um campo de pesquisa científica sobre a língua – como se pode ver a partir da terceira concepção apresentada. Por isso, torna-se possível pensar em tipos diversos de gramática, como: a estruturalista, a funcionalista, a tradicional, a gerativa. Cada uma delas apresenta um conjunto de teorias para analisar os fenômenos linguísticos.

Em uma quarta acepção, esse termo tão amplo assemelha-se e limita-se a um livro, que foca elementos estruturais da língua, descrevendo, apresentando suas especificidades a partir do ponto de vista de quem o escreve. Esta passa a servir, então, de fonte de consulta e de estudo para estudantes de todos os níveis.

Para fechar esses posicionamentos mais restritos, o termo “gramática” passa a corresponder, simplesmente, a uma matéria do contexto escolar. É aqui que complicações são constantes, pois um bom professor de língua materna, de acordo com o consenso, deve trabalhar com a gramática no começo, no meio e no fim de todas as suas aulas. Esse pensamento, ainda muito forte em algumas instituições, é o que faz haver a divisão entre essas aulas, as de redação e as de literatura, como se as duas últimas fossem possíveis sem gramática e como se a gramática servisse fora das atividades de comunicação (ANTUNES, 2003).

Todo esse cenário deixa clara a necessidade de explorar a gramática sem maiores equívocos e limitações, pois estes têm levado a escola a um tratamento centrado em definições e classificações. Na verdade, ninguém ouve, fala, lê, ou escreve sem gramática, mas ela, sozinha e centrada em conceitos e classificações, é insuficiente. É fundamental que a

gramática passe a ser vista agora como parte integrante e constituinte da língua em uso, pois é nos textos, de fato, que ela aparece. É preciso que o professor enxergue como um conjunto de elementos que influenciam e interferem diretamente na construção dos textos, mantendo relações entre si e provocando efeitos de sentido (MARCUSCHI, 2008), para que as aulas de língua portuguesa consigam despertar no aluno a percepção sobre a funcionalidade de suas escolhas entre as várias possibilidades que a língua oferece. Essa postura é capaz de promover a subtração de atividades mecânicas das aulas de língua e possibilitar tarefas mais produtivas que tenham como fim a leitura e a escrita.

1.4 Concepções de Leitura e de Escrita

Tradicionalmente, acreditava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. A partir dessa concepção, a leitura seria a decodificação, enquanto a escrita, a reprodução do código. Perspectivas parecidas ainda estão presentes em muitas escolas hoje e assumem um papel importante na orientação do trabalho do professor. Não é raro encontrar docentes relatando que seus alunos não gostam de ler. Sem dúvida, esta é uma dificuldade que tem origem na maneira como a leitura é tratada na sala de aula.

Em primeiro lugar, nota-se que a leitura tem relação direta com o entendimento, por parte do docente, do que seja um texto. Se este o enxerga como um conjunto de elementos gramaticais ou como um repositório de mensagens e informações, poderá cobrar tarefas que valorizem copiar partes do texto, sublinhar alguma classe gramatical sem maiores aprofundamentos e buscar reconhecer o tema central do texto.

Uma prática frequente com a atividade de leitura é a que busca melhorar a competência leitora da turma por meio da leitura em voz alta. Se o objetivo é verificar se o aluno conhece bem a correspondência letra e som, se sabe interpretar as pontuações, ler em voz alta pode ser uma boa opção. Mas a limitação dessa tarefa está em apreciar majoritariamente a “estética” da linguagem (KLEIMAN, 1993), que ajuda a formar um aluno inseguro, pois este, ao ler, no fundo, está preocupado com a sua performance quanto à forma ou pronúncia frente aos colegas. Não se valoriza, nessa tarefa, a compreensão do que se está lendo.

Outro tipo de prática está relacionada ao fato de ver a leitura como decodificação (KLEIMAN, 1993). Para, por exemplo, responder a uma pergunta cujo objetivo é buscar uma

informação no texto, o leitor só precisa “passar o olho” pela sua superfície e copiar algum trecho. Essa forma de trabalho acaba por criar uma prática mecânica, pois dispensa qualquer tipo de envolvimento intelectual. Essa é a noção central de um modelo chamado de ascendente (*bottom-up*). O texto, nessa perspectiva, é um depósito de sentido próprio, cabendo ao leitor, portanto, no processo de leitura, apenas a tarefa de extrair dele o significado. Tal perfil, fruto de uma visão estruturalista da linguagem, acaba por priorizar uma única maneira de abordar o texto e uma única compreensão dele a ser alcançada.

Diferentemente da abordagem ascendente, a abordagem descendente (*top-down*) afirma que o leitor tem um papel ativo no processo de leitura, considerando que o sentido passa a ser construído a partir do conhecimento de mundo do leitor. Essa proposta considera que o texto não carrega sentido em si mesmo, isto é, apenas fornece direções para que o leitor construa o(s) seu(s) sentido(s). O texto é visto, então, como um evento comunicativo em que interagem sujeitos – autor e leitor – inseridos em um determinado processo social (MARCUSCHI, 2008).

Já quanto ao trabalho com a escrita, a escola assume um importante papel na orientação do indivíduo. Ela, como ferramenta de projeção política do sujeito, é essencial para a afirmação de seus posicionamentos frente à sociedade. No entanto, durante muito tempo, as instituições de ensino têm sustentado alguns mitos quanto a essa prática (GARCEZ, 2008), como, por exemplo, acreditar que escrever seria um dom que poucas pessoas têm; achar que escrever não exige empenho; entender a escrita como um ato isolado, desvinculado da leitura; ou, ainda, enxergar essa atividade como um ato autônomo, desvinculado das práticas sociais.

Uma prática muito comum com a escrita na escola é aquela que mantém o foco na língua. Assim, para escrever bem, apenas seria preciso seguir as regras gramaticais. A linguagem passa a ser entendida como um sistema pronto, acabado, em que o papel do escritor é o de se apropriar desse sistema e de suas regras (KOCH; ELIAS, 2006). Portanto, para que haja compreensão, é necessário apenas o compartilhamento do código utilizado, não havendo espaço para qualquer tipo de informação implícita, pois valoriza-se a linearidade e a transparência.

Há ainda aqueles que entendem a escrita como uma forma de expressar o pensamento, registrando-o no papel. Nesse caso, o sujeito torna-se dono, controlador de suas vontades e de suas ações, individual. Assim, o texto pode ser entendido como um produto da representação mental do escritor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor ou a interação que esse processo envolve (KOCH; ELIAS, 2006). O aluno, se treinado a partir

desse posicionamento, acaba por escrever para que a sua ideia seja entendida pelo leitor da maneira que foi imaginada, por ele, autor.

Essa realidade acaba por criar, em grande parte das pessoas, uma falsa ideia de que não sabem escrever. Embora essa seja uma tarefa complexa, é possível superar o “medo” e o bloqueio frente à folha de papel ou à tela do computador em branco. Desconstruir essa falsa crença é o primeiro passo para formar produtores de texto proficientes. Para ajudar nessa tarefa árdua, surge, então, uma outra concepção, em que a escrita passa a ser vista como uma forma de interação, exigindo estratégias diferentes e a ativação de diversos conhecimentos. A diferença desta para as demais concepções de escrita está, principalmente, no fato de que esta entende os autores como seres ativos no processo da escrita. Ensinar a escrever agora é equivalente a ensinar a concatenar ideias, fazer escolhas sintáticas e lexicais, ligando termos e construindo sentidos de acordo com o gênero produzido (MARCUSCHI, 2008).

1.5 A Escola Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Sabe-se que, desde a década de 80, pensando-se na necessidade de melhorar a educação do país, o ensino de várias disciplinas escolares, principalmente o de Língua Portuguesa, começa a ser questionado. Nessa área específica, um dos maiores desafios enfrentados pela escola é ensinar seus alunos a ler e a escrever. Hoje, com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o professor encontra um certo apoio que pode auxiliá-lo nessa difícil tarefa. Na década de sessenta, por exemplo, buscava-se no aluno o fracasso escolar para que a autoridade do professor ganhasse destaque e conseguisse “ensinar”, declarando que ele era o único detentor do conhecimento. Nos anos oitenta, livros e artigos com propostas novas começavam a circular entre os que ensinavam: “Como se ensina” e “Como se aprende”. No final da década de 1990, os PCN surgem com a finalidade de ajudar o educador na realização da sua tarefa, juntamente aos educandos, objetivando uma produtividade maior da prática docente e um melhor aproveitamento do aluno.

Os PCN afirmam que o texto deve ser o objeto de análise central do ensino de Língua Portuguesa e defendem a ideia de que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (MEC, 2000). Contudo, a receptividade desses parâmetros por parte de muitos educadores não

foi a melhor, e tantos outros que comemoraram a sua publicação mostraram dificuldade de transformar a teoria em prática dentro da sala de aula.

O primeiro objetivo desse documento oficial é afirmar a importância de a formação escolar ter relação direta com a prática da cidadania, levando o aluno a pensar em uma perspectiva de cunho político, levando-o a refletir, a analisar, a avaliar e, sobretudo, a se posicionar criticamente em face dos mais diversos contextos. Além disso, os PCN também defendem a necessidade de garantir a autonomia do aluno, atribuindo-lhe um papel ativo na construção da aprendizagem e na construção social do conhecimento. Consequentemente, essa proposta pretende levar o docente a refletir sobre sua prática pedagógica e repensá-la, revendo sua postura, os objetivos e conteúdos a serem abordados, o tratamento dado a esses conteúdos e a forma como ele avalia a construção do conhecimento do aluno.

Os PCN negam um ensino gramatical descontextualizado, que ainda está presente em muitas escolas e que pouco significa para os alunos. Segundo os PCN (2000, p. 23),

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Esse posicionamento se confirma baseado na ideia de que uma aula de gramática a partir de conceitos e classificações contribui pouco para a aprendizagem sobre o uso da língua (ler, escrever, ouvir e falar), além de ser desestimulante por causa das inúmeras nomenclaturas, regras e exceções.

Dessa forma, o ensino da língua materna, de acordo com os Parâmetro Curriculares, deve ser realizado por meio de práticas concretas de interação verbal, permitindo aos alunos interagirem com a língua e trabalharem a expressividade. É pela linguagem que pensamentos, intenções e ideias são expressos, que relações interpessoais são estabelecidas, e é por meio da linguagem que se pode influenciar o outro.

Com base no que foi tratado até aqui, este trabalho pautar-se-á, então, em uma concepção interacional da língua, que tenta ultrapassar os limites da análise estrutural e gramatical dissociada de uma compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa, já que esse tipo de análise linguística, pura e simples, não tem se mostrado nem um pouco eficiente e suficiente para ler e escrever bem na escola e fora dela.

Dessa forma, é inegável que “a gramática, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e para passar de ano [...]” (MEC, 2000), e é pelo reconhecimento do fracasso escolar dos alunos que se defende, já há algum tempo, a necessidade de reformulação do ensino. É nessa perspectiva que questões como contexto, enunciado, interação, gêneros textuais e tipos de texto passaram a ser temas de estudos de pesquisadores da Língua.

2 GÊNERO TEXTUAL E REDAÇÃO DE VESTIBULAR

Escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar.

João Cabral de Melo Neto.

É comum encontrar pelo Brasil concursos diversos em que questões do tipo múltipla escolha prevalecem – até mesmo pela facilidade da correção automática. Elas são importantes, pois exigem, dentre outras habilidades, atenção para a leitura, exercício de reflexão, de aplicação, de análise e de síntese dos conhecimentos que o candidato tem. No entanto, elas mostram-se, muitas vezes, insuficientes, uma vez que não permitem medir, por exemplo, as habilidades de elaboração pessoal, organização e redação de respostas. Como uma medida para avaliar o domínio da Língua Portuguesa escrita pelos candidatos é que surgem as propostas de redação nos vestibulares e em alguns concursos públicos pelo Brasil.

2.1 Gênero Textual

As várias vertentes teóricas da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada elegeram, nas últimas décadas, os gêneros textuais como objeto de estudo a fim de contribuir, de alguma forma, para as pesquisas sobre o ensino de Língua. No Brasil, especificamente, a partir dos anos 90, esse conceito ganha destaque com o advento dos PCN e funciona – ou deveria funcionar – como objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa na Escola Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais retomam o princípio do dialogismo da linguagem (BAKHTIN, 2003), que considera todo enunciado proveniente de outro, permitindo, assim, uma resposta inserida na esfera da comunicação verbal. Bakhtin conceitua os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Estes, segundo ele, são elaborados em diferentes áreas da atividade humana e estão relacionados a usos variados da linguagem.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Já como entidades sócio-discursivas, os gêneros manifestam, inclusive, as regras de funcionamento e até de controle da sociedade. Segundo Marcuschi (2008), nota-se que determinados gêneros expressam o exercício do poder social e cognitivo realizados por alguns segmentos dando maior ou menor legitimidade ao discurso. Embora ambos os autores tenham praticamente a mesma visão sobre o assunto, vale ressaltar a diferença na nomenclatura usada por cada um deles: para Bakhtin, *gêneros do discurso*; para Marcuschi, *gêneros textuais*, sendo esta última a mais recorrente em documentos oficiais no Brasil e, por isso, a escolhida para ser usada nesta dissertação.

Enquanto os povos de cultura oral possuíam/possuem um número limitado desses gêneros (canção, mito etc.), as culturas escritas apresentam um número bastante alto dessas manifestações (carta, editorial etc.). Com o passar do tempo e com o advento da tecnologia, foram surgindo vários outros, tanto orais quanto escritos. Como afirma Dutra (2007, p. 56):

Em nosso fazer diário, empregamos muitos gêneros de forma segura e adequada, embora teoricamente não tenhamos consciência de sua existência. Adquirimos esse conhecimento empírico sobre os gêneros assim como adquirimos a língua materna, nas trocas diárias de enunciações concretas, em todas as situações comunicativas com nossos interlocutores, quando as ouvimos/lemos e reproduzimos.

Assim, é possível afirmar que existe uma infinidade de gêneros textuais, porque há também uma inesgotável diversidade de atividades humanas (BAKHTIN, 2003). Dentre tantos gêneros, podem-se citar: aula, requerimento, receita, entrevista, poema e outros, que vão surgindo de acordo com as necessidades da sociedade.

De uma forma mais ampla, gênero textual é um termo utilizado para nomear os diferentes textos ou as diferentes manifestações orais e escritas que circulam na sociedade. Afinal, segundo Marcuschi:

gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

2.2 A Redação de Vestibular Como Gênero Textual

Na visão de Miller (1994), as práticas e os aspectos sociais são fundamentais na configuração do gênero. Os textos-*corpus* desta dissertação – redações de vestibular (Enem) –, por exemplo, são permeados pelo contexto em que foram elaborados e, de uma forma ou de outra, refletem posicionamentos ideológicos que fazem parte do diálogo entre o vestibulando, a proposta de redação e o mundo que o cerca. Por isso os textos que emergem do gênero em questão serão entendidos como respostas à situação social em que são produzidos e como formas de ação social, já que, a partir delas, mobiliza-se o conhecimento necessário para produzir um determinado texto que cumpra uma função social específica, mediando o particular e o público, o individual e o coletivo. Nesse sentido, podemos dizer que a redação, no contexto do vestibular (ou de qualquer outro concurso), constitui-se como um gênero (DUTRA, 2007), tendo em vista que é produzida em uma determinada situação comunicativa – prova de concurso a ser avaliada –, busca cumprir uma função social – uma das peças de avaliação para compor a nota do vestibulando que concorrerá a uma vaga no ensino superior – e se constrói com base em um modelo composicional específico – texto dissertativo-argumentativo em prosa, de no máximo 30 linhas, sobre um tema previamente estabelecido por uma banca.

Pode-se definir e observar o gênero como um sistema estruturado em partes, para fins específicos, a partir do contexto de cultura. Embora a elaboração de textos dissertativo-argumentativos em aula possa parecer artificial, falsa,

no contexto da escola, especificamente nas aulas de redação, essa é a situação comunicativa que se impõe (portanto, nesse contexto, torna-se real, com forma e função definidas). Nela, os interlocutores estão presentes: está presente também tudo o que o locutor representa – um segmento social, uma religião, uma geração, uma faixa etária –; existem um projeto e um contrato de comunicação, esse último com regras muito mais rígidas e claras que aquelas que costumam reger os contratos dos gêneros fora da escola.

A redação escolar é uma realização linguística concreta, um texto empírico que cumpre a função de ser instrumento de prática de língua escrita, para o aluno, e de avaliação do desempenho linguístico daquele nos planos comunicacional e formal, para o professor. É um texto vinculado à vida cultural e social, o que o relaciona com o real, mas de circulação restrita ao âmbito da escola e, em alguns casos, da família. (DUTRA, 2007, p. 61)

Assim, diante da situação de prova, de avaliação, espera-se que o aluno tenha a capacidade de expressar suas ideias de forma organizada, argumentando e opinando criticamente sobre um determinado assunto da esfera político-social.

Por outro lado, por meio do texto produzido, é possível para o avaliador deduzir se o candidato tem uma certa bagagem cultural, se domina um conhecimento enciclopédico que lhe permita fugir do senso comum. Dentre tantos outros aspectos, pode-se também averiguar se o candidato utiliza adequadamente o grau de formalidade e a norma-padrão da língua de acordo com a situação comunicativa que se lhe impõe.

Vale a pena ressaltar ainda algumas outras características que marcam o contexto em que o aluno está inserido quando produz o gênero em questão. São elas:

1. o fato de o texto ser realizado como uma prova;
2. o autor ser candidato – só possui uma chance de mostrar à instituição para qual presta o vestibular toda a sua competência argumentativa;
3. o autor não conhecer o interlocutor pessoalmente – trata-se de um ser institucionalizado (“a banca”), não são reconhecidos valores ideológicos que marcam o grupo de avaliadores, por conseguinte, selecionar os argumentos que melhor se alinhem com a audiência é mais difícil;
4. o ambiente ser novo e os candidatos concorrentes serem elementos que acentuem a tensão do autor no momento da prova – há formalidades e orientações precisas que devem ser seguidas à risca.

A partir de tudo que foi dito, não é difícil considerar a redação como um texto dissertativo-argumentativo o qual, no contexto do concurso vestibular (ou de outro semelhante), tem a função de comprovar a competência discursiva do candidato. Para isso, o aluno deve elaborar uma tese e construir argumentos consistentes em defesa de seu ponto de vista sobre o tema proposto na prova, comprovando a sua capacidade de ler e interpretar as instruções da tarefa proposta e os textos oferecidos na coletânea de apoio, construindo, a partir dela, um texto coerente e coeso, de maneira a garantir seu ingresso no Ensino Superior.

Segundo Pilar (2001), os vestibulandos escrevem o texto porque ele constitui a prova de redação para o ingresso no Ensino Superior, e não poderiam deixar de fazê-lo, e os avaliadores que compõem a banca o leem para classificar os alunos que almejam uma vaga na Universidade. Assim, esse gênero textual tem como função social avaliar a competência do candidato no uso da língua materna em uma determinada situação de interação, na qual os

vestibulandos devem negociar significados com seu interlocutor (a banca de avaliação) no contexto específico do concurso vestibular.

