



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA – UAST
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

ADAN SMITH SOARES DE ARAÚJO

**ANÁLISE DA ESTRUTURA TÓPICA NAS AULAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL:**
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO

SERRA TALHADA

2020

ADAN SMITH SOARES DE ARAÚJO

**ANÁLISE DA ESTRUTURA TÓPICA NAS AULAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL:**

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto.

SERRA TALHADA

2020

- A221a ARAÚJO, Adan Smith Soares de
 ANÁLISE DA ESTRUTURA TÓPICA NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA
 METODOLÓGICA DE ENSINO / Adan Smith Soares de ARAÚJO. - 2020.
 87 f. : il.
- Orientadora: Jane Cristina Beltrami Bertó.
 Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
 Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2020.
1. Análise da Estrutura Tópica (AET). 2. Produção textual. 3. Proposta didática. I. Bertó, Jane Cristina
 Beltrami, orient. II. Título

ADAN SMITH SOARES DE ARAÚJO

ANÁLISE DA ESTRUTURA TÓPICA NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO

Monografia apresentada e aprovada em: 17/09/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE/UAST) (Orientadora)

Profa. Dra. Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE/UAST)
(Examinadora 1)

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva dos Santos (UFRPE/UAST)
(Examinadora 2)

DEDICATÓRIA

Decido esta obra ao meu pai, pelas ajudas, incentivos e força; à minha mãe, que esteve sempre presente na minha vida, por ser meu exemplo. Aos meus irmãos que acompanharam o meu trajeto e, principalmente, à minha tia Maria José, que sempre me incentivou a buscar conhecimento e por todo apoio durante o meu crescimento pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser meu guia durante este período de pesquisa e escrita, por ter tornado tudo isso possível.

Agradeço à orientadora Jane Beltrami por todos os momentos que passamos juntos nesse processo, pelas horas dedicadas, pelas conversas de apoio e incentivo e por acreditar em mim.

À professora Ana Elizabete Novaes de Souza por ter disponibilizado os textos produzidos por seus alunos e por todo carinho e atenção oferecido durante esse tempo de pesquisa.

Ao meu irmão Adson Smith, minha tia Luciana Viana e meu primo Gustavo Oliveira, pelo apoio e toda ajuda que precisei durante as análises do corpus.

Agradeço também a todas as pessoas que estiveram presentes na minha vida que me ajudaram indiretamente a crescer como pessoa.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho procura investigar de que forma os estudos sobre Análise da Estrutura Tópica (AET) podem auxiliar os professores nos encaminhamentos teóricos e práticos, visando ao ensino e aprendizagem efetiva de alunos nas suas produções textuais. A pesquisa (de cunho qualitativo, com nuances de tipo quantitativo) teve como metodologia a pesquisa bibliográfica – a partir dos estudos de Lautamatti (1987); Moreira (1991); Chuang (1993); Flores e Yin (2015); entre outros – sobre a AET e o estudo de caso a partir das redações coletadas de turmas do Ensino Médio (material que compõe o *corpus*). A análise das redações teve como objetivo compreender como se organiza a estrutura tópica de tais textos produzidos durante as aulas de Português, para observar quais foram as dificuldades apresentadas pelos alunos. Os resultados apontaram que as redações apresentam uso equilibrado das progressões (tanto sequenciais como paralelas), contudo, os tópicos que mais surgem na dissertação não são iguais ao tema sugerido pela professora para a produção (ocorrendo fuga parcial do tema proposto). Sendo assim, sugerimos uma proposta metodológica de ensino que auxilie os alunos durante as produções de escrita, no que se refere à elaboração pré e pós-textual.

Palavras-chave: Análise da Estrutura Tópica (AET); Produção textual; Proposta didática.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Exemplos dos Tipos de Sentenças de Lautamatti	34
Figura 2: Exemplo de uma Tabela de Progressão Textual	38
Figura 3: Resumo sobre as Progressões Temáticas de Lautamatti	41
Figura 4: Modelo proposto para construção dos gráficos das progressões	45
Figura 5: Modelo proposto para construção dos gráficos das progressões durante as aulas	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados das redações sobre “O desafio do combate a homofobia no Brasil” .	48
Tabela 2: Dados das redações sobre “Os desafios no combate ao feminicídio no Brasil”	49
Tabela 3: Comparação entre os dois grupos de redações (Homofobia x Feminicídio)	51
Tabela 4: Comparação entre redações do ENEM e de alunos do 3º EM	52
Tabela 5: Comparação dos tópicos centrais das redações.....	54