Por isso, algumas escolas – e, em consequência, os concursos – estão ficando cada vez mais exigente em relação à produção escrita. Ancorados nos avanços dos estudos linguísticos e nas mais modernas teorias interacionistas, busca-se orientar os alunos na direção de uma escrita “verdadeira”, com um propósito a ser atingido e tendo em vista um leitor constituído; uma escrita que tenha um autor de fato, e não que reproduza a voz do senso comum. Assim, não basta mais que o aluno “siga o modelo”. Não se valoriza mais o texto “quadrado”, que obedece a uma fórmula que prevê seu início e seu fim, com elementos de ligação estratégicos a serem empregados entre suas macropartes.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é, entendendo o papel que esse gênero assume na sociedade, reconhecer a importância da estrutura temática e buscar meios de superar a produção de redações superficiais e meramente padronizadas, aprimorando a escrita do aluno, que poderá, então, escrever bem, atingindo seu propósito comunicativo, na produção da redação do vestibular e na produção de todos os outros textos que a vida em sociedade lhe exigir.

2.3 Tipos Textuais

Como a tradição escolar tem a prática de solicitar dos alunos a escrita de textos mencionando apenas o tema e a estrutura organizacional básica que ele tinha que usar em sua composição escrita, não é rara, ainda hoje, a confusão, muitas vezes, existente entre os conceitos de gêneros e tipos de texto. Era comum encontrar, por exemplo, propostas de redação do tipo:

Escreva um texto argumentativo sobre o desmatamento de nossas florestas.

Escreva um texto narrativo sobre dois turistas que se perderam na Floresta da Tijuca.

Os conceitos de gênero e de tipo textual se inter-relacionam, ou seja, eles são interdependentes em termos de organização textual.

Jean Michel Adam (1992) nomeia o que Marcuschi (2008) chama de *tipos textuais* como *sequências textuais* por compreender que diferentes tipos podem aparecer em um

mesmo texto, significando que ele seria composto por diferentes sequências. Contudo, por mais que haja vários tipos textuais em apenas um texto, sempre existe aquele que é predominante, cuja presença aparece de forma marcante, espelhando o objetivo comunicativo de seu produtor de narrar, descrever, argumentar, instruir etc. De acordo com Adam, há cinco sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. No entanto, antes de chegar a essa conclusão, o autor ainda faz menção a outras duas sequências: a injuntiva e a poética, que apenas foram retiradas do primeiro rol porque ele entendeu a primeira como parte da descrição e a segunda como um resultado de ajustes de superfície do texto.

Para Marcuschi (2002, 2008), são cinco as bases temáticas textuais típicas, que dão origem a cinco tipos textuais. Essas bases são: *descritiva*, *narrativa*, *expositiva*, *argumentativa* e *Injuntiva*. Para o autor, esses tipos textuais são uma espécie de construção teórica definida pela sua composição linguística típica, considerando-se seus aspectos lexicais e morfossintáticos.

Assim, tanto Marcuschi quanto Adam desenvolvem pesquisas bastante importantes sobre as estruturas dos textos, entretanto fazem uso de denominações diferentes em referência aos constructos abordados por cada um, conforme se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 1 - Sequências e tipos textuais

MARCUSCHI (2002): Tipos de texto	ADAM (1992): Sequências textuais
Narrativo	Narrativa
Descritivo	Descritiva
Argumentativo	Argumentativa
Expositivo	Explicativa
Injuntivo	Dialogal

Assumiremos, neste trabalho, a nomenclatura *tipo textual*, de Marcuschi, e, portanto, a classificação que ele oferece acerca dos diferentes tipos por ele identificados.

Passaremos agora a uma breve descrição de cada um dos tipos textuais.

Entende-se por *base narrativa* aquela que tem por objetivo contar uma história real, fictícia ou que mescla dados reais e imaginários. Baseia-se em uma evolução de acontecimentos, mesmo que não mantenham relação de linearidade com o tempo real. Sendo assim, está pautada em verbos de ação e conectores temporais.

A *base descritiva*, por sua vez, refere-se à descrição de um objeto, pessoa, cena ou situação estática, ou seja, não há sequência temporal a ser considerada. Descrever é desenhar

com palavras determinada imagem, de modo que a mesma possa ser visualizada pelo leitor em sua mente. Sua escolha como base tipológica para um texto está ligada ao objetivo de guiar o olhar do destinatário, ressaltando determinados detalhes do objeto do discurso, por meio de procedimentos que são determinados pelo objetivo que o produtor busca alcançar e o efeito que deseja produzir.

Já a *base expositiva* apresenta um saber, muitas vezes, construído e legitimado, ou um saber teórico. Transmite informações, expõe, reflete, explica e avalia ideias de modo objetivo. O texto expositivo apenas retrata ideias sobre um determinado assunto com a intenção de informar e esclarecer, como os verbetes de dicionário.

Por sua vez, entende-se por *base Injuntiva* aquela que indica como realizar uma ação. Também chamada de instrucional, leva o leitor a mais que uma simples informação, sendo capaz de instruí-lo. Seu objetivo é levar o interlocutor a seguir determinada orientação, como nas regras de jogo, nos manuais de instrução. Suas principais marcas são uma linguagem objetiva, simples e o emprego de verbos, na sua maioria, no modo imperativo, embora também possam ser notados o uso do infinitivo e o uso do futuro do presente do modo indicativo.

Por último, a *base argumentativa*, clássica de redações, monografias e teses, tem como propósito convencer alguém para que este tenha a opinião ou o comportamento alterado. Segundo Azeredo (2008, p. 88), “a argumentação consiste no encadeamento de proposições com vista à defesa de uma opinião e ao convencimento do interlocutor.” Argumentar é agir por meio da linguagem, de modo que as palavras virem ações (CITELLI, 2006). Também os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) acreditam ainda que, para a concretização da estrutura argumentativa, é necessária a presença de argumentos que busquem o convencimento e a persuasão, tanto na fala quanto na escrita. É aqui que se encontra, especificamente, a redação do Enem, foco de análise deste trabalho.

Tanto em Marcuschi quanto em Adam, a argumentação é tomada como mais um entre outros tipos e sequências, respectivamente. Entretanto, para outros estudiosos, a argumentação está presente em todos os textos, tenham eles estrutura argumentativa ou não. Nas palavras de Koch e Fávero (1987, p. 9):

num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: a narrativa é feita a partir de um ponto de vista; na descrição, selecionam-se os aspectos a serem representados de acordo com os objetivos que se têm em mente; a exposição de ideias envolve tomadas de posição (nunca se tem a coisa em si, mas como ela é vista por alguém) e assim por diante.

Essa abordagem pode ser ainda ratificada quando se pensa na chamada Semântica Argumentativa, de Oswald Ducrot, que, por se tratar de uma teoria da enunciação, apresenta a descrição da língua associada ao seu uso. Para a TAL (Teoria de Argumentação na Língua), proposta por ele, “a argumentação está na língua” (DUCROT, 1989, p. 16), sendo, dessa forma, constitutiva do sistema linguístico, e a possibilidade de descrição semântica desses segmentos é a comprovação disso.

Mais que isso: a argumentação também é:

(...) constitutiva do sentido de tudo o que dizemos por meio de uma dada língua. Ou seja, só podemos dizer o que dizemos e, com isso, fazer nosso interlocutor reagir, porque o que dizemos é essencialmente argumentativo, tem a argumentação inscrita no próprio sistema linguístico que usamos para dizer (AZEVEDO, 2011)

Nessa perspectiva, embora não seja o foco específico deste trabalho, que considera textos estruturalmente argumentativos – exigidos no Enem –, é necessário reconhecer que não há textos neutros, não marcados por alguma carga ideológica. Considerando-se os tipos de textos já mencionados, pode-se afirmar que, do ponto de vista da sua configuração estrutural, não há textos puros e homogêneos, mas, como bem afirma Adam (1992, p. 11), o texto “é uma estrutura de sequências heterogêneas, complexas, na qual podem figurar sequências de tipos diversos, ou uma sequência de tipo dominante”.

Depreende-se, dessa forma, que a classificação de um gênero baseada nas tipologias textuais costuma considerar o tipo nele predominante. Assim, em um conto, por exemplo, tem-se a narração como o tipo mais frequente. Entretanto, poderá haver nele a presença de trechos descritivos – quando se descreve uma paisagem –, trechos argumentativos – na fala de uma personagem – e outros ainda.

Esses tipos textuais funcionam como unidades estruturais relativamente autônomas, proposições, que integram e organizam macroproposições. Dessa forma, a organização linear do texto pode ser vista como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de texto (BRONCKART, 1999).

Para exemplificar, veja-se o artigo de opinião – gênero em que o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual e de interesse de muitos – a seguir, publicado no jornal Estadão, em que ocorre a presença de estruturas tipológicas distintas:

Por que mulheres voltam para seus agressores?¹

No domingo (24) a atriz Lindsay Lohan foi filmada pelos vizinhos em uma séria discussão com seu noivo, Egor Tarabasov. No vídeo, divulgado por um tabloide inglês, Lindsay o acusa de agressão e afirma que ele quase a matou. Ela também diz não ter sido a primeira vez, mas fala que será a última. No dia seguinte, pediu privacidade nas redes sociais após a exposição de “certos aspectos de sua vida” e deu a entender que voltou a se relacionar com o milionário.

O direito à privacidade de Lindsay é indiscutível, mas, falando apenas de violência doméstica, o silêncio é um dos maiores aliados do agressor. Quem agride sabe que expor a situação não é fácil e constrange a vítima, seja ela anônima ou famosa, geralmente alterando substancialmente sua vida. De qualquer modo, não fosse a filmagem amadora não saberíamos que Lindsay Lohan é mais uma entre as milhões de mulheres que sentem na pele a violência de gênero. Acharíamos que tudo está bem em seu relacionamento – especialmente porque ela aparenta uma fase de calma depois de anos de problemas com álcool e drogas.

Desde então, a ex-estrela teen vem sendo novamente bombardeada com comentários maldosos. “Mais um escândalo envolvendo Lindsay Lohan”, “garota problema”, “deve ter provocado”, “ela não é fácil” e “se fosse verdade não tinha voltado” são alguns deles. Todos relativizam a violência sofrida por uma mulher e colocam parcela de culpa nela. Se não é culpada pela violência, é trouxa por ter voltado com quem a agride.

No Brasil, a Lei Maria da Penha está prestes a completar 10 anos de existência. Nos últimos anos, as pesquisas mostram um dado positivo: cada vez mais mulheres denunciam a violência em sua primeira ocorrência. É um bom sinal de que a tolerância para com o fenômeno está diminuindo, mas não exclui as barreiras práticas para a separação entre as partes. Estamos falando de cortar relações e/ou criminalizar o marido, o pai dos seus filhos, seu próprio pai, irmão ou cunhado. Falamos de provocar uma fissura na família, de muitas vezes perder a garantia financeira ou mesmo a relação de companheirismo, que não deve em hipótese alguma ser diminuída em sua importância. Embora a lei preveja que o Estado deve garantir às mulheres todos os mecanismos necessários para encerrar um cotidiano doloroso, ainda falta muito para isso ser uma verdade posta em prática.

¹ FONTE: <http://vida-estilo.estadao.com.br/blogs/nana-soares/por-que-mulheres-voltam-para-seus-agressores/>. Acesso em: 11/08/2016. (Fragmento).

Não dá para combater a violência contra a mulher sem ter muito claro que ela não começa no momento da agressão e que não se encerra ali. Pense por exemplo nas mulheres que, ameaçadas, precisam mudar de cidade, de vida e de identidade às pressas para não serem mortas enquanto o agressor segue sua vida.

Há pessoas que podem explicar com muito mais autoridade o que é o ciclo da violência e por que é tão difícil quebrá-lo, mas ainda assim reforço a mensagem: não culpabilize as mulheres que sofrem violência, nem mesmo as que retornam para perto do agressor. Relações humanas são complexas e não se encerram ao toque de um botão. Seja um aliado das mulheres que precisam de apoio, não alguém com quem elas têm medo de se abrir.

Legenda:

VERMELHO – Argumentação

ROXO – Narração

AZUL – Exposição

VERDE – Injunção

Assim, embora haja, na composição desse texto, a presença de formatos textuais diversos, combinados entre si, é possível classificá-lo como predominantemente argumentativo, pois percebe-se a predominância do vermelho sobre as demais cores. Além disso, pode-se ainda dizer que os demais tipos nele presentes estão a serviço da argumentação.

2.4 O Tipo Argumentativo

Conforme afirmam Fiorin & Savioli (1996, p. 284), *argumento* pode ser considerado “todo procedimento linguístico que visa persuadir”.

Para Souza (2001, p. 157),

(...) argumentar é um ato que visa provocar em um auditório, por meio de um enunciado ou um conjunto de enunciados, uma relativa adesão a um outro enunciado (tese, conclusão ou inferência) deduzida a partir do primeiro. Esse princípio fundamental assimila a argumentação à retórica e à inferência lógica.

Ou seja, além de levar o leitor ao convencimento sobre aquilo em que o autor acredita, cabe ao autor também persuadi-lo, de maneira que aquele, ao ser persuadido, não mude apenas seu pensamento, mas suas atitudes.

No campo da argumentação, faz-se necessário distinguir *convencer* de *persuadir*. No primeiro caso queremos que o autor pense como nós. No segundo, que aja como nós. Abreu (1999:25) destaca que “CONVENCER é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando”, enquanto que “PERSUADIR é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”. [...] Em síntese, ao convencer uma pessoa, mudo o seu pensamento; ao persuadir, levo-o a alterar sua prática. (VALENTE, 2011)

Koch (1996) diferencia *convencer* de *persuadir*, dizendo que o convencimento é dirigido a um público universal, enquanto o ato de persuadir dirige-se a um público particular. O convencimento busca trazer a certeza por meio da razão, já a persuasão utiliza argumentos que podem levar a inferências, mas não a verdades absolutas.

Assim, não é preciso muito para notar que o texto argumentativo, exigido no maior vestibular do país, é focado em um público amplo e, ao contrário da mentalidade de muitos, está presente no cotidiano de todos, já que, a todo momento, cada indivíduo procura expor sua visão de mundo e provar que é a mais “certa” de todas, até mesmo por uma questão de autoafirmação. É por meio do processo argumentativo que os alunos deverão demonstrar seu posicionamento nos textos exigidos na prova do Enem.

Segundo Breton,

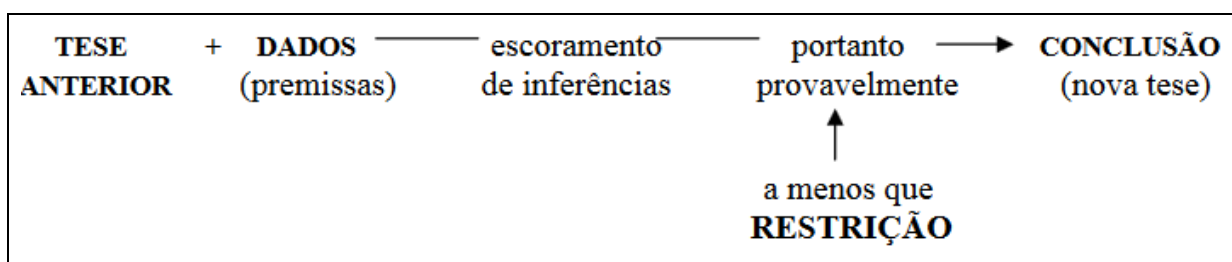
(...) saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETON, 2003, p.19).

Mais que um raciocínio consistente, para argumentar, também é necessário provar as ideias que se defendem, e tal prova pode ser oferecida por meio de evidências. Segundo Garcia (2010, p. 381), “são cinco os tipos mais comuns de evidência: os *fatos* propriamente ditos, os *exemplos*, as *ilustrações*, os *dados estatísticos* (tabelas, números, mapas etc.) e o *testemunho*.”. Cada um desses recursos é visto como estratégia relevante na construção da argumentação. Apesar de os fatos serem considerados os mais importantes recursos argumentativos – pelo seu poder de prova –, alguns podem ser refutáveis, uma vez que o

mundo caminha em constante evolução, o que faz com que as verdades sobre determinado fato possam mudar.

Além disso, Adam (1992), em um outro momento, agrega novamente quando o assunto é texto argumentativo ao propor que esses e outros dados podem ser organizados de forma sistemática, possibilitando chegar ao quadro a seguir, que resume uma estrutura básica, apresentada aos alunos por diversos professores:

Quadro 2 - Esquema típico da sequência argumentativa



Fonte: ADAM, 1992, f. 118

2.5 A Escrita Dissertativo-Argumentativa e o Enem

Visando verificar o domínio de habilidades e competências de estudantes que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio, no que diz respeito à escrita, é que surge, hodiernamente, a redação no que é hoje o maior vestibular do Brasil: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O exame é composto por quatro provas de múltipla escolha, incluindo Linguagens e, ainda, uma prova de produção textual. É exatamente em provas como essa que o ensino de Português e a prática da leitura e da escrita, frutos de toda uma vida escolar, são colocados em teste.

Para conseguir uma boa nota na redação, é importante compreender quais são as competências exigidas e o que será levado em consideração pelos avaliadores dos textos. A prova de redação pede a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos avaliados referem-se a cinco competências que os alunos devem – ou deveriam – desenvolver durante a Educação Básica. A cada uma delas, é atribuída uma nota entre zero e duzentos pontos, totalizando mil pontos. Já que saber como o texto do aluno é avaliado, na prática, pode orientar um trabalho com a escrita, fica comprovada a necessidade de se conhecer cada um desses critérios avaliativos, de acordo com a Cartilha do Participante 2016 (INEP, 2016).

O primeiro deles envolve o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Isso significa observar a correção gramatical, usar as palavras com precisão e evitar marcas de oralidade. É a partir dele que são avaliadas as normas linguístico-gramaticais aprendidas durante a formação escolar. É necessário, então, ser preciso, por exemplo, com a grafia das palavras, os sinais de pontuação e as regras morfosintáticas.

O segundo aspecto a ser avaliado na construção do texto tem relação com o entendimento do tema e o uso da tipologia textual dissertativo-argumentativa, mesclando dissertação e argumentação ao falar sobre um assunto e opinar sobre ele. Muito mais do que apenas expor ideias, aqui se avalia o posicionamento do aluno frente à proposta apresentada, valorizando a aplicação de conceitos de diversas áreas do conhecimento. O objetivo, segundo o manual apresentado, é convencer ou tentar convencer o leitor, apresentando razões, pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente. Para isso, estratégias argumentativas, como exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos, citações, alusões históricas e comparações são bem-vindas, permitindo que o aluno desenvolva uma argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo. Isso permite fugir do senso comum e construir autenticidade textual por meio da “autoria”².

O terceiro quesito avaliativo destaca a coerência textual. É o que faz com que o texto faça sentido para o leitor. Nesse critério, avalia-se como opiniões, fatos, informações e argumentos são selecionados e organizados ao longo da construção textual. Tal competência trata da inteligibilidade do texto, do sentido entre suas partes e de sua relação com o mundo real, fugindo do senso comum, mas valorizando marcas de autoria. A coerência é vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre quem escreve e quem lê. Por mais organizado que esteja o texto do ponto de vista estritamente linguístico, a compreensão não se dará se não houver coerência (THEREZO, 2006).

Já a coesão textual, como quarta competência, pode ser entendida como a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual (THEREZO, 2006). A organização do texto exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre suas ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinados grupos de palavras, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque

² O conceito de autoria vem sendo discutido por alguns estudiosos, mas, aqui, no âmbito da avaliação do Enem, ele será considerado no que diz respeito a dois aspectos: à fuga do senso comum e à não vinculação do texto produzido somente a informações presentes nos textos da coletânea que compõem a prova de redação.

estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Portanto, um grande cuidado com a estruturação dos parágrafos, dos períodos e com o processo de referenciação é recomendado para evitar frases fragmentadas que prejudiquem a estrutura lógico-gramatical do texto e a repetição ou a substituição inadequada de palavras.

Por último está o critério que avalia a capacidade crítica do aluno de encontrar possíveis soluções para problemáticas de ordem social, política, econômica apresentadas no tema. A proposta de intervenção deve refletir também os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência entre essa proposta e a argumentação ao longo do texto será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Dessa forma, fica claro que é preciso detalhar essa proposta, relacioná-la ao tema e às ideias desenvolvidas ao longo do texto.

O desafio maior, então, passa a ser: como desenvolver todas essas competências nos jovens e prepará-los para o vestibular, com todos os desafios que a educação – e, em particular, o ensino de língua materna – hoje vem enfrentando?

Como um caminho possível para aulas mais produtivas, em que o uso da língua seja o foco e o texto o objeto de estudo, em que a gramática seja um potencial para a construção de significados, a Linguística Sistêmico-Funcional apresenta-se como uma abordagem alternativa promissora em um cenário há tempos desanimador.

3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

Dentre tantas teorias para se estudar a língua, existe uma, recente³, que trata do seu funcionamento por meio de uma abordagem lexicogramatical pautada no uso linguístico dos falantes em seu contexto de realização. A esta dá-se o nome de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), base deste trabalho.

Enquanto a chamada perspectiva tradicional entende a língua como um sistema, desvinculada do uso e do contexto, encontra-se, na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma outra abordagem, de base semântica, que tem como objetivo identificar os papéis exercidos pelas diversas unidades linguísticas nos textos, com base na função de cada uma delas na construção dos significados. Ou seja, os funcionalistas assumem a postura de que a gramática não é um sistema autônomo bem como não pode ser entendida separadamente de fatores tais como comunicação, cultura, interação. Assim, o texto passa a ser uma configuração de significados selecionados na totalidade de opções que a língua oferece, e a construção do seu sentido torna-se o principal foco da análise sistêmico-funcional. Afinal, a normatização e a padronização descontextualizadas retiram da língua a sua característica social, complexa e dinâmica, transformando-a em uma entidade com vida própria que está alheia aos que, de fato, fazem uso dela (BAGNO, 2004).

Para Halliday e Matthiessen (2004), o texto é o ponto de partida para qualquer pretensão de entendimento de como se utiliza a língua para conseguir coisas e fazer com que elas aconteçam. Além disso, a linguagem apresenta-se como um sistema de signos capaz de exteriorizar as experiências humanas, de modo que haja uma correspondência de sentido e completude entre a estrutura desse sistema e a intencionalidade causadora da exteriorização dessas experiências.

Na esteira de Halliday, Fuzer e Cabral esclarecem:

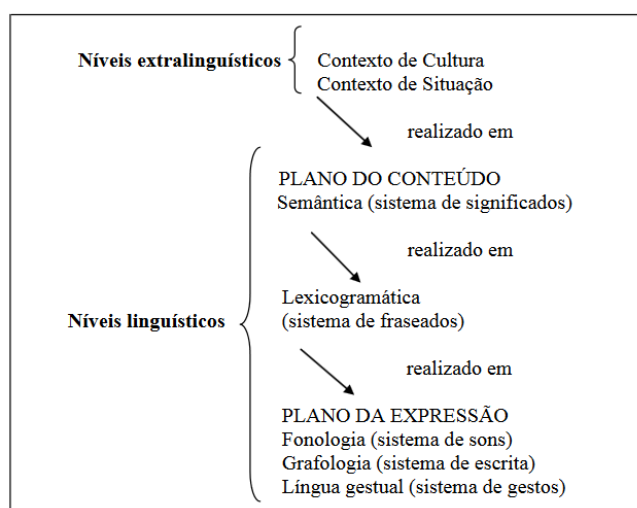
³ Recente, aqui, significa em torno de 25 anos – o que, para os estudos linguísticos, é muito pouco tempo.

Em termos conceituais, sistema difere de estrutura. A *estrutura* é o ordenamento sintagmático na linguagem: padrões ou regularidades, que respondem à pergunta “o que vai *junto* com o quê?”. *Sistema* é o ordenamento paradigmático da linguagem: padrões ou regularidades que respondem à pergunta “o que pode figurar *em lugar de* quê?”. Qualquer conjunto de alternativas constitui um sistema. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21)

Dessa forma, entende-se que tal perspectiva está baseada nos parâmetros da coerência, ou seja, dos significados presentes nas relações sociais que são expressos por meio de uma estrutura organizacional devidamente escolhida e influenciada por aspectos culturais. Todo esse contexto está relacionado ao próprio nome que o autor utiliza para denominar sua abordagem: *sistêmico-funcional*, uma vez que *sistêmico* diz respeito ao leque de escolhas que o falante tem disponíveis para organizar seu discurso (eixo paradigmático) e *funcional* devido ao fato de esse discurso cumprir funções no seu contexto de uso (FUZER; CABRAL, 2014).

Halliday e Matthiessen (2004) propõem ainda que a linguagem é dividida em estratos os quais estão inseridos em dois níveis: o extralinguístico e o linguístico. O primeiro é composto pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação. O segundo engloba os planos de conteúdo (semântico e lexicogramatical) e de expressão (fonológico, grafológico e gestual). Cada um desses estratos é materializado em seu subsequente, como fica claro na figura a seguir:

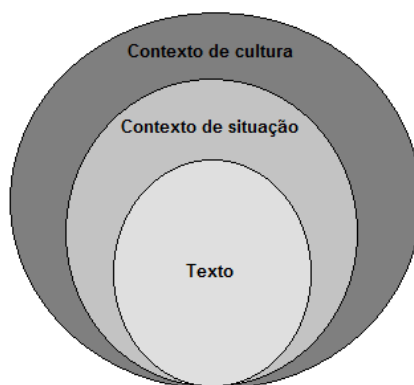
Figura 1 - Estratos da linguagem



Fonte: GOUVEIA, 2009, f. 24

Ao se observar o nível extralinguístico, encontram-se dois tipos de contextos, que são necessários para que se construa o entendimento adequado de um texto, como ratifica a imagem a seguir:

Figura 2 - Divisões do nível extralinguístico



Fonte: FUZER; CABRAL, 2014, f. 26.

O *contexto de cultura* é amplo, circunda o texto, está relacionado às formas como diferentes culturas utilizam a língua e envolve todas as construções possíveis, como as formas de tratamento e o recurso de polidez. A fala de uma professora a um aluno, por exemplo, dizendo “Você poderia se retirar da sala de aula?” não significa propriamente um pedido, mas uma ordem atenuada, modalizada, que pode não ser compreendida claramente por todos. Além disso, esse conceito refere-se também a práticas institucionalizadas em grupos sociais diversos, como a igreja, a família, a escola, a justiça, dentre outros: um “carrinho”, uma “caneta” e um “lençol” podem ser, em diferentes contextos, meros objetos, ou até mesmo dribles consagrados no ramo do futebol.

Egins (1994) ainda menciona que gênero e contexto de cultura são sinônimos e aponta para a maior abstração associada à noção de gênero, indicando que “Gênero, portanto, pode ser entendido como um amplo arcabouço que atribui finalidade às interações de tipos particulares, adaptável a diversos contextos de situação em que é utilizado” (EGGINS, 1994, p. 32). De modo geral, gênero é relacionado ao contexto de cultura, o que faz com que os autores o liguem a aspectos macro-estruturais ou padrões discursivos genéricos.

Nesse sentido, Motta-Roth e Herbele (2005) asseveram que contexto de cultura é o resultado da padronização do discurso em termos de atos retóricos ou atos de fala, dado que esses são efetivados via linguagem, cujas características retóricas são recorrentes, e em circunstâncias específicas. Assim, fica claro que este é o responsável por dar sentido, de forma geral, ao texto (EGGINS, 1994).

Já o *contexto de situação* “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27). É particular, ou seja, abrange a realização da linguagem em determinado contexto. Halliday (1989) afirma que o contexto de situação serve

para justificar por que determinadas coisas são faladas ou escritas em determinado momento, e outras não. Conhecer esse contexto permite aos usuários realizar algumas predições, auxilia-os a criar uma expectativa a respeito do por vir durante uma interação falada ou escrita.

Convém ressaltar ainda que a situação em que o texto é construído o marca de tal forma que se configura como caracterizadora do ambiente textual. Tal contexto situacional, por sua vez, desdobra-se em três subcategorias – campo, relações e modo – que serão base integrante do sistema semântico.

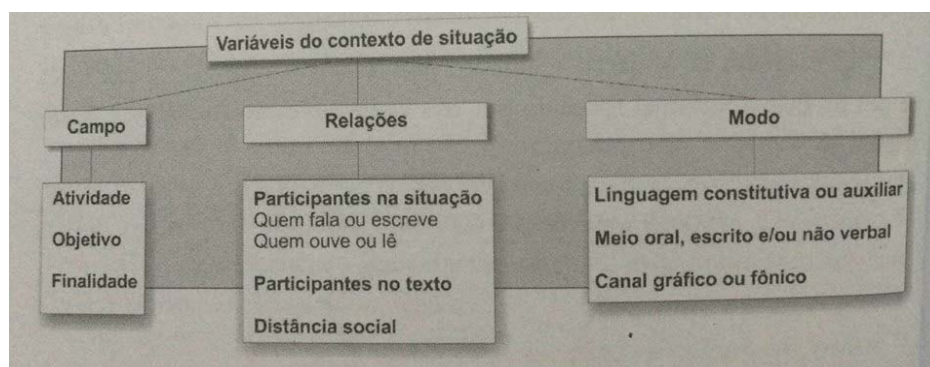
O *campo* remete à atividade, ao acontecimento, à natureza da prática social.

As *relações* referem-se à natureza dos participantes, aos seus *status* e papéis, considerando, por exemplo, a persuasão sobre o outro, o grau de formalidade e uma possível hierarquia.

O *modo*, por sua vez, diz respeito à organização simbólica do texto, qual é a sua importância e qual é a sua função no contexto.

A figura a seguir resume esses elementos:

Figura 3 - As variáveis do contexto de situação



Fonte: FUZER; CABRAL, 2004, f. 30

A fim de tornar os conceitos abordados mais claros, veja-se o editorial – gênero textual que marca o posicionamento de determinado veículo de comunicação sobre um assunto – a seguir:

AGRESSÃO À MULHER⁴

A violência contra as mulheres é um dos reflexos mais sombrios e brutais da cultura patriarcal e do machismo que ainda prevalecem em muitas sociedades, entre as quais a brasileira. Pesquisa há pouco divulgada pela Organização Mundial da Saúde, agência vinculada à ONU, aponta que 27% das mulheres residentes na cidade de São Paulo e 34% das que vivem na Zona da Mata de Pernambuco já foram vítimas de violência doméstica.

No Brasil, 1.172 mulheres foram ouvidas por universidades e ONGs, a pedido da OMS, que traçou um painel dessa modalidade de violência em dez países. Na cidade peruana de Cuzco, registrou-se o maior índice de mulheres que declararam ter sido agredidas, enquanto o Japão apresentou o menor percentual -13%.

Entre as que se disseram vítimas de violências físicas, 40% das paulistanas e 37% das pernambucanas afirmaram ter sofrido ferimentos e uma em três foi hospitalizada em consequência das agressões. Em São Paulo, 25% das entrevistadas afirmaram ter sofrido violência física ou sexual desde os 15 anos e 12% relataram abuso sexual por parte de algum parente antes dessa idade.

Não é improvável que os dados guardem alguma disparidade com a realidade, uma vez que nem sempre mulheres se dispõem a relatar as agressões de que são vítimas, no que constitui mais um traço perverso da opressão. Trata-se, ainda assim, de um quadro macabro, que precisa ser enfrentado com mais determinação pelas diversas esferas do poder público e por instâncias da sociedade que possam contribuir para a redução dessas ocorrências.

Apesar de iniciativas elogiáveis, como a criação de delegacias especializadas no atendimento à mulher, ainda há muito por fazer. É preciso levar esse tipo de instituição às diversas regiões do país e sobretudo investir no combate à ignorância e na mudança de valores, algo que pressupõe ações nas escolas e em outros meios de interação com a sociedade.

Sobre esse editorial, é possível afirmar que:

- O *campo* pode ser entendido como o posicionamento da Folha sobre os males da violência contra a mulher e a necessidade de se combater esse crime;
- As *relações* são guiadas pela formalidade e pelo distanciamento que o gênero editorial impõe; há a presença de modalizadores, como o “É preciso”, e ainda

⁴ FONTE: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2811200502.htm>. Acesso em: 19/08/2016.

uma hierarquia não marcada diretamente, ou seja, escala de importância entre quem escreve e quem lê;

- O *modo* capaz de materializar tal discurso é o escrito, resultado de uma criação única, de uma linguagem constitutiva.

Essas três variantes – campo, relações e modo – particularizam a noção de contexto, caracterizam o texto e têm relação direta com as funções que a língua pode exercer segundo Halliday e Matthiessen (2004): a primeira é responsável por “apresentar” o conteúdo do texto, diz respeito à exteriorização das experiências do mundo interior e exterior, isto é, ao “conteúdo” da comunicação (ideacional); a segunda, por estabelecer e manter relações sociais entre os participantes da situação de comunicação, ou seja, analisar o modo como um sujeito atua sobre o outro, despertando novas perspectivas em relação à comunicação ocorrida entre eles (interpessoal); além dessas, existe uma terceira função, a qual funciona como um elo entre as funções anteriores, de modo que, por meio da junção delas, permite aos usuários da língua construir textos ao passo que organiza as experiências vivenciadas pelo falante em textos coerentes a partir do sistema linguístico (textual), foco maior desta análise. A estas, Halliday chama *metafunções da Linguagem*.

Halliday & Matthiessen (2004) alertam ainda para o porquê de classificar esses três componentes como “metafunções”, e não simplesmente “funções”. Afinal, existe uma clássica tradição de referir-se à noção de “função” como simplesmente “objetivo” ou “meio” de uso da linguagem. Assim, eles destacam o fato de que a análise sistemática demonstra que a funcionalidade é intrínseca à linguagem. Então, “o termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função é um componente integral dentro da teoria como um todo” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p.31).

Assim, é possível chegar a este quadro:

Quadro 3 - Variáveis do contexto de situação X metafunções da linguagem

VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO	METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM
Campo	Ideacional
Relações	Interpessoal
Modo	Textual

3.1 Significado Ideacional

O *significado ideacional* é construído a partir do sistema de transitividade, tratando especificamente dos papéis dos elementos da oração. Durante a vida escolar, aprende-se que o verbo é considerado transitivo direto quando é possível obter uma resposta sobre perguntas do tipo “o quê?” ou “quem?”. Aprende-se também que este pode ser transitivo indireto se houver uma preposição antes dos pronomes interrogativos: “que” ou “quem”. Em última instância, os verbos podem ainda ser considerados intransitivos, ou seja, podem não precisar de um complemento, pois já têm sentido completo no contexto em que são empregados.

No entanto, aqui, a transitividade será tratada na perspectiva da LSF, a qual afirma ser ela a responsável pela representação das experiências, ideias, lembranças, reflexões que se enquadram no nível da consciência. É a base da organização semântica da experiência, um conjunto de tipos oracionais com diferentes transitividades, instanciando experiências distintas. É ela que “permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68). Fuzer e Cabral (2014, p. 11) analisam que:

(...) transitividade é, na GFS, um sistema de relação entre componentes que formam uma *figura*. Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação dos processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comporta-se. (Grifo das autoras)

A Linguística Sistêmica Funcional afirma que a função básica da língua é “dizer alguma coisa”. Para que ela alcance seu objetivo, existem seis tipos de processos, ou seja, “eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social. Como são realizados tipicamente por verbos, a ideia de mudança perpassa a noção de processo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41).

Na GSF, ainda são importantes outras duas noções: a de participante – entidades envolvidas, como pessoas, coisas, seres, que levam à ocorrência do processo ou recebem a consequência do processo – e de circunstância, a qual pontua, em alguns casos, por exemplo, o modo e o tempo do processo.

Cada tipo de processo estabelece o seu próprio esquema de construir um domínio particular da experiência. Dessa forma, o sistema de transitividade busca representar as

experiências externas e internas que vivenciamos no mundo que nos rodeia e no mundo de nossa consciência, além de configurar também o mundo abstrato das relações de classificar e identificar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A figura a seguir apresenta os processos constitutivos desse sistema e sua significação. A sua representação em círculo reflete o caráter contínuo da classificação, a qual só pode ser estabelecida nos contextos de uso efetivo desses processos em combinação com participantes e circunstâncias a eles relacionados. Observe a imagem traduzida a seguir:

Figura 4 - Tipos de processos nas orações



Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, f. 172

O primeiro processo, chamado de *material*, indica ações de mudança. Refere-se à ação de “fazer” e pode ser compreendido no seguinte exemplo retirado do artigo de opinião anteriormente apresentado: “cada vez mais mulheres denunciam a violência em sua primeira ocorrência”. Alguém pratica a ação de denunciar, sendo, então, essa ação desenvolvida e concluída por um agente: “mais mulheres”.

O segundo processo é denominado *mental* e está relacionado com a experiência de mundo da consciência, o “sentir”. Exemplo: “Diversos homens ainda gostam de se sentir superiores ao sexo feminino” (exemplo criado).

Já o terceiro processo, por sua vez, permite uma “relação entre entidades diferentes”, recebendo o nome de *relacional*, pois valoriza o “ser”. O verbo ser, neste exemplo, é aplicado

para atribuir qualidades – “culpada” e “trouxa” – ao sujeito: “Se não é culpada pela violência, é trouxa por ter voltado com quem a agride” (artigo de opinião).

Na fronteira desses três principais, há ainda os chamados processos secundários, ou intermediários. Embora tenham uma classificação própria, baseada em critérios semânticos e gramaticais (THOMPSON, 1996), esses Processos Secundários preservam algumas características dos Processos Principais e normalmente ocorrem com menos frequência nos textos. São três: *verbais*, *existenciais* e *comportamentais*.

Os primeiros – os verbais – encontram-se na fronteira entre os processos *relacionais* e *mentais*. Thompson (1996, p. 87) explica que “dizer alguma coisa é uma ação física que reflete uma operação mental”. Sendo assim, é possível chegar ao seguinte exemplo: “Ela também diz não ter sido a primeira vez, mas fala que será a última” (artigo de opinião).

Os processos *existenciais*, que são reconhecidos simplesmente como os processos de “ser”, estão na fronteira entre os processos *relacionais* e *materiais*. Ex: “Há pessoas que podem explicar com muito mais autoridade o que é o ciclo da violência e por que é tão difícil quebrá-lo” (artigo de opinião).

Por fim, os processos *comportamentais* situam-se em uma fronteira entre os processos *materiais* e *mentais*, representando os estados de consciência e estado fisiológico. Incluem verbos como dormir, bocejar, dançar, tossir. Ex: “Dormir e esquecer dos problemas vividos no lar não é a forma mais adequada de promover mudança efetiva” (exemplo criado).

3.2 Significado Interpessoal

Já o *significado Interpessoal* é aquele responsável por fazer com que o falante expresse o seu ponto de vista, suas atitudes e seus julgamentos por meio das funções da fala, podendo identificar a posição que ele assume na situação comunicativa. É o responsável por mostrar o ponto de vista de quem se expressa por meio da seleção dos elementos linguísticos que ele utiliza na construção de seu texto.

Nesse evento interativo, quem fala ou escreve adota um papel de fala específico que sinaliza uma informação para o ouvinte. Existem dois tipos de valores que podem ser trocados nessa interação: *Informações* ou *bens e serviços*. Na troca de informações, é negociada a própria linguagem. O falante/autor espera, nesse caso, que o interlocutor tome conhecimento do que é enunciado ou responda ao que foi perguntado. Dessa forma, o falante dá alguma coisa

ao ouvinte (fornecendo informação) ou demanda algo dele (solicitando informação). Já na troca de bens e serviços, o emissor usa a linguagem para influenciar o comportamento do outro, levando-o a fazer aquilo que deseja (FUZER; CABRAL, 2014).

É assim que surgem as quatro funções primárias da fala: *ofertar, comandar, declarar perguntar*, como resume o quadro abaixo adaptado :

Quadro 4 - Funções da fala

PAPEL DA TROCA	INFORMAÇÕES	BENS E SERVIÇOS
FORNECER – DAR	Declaração Ele deu-me uma sobremesa.	Oferta Você quer uma sobremesa?
DEMANDAR – SOLICITAR	Pergunta O que ele lhe deu?	Comando Dê-me uma sobremesa.
	PROPOSIÇÃO	PROPOSTA

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, f. 107

Segundo Fuzer e Cabral:

Quando a língua é usada para trocar informações, a oração tem a forma de uma *proposição*. Uma proposição é algo sobre o que se pode argumentar, seja negando-a, afirmando-a, colocando-a em dúvida etc. Quando a língua é usada para trocar bens e serviços (atividades), a oração não pode ser negada ou afirmada e é chamada de *proposta*. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 105)

Assim, é possível chegar às três formas de orações existentes na Língua Portuguesa, que também são conhecidas como modos oracionais:

- Interrogativas: “O que fazer para que as mulheres sejam devidamente respeitadas?” (exemplo criado)
- Declarativas: “A violência contra as mulheres é um dos reflexos mais sombrios e brutais da cultura patriarcal e do machismo que ainda prevalecem em muitas sociedades, entre as quais a brasileira.” (editorial)
- Imperativas: “não culpabilize as mulheres que sofrem violência, nem mesmo as que retornam para perto do agressor.” (artigo de opinião)

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essas funções estão refletidas na estrutura da oração. Neste trabalho, a interpessoalidade torna-se peça de suma importância,

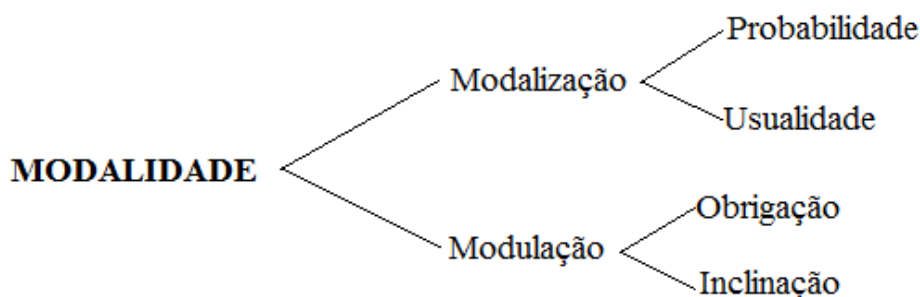
pois busca-se aqui analisar como o autor pode expressar sua posição em relação a determinado tema por meio de suas escolhas, que são marcas deixadas por ele no decorrer de sua fala/escrita.

Assim, cada elemento lexicogramatical pode ter uma funcionalidade diferente num texto. Como quando um autor decide colocar o advérbio “infelizmente” antes de determinada sentença: acredita-se que seu posicionamento seja contrário em relação à sentença que enuncia. Ou quando resolve acrescentar a expressão “é provável que” antes de uma oração subordinada substantiva: acredita-se que ele não deseja se comprometer em relação ao que será dito na oração que enunciará em seguida. Logo, é possível perceber a funcionalidade dos elementos lexicogramaticais que atuam em um texto, assim como sua contribuição para “revelar” o ponto de vista do autor em relação ao que diz. A esses recursos chamamos de *Modalidade*, que pode ainda apresentar o valor do julgamento que está sendo emitido: se alto, médio ou baixo.

Halliday e Matthiessen (2004), com base na abordagem sistêmica, afirmam que modalidade é aquilo que se encontra entre o sim e o não, entre o afirmativo e o negativo, ou seja, é o campo intermediário entre a polaridade positiva e a negativa.

Existem, portanto, dois tipos de modalidade: *modalização* e *modulação*. Ambas se subdividem, ainda, em dois grupos distintos:

Figura 5 - Tipos de modalidade



Fonte: FUZER; CABRAL, 2014, f. 114

De acordo com Schlee (2016, p. 6):

Halliday acrescenta ainda que esse significado vai depender da função da oração com o evento interativo, ou seja, dos valores trocados no processo de interação. Se a oração veicula uma informação (proposição), a modalidade indicará algum grau de probabilidade ou “usuabilidade”. Caso veicule bens e serviços (proposta), a indicação será de obrigação ou inclinação.

Aprofundando esse raciocínio, é possível notar que o primeiro tipo de modalidade pode ser materializado por verbos modais, adjuntos modais, grupos adverbiais e expressões como *é possível, é provável, é certo* (FUZER; CABRAL, 2014). Por exemplo:

- “Não é improvável que os dados guardem alguma disparidade com a realidade”. (editorial)
- “Certamente, muitas mulheres sofrem agressão de seus maridos e sofrem em silêncio!”. (exemplo criado)
- “Sem dúvida, isso afetará o desenvolvimento da cidadania.”. (Redação 10)
- “Dessa maneira, será possível o convívio harmônico entre ambos os sexos.” (Redação 18)

Enquanto isso, a modulação, também chamada de modalidade deontica, divide-se em obrigação e inclinação, que podem ser construídas com verbos modalizadores, adjuntos modais, expressões como *é necessário, é preciso*. Por exemplo:

- “o Estado deve garantir às mulheres todos os mecanismos necessários para encerrar um cotidiano doloroso”. (artigo de opinião)
- “A mídia poderia investir em campanhas de conscientização para diminuir os índices de violência contra o público feminino.” (exemplo criado)
- “É preciso levar esse tipo de instituição às diversas regiões do país e sobretudo investir no combate à ignorância e na mudança de valores”. (editorial)
- “É necessário que ONG’s, através de brincadeiras nas escolas e distribuição de cartilhas mensais, trabalhem a importância igualitária de ambos os sexos.” (Redação 17)

O quadro a seguir, baseado em Halliday e Matthiessen (2004) e em Fuzer e Cabral (2014), mostra alguns dos diversos recursos linguísticos da interpersoalidade na Língua Portuguesa:

Quadro 5 - Alguns recursos linguísticos da interpersoalidade na Língua Portuguesa

Recurso	Tipo	Exemplos
Verbos modais	Probabilidade	Poder, parecer, dever...

Verbos modais	Usualidade	Costumar...
Verbos modais	Obrigação	Dever, ter que...
Verbos modais	Inclinação	Dispor-se a..., determinar-se a...
Adjuntos modais	Tempo	Uma vez, ainda, logo, são, j�a...
Adjuntos modais	Probabilidade	Talvez, possivelmente, provavelmente, certamente...
Adjuntos modais	Usualidade	Raramente, às vezes, usualmente, sempre, nunca...
Adjuntos modais	Obviedade	Naturalmente, certamente, claramente...
Adjuntos de comentário	Validação	Em geral, em termos gerais, amplamente...
Adjuntos de comentário	Presunção	Evidentemente, sem dúvida...
Expressões modalizadoras	Probabilidade	� possível, � provável, é certo...
Verbos modais	Probabilidade	Poder, parecer, dever...
Verbos modais	Usualidade	Costumar...
Verbos modais	Obrigação	Dever, ter que...

3.3 Significado Textual

Por fim, o *significado textual*, o mais importante para os objetivos deste trabalho,   constru do pela estrutura tem tica e pela estrutura de informa o, de modo que especifique as rela es dentro do texto ou entre o texto e a situa o. Al m disso, compreende os recursos que a l ngua oferece para organizar textos de forma coesa e coerente.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), “em todas as l nguas, a ora o tem o car ter de uma mensagem, o que significa que a ora o organiza-se de tal forma para adquirir um *status* de evento comunicativo”. Assim, a estrutura tem tica, o sistema de informa o e a coes o s o os componentes da *metafun o textual* e s o respons veis pela tessitura do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Essa metafun o organiza os significados ideacionais e interpessoais a partir da escolha do elemento que ocupa a posi o inicial de cada ora o – o Tema, podendo tamb m ser chamada de fun o habilitadora.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 37), Tema é:

(...) o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o elemento de que trata a oração. O restante da mensagem, a parte na qual o Tema se desenvolve, chama-se (...) Rema. Como estrutura da mensagem, portanto, uma oração consiste de um Tema acompanhado por um Rema. (Tradução livre)

3.4 A Estrutura Temática

A estrutura temática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), também chamada de organização temática (EGGINS, 1994), consiste na organização dos Temas em um texto, fazendo progredir o fluxo da mensagem, organizando a informação. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), a estrutura temática do texto é “desenhada” pelas várias estruturas que são mapeadas nas orações.

Assim, de acordo com Ventura e Lima-Lopes (2002), os Temas podem ser classificados:

A - De acordo com as metafunções – ideacional, interpessoal e textual – que os caracterizam.

a) *Tema Ideacional*: quando corresponde a Participante, Processo ou Circunstância.

Ex.: “Uma das causas que contribuem para esta brutalidade é o consumo de drogas ilícitas, por parte dos companheiros dos relacionamentos conjugais. O vício em qualquer droga ilícita e até mesmo em bebidas alcoólicas é responsável pela alteração do quadro emocional e da consciência do indivíduo, o que o torna ainda mais agressivo e conseqüentemente a praticar atos violentos contra a sua companheira.” (Redação 1)

b) *Tema Interpessoal*: quando realizado pelos Adjuntos Modais, os Vocativos; os Finitos; os elementos Qu- interrogativos e os elementos Qu- exclamativos.

Ex.: “É válido ressaltar o complexo de superioridade observado em maior quantidade no sexo masculino.” (Redação 13)

c) *Tema Textual*: quando constituído por adjuntos conjuntivos, conjunções (subordinativas e coordenativas), continuativos, pronomes relativos, ou seja, elementos que “relacionam a oração ao texto que a antecede”.

Ex.: “Além disso, é preciso que o governo juntamente as empresas promovam o salário igualitário para homens e mulheres, a fim de ampliar a igualdade de gêneros no campo empregatício. Dessa forma, os homens passarão a ver as mulheres como ‘iguais’ e acabarão com essa ideia de que mulher é o ‘sexo frágil’.” (Redação 19)

B- de acordo com a quantidade.

a) *Tema Simples*: ocorre em orações nas quais há somente um Tema (ideacional).

Ex.: “O vício em qualquer droga ilícita e até mesmo em bebidas alcoólicas é responsável pela alteração do quadro emocional e da consciência do indivíduo, o que o torna ainda mais agressivo e conseqüentemente a praticar atos violentos contra a sua companheira.” (Redação 1)

b) *Tema Múltiplo*: ocorre em orações nas quais, antes do Tema ideacional, há um Tema textual e/ou um Tema interpessoal.

Ex.: “Torna-se evidente / então, / o avanço das delegacias especializadas na mulher, a aplicabilidade das leis, sendo como eficaz, auxílio financeiro do governo as vítimas de agressão, possibilidade de denúncias anônimas, eficiência no âmbito jurídico em prol das mulheres, o uso da mídia em massa como meio de tratar um problema estrutural na sociedade.” (Redação 5)

Obs.: No caso desse último exemplo, o tema é considerado múltiplo porque se trata de mais de um, sendo eles classificados, respectivamente, como Tema Interpessoal (“Torna-se evidente”), Tema Textual (“então”) e Tema Ideacional (“o avanço das delegacias especializadas na mulher”).

Sobre essa classificação, Baker (1992) afirma que a escolha individual de um Tema em uma dada oração não é muito significativa. No entanto, a escolha dentro de um contexto mais amplo e a maneira pela qual tais temas são ordenados desempenham um papel importante na organização de um texto e no fornecimento de um ponto de orientação para a manifestação da linguagem. Afinal, parte-se do princípio de que cada um deles pode ajudar na construção do

perfil de um determinado tipo de texto, como poderá ser visto posteriormente no caso específico do gênero redação de vestibular, constituído pela tipologia argumentativa.

Um breve resumo das três metafunções pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 6 - Metafunções, tipos de significado e sistemas de realização

METAFUNÇÃO	SIGNIFICADO	SISTEMA POR MEIO DO QUAL O SIGNIFICADO SE REALIZA
Ideacional	Ideacional	Transitividade – papel dos elementos linguísticos na oração
Interpessoal	Interpessoal	Modo e Modalidade – ponto de vista do enunciador expresso por meio das funções da fala
Textual	Textual	Estrutura temática e de informação – especificação das relações dentro dos textos ou entre os textos e a situação

4 ANÁLISE DO *CORPUS*

Todo conhecimento implica poder.

Friedrich Nietzsche

Para demonstrar como cada uma das redações que compõem o nosso *corpus* foi analisada, selecionou-se, entre elas, uma considerada exemplar. Nessa análise, a metafunção textual e seus respectivos tipos de Tema serão analisados, período a período, e dispostos em um quadro a fim de organizar melhor o levantamento de dados.

Vejamos a redação no todo:

Equilíbrio Aristotélico

É fato que, ao longo do processo de formação do Estado brasileiro, do século XVI ao XXI, o pensamento machista consolidou-se e permaneceu forte. A mulher era vista, de maneira mais intensa na transição entre a Idade Moderna e a Contemporânea, como inferior ao homem, tendo seu direito ao voto conquistado apenas na década de 1930, com a chegada da Era Vargas. Com isso, surge a problemática da violência de gênero dessa lógica excludente que persiste intrinsecamente ligada à realidade do país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.

É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. De acordo com Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a agressão contra a mulher rompe essa harmonia, haja vista que, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas. Desse modo, evidencia-se a importância do reforço da prática da regulamentação como forma de combate à problemática.

Outrossim, destaca-se o machismo como impulsionador da violência contra a mulher. Segundo Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da

vivência em grupo. Assim, o fortalecimento do pensamento da exclusão feminina, transmitido de geração a geração, funciona como forte base dessa forma de agressão, agravando o problema no Brasil.

Entende-se, portanto, que a continuidade da violência contra a mulher na contemporaneidade é fruto da ainda fraca eficácia das leis e da permanência do machismo como intenso fato social. A fim de atenuar o problema, o Governo Federal deve elaborar um plano de implementação de novas delegacias especializadas nessa forma de agressão, aliado à esfera estadual e municipal do poder, principalmente nas áreas que mais necessitem, além de aplicar campanhas de abrangência nacional junto às emissoras abertas de televisão como forma de estímulo à denúncia desses crimes. Dessa forma, com base no equilíbrio proposto por Aristóteles, esse fato social será gradativamente minimizado no país.

Em seguida, apresentamos a mesma redação, agora dividida em seus quatorze períodos, cada qual analisado a partir de sua organização temática:

Quadro 7 - Organização temática da redação padrão

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
É fato que, ao longo do processo de formação do Estado brasileiro, do século XVI ao XXI, o pensamento machista consolidou-se e permaneceu forte.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
A mulher era vista, de maneira mais intensa na transição entre a Idade Moderna e a Contemporânea, como inferior ao homem, tendo seu direito ao voto conquistado apenas na década de 1930, com a chegada da Era Vargas.	Ideacional	Simple
Com isso, surge a problemática da violência de gênero dessa lógica excludente que persiste intrinsecamente ligada à realidade do país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.	Textual e Ideacional	Múltiplo
É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
De acordo com Aristóteles, a política deve ser utilizada de	Ideacional	Simple

modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade.		
De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a agressão contra a mulher rompe essa harmonia, haja vista que, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas.	Textual, Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
Desse modo, evidencia-se a importância do reforço da prática da regulamentação como forma de combate à problemática.	Textual, Interpessoal e ideacional	Múltiplo
Outrossim, destaca-se o machismo como impulsionador da violência contra a mulher.	Textual, Interpessoal E Ideacional	Múltiplo
Segundo Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade.	Ideacional	Simple
Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo.	Textual, Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
Assim, o fortalecimento do pensamento da exclusão feminina, transmitido de geração a geração, funciona como forte base dessa forma de agressão, agravando o problema no Brasil.	Textual e Ideacional	Múltiplo
Entende-se, portanto, que a continuidade da violência contra a mulher na contemporaneidade é fruto da ainda fraca eficácia das leis e da permanência do machismo como intenso fato social.	Interpessoal, Textual e Ideacional	Múltiplo
A fim de atenuar o problema, o Governo Federal deve elaborar um plano de implementação de novas delegacias especializadas nessa forma de agressão, aliado à esfera estadual e municipal do poder, principalmente nas áreas que mais necessitem, além de aplicar campanhas de abrangência nacional junto às emissoras abertas de televisão como forma	Ideacional	Simple

de estímulo à denúncia desses crimes.		
Dessa forma, com base no equilíbrio proposto por Aristóteles, esse fato social será gradativamente minimizado no país.	Textual e Ideacional	Múltiplo
É fato que, ao longo do processo de formação do Estado brasileiro, do século XVI ao XXI, o pensamento machista consolidou-se e permaneceu forte.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
A mulher era vista, de maneira mais intensa na transição entre a Idade Moderna e a Contemporânea, como inferior ao homem, tendo seu direito ao voto conquistado apenas na década de 1930, com a chegada da Era Vargas.	Ideacional	Simple
Legenda: AZUL – TEMA IDEACIONAL VERMELHO – TEMA INTERPESSOAL VERDE – TEMA TEXTUAL		

Ao analisar a redação anterior, destacam-se a organização textual e a leveza, a fluidez com que a informação é levada ao leitor – os avaliadores do Enem –, que consegue acompanhar a linha de raciocínio proposta pelo autor. Com um conhecimento de mundo que vai além do senso comum, o jovem consegue prender a atenção do seu interlocutor por meio de diversas estratégias que valem ser analisadas.

No primeiro parágrafo, a chamada introdução cumpre com seu papel básico – apresentar o tema e a tese –, mas vai além: a fim de criar uma contextualização sobre o tema abordado, a metafunção ideacional predomina e aparece em todos os períodos dessa etapa do texto, como não poderia deixar de ser. Assim, é possível compreender o motivo pelo qual o estudante já começa o texto fazendo uso de uma Alusão Histórica, recurso que desperta sempre a curiosidade do leitor ao remeter a fatos históricos, lendas, tradições, credices, anedotas ou a acontecimentos de que o autor tenha sido participante, testemunha ou conhecedor (GARCIA, 2010). Em seguida, o tópico frasal do período – Tema ideacional – aparece, transmitindo a ideia de “problemática” advinda da violência contra o público feminino e, para fechar, o autor apresenta rapidamente os dois argumentos que servirão de base para o restante da produção textual.

O próximo parágrafo inicia-se com o Tema interpessoal, por meio da estrutura “É indubitável”, a qual garante a modalização do argumento apresentado e confirma o fato de a

ideia do autor ser importante e irrefutável. Nos dois períodos seguintes, embora existam modulação e modalização com “deve” e “é possível”, respectivamente, predomina mais uma vez o Tema ideacional, uma vez que o propósito é aprofundar, justificar o chamado tópico frasal. Ao utilizar o nome de Aristóteles, ratifica-se o conhecimento de mundo esperado pelos avaliadores do Enem para a construção de um texto argumentativo ao passo que o aluno produz um texto que vai além de suas próprias palavras, também chamado de heteroglóssico (BAKTIN, 2003). No fechamento, uma breve reflexão crítica, iniciada pelos Temas interpessoal, textual e ideacional, reforça o ponto de vista do autor, que luta pelo combate ao preconceito em relação ao público feminino.

Ao analisar o segundo argumento, não são observadas grandes diferenças: o parágrafo é iniciado com o conectivo “Outrossim”, que denota valor de adição, mas que foge dos conectores clichês usados por grande parte dos alunos. O termo “destaca-se”, logo em seguida, já revela que o argumento apresentado não será apenas mais um, sem importância, mas chama a atenção para um assunto relevante, que precisa ser exposto e repensado socialmente – o machismo. A fim de comprovar sua ideia, mais uma vez o participante do Enem utiliza argumento de autoridade, ao apresentar, desta vez, um famoso sociólogo e filósofo francês, mostrando que, diferentemente de muitos outros participantes do concurso, parece se sentir seguro para desenvolver seu raciocínio lógico no segundo e terceiro períodos. Isto é, ele demonstra confiança e expressa um julgamento sobre o conteúdo proposicional (CASTILHO; CASTILHO, 1993). Em seguida, há a continuidade na argumentação até que se chega ao último período do parágrafo, em que é possível notar o Tema textual marcado por meio da conjunção conclusiva e o Tema ideacional marcado por uma consequência para concluir o parágrafo.

Após fazer o embasamento do ponto de vista central do texto com dois argumentos, é hora de concluir. Seguindo as orientações do Enem, espera-se que o aluno tenha capacidade de reiterar a tese e apresentar uma proposta de intervenção para a problemática abordada. É fácil encontrar esses elementos na redação analisada: ao começar com “Entende-se, portanto”, quebra-se a congruência e a ideia apresentada é a de que, por tudo que se disse anteriormente, não há outra possibilidade senão concordar com o autor. É neste momento, retomando a tese, que o texto realiza o esperado de qualquer gênero argumentativo – busca o convencimento do interlocutor. Em seguida, o Tema textual dá início às soluções. Quando afirma que “o Governo Federal deve elaborar um plano”, o autor emprega o verbo modalizador e fortalece a modalidade deôntica, colocando o Governo como um agente fundamental para que mudanças efetivas ocorram. Além disso, também reconhece a importância da mídia para a construção de

uma nova mentalidade pelo brasileiro. Ou seja, oferece duas saídas viáveis, bem desenvolvidas e simples. Tudo isso, somado à referência Aristotélica na última frase, promove uma harmonia entre o texto e o título.

Assim, a redação aqui analisada permite chegar à seguinte conclusão: para o sucesso de um texto argumentativo, dentre diversos fatores, é preciso haver a presença, concomitante, do que Halliday chama de Temas ideacional, interpessoal e textual. Sendo o significado ideacional fundamental para a construção da informação, a “presença” do Tema ideacional é obrigatória na organização temática.

É importante que se faça aqui uma observação: consideraremos o sujeito elíptico, quando encabeçando o período, como o Tema da oração, pois, como defendem Gouveia e Bárbara (2000) e Bárbara e Gouveia (2001), é possível recuperá-lo facilmente no texto a partir da desinência verbal. Essa é uma questão que não é discutida na teoria hallidayana, uma vez que “An Introduction to a Functional Grammar” é uma obra desenvolvida com base na gramática do Inglês, que, diferentemente do Português, não é uma língua *pro-drop*⁵. No Português, a elipse não é vista como uma questão de escolha de significado, uma vez que as duas estruturas (com a elipse do sujeito ou com o sujeito materializado) não são funcionalmente diferentes.

Como dissemos, o primeiro tipo de tema, o ideacional, é importante para veicular a informação, por isso sua presença obrigatória na organização temática. Já o segundo, o interpessoal, é indispensável para que apareça a identidade do aluno e seus julgamentos sobre o que é dito. Por fim, o terceiro, o textual, serve para garantir a progressão do texto. Entendemos, então, que a presença de Temas múltiplos é fundamental para a construção de um texto bom argumentativo. Textos que não apresentam Temas interpessoais e textuais, ou os apresentam em quantidade muito pequena costumam não ser eficazes quanto ao quesito coesão sequencial e persuasão.

As tabelas a seguir são capazes de sintetizar, de forma quantitativa, todas essas informações:

⁵ Língua em que a construção de orações pode-se dar a partir do Processo, sem a presença do Participante (nome já mencionado anteriormente ou pronome pessoal). *Pro-drop* é uma redução de *pronoun-dropping*, que significa supressão do pronome).

Tabela 1 - Tipos de Tema da redação padrão quanto à metafunção

PERÍODOS	TEMAS IDEACIONAIS	TEMAS INTERPESSOAIS	TEMAS TEXTUAIS
14	14	7	8

Tabela 2 - Tipos de Tema da redação padrão quanto à quantidade

PERÍODOS	TEMAS SIMPLES	TEMAS MÚLTIPLOS
14	4	10

Observa-se, por conseguinte, que, em quatorze períodos, todos foram compostos por Temas ideacionais, por informações. Os Temas textuais, por sua vez, apareceram em segundo lugar, com oito ocorrências, ligando os períodos e garantindo uma produtiva coesão sequencial. Na ordem, vêm os Temas interpessoais, que possibilitaram perceber o posicionamento do autor do texto. Esse conjunto de recursos, empregado harmônica e potencialmente pelo vestibulando, justifica a nota máxima – mil pontos – recebida por ele no processo seletivo do Enem 2015.

Agora, apresentada a metodologia de análise adotada, é possível avançar para as vinte redações que compõem o *corpus* deste trabalho.

Por meio de comparações, será possível ver como a escolha dos Temas pode influenciar no “sucesso” do texto, concretizado na nota final atribuída a ele pelo avaliador.

Antes disso, é importante destacar que a análise feita baseia-se em períodos, ou seja, frases formadas por uma ou mais orações, constituindo um todo, com sentido completo. Por isso, estruturas que não podem ser assim classificadas não serão exploradas.

Passaremos, agora, a analisar a estrutura temática presente em cada um dos períodos constituintes de dez redações que receberam notas entre 500 e 700 pontos no Enem 2015⁶. Antes, entretanto, é necessário que se façam alguns esclarecimentos.

As redações estão sendo aqui analisadas do ponto de vista de sua organização temática, observando-se os tipos de tema nelas encontrados. Não terá espaço, neste trabalho, a análise de problemas outros que também venham a interferir na nota que a redação recebeu no processo de avaliação do Enem. Eles serão, quando muito, mencionados ilustrativamente. É o que acontece, por exemplo, com os desvios da norma-padrão da Língua, que abrange, dentre

⁶ Essas redações foram escolhidas aleatoriamente, entre algumas cedidas por ex-alunos da pesquisadora.

outros, o emprego adequado ou não do uso de vírgula, do acento grave indicador de crase e da colocação pronominal.

Sabe-se que a escolha do elemento que será o ponto de partida para o enunciado a ser construído – o seu tema, portanto – não é aleatória. Pelo contrário, essa escolha diz muito sobre a intenção do autor do texto. Por isso, após o levantamento quantitativo dos temas que entram na constituição dos textos-*corpus*, procederemos a uma análise qualitativa dos dados encontrados, buscando verificar se, como pressupomos, a presença maior de Temas múltiplos é marca das redações mais bem avaliadas em nossos *corpus*.

Quadro 8 - R01 (500 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>Todo e qualquer tipo de agressividade</u> / é totalmente inaceitável, seja em que aspecto for.	Ideacional	Simple
<u>A violência contra a mulher</u> / é evidente desde as épocas mais antigas até os dias atuais, no qual ganhou uma proporção imensa.	Ideacional	Simple
<u>Uma das causas</u> / que contribuem para esta brutalidade é o consumo de drogas ilícitas, por parte dos companheiros dos relacionamentos conjugais.	Ideacional	Simple
<u>O vício</u> / em qualquer droga ilícita e até mesmo em bebidas alcoólicas é responsável pela alteração do quadro emocional e da consciência do indivíduo, o que o torna ainda mais agressivo e conseqüentemente a praticar atos violentos contra a sua companheira.	Ideacional	Simple
<u>Os agressores</u> / que continuamente agem de maneira cruel para com seus cônjuges, com certeza foram influenciados pela crueldade que acontecia nos seus	Ideacional	Simple

lares.		
<u>Um agressor</u> / não nasce em qualquer lugar, nasce dentro de sua própria casa, no ambiente familiar no qual vivia, sendo diretamente inspirado pelas diversas formas de agressão.	Ideacional	Simple
<u>O ato de menosprezar a imagem feminina</u> / também é um ponto de extrema relevância para o crescimento dos casos de violência psicológica, com porcentagem de 31,81% em 2014, sendo o segundo maior caso de violência.	Ideacional	Simple
<u>O ato de humilhar e rebaixar o sexo feminino</u> / são armas letais, capazes de deixar cicatrizes psicológicas tão sofríveis quanto em uma agressão física.	Ideacional	Simple
<u>A violência contra a mulher</u> / é uma adversidade em escala mundial que deve ser enfrentada em todo o tempo.	Ideacional	Simple
<u>Um maior investimento</u> / de políticas públicas direcionadas ao combate dessa problemática para que haja um freio nesse problema.	Ideacional	Simple

Quadro 9 - R02 (500 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>A sociedade brasileira</u> /, por muitos anos, viu a mulher como um objeto dentro do seio familiar, um objeto que não tinha voz ativa e que era subordinada primariamente ao pai, quando ela casava a submissão era transferida ao marido.	Ideacional	Simple

<u>Com a chegada dos movimentos feministas e a luta pela igualdade dos gêneros</u> /, os conflitos que antes eram ocultados no seio familiar, agora são revelados.	Ideacional	Simple
<u>O Brasil do século XXI</u> / não deixou no seu passado o estigma de sociedade machista.	Ideacional	Simple
<u>A luta das mulheres</u> / em busca da isonomia no tratamento do direito entre gêneros ainda é bem atual.	Ideacional	Simple
<u>As mulheres</u> /, hoje, em geral, ganham remuneração inferior, quando comparado com o seu correspondente masculino.	Ideacional	Simple
<u>No seio familiar</u> / as relações de conflito entre o casal costumam gerar desvantagens às mulheres, por uma série de fatores: dependência econômica do financeiro, medo de agressões físicas, violência psicológica, violência moral e violência sexual.	Ideacional	Simple
<u>Campanhas contra o feminicídio</u> / surgem para impedir a ampliação deste crime, que na última década aumentou consideravelmente como uma epidemia.	Ideacional	Simple
<u>Para combater a “epidemia” da violência contra à mulher</u> /, a sociedade criou “remédios” - mecanismos de combate a esta prática – leis de proteção à mulher; a lei hoje mais conhecida para coibir a violência ao gênero feminino é a Lei Maria da Penha.	Ideacional	Simple
<u>Os resultados</u> / apresentados pelos órgãos envolvidos pelo tema demonstram, que o conflito antes escondido,	Ideacional	Simple

hoje é revelado.		
<u>Cabe / a atual geração de cidadãos / fazer com que o Brasil do atual século, livre-se deste hediondo legado de sociedade machista e vil contra à mulher.</u>	Interpessoal e Ideacional	Simple
<u>A isonomia entre os gêneros / é um direito e a violência nefástica contra a mulher deve ser combatida.</u>	Ideacional	Simple
<u>Como um processo de independência das antigas colônias /, onde havia o pacto colonial entre metrópole e colônia, é a luta pela emancipação feminina que por muitas vezes entre processo carrega marcas de violência, mas a perspectiva trará a independência e isonomia em relação ao gênero masculino.</u>	Ideacional	Simple

Quadro 10 - R03 (520 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>A violência contra a mulher /, infelizmente é um tema muito presente.</u>	Ideacional	Simple
<u>Muitas / sofrem essa violência caladas.</u>	Ideacional	Simple
<u>(?) / Não denunciam seus parceiros, por medo de futuras retaliações mesmo existindo leis que as protejam.</u>	Ideacional	Simple
<u>Antigamente /, a história relata que mulheres já sofriam agressões: tanto físicas quanto psicológicas.</u>	Ideacional	Simple
<u>(?) / Eram vistas apenas como a “recatada do lar”.</u>	Ideacional	Simple
<u>Aquela responsável / por cuidar da casa e gerar filhos.</u>	Ideacional	Simple
<u>Elas / aguentavam agressões caladas, muitas acreditavam</u>	Ideacional	Simple

que era direito de seus parceiros fazerem isso.		
<u>A dependência financeira</u> / também era motivo para suportar tantas agressões.	Ideacional	Simple
<u>Com a globalização e o surgimento de métodos contraceptivos</u> /, as mulheres foram se ingressando cada vez mais no mercado de trabalho.	Ideacional	Simple
<u>(?)</u> / Ocupam cargos, que eram ditos apenas por homens.	Ideacional	Simple
<u>(?)</u> / Se tornam cada vez mais independentes.	Ideacional	Simple
<u>Existem leis</u> / que as amparam, como por exemplo, a Lei Maria da Penha, porém os índices de violência contra a mulher continuam crescendo.	Ideacional	Simple
<u>Isso</u> / prova que não deve apenas existir a lei, mas também deve ser bem aplicada.	Ideacional	Simple
<u>Palestras motivacionais</u> / podem ser ministradas pelo Estado com o intuito de denunciar, ou até mesmo prevenir agressões.	Ideacional	Simple
<u>Os professores</u> / também podem conscientizar seus alunos para a cultura da não-agressão, podendo assim, gerar uma nova sociedade.	Ideacional	Simple

Quadro 11 - R04 (520 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>Nos últimos anos</u> /, o número de violência contra a	Ideacional	Simple

mulher tem crescido significativamente no Brasil.		
Menosprezadas, humilhadas, maltratadas.	-	-
<u>Assim</u> / tem sido as vidas de diversas mulheres brasileiras.	Ideacional	Simple
<u>(?)</u> / Sofrem caladas, temendo que o pior aconteça caso alguém saiba sobre as maldades que lhes são cometidas.	Ideacional	Simple
<u>O fato da mulher ser tratada como um ser inferior</u> /, desprovida de respeito, causa frustração e medo.	Ideacional	Simple
<u>Seja na rua ou em casa</u> /, por seus companheiros ou até mesmo desconhecidos, o pensamento da mulher como um ser inferior e submisso, faz com que muitas sofram diversos tipos de violência.	Ideacional	Simple
<u>Algumas</u> / pensam que são culpadas por sofrerem tais atos, quando, na verdade, a única culpa que carregam é a de não denunciarem seus agressores, Seja por medo ou por vergonha.	Ideacional	Simple
<u>Sem direito a reação</u> /, tratadas como objetos sem valor algum.	Ideacional	Simple
<u>Seus silêncios</u> / chamam por socorro, e o sonho de se verem livres dessa situação se frustra a cada noticiário que relata a violência contra mais uma mulher.	Ideacional	Simple
<u>As mulheres</u> / devem denunciar tais abusos.	Ideacional	Simple
<u>As autoridades</u> /, por sua vez, devem dar apoio e	Ideacional	Simple

proteção as vítimas, enquanto encaminham os agressores para penas mais severas.		
<u>Toda a população</u> / deve se conscientizar de que a mulher não é o ser inferior, mas que inferior e primitiva é essa ideia que faz com que mulheres por toda parte do Brasil sofram caladas sem direito a socorro.	Ideacional	Simple

Quadro 12 - R05 (540 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>Violência</u> / é qualquer agressão física, moral e psicológica destinada a alguém.	Ideacional	Simple
<u>Em pleno século XXI</u> / a mulher ainda é vista como inferior, essa desigualdade de gênero têm sido uma das causas da violência contra a mulher ainda persistir, visto que esse não é um problema atual, desde a antiguidade a conversão das diferenças sexuais biológicas em hierarquia de poder tem prevalecido.	Ideacional	Simple
<u>Com a Lei Maria da Penha</u> /, os casos de violência contra a mulher tem reduzido suavemente, visto que 50% das mulheres que vão ao posto de saúde é proveniente de agressão principalmente de seus parceiros, em suas próprias residências.	Ideacional	Simple
<u>Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde)</u> / a hostilidade contra a mulher é considerado caso de saúde pública.	Ideacional	Simple

<p><u>Além disso</u>, / <u>há</u> / uma "falsa" imagem de que a mulher está em igualdade de condições aos homens, no mercado de trabalho, uma vez que o salário é ainda 30% menor obtendo os mesmos cargos, a sociedade ainda funciona com a presença do machismo, em que é dever da mulher cuidar da casa, e dos filhos apenas, mesmo sendo mal tratadas são obrigadas a continuar com os agressores pela dependência financeira.</p>	Textual e Ideacional	Múltiplo
<p><u>Torna-se evidente</u> / <u>então</u>, / <u>o avanço das delegacias especializadas na mulher</u>, / a aplicabilidade das leis, sendo como eficaz, auxílio financeiro do governo as vítimas de agressão, possibilidade de denúncias anônimas, eficiência no âmbito jurídico em prol das mulheres, o uso da mídia em massa como meio de tratar um problema estrutural na sociedade.</p>	Interpessoal, Textual e Ideacional	Múltiplo

Quadro 13 - R06 (540 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<p><u>No Brasil</u>, / mesmo com o advento da lei Maria da Penha a violência doméstica contra a mulher persiste com números elevados, fato este que só poderá ser combatido com a efetividade das leis já criadas e a conscientização das vítimas e da sociedade em geral sobre a necessidade de denunciar o agressor.</p>	Ideacional	Simples
<p><u>Infelizmente</u> / <u>em nosso país</u> / existem leis que na prática são ineficazes, como é o caso da lei de combate à violência doméstica que em virtude de alguns institutos despenalizadores, acabam por deixar</p>	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo

livres maridos agressores, o que gera nesses elementos sensação de impunidade fazendo com que perpetuem suas práticas e por vezes evoluam em seus atos culminando até mesmo em homicídeos.		
<u>Noutro giro</u> , / <u>muitas mulheres</u> / acabam por omitir das autoridades tais agressões, tais atitudes dificultam a ação dos órgãos policiais no enfrentamento dos referidos delitos.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>É preciso que</u> / <u>haja</u> uma conscientização geral a fim de que sejam levados às autoridades todo e qualquer tipo de violência doméstica, não só pelas vítimas, mas também por qualquer cidadão.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Diante do exposto</u> , / <u>conclui-se</u> / <u>que</u> , / <u>somente com a efetividade da lei Maria da Penha</u> /, o fim dos institutos despenalizadores, para casos de violência doméstica e a conscientização de todos sobre a necessidade de comunicar tais atos, conseguiremos reverter este triste quadro.	Textual, Interpessoal e Ideacional	Múltiplo

Quadro 14 - R07 (600 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>Um assunto triste ainda de existir</u> , / porém deve ser tratado com toda seriedade pela população.	Ideacional	Simple
<u>A violência contra a mulher em pleno século XXI</u> / encontra-se ainda em números alarmantes, o que é um absurdo pois isso demonstra o quanto a sociedade brasileira uma característica machista.	Ideacional	Simple

<u>Fato é / que / após a criação da Lei Maria da Penha /</u> , o número de denúncias aumentou muitas mulheres conseguiram se livrar da morte, que é em grande maioria o final dessas mulheres.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Porém, / o resto dessas mulheres /</u> que ainda não se encorajaram à fazer a denúncia continuam sofrendo nas mãos desses criminosos e o número de feminicídio ainda se encontra alto.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Esse pensamento /</u> de que a mulher é inferior ao homem, é lamentável que homens ainda pensam dessa forma, pois até os fatos vão contra isso, uma vez que atualmente o número de mulheres nos principais cargos profissionais no mundo é maior do que os homens.	Ideacional	Simple
<u>E / muito por conta disso /</u> , machistas por não aceitar ser inferior seja financeiramente ou politicamente.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Portanto / deve ser dado / um basta nesse assunto /</u> , com maior rigidez e seriedade na Lei Maria da Penha, dando total proteção à denunciante, e medidas publicitárias para inibir agressões e encorajar mulheres que estão sendo vítimas desses marginais.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Dessa forma, / fazendo valer /</u> a constituição brasileira, onde todos são iguais perante à lei.	Textual Ideacional	Múltiplo

Quadro 15 - R08 (640 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à	Quanto à

	metafunção	quantidade
<u>Embora constitua um crime grave</u> /, a violência contra a mulher persiste no Brasil.	Ideacional	Simple
<u>As notícias de agressões a mulheres</u> / são constantes, tanto no que se refere a violência física, como psicológica e sexual.	Ideacional	Simple
<u>Na última década,</u> / o índice de assassinatos de mulheres brasileiras aumentou.	Ideacional	Simple
<u>A violência contra a mulher</u> / tem raízes profundas, ligadas a relações de classe, etnia, gênero e poder.	Ideacional	Simple
<u>A sociedade ocidental</u> / configurou-se de forma que aos homens coubessem as atividades consideradas nobres, enquanto as mulheres ficariam restritas ao âmbito doméstico.	Ideacional	Simple
<u>Ainda que se tenha avançado bastante,</u> / com a emancipação progressiva do gênero feminino, não foram superados os paradigmas de um modelo patriarcal, no qual é naturalizado o direito dos homens de controlar as mulheres, podendo chegar, até mesmo, à violência.	Ideacional	Simple
<u>A Lei Maria da Penha,</u> / sancionada em 2006, no Brasil, foi um marco significativo no combate à prática da violência doméstica.	Ideacional	Simple
<u>O crime</u> / era tido até então como algo de menor potencial ofensivo e julgado junto com brigas comuns, como disputas entre vizinhos.	Ideacional	Simple

<u>Essa lei</u> / alterou o Código Penal, permitindo que os agressores passem a ser presos e aumentando as penas, não suficientes, ainda, para desconstruir uma realidade cristalizada.	Ideacional	Simple
<u>Ao menos duas ações</u> / devem ser empreendidas para alcançar avanços significativos.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>A culpa da violência contra a mulher</u> / é da sociedade machista em que vivemos e da falta de leis mais severas para esses tipos de crime.	Ideacional	Simple
<u>Mas / não podemos deixar de citar / os comportamentos inadequados</u> / de ambos os sexos que incitam essa prática de crime.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Essas condutas inadequadas</u> / são frutos da ausência de uma boa formação familiar, educacional e social.	Ideacional	Simple
<u>Em primeiro lugar,</u> / <u>há que trazer</u> / <u>o tema</u> / para o processo educativo, tanto na escola como na família.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Crianças</u> / que vivenciam relações de igualdade de direitos entre os gêneros ficam menos suscetíveis aos preconceitos baseados em relações obsoletas de poder.	Ideacional	Simple
<u>Educar</u> / as jovens para não ver as agressões como normais e orientá-las sobre como se proteger.	Ideacional	Simple
<u>Os jovens,</u> / por sua vez, precisam ser formados para ver as mulheres como semelhantes, e não como inferiores.	Ideacional	Simple
<u>Ao mesmo tempo,</u> / <u>faz-se necessário</u> / <u>zelar</u> / pela aplicação severa das leis de proteção da mulher,	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo

garantindo segurança às vítimas que procuram as delegacias especializadas.		
<u>As redes sociais e a mídia</u> / podem ser boas aliadas nessa causa, com campanhas de conscientização e denúncia, para que o Brasil supere o quanto antes esse cenário aviltante e desonroso.	Ideacional	Simple

Quadro 16 - R09 (680 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
Maria da Penha.	-	-
<u>Eis</u> / a mulher necessária para se criar uma lei brasileira contra a violência doméstica.	Ideacional	Simple
<u>Porém</u> , / <u>mesmo após a criação dessa lei</u> / ainda há casos de violência sofrida por mulheres.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Sendo assim</u> , / <u>é necessário</u> / que se resolva / <u>essa problemática</u> .	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Em primeira análise</u> , / <u>é válido ressaltar</u> / <u>uma grande parte das mulheres</u> / que sofrem violência não vão à delegacia prestar queixa.	Ideacional	Simple
<u>Isso</u> / é explicado pelo fato da mulher, por muitas vezes, ter vergonha de dizer que é agredida pelo companheiro ou até mesmo por ter medo dele.	Ideacional	Simple
<u>Consequentemente</u> , / <u>fica claro</u> / que / <u>o número de mulheres violentadas</u> / aumentará.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo

<u>Ademais</u> , / <u>é importante pontuar</u> / que até hoje, / <u>a mulher</u> / é vista por uma parte da sociedade como inferior ao homem.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>A causa desse</u> / é que a população brasileira feminina conquistou os seus direitos recentemente, como por exemplo – A Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio –.	Ideacional	Simple
<u>Com isso</u> , / <u>é notável</u> / que há / <u>uma maior valorização dos homens</u> . /	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Tendo em vista a submissão da mulher</u> , / em alguns casos, na sociedade e o machismo presente no Brasil, é necessário que haja uma parceria público-privada, a qual o Governo com consultórios de psicologias privados auxiliem as mulheres vítimas de violência doméstica.	Ideacional	Simple
<u>Dessa forma</u> , / <u>haverá</u> / um encorajamento dessas vítimas.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Também</u> , / <u>há necessidade</u> / de que, / <u>por parte da sociedade</u> , / haja uma maior valorização da mulher, realizando passeatas, mostrando a importância das mulheres na sociedade.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Afinal</u> , / <u>já afirmava</u> / a feminista Adélia Prado, “Mulher é desdobrável”.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Quadro 17 - R10 (700 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA
----------	-----------------

	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
Suserano e vassalo. (Não se trata de período)	-	-
Servo e escravo. (Não se trata de período)	-	-
<u>Eis</u> / palavras que remetem a relação de demonstrar domínio e poder sobre o outro.	Ideacional	Simple
<u>Deu-se</u> / início para essa realidade no período colonial.	Ideacional	Simple
<u>Presente no século XXI</u> , / vivencia-se mulheres vítimas de violência ocasionada, na maioria das vezes, pelos seus companheiros.	Ideacional	Simple
<u>De fato</u> , / <u>a Constituição de 1988</u> / deu início a democracia – leis e igualdade para todos.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>No entanto</u> , / <u>algumas</u> / dessas só ficam no papel.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Mulheres</u> / tinham a função de ficar dentro de casa para olhar os filhos e cumprir com a obrigação doméstica, e os homens trabalhavam para suprir a necessidade familiar.	Ideacional	Simple
<u>Logo</u> , / <u>essas</u> / querendo conquistar seu espaço na sociedade brasileira, enfrentam problemas durante o cotidiano.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>(?)</u> / São vítimas de preconceito, por exemplo, o mercado de trabalho, em algumas áreas, não oferece muita credibilidade e, devido a isso, o salário é inferior ao do sexo masculino.	Ideacional	Simple
<u>Por consequência</u> , / <u>elas</u> / são vítimas de violência	Textual e Ideacional	Múltiplo

psicológicas.		
<u>Além disso</u> , / <u>dentro do espaço público</u> / ocorre julgamento de maneira indelicada a respeito do tipo de roupa, chegando a ocorrer violência moral, física e sexual.	Textual e Ideacional	Múltiplo
“ <u>Uma injustiça</u> / feita ao indivíduo e uma ameaça para toda a sociedade”.	Ideacional	Simple
<u>Segundo Montesquieu</u> , / os indivíduos devem igualitários.	Ideacional	Simple
<u>A sociedade</u> / não irá se desenvolver a base de injustiças.	Ideacional	Simple
<u>Ao ocorrer os danos contra as mulheres</u> , / essas estão expostas ao medo de interagir socialmente, traumas e transtornos psicológicos.	Ideacional	Simple
<u>Sem dúvida</u> , / isso afetará o desenvolvimento da cidadania.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Essa</u> / será baseada em gerar a violência.	Ideacional	Simple
<u>Portanto</u> , / <u>como há proteção da mulher pela Lei Maria da Penha</u> , / projetos organizados pelos Estados, palestras e seminários em instituições escolares – grandes formadoras de opiniões e conhecimentos – afim de demonstrar a importância da mulher na sociedade e direitos iguais para todos é de extrema necessidade.	Textual e Ideacional	Múltiplo

De fato, / isso / garantirá o bem estar delas e fará jus, ao trecho do hino da Nação Brasileira.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
--	---------------------------	----------

Ao separar cada um dos temas nas dez redações com notas entre 500 e 700 pontos, chegamos aos seguintes resultados quantitativos:

Tabela 3 - Quantificação dos tipos de Tema nas redações com notas em 500 e 700 pontos

Redação	<u>Tipos de tema quanto às metafunções</u>			<u>Tipo de tema quanto à quantidade</u>		Nota final recebida
	<u>Temas ideacionais</u>	<u>Temas interpessoais</u>	<u>Temas textuais</u>	<u>Temas Simples</u>	<u>Temas múltiplos</u>	
R1	10	0	0	10	0	500
R2	12	1	0	11	1	500
R3	15	0	0	15	0	520
R4	11	0	0	11	0	520
R5	6	1	2	4	2	540
R6	5	3	2	1	4	540
R7	8	2	4	3	5	600
R8	19	3	2	16	3	640
R9	13	6	8	5	8	680
R10	18	3	5	10	8	700

Ao analisar os dados da terceira tabela, comparando os números de cada texto entre si, chama-nos a atenção os quatro primeiros textos. Essas primeiras redações apresentam, exclusivamente, Temas ideacionais. Vale lembrar que a metafunção ideacional é aquela responsável por “apresentar” o conteúdo do texto, dizendo respeito à exteriorização das experiências do mundo interior e exterior, isto é, ao “conteúdo” da comunicação. Pode-se afirmar que os autores desses textos fazem, basicamente, constatações, não investindo em estruturas que constroem, explicitamente, a defesa de seu ponto de vista, o que seria possível por meio do emprego de palavras ou expressões que marcam, por exemplo, a modalidade, ou seja, por meio do uso de Temas interpessoais.

Nota-se, também, a não ocorrência de Temas textuais nesses textos, o que aponta para uma ausência de preocupação com os *Inks* que deveria haver entre os períodos e os parágrafos. Embora a manutenção do tema seja garantida por outros mecanismos (a seleção

vocabular, por exemplo), a presença de Temas textuais tornariam explícitas as retomadas de porções anteriores do texto, auxiliando o leitor na construção do sentido que, acredita-se, o autor buscou elaborar, fazendo, ao mesmo tempo, o texto progredir. Esses textos são unicamente constituídos por Temas simples.

Os textos de cinco a oito, por sua vez, também apresentam características em comum. A análise da estrutura temática nesses casos permitiu verificar, em tais redações, o predomínio por Temas ideacionais, mas que não aprofundaram aspectos relacionados ao conteúdo e não apresentaram formas efetivas de superação do problema apresentado na temática abordada. Há descrições das situações em que ocorre violência contra a mulher, mas os alunos que elaboraram os textos não apresentaram, de forma geral, teses – usaram, majoritariamente, no primeiro parágrafo, Temas ideacionais para apenas apresentar o tema abordado – e não desenvolveram argumentos de qualidade para comprovar de que maneira a violência contra a mulher pode ser superada. Prova disso é a baixa quantidade de Temas interpessoais, que aparecem no mínimo uma e no máximo quatro vezes apenas, acarretando, em duas dessas redações, a predominância de Temas Simples.

Entretanto, é fato que, embora haja essas inadequações e alguns desvios da norma-padrão referentes à ortografia, à acentuação e ao uso da vírgula – que não cabem ser discutidos aqui –, é notório que essas escritas, diferentemente das cinco anteriores, já utilizam, ainda que de forma insuficiente, outros tipos de Temas. A baixa quantidade de Temas interpessoais revela uma argumentação ainda insuficiente, embora já buscando revelar um pouco sobre o posicionamento de seu autor, enquanto os Temas textuais presentes denotam um conhecimento, mesmo que básico, de como conectar períodos e parágrafos. Isso permite ir um pouco além da mera exposição, já revelando, ainda que de forma ingênua, um projeto de dizer melhor estruturado com alguns Temas Múltiplos.

Essa situação é diferente da que se apresenta nas duas últimas redações, 9 e 10, que podem ser consideradas medianas no que se refere ao conjunto dos critérios de avaliação previstos pelo Enem. Ao analisá-las detalhadamente, é possível perceber que destoam um pouco do padrão encontrado nas oito primeiras redações no que diz respeito à escolha dos Temas, pois, além da grande quantidade de Temas ideacionais – que denota textos compostos por muitos períodos –, apresentam respectivamente, cinco e três Temas interpessoais, e oito e cinco Temas textuais, respectivamente. O emprego dos Temas interpessoais indica que os autores se engajam no assunto tratado, apresentando, no texto, com maior clareza, seus posicionamentos pessoais diante do que dizem. Já o Tema textual confere ao texto fluidez devido à construção de uma coesão sequencial mais bem elaborada.

Essa diferença em relação às demais redações desse primeiro bloco aproxima essas duas últimas redações do segundo bloco de textos, com notas a partir de 900 pontos. Elas têm uma estrutura temática mais complexa do que as oito primeiras, mas obtiveram as notas 680 e 700, perdendo em torno de 300 pontos cada uma, devido a problemas outros existentes nos textos, além de, ainda, uma certa fragilidade em relação à estrutura temática.

Passaremos, agora, à análise das dez redações, de número onze a vinte, que alcançaram no mínimo 900 pontos.

Quadro 18 - R11 (900 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
Problemática. (Não se trata de período)	-	-
<u>Eis</u> / uma das palavras capazes de expressar a persistência da violência contra as mulheres, no século XXI.	Ideacional	Simple
<u>Assim como o movimento cubista tinha como principal fundamento a quebra de estereótipos,</u> / é necessário quebrar o paradigma da inferioridade feminina.	Ideacional	Simple
<u>Mesmo com os avanços sociais adquiridos no Governo de Getúlio Vargas,</u> / ainda é uma realidade brasileira a violência contra as mulheres, confirmando a quebra do contrato social roussoriano.	Ideacional	Simple
<u>É importante</u> / <u>destacar</u> / que grande parte das mulheres são vítimas de maus tratos dentro de suas próprias casas.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Isso</u> / ocorre, muitas vezes, devido ao pensamento de superioridade masculina, evidenciado pelos contextos	Ideacional	Simple

históricos: As mulheres não eram consideradas cidadãs até o século XX, o movimento romântico abordava a temática da submissão feminina e as mulheres só conseguiram direito de voto em 1934.		
<u>Dessa forma</u> , / <u>muitos homens</u> / ainda não reconhecem a importância do papel feminino e agridem , diariamente, suas companheiras – verbal e fisicamente, ameaçando violenta-la se denunciar o marido à lei Maria da Pena.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Cumpr</u> ressaltar / <u>também</u> / que / <u>grande parte da população feminina</u> / sofre violência moral no mercado de trabalho.	Interpessoal, Textual e Ideacional.	Múltiplo
<u>Tal panorama</u> / acontece devido a desigualdade de gêneros no tratamento e no salário. Distintas empresas evitam a contratação de mulheres pelos gastos de licença maternidade.	Ideacional	Simple
<u>Distintas empresas</u> / evitam a contratação de mulheres pelos gastos de licença maternidade.	Ideacional	Simple
<u>Desse modo</u> , / <u>muitas mulheres</u> / são oprimidas e excluídas socialmente, podendo desencadear doenças como a depressão, segundo o Jornal Folha de São Paulo.	Textual e Ideacional	Simple
<u>É inegável</u> , / <u>então</u> , / que / <u>a violência</u> / entre as mulheres ainda é uma realidade brasileira.	Interpessoal, Textual e Ideacional.	Múltiplo
<u>Para mudar essa situação</u> , / é necessário que o Governo intensifique as multas da lei Maria da Pena.	Ideacional	Simple
<u>Além disso</u> , / <u>a mídia</u> / deve atuar com propagandas e	Textual e Ideacional	Múltiplo

novelas abordando a temática da violência, incentivando as mulheres a denunciarem.		
<u>Por fim</u> , / <u>as Escolas</u> / devem abordar o tema da igualdade de gêneros desde a infância juntamente com trabalhos culturais e debates sobre o tema.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Assim</u> , / <u>fazendo</u> / jus a frase platônica: “O importante não é viver, mas viver bem”.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Quadro 19 - R12 (900 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>Em 1934</u> , / a constituição promulgada por Getúlio Vargas legitimou o voto feminino.	Ideacional	Simple
<u>Esse fato histórico</u> / demonstra que os direitos civis só foram concebidos às mulheres aproximadamente após um século de proclamação da república.	Ideacional	Simple
O “ <u>sexo frágil</u> ”, / definido assim por muitos, na contemporaneidade, ainda sofre com a violência física e moral, sendo assim, é evidente que tal quadro deve ser mudado.	Ideacional	Simple
<u>Em primeiro plano</u> , / <u>nota-se</u> / <u>a mulher</u> / como vítima da violência doméstica.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>A lei Maria da Penha</u> , / legitimada em 2008, puni, no geral agressões contra o sexo feminino, no qual, foi criada baseada na história de uma mulher que sofria	Ideacional	Simple

constante violência por seu cônjuge.		
<u>Neste caso,</u> / <u>a lei do Femicídio</u> / entrou em vigor, penalizando como hediondos os crimes contra as mulheres.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Fica nítido</u> / que / <u>por consequência desse cenário de violência contra a mulher.</u>	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>O poder legislativo</u> / faz o possível para protegê-la.	Ideacional	Simple
<u>Com isso,</u> / <u>essas ações</u> / devem ser intensificadas.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>É importante pontuar,</u> / <u>ainda,</u> / <u>o sexo feminino</u> / perante as agressões morais exercidas pela sociedade.	Interpessoal, Textual e Ideacional.	Múltiplo
<u>Hoje,</u> / grande parte das mulheres sofrem preconceito no âmbito de trabalho, sendo consideradas inferiores por seu gênero.	Ideacional	Simple
<u>Isso</u> / é evidente, por exemplo, com a divergência salarial entre os sexos de mesmo cargo e o preceito de falta de capacidade na profissão, no qual alguns pressupõem o uso do corpo feminino para o sucesso no trabalho.	Ideacional	Simple
<u>Logo,</u> / <u>é necessário</u> / que / <u>a intolerância</u> / à mulher socialmente seja erradicada.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
“ <u>A política</u> / é a vertente do possível”.	Ideacional	Simple
<u>Como afirmava Bismarck chanceler Alemão,</u> / é com a intensificação de leis contra crimes femininos que	Ideacional	Simple

haverá a mudança desse cenário brasileiro.		
<u>A educação</u> / é o precursor desse avanço, estimulando a equidade de gêneros desde a educação básica.	Ideacional	Simple
<u>A mídia</u> / é essencial na disseminação das leis que amparam a mulher, promovendo um maior número de comerciais sobre os métodos de denúncia contra os crimes e suas penas.	Ideacional	Simple
<u>Assim,</u> / <u>com o passar do tempo,</u> / homem e mulher não serão somente iguais perante a lei, também serão perante à sociedade, sem violência.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Quadro 20 - R13 (920 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
Desrespeito. (Não se trata de período)	-	-
Agressão. (Não se trata de período)	-	-
Assassinato. (Não se trata de período)	-	-
<u>Essas</u> / são apenas três das variadas formas de violência contra a mulher brasileira.	Ideacional	Simple
<u>Desde a Antiguidade e a Idade Média,</u> / a mulher é taxada como submissa ao homem, e sua principal função era zelar pelo lar e pelos filhos.	Ideacional	Simple
<u>Os tempos</u> / mudaram, e mesmo com o progresso do sexo feminino na aquisição de direitos e no avanço ao	Ideacional	Simple

mercado de trabalho, o mesmo continua sendo subestimado e violentado.		
<u>Eis</u> / que surge um questionamento: até quando o preconceito e os crimes contra as mulheres irão perdurar?	Ideacional	Simple
<u>Primeiramente</u> , / <u>faz parte</u> / do desenvolvimento do homem achar que a mulher é submissa e que ela deve cuidar do ambiente doméstico.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Também</u> / <u>é ensinado</u> / que o sexo feminino é meigo e dotado de beleza e pureza.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>O machismo</u> / está fortemente presente, mas essas são visões anacrônicas e, de fato, equivocadas, haja vista o crescimento socioeconômico das mulheres na contemporaneidade.	Ideacional	Simple
<u>Elas</u> / ganham cada vez mais espaço na sociedade, do mercado de trabalho até a política, mas devido a uma concepção arcaica, elas são desvalorizadas por muitos homens, oferecendo margens para serem agredidas física e verbalmente.	Ideacional	Simple
<u>A famosa frase de Albert Einstein</u> /, “é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito” tem sentido perante essa situação.	Ideacional	Simple
<u>Ademais</u> , / <u>é valido ressaltar</u> / <u>o complexo de superioridade</u> / observado em maior quantidade no sexo masculino.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Por se considerar onipotente</u> , / grande parte dos	Ideacional	Simple

homens vai rapidamente a procura por mulheres, e caso consigam conquista-las, têm enorme medo de perdê-las, sustentando a ideia de posse.		
<u>Isso</u> / contribui para a ocorrência de violência doméstica relatada numerosamente nas Delegacias de Mulheres.	Ideacional	Simple
<u>Não menos importante,</u> / <u>as altas taxas de estupro e feminicídio,</u> / muitas vezes consecutivos, evidenciam os instintos sexuais e nefastos incontroláveis pelos quais as mulheres vivenciam, configurando uma tortura diária no Brasil.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Sendo assim,</u> / <u>reformas</u> / são necessárias para que os índices de violência contra a mulher possam decrescer.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>É preciso</u> / que / <u>haja</u> / melhorias na Delegacia de Mulheres, / visando melhor atendimento às vítimas por meio de um alcance mais amplo, não só nos grandes centros urbanos, e isso só pode ser realizado com investimento suficiente do Estado.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Além disso,</u> / <u>são necessários</u> / <u>sanções mais severas</u> / aos violentadores, por meio de emendas nas leis atuais, principalmente a Lei Maria da Penha.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Juntamente com a educação escolar e familiar,</u> / a fim de erradicar o machismo com discursos em prol do feminismo, a violência contra a mulher poderá deixar de ser, um dia, uma realidade.	Ideacional	Simple

Quadro 21 - R14 (920 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>A civilização</u> / tem se organizado de forma patriarcal desde tempos muito remotos.	Ideacional	Simple
<u>O homem</u> , / quase sempre, esteve no comando de governos, organizações militares, empresas e até mesmo do lar.	Ideacional	Simple
<u>A luta da mulher por direitos iguais</u> / tornou-se mais evidente no último século.	Ideacional	Simple
<u>Apesar de grandes progressos terem sido conquistados nesse contexto</u> , dados mostram que uma terrível consequência dessa forma de organização da sociedade, a violência contra o sexo feminino, continua a aumentar.	Ideacional	Simple
<u>Em um primeiro plano</u> , / <u>é necessário</u> / que / <u>se note</u> / que o movimento feminista obteve grandes vitórias nos últimos tempos.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Como exemplos desse processo</u> / estão a conquista do direito ao voto, a presença cada vez maior no mercado de trabalho e em cargos de chefia.	Ideacional	Simple
<u>No entanto</u> , / <u>muitas barreiras</u> / precisam ser vencidas para que a equidade de gêneros torne-se real e para que casos de agressão passem a ser cada vez menos frequentes.	Textual e Ideacional	Múltiplo

<u>É necessário</u> / que / <u>se perceba</u> , / <u>porém</u> , que a violência contra a mulher / ainda se faz muito presente no Brasil.	Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Somente</u> / <u>nos últimos trinta anos</u> , / quase cem mil mulheres foram assassinadas.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Dados estatísticos</u> / mostram que setenta por cento dos crimes acontecem dentro do próprio lar.	Ideacional	Simple
<u>Soma-se</u> , / <u>ainda</u> , / que / <u>as agressões</u> / não são apenas físicas, mas também psicológicas, morais, sexuais e patrimoniais.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Percebe-se</u> , / <u>portanto</u> , / que / <u>os diversos tipo de violência contra as mulheres</u> / ainda acontecem com muita frequência nos dias de hoje.	Interpessoal, Textual e Ideacional.	Múltiplo
<u>Um longo caminho</u> / ainda há de ser percorrido para que se atinja a igualdade e o respeito entre gêneros.	Ideacional	Simple
<u>Para que isso seja possível</u> , / a mídia, com sua enorme influência sobre a população, precisa promover com mais frequência o debate sobre a violência contra o sexo feminino, através de novelas e campanhas publicitárias.	Ideacional	Simple
<u>A escola</u> / também deve exercer seu papel ensinando os mais jovens a respeitar as diferenças e mostrando que todos possuem direitos iguais, por meio de palestras e discussões em sala de aula.	Ideacional	Simple

Quadro 22 - R15 (920 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
Emprego pleno. (Não se trata de período)	-	-
Participação política. (Não se trata de período)	-	-
Liberdade de expressão. (Não se trata de período)	-	-
<u>Eis</u> / três direitos alcançados pelas mulheres brasileiras no último século.	Ideacional	Simple
<u>Com todo esse espaço conquistado pelo povo feminino</u> , / muitos homens sentem-se ameaçados de alguma forma, favorecendo a permanência de pensamentos machistas.	Ideacional	Simple
<u>Devido a isso</u> , / <u>ainda</u> / <u>hoje</u> / ocorrem casos de violência física, moral e até sexual contra a mulher.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Em primeiro lugar</u> , / <u>é importante</u> / <u>destacar</u> / a capacidade feminina de fazer múltiplas tarefas em pouco tempo.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Algumas pesquisas</u> / afirmam que mulheres possuem uma maior tendência à organização e conseqüentemente, a realizar rapidamente e de forma bem feita serviços mais complexos.	Ideacional	Simple
<u>Com isso</u> , / <u>parte da população masculina</u> / pensa que perderá espaço no trabalho e acaba recorrendo à violência feminina como forma de amenizar sua raiva.	Textual e Ideacional	Múltiplo

<u>Além disso</u> , / <u>é fundamental</u> / <u>ressaltar</u> / o pensamento machista ainda existente de que a mulher é obrigada a realizar desejos sexuais masculinos.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Em delegacias</u> , / é comum haver denúncias de violência sexual feminina por se recusarem a ter relações com algum homem – que, muitas vezes, é seu marido.	Ideacional	Múltiplo
<u>Tal fato</u> / desperta no mesmo insegurança e ódio, motivando-o a cometer estupro.	Ideacional	Simple
<u>Nota-se</u> , / <u>portanto</u> , / <u>a permanência</u> / da violência feminina no Brasil.	Interpessoal, Textual e Ideacional.	Múltiplo
<u>Para solucionar tal problema</u> , / as escolas devem promover reuniões com as famílias, incentivando o repúdio à violência.	Ideacional	Simple
<u>Essas palestras</u> / devem usar uma linguagem acessível ao entendimento infantil.	Ideacional	Simple
<u>Também</u> / <u>é necessário</u> / que / <u>mostrem estatísticas</u> / acerca do tema para os pais e tragam explicações específicas sobre a Lei do Femicídio, que torna crime hediondo agressões a mulheres.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo

Quadro 23 - R16 (920 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
“Educai / as crianças e não será preciso castigar homens”, afirmava Pitágoras nos tempos antigos.	Ideacional	Simple

<p><u>Tal premissa</u> / encaixa-se perfeitamente na atual conjuntura social sobre igualdade de gênero, onde as mulheres permanecem lutando e sofrendo em busca de seus direitos, em uma sociedade que, muitas vezes, não educa seus meninos e precisa castigar homens.</p>	Ideacional	Simples
<p><u>Dessa forma,</u> / <u>casos de violência contra a mulher</u> / são recorrentes, e um problema a ser combatido no âmbito social brasileiro.</p>	Textual e Ideacional	Múltiplo
<p><u>Em primeira análise,</u> / <u>nota-se</u> / <u>a cultura do patriarcado</u> / <u>_enraizada no Brasil.</u></p>	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<p><u>Antes da revolução industrial</u> / o sexo feminino era submisso ao masculino, era considerado inferior a ele, servia para procriar e obedecer ao marido, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho a organização social começou a mudar, mas mesmo após décadas, o machismo permanece fazendo vítimas.</p>	Ideacional	Simples
<p><u>Dessa forma,</u> / <u>em muitos casos,</u> / gerando a agressão dentro dos lares, estupros e feminicídios, por parte de homens que ainda consideram-se superiores.</p>	Textual e Ideacional	Múltiplo
<p><u>Soma-se</u> / <u>ainda,</u> / <u>a inegável sensação de impunidade</u> / entre aqueles que promovem a violência contra a mulher.</p>	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<p><u>Quando o agressor é o marido,</u> / muitas vezes, a vítima tem medo de denunciar, considera um fato atípico, depende financeiramente do mesmo ou pensa no sofrimento dos filhos, se possuírem.</p>	Ideacional	Simples

<u>Quando a agressão</u> / ocorre na forma de estupro, existe, em grande parte, a vergonha e a vontade de esquecer o ocorrido, fazendo a vítima se calar.	Ideacional	Simple
<u>Nesses casos</u> , / o criminoso fica impune, podendo reincidir no crime, e devido a isso o número de ataques aumenta progressivamente.	Ideacional	Simple
<u>Pode-se</u> / <u>afirmar</u> , portanto, que a violência contra a mulher precisa ser combatida com ações enérgicas.	Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>É preciso</u> / que / <u>os órgãos governamentais</u> / estimulem a denúncia, desenvolvendo um programa de visitas periódicas de psicólogos a casa de mulheres que já foram agredidas, e converse com crianças nas escolas sobre seu ambiente familiar para descobrir agressões.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Em adição</u> , / <u>o Governo</u> / deve criar uma lei que considere todo ataque, devido ao gênero ser feminino, crime hediondo.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Dessa forma</u> , / (?) / educando e prevenindo para não castigar.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Quadro 24 - R17 (940 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>A sociedade</u> / já era patriarcal desde antes da colonização do Brasil.	Ideacional	Simple
<u>Com a chegada dos Portugueses</u> , / essa cultura de	Ideacional	Simple

mulher inferior se disseminou por todo o território, fazendo-se presente, de certa forma, até os dias atuais.		
<u>Assim</u> , / <u>é inegável</u> / que / <u>a violência contra a mulher</u> / é um problema que persiste e urge solução.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Em primeiro lugar</u> , / <u>tem-se</u> / mulheres, mesmo sofrendo violência, não utilizando a Lei Maria da Penha para se defender.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Isso</u> , / pois muitas, por crescer absorvendo conceitos do patriarcalismo, veem os homens como superiores, “a raça ariana dos gêneros”.	Ideacional	Simple
<u>Segundo o IBGE</u> , / duas entre cinco mulheres não denunciam seus parceiros e, com isso, permitem-se viver sobre “cárcere” em seus casamentos, com pensamento de que foram feitas para servir.	Ideacional	Simple
<u>É fundamental</u> / <u>pontuar</u> , / ainda, que, mesmo quando conseguem vencer “a prisão do relacionamento abusivo”, se deparam com relações desiguais de trabalho.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>O preconceito</u> / envolvendo mulheres está presente, por exemplo, quando compara-se os salários e os cargos nas empresas, em que os maiores estão sobre poder do sexo masculino, o que não deixa de ser uma forma de violência psicológica e moral.	Ideacional	Simple
<u>Assim</u> , / <u>a sociedade</u> , / junto ao Governo, precisa negar a frase de Albert Einstein que diz “é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito” e	Textual e Ideacional	Múltiplo

solucionar a desigualdade de gênero.		
<u>Portanto</u> , / <u>é preciso</u> / que / <u>a violência contra a mulher</u> / chegue ao fim.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Para tal</u> , / <u>é necessário</u> / que / <u>ONG'S</u> , / através de brincadeiras nas escolas e distribuição de cartilhas mensais, trabalhem a importância igualitária de ambos os sexos.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Além disso</u> , / (?) ⁷ / que / <u>o governo</u> / crie associações anônimas para trabalhar com mulheres que sofreram ou sofrem violência, atrelado à aprovação de um projeto de Lei que torne obrigatório a igualdade salarial nos cargos.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Assim</u> , / <u>as mulheres</u> / tem mais liberdade para viver e, como afirmou Jorge Amado, “a liberdade é como o sol: o bem maior do mundo”.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Quadro 25 - R18 (940 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
<u>A Constituição de 1934</u> / permitiu um grande avanço na conquista por direitos das mulheres com a possibilidade de voto.	Ideacional	Simple

⁷ Neste caso, há duas leituras possíveis: uma delas é entender o “que” como um termo usado para exprimir o que se espera, um desejo (por exemplo: Que tudo corra bem!); a outra é considerar a elipse de “é necessário”. Ficamos com a segunda opção, motivados pelo contexto de situação construído no texto.

<p><u>No entanto</u>, / <u>há</u> / <u>contradições</u> na sociedade nas questões femininas já que sua participação política ainda é baixa.</p>	<p>Textual e Ideacional</p>	<p>Múltiplo</p>
<p><u>Dessa mesma maneira</u> / <u>ocorre</u> na prerrogativa da violência que, embora a criação da Lei Maria da Penha represente uma vitória, a violência contra a mulher ainda é muito presente.</p>	<p>Textual e Ideacional</p>	<p>Múltiplo</p>
<p><u>Torna-se necessário</u>, / <u>portanto</u>, / <u>o combate</u> a esse desrespeito.</p>	<p>Interpessoal, Textual e Ideacional.</p>	<p>Múltiplo</p>
<p><u>Em primeira análise</u>, / <u>é importante</u> / <u>ressaltar</u> / que o sexo feminino vem se tornando cada vez mais importante para a sociedade.</p>	<p>Textual, Interpessoal e Ideacional.</p>	<p>Múltiplo</p>
<p><u>De acordo com o INEP</u>, / o número de mulheres nas universidades já é maior do que o de homem, o que deixa claro o empenho delas em buscar o reconhecimento e deixar no passado a ideia de “sexo frágil”.</p>	<p>Ideacional</p>	<p>Simple</p>
<p><u>Um exemplo nesse aspecto</u> / <u>é</u> a polonesa Marie Curie que foi pioneira no estudo da Radioatividade, revolucionando a Ciência.</p>	<p>Ideacional</p>	<p>Simple</p>
<p><u>Isso</u> / <u>comprova</u> que “a mulher é desdobrável”, segundo Adélia Prado.</p>	<p>Ideacional</p>	<p>Simple</p>
<p><u>É fundamental</u> / <u>pontuar</u>, / ainda, que a agressão contra o gênero feminino / demonstra o antigo preconceito de gênero.</p>	<p>Interpessoal e Ideacional.</p>	<p>Múltiplo</p>

<p><u>A intolerância machista</u> / ainda é presente na sociedade brasileira e, com a finalidade de frear essa situação, a atual presidente sancionou a Lei de número 9605 do Código Penal, que prevê o feminicídio como crime hediondo.</p>	Ideacional	Simples
<p><u>Sendo assim,</u> / <u>a chamada “Lei do feminicídio”</u> / representa outra conquista na difícil luta contra a intolerância.</p>	Textual e Ideacional	Múltiplo
<p><u>Dificuldade essa</u> / que foi considerada pior do que desintegrar o átomo por Einstein.</p>	Ideacional	Simples
<p><u>Observa-se,</u> / <u>por conseguinte,</u> / <u>a necessidade</u> do combate a essa problemática.</p>	Interpessoal, Textual e Ideacional.	Múltiplo
<p><u>De início,</u> / <u>é necessário</u> / <u>a ampliação do número de Delegacias da Mulher,</u> / por parte do Estado, junto com a ação midiática, como propagandas, de incentivo à denúncia.</p>	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<p><u>Em adição,</u> / <u>deve</u> / <u>ser criado</u> / um projeto de lei, por parte do Poder Legislativo, que permita a disposição gratuita de psicólogos e psiquiatras para um tratamento posterior ao incidente da agressão.</p>	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<p><u>Dessa maneira,</u> / <u>será possível</u> / <u>o convívio harmônico entre ambos os sexos.</u> /</p>	Textual, interpessoal e Ideacional	Múltiplo

Quadro 26 - R19 (960 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
Preconceito. (Não se trata de período)	-	-
<u>Eis</u> / a palavra que serve para “explicar” boa parte das agressões feitas às mulheres ao longo da história.	Ideacional	Simple
<u>O pensamento de que mulher</u> / nasceu para ser dona de casa, apenas, ainda está enraizado em algumas camadas sociais, mesmo depois de tantas conquistas realizadas pela população feminina.	Ideacional	Simple
<u>Dessa forma,</u> / <u>é preciso</u> / <u>que</u> / <u>seja combatido o machismo</u> / ainda presente, visando reduzir os caos de violência no Brasil.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Em primeiro plano,</u> / <u>é importante</u> / <u>lembrar</u> / que antigamente o sexo feminino era visto como “subordinado” em relação ao masculino.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Enquanto esse ia trabalhar para sustentar a casa,</u> / aquele deveria apenas cuidar do lar e dos filhos.	Ideacional	Simple
<u>Com o passar dos anos,</u> / as mulheres começaram a conquistar espaço e reivindicar seus direitos por meio de lutas sociais, como movimentos ocorridos em 1900, que algum tempo depois até serviram de inspiração para um discurso da candidata a presidência, Marina Silva, o qual dizia que “mulher tem que carregar bandeira”.	Ideacional	Simple
<u>Entretanto,</u> / <u>alguns homens</u> / consideram essas	Textual e	Múltiplo

conquistas, se julgam superiores até hoje e se acham no direito de agredir as mulheres, seja de forma verbal ou física.	Ideacional	
<u>Além disso</u> , / <u>é necessário</u> / <u>pontuar</u> / que o governo busca maneiras para tentar reverter esse quadro.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Uma prova disso</u> , / é a criação de leis, como a “Lei Maria da Penha” que visa punir praticantes de agressões domésticas e também a “Lei do Feminicídio”, sancionada pela Presidente Dilma, que considera hediondo crimes cometidos às mulheres.	Ideacional	Simple
<u>Porém</u> , / <u>parte das pessoas agredidas</u> / não denuncia os agressores, em alguns casos, por medo, em outros, por julgar tal situação como “normal”.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Portanto</u> , / <u>é necessário</u> / que / <u>outras medidas</u> / sejam tomadas, como por exemplo a divulgação de notícias para conscientizar a população.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Para isso</u> , / <u>é importante</u> / que / <u>a mídia</u> / mostre por meio de novelas e propagandas a gravidade de tais violências e também promova debates com mulheres que sofreram agressão, para influenciarem cada vez mais à denúncias.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Além disso</u> , / <u>é preciso</u> / que / <u>o governo juntamente as empresas</u> / promovam o salário igualitário para homens e mulheres, a fim de ampliar a igualdade de gêneros no campo empregatício.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Dessa forma</u> , / <u>os homens</u> / passarão a ver as mulheres	Textual e Ideacional	Múltiplo

como “iguais” e acabarão com essa ideia de que mulher é o “sexo frágil”.		
--	--	--

Quadro 27 - R20 (960 pontos)

PERÍODOS	TIPO(S) DE TEMA	
	Quanto à metafunção	Quanto à quantidade
(?) / “Não serei livre enquanto não houver mulheres que não o são, ainda que minhas algemas sejam bastante diferentes das delas”, Audré Lorde escreveu essa frase para demonstrar que é a favor da igualdade de gênero e que se preocupa com a violência contra a mulher desde o século XIX, as mulheres conquistaram muitos direitos, entre eles o direito de votar e a entrada no mercado de trabalho.	Ideacional	Simple
No entanto, / ainda / hoje, / infelizmente, presenciamos o machismo na sociedade e, com ele, a violência contra a mulher.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
Com base nisso, / a Lei Maria da Penha / foi implantada a fim de prevenir a persistência da violência contra a mulher e punir os agressores.	Textual e ideacional	Múltiplo
Contudo, / (?) / enfrentamos vários problemas: pouca efetivação dessa lei, falta de denúncias por parte das mulheres agredidas e a influência da mídia expondo na televisão a desigualdade de gênero.	Textual e Ideacional	Múltiplo
Segundo o Conselho Nacional de Justiça, / a implementação da Lei foi significativa, porém não	Ideacional	Simple

satisfatória, pois não contem a violência como era esperado.		
<u>Nos últimos anos 5 anos</u> , / foram registrados 66.000 processos que envolvem a Lei, ou seja, 13.000 por ano.	Ideacional	Simple
<u>Esse</u> / é um dado alarmante que mostra a persistência dos agressores mesmo depois dessa Lei.	Ideacional	Simple
<u>Além disso</u> , / <u>de acordo com o Tribunal Regional de Justiça de Belo Horizonte</u> , / a cada 6 mulheres agredidas, apenas 2 denunciam, pois sabem que o agressor somente é preso no dia do flagrante e depois espera o processo em liberdade.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>É importante</u> / <u>salientar</u> / que muitas crianças presenciam tal violência contra a própria mãe.	Interpessoal e Ideacional	Múltiplo
<u>Ademais</u> , / <u>a cultura da sociedade</u> / é muito influenciada por padrões midiático, que sempre ditaram comportamentos do indivíduo.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>Novelas e filmes</u> , / por exemplo, que contêm cenas de agressão contra a mulher e de desigualdade de gênero “invadem” a vida de muitas pessoas, as quais seguem esse exemplo.	Ideacional	Simple
<u>Isso</u> / mostra o retrocesso de parte da sociedade, pois depois de muitas conquistas feitas pelo Brasil e pelas mulheres, muitas pessoas ainda são influenciadas e deixam seus filhos serem influenciados de forma negativa pela mídia.	Ideacional	Simple

“ <u>Criança</u> / que cresce vendo o errado aprende o errado”. (Leonardo Sakamoto, jornalista).	Ideacional	Simple
<u>Dado isso</u> , / <u>é de suma importância</u> / que / <u>o governo federal</u> / agilize os julgamentos de cada processo e aumente a fiscalização da efetivação da Lei Maria da Penha, com mais policiais nas ruas.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
<u>Além disso</u> , / <u>atores e jornalistas de segmentos sociais contra a violência</u> , / através da mídia, realizem debates de conscientização da sociedade acerca da importância de denunciarem a violência.	Textual e Ideacional	Múltiplo
<u>E</u> / <u>as escolas</u> / através, através de disciplinas como ética e cidadania, promovam o pensamento crítico dos jovens ensinando o respeito e a igualdade de gênero a fim de erradicar a violência.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Agora, vejamos como se distribuem os Temas nessas dez redações com notas acima de 900 pontos:

Tabela 4 - Quantificação dos tipos de Tema nas redações com notas acima de 900 pontos

<u>Redação</u>	Tipos de tema quanto às metafunções			Tipo de tema quanto à quantidade		<u>Nota final recebida</u>
	<u>Temas ideacionais</u>	<u>Temas interpessoais</u>	<u>Temas textuais</u>	<u>Temas Simples</u>	<u>Temas múltiplos</u>	
R11	15	3	7	8	7	900
R12	18	4	6	11	7	900
R13	17	4	5	10	7	920
R14	15	5	4	9	6	920
R15	13	5	6	6	7	920
R16	14	4	6	6	8	920

R17	13	5	7	5	8	940
R18	16	7	9	6	10	940
R19	14	6	9	5	9	960
R20	16	3	8	7	9	960

Após explorar os resultados encontrados nessa quarta tabela, é possível se chegar a algumas conclusões gerais que passamos a apresentar, apoiados, também, nesta última tabela, em que os resultados encontrados nos dois grupos de textos são comparados:

Tabela 5 - Comparação quantitativa dos tipos de tema entre os dois blocos de textos

Grupos de redações	Tipos de tema quanto às metafunções			Tipo de tema quanto à quantidade	
	Temas ideacionais	Temas interpessoais	Temas textuais	Temas Simples	Temas múltiplos
R01 a R10	117	18	23	86	31
R11 a R20	151	46	69	73	78

De início, vale lembrar que, na redação de vestibular, e do Enem, especificamente, a variável campo está relacionada ao desenvolvimento do tema proposto e à elaboração de argumentos a favor ou contra a proposta apresentada, geralmente a partir de assuntos atuais de interesse geral. Relacionada a essa variável, está a metafunção ideacional da linguagem. E, pela vasta quantidade e qualidade desse tipo de Tema nos textos analisados, é possível perceber como esses alunos são capazes de contextualizar o assunto – principalmente na introdução dos textos –, demonstrando um conhecimento de mundo mais amplo, mais apurado, menos “senso comum” do que aquele demonstrado pelos autores das redações de um a dez.

A metafunção ideacional ainda permitiu o reconhecimento de palavras que indicam a adesão ao tema abordado como acontece com “persistência”, “violência”, “sexo frágil”, “preconceito”, “crime” e “mulher”, entre outras, presentes em diversas dessas redações. Palavras como essas foram determinantes para, nesse caso, elaborar textos que propusessem maneiras de superar essa violência e desenvolvessem argumentos no sentido de comprovar a validade da sugestão, promovendo a manutenção temática.

Seguindo com a análise, é preciso destacar um elemento que revela as relações que se estabelecem entre o escritor e o leitor: os recursos de modalidade, capazes de indicar em que medida o autor se engaja no assunto tratado. Em uma primeira leitura, é possível notar que os

textos em questão demonstram, diferentemente do que acontece no primeiro bloco de redações, uma rica defesa do ponto de vista, que pode ser confirmada, até mesmo, pela recorrência dos Temas interpessoais. Enquanto as redações de um a quatro só abordam fatos, ideias superficiais, sendo formadas apenas por Temas ideacionais e simples, as de onze a vinte vão além. A redação dezoito, por exemplo, chega a ter sete marcas de interpessoalidade em posição de Tema, trazendo à tona a convicção do aluno em relação às informações por ele selecionadas e apresentadas, demonstrando sua competência na construção de Temas múltiplos, o que valoriza seu texto.

Considerando, agora, a metafunção textual, pode-se avaliar que, no vestibular e no Enem, não é a escolha de palavras isoladas, de frases ou de parágrafos que faz com que o texto desempenhe eficazmente a sua função, mas a capacidade que o estudante deve demonstrar de construir um texto que se constitua como um todo de significado, capaz de convencer a audiência-alvo de que ele está capacitado para ingressar na vida universitária. É nesse contexto que cabe uma avaliação mais detalhada sobre a presença mais marcante ou não do Tema Textual nessas redações.

É possível perceber que os autores dos textos de onze a vinte apresentam um maior domínio dos mecanismos e dos elementos de coesão, responsáveis pela recuperação de palavras, expressões e segmentos maiores de texto ao longo de sua redação.

O uso da chamada função habilitadora da linguagem por parte dos participantes-autores das redações de onze a vinte revela o conhecimento e o domínio maior dos Temas textuais para a construção de textos mais coesos. Esses participantes, diferentemente dos dez primeiros, são capazes de conectar, de maneira mais produtiva, períodos e parágrafos. Ou seja, ao fazer uso, de cinco a nove vezes, do Tema textual em um único texto, demonstram entender a importância de “costurar” suas diferentes partes, promovendo uma verdadeira tessitura textual. Assim, com o uso de termos como “E”, “Além disso”, “No entanto”, “Dessa forma” e “Em primeiro plano”, o texto progride, a leitura é facilitada, uma vez que conduzida pelo autor do texto, a manutenção do tema é garantida.

Assim, é por meio da união de recursos diversos que esses últimos textos podem ser considerados satisfatórios para a banca avaliadora do Enem. O maior conhecimento de informações sobre o que foi cobrado atrelado a formas de mostrar opinião própria e à conexão entre as partes acarreta estruturas temáticas mais complexas, com a predominância de temas múltiplos (R18) ou um equilíbrio entre os Temas simples e múltiplos (R15), justificando, então, as maiores notas recebidas em relação aos primeiros dez textos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática discutida ao longo do trabalho objetiva promover uma reflexão crítica sobre como ocorre o trabalho com o texto argumentativo e a redação escolar na Escola Básica. É possível concluir que escrever qualquer gênero, na escola ou fora dela, vai muito além de ter nascido com o dom da escrita, ou de dominar fórmulas prontas. Aprende-se a escrever. E à escola cabe o papel de ensinar. O texto, de forma geral, pode e precisa ser visto como uma escrita planejada, construída de acordo com a função social do gênero e com os objetivos comunicativos do autor.

Entretanto, é ao final do Ensino Médio que o texto, trabalhado no modelo da redação de vestibular, encontra espaço garantido, uma vez que a escrita desse gênero (DUTRA, 2007) passa a ser uma exigência para a entrada na Universidade e, conseqüentemente, o seu ensino, uma demanda da sociedade.

Na verdade, as primeiras produções – principalmente as de um a quatro – exemplificam como escreve a maioria dos alunos que hoje sai da escola básica. Frutos de aulas que tendem a reproduzir uma prática de escrita mecânica e periférica, destituída de qualquer valor interacional, os estudantes costumam não evoluir em suas produções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada (ANTUNES, 2003).

Falta aos primeiros participantes, autores dos textos de um a dez, de forma geral, o domínio da estrutura argumentativa que apresentam os autores dos dez últimos textos, o que pode ser verificado no emprego eficiente dos diferentes tipos de Tema.

Assim, a análise quantitativa e qualitativa de nosso *corpus*, considerando-se os limites deste trabalho – a organização temática de textos argumentativos (redações do Enem) –, permite chegar à seguinte conclusão: para que um texto argumentativo seja eficaz, atingindo os objetivos pretendidos por seu autor, dentre diversos fatores, é preciso que ele apresente Temas interpessoais e Temas textuais, além de Temas ideacionais, configurando, dessa forma, a predominância de Temas múltiplos sobre os Temas simples. Assim, pode-se garantir a “presença” do autor no texto, seu posicionamento acerca do que enuncia, além de uma arquitetura planejada do texto, uma organização coesiva que, mais do que fazer o texto progredir, promove uma hierarquização entre suas partes, conforme a intenção de seu idealizador.

Ao fim desta pesquisa, é possível apontar o pouco embasamento teórico sobre ensino de produção textual e, principalmente, sobre o texto argumentativo em que, na maioria dos casos, se apoia o trabalho da escola. Acredita-se que a visão funcional aplicada aos textos, no nosso caso, o argumentativo, é bastante relevante para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que o aluno, tendo acesso a essa abordagem, provavelmente entenderá melhor os sentidos construídos a partir dos textos. Por sua vez, o professor, ao conhecer essa perspectiva, pode, sem dúvida, elaborar aulas mais produtivas. Dessa forma, o aluno tende a desenvolver um senso crítico sobre quais estruturas empregar na construção de seus textos, considerando a ideia que pretende defender, o objetivo que deve alcançar, o interlocutor que precisa atingir. Dessa forma, a escola desenvolverá, junto aos alunos, uma leitura mais crítica e uma escrita mais eficaz para que eles sejam capazes de assumir a palavra e atuar, de fato, na sociedade em que estão inseridos.

Fica, ao finalizarmos este trabalho, a intenção de a ele dar continuidade, uma vez que algumas perguntas surgiram a partir dos resultados aqui encontrados:

- em um *corpus* consideravelmente maior de redações do Enem, continuaríamos encontrando a mesma diferença quantitativa entre os diferentes tipos de Tema nas mesmas faixas de notas aqui consideradas?
- os resultados aqui encontrados para o tipo de texto argumentativo, considerando-se o *corpus* aqui analisado, seriam diferentes se o gênero analisado fosse outro?

A análise desenvolvida não pretendeu colocar um ponto final ao assunto abordado. Afinal, ainda há muito para ser investigado sobre o tema. No entanto, espera-se ter contribuído de alguma forma para que, a partir deste e de outros estudos, docentes, principalmente de Língua Portuguesa, compreendam, cada vez mais, que é importante orientar uma produção textual pautada em escolhas lexicogramaticais. Assim, com base no que oferece a Linguística Sistêmico-Funcional, é possível investir em um trabalho mais produtivo com a língua em sala de aula, visando a uma proficiência maior, por parte dos alunos, na leitura e na escrita.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types e prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZEVEDO, Tânia Maris de. A semântica argumentativa: a teoria e seu potencial para a pesquisa e o ensino. In: FANTI, Maria da Glória Corrêa di; BARBISAN, Leci Borges (Org.). **Texto, enunciação e discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 29.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAKER, M. **In other words: a coursebook on translation**. London: Routledge, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBARA, L.; GOUVEIA, C.A.M. 2001. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject In Portuguese. Paper presented at the 13th Euro-International Systemic Functional Linguistics Workshop. University of Brest, July 2001. **Direct Paper 46**. São Paulo: PUC-SP.

BECKER, F. A origem do conhecimento. In: BECKER, F., **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 35-109.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRETON, Phillippe. **A argumentação na comunicação**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, S. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do Português Falado**, v.2: Níveis de Análise Lingüística. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2006.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, M.M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

DUCROT, Oswald. Argumentação e ‘topoi’ argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

DUTRA, Vania Lúcia Rodrigues. **Relações conjuntivas causais no texto argumentativo**. 2007. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter, 1994.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 16. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. A concepção Bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970. p. 57-75. (Coleção o Mundo Hoje, v.21),

FUZER, Cristiane; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GARCEZ, L.H. do C. **Técnicas de Redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GOUVEIA, Carlos A.M; BARBARA, L. Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where’s the theme? In: EUROINTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS WORKSHOP, 12., 2000, Glasgow. **Annals...** Glasgow: University of Glasgow, 2000.

GOUVEIA, Carlos, A.M. Texto e Gramática: uma introdução à lingüística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p.13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATHIESSEN C. M. I. M. **An introduction to function grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2004.

INEP-

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. 2016.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, I.G.Villaça; FÁVERO, L. Lopes. Contribuições a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.3, n. 1, p.3-10, jun.1987.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A argumentação pela linguagem: a argumentação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. 4. ed. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A., **O Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 79-122.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A. MEDWAY, P. (Ed.). **Genre and new rhetoric**. [GB]: Taylor & Francis, 1994.

MIZUKAMI, N. G. M. **Ensino: as abordagens do processo**. 6. ed. [S.l.]: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOTTA-ROTH, D. ; HERBELE, V. M. O conceito de 'estrutura potencial do gênero' de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. (2010). **Ensino de língua e vivência de linguagem**. Temas em confronto. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PILAR, Jandira. **A redação de vestibular**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: O que é? Como se faz?** Edições Loyola: São Paulo, 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 5, p. 29-34, jan./jun. 2002.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHLEE, Magda Bahia. **O finito e a modalidade em editoriais de jornal**. Disponível em: <http://http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/50n_schlee_1007a1020.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SOLÉ, Isabel & COLL, César. Os professores e a concepção Construtivista. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A., O **Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 09-28.

SOUZA, Vander Emediato de. Retorica, argumentação e discurso. In: MARI, H., MACHADO, I., MELLO, R. (Org.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD, FALE/UFMG, 2001. p.157-177

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas. São Paulo: Alínea, 2006.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Edward Arnold. 1996.

VALENTE, André C. Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas. In. VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). **Língua Portuguesa : descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VENTURA, C.S. Muniz; LIMA LOPES, Rodrigo Esteves. O tema: caracterização e realização em português. **DIRECT Papers 47**, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016