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE.....	14
1.1. Descrição geral das pesquisas: objetivos e metodologia	14
1.2. Análise e resultados das pesquisas	16
1.2.1. Relação entre desempenho textual e frequências de cada progressão	16
1.2.2. As implicações do ensino da AET	18
CAPÍTULO 2 – ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.1. O conceito de Gramática: Algumas contribuições	21
2.1.1. Conceito e tipos de gramáticas	21
2.2. Análise Linguística: o que é?	23
2.3. O Ensino de Língua Portuguesa	24
CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DA ESTRUTURA TÓPICA (AET)	28
3.1. O conceito de Tópico x Comentário	29
3.1.1. Tópico	29
3.1.2. Comentário	36
3.2. O conceito de Progressão Temática	37
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	43
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E PROPOSTA DIDÁTICA	48
5.1. Entendendo a tabela	48
5.2. Discussão de alguns resultados.....	50
5.3. Proposta Didática	55
5.3.1. Método de análise dos textos	56
5.3.2. Ensino da AET nas aulas de produção textual	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXOS	71
ANEXOS 1 - Dados obtidos com as redações e seus resultados.....	71
ANEXOS 2 - Redações que receberam a maior nota no ENEM 2019	81
APÊNDICE	86

INTRODUÇÃO

A Análise da Estrutura Tópica, doravante AET, constitui um método de análise desenvolvido para observar como está organizada a relação entre os tópicos e a progressão de um determinado texto. Por meio desta análise, é possível identificar quais foram os temas adicionados pelo autor do texto e como estão arranjados, a fim de garantir uma linearidade lógica e uma progressão que facilite a leitura.

Desta forma, o presente trabalho procura propor um método de análise que traga suporte ao professor nas aulas de produção textual e que auxilie o aluno no processo de escrita e reescrita de seus próprios textos (GERALDI, 1997). Tal proposta procura utilizar dos conhecimentos da AET para desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, além de desenvolver também o conhecimento sobre a gramática, aplicando o seu uso no texto.

Este trabalho tem como foco trazer apoio aos alunos que têm dificuldades em iniciar seus textos e organizar as ideias e os tópicos selecionados, considerando as dificuldades encontradas por alunos para a produção escrita, observadas ao longo do estágio supervisionado e do período de ensino de redação no curso PREVUPE (com o objetivo de preparação do Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, da Universidade de Pernambuco, UPE). Foi perceptível, durante essa vivência, que os alunos que iam prestar o exame e que estavam saindo do Ensino Médio tinham dificuldades em iniciar seus textos e, quando escreviam, traziam diversos tópicos que (à primeira vista) não possuíam relações claras e diretas entre si, dificultando a leitura.

A partir disso, propomos um método de análise textual para as aulas de língua portuguesa, considerando os estudos sobre estrutura tópica (AET), no âmbito da Linguística Aplicada, a fim de facilitar a prática de produção textual escrita¹. Definimos como objetivos: (1) conceituar e referenciar os estudos sobre

¹Por trabalhar com Estrutura Tópica, esta pesquisa terá como foco a estrutura interna do texto, visto que alguns alunos têm dificuldade em iniciar seus textos e de organizá-los (como será

a Análise da Estrutura Tópica (AET); (2) Analisar as Estruturas Tópicas de textos escritos por alunos do 3º Ensino Médio a partir dos conceitos da AET; (3) Elencar as principais dificuldades dos alunos na produção e articulação da escrita; (4) Desenvolver uma proposta de intervenção teórica-metodológica a partir das análises feitas no *corpus*.

A base teórica que elencamos busca dar conta dos estudos sobre a AET, contemplando as contribuições de Lautamatti (1987). Assim, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, com o estudo bibliográfico, a constituição do Estado da Arte acerca da temática, a análise das redações coletadas numa turma do 3º ano do Ensino Médio e, por fim, concluímos com uma proposta de intervenção, diante dos resultados.

Para a elaboração da proposta, foram utilizadas como *corpus* para esta pesquisa oito redações escritas por alunos do terceiro ano do ensino médio, de uma Escola Estadual da cidade de Floresta, em Pernambuco, no ano de 2019. As redações foram analisadas por meio da AET, a fim de compreender quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante a escrita dos textos.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro trará a discussão sobre o ensino de língua materna por meio da gramática, análise linguística e gêneros textuais, discutindo a relação entre estes três pontos que devem surgir durante as aulas para o desenvolvimento linguístico pleno dos alunos. O segundo será dedicado para a abordagem da Análise da Estrutura Tópica (AET), explicando os conceitos de “Tópico x Comentário” e de “Progressão Temática”. Tais conceitos serão importantes para entender tanto a análise do *corpus* como para a elaboração da proposta de ensino.

O terceiro capítulo será dedicado para o Estado da Arte e a Metodologia desta pesquisa, descrevendo como as redações dos alunos do ensino médio foram analisadas por meio da AET. Por último, o quarto capítulo apresentará os Resultados e a Proposta Didática. A proposta será desenvolvida a partir dos resultados e avaliações obtidas do *corpus*, uma vez que as dificuldades e as

apresentado no Estado da Arte, esta metodologia é mais voltada e efetiva para alunos que possuem tais dificuldades). Nesse sentido, a AET pode funcionar como uma forma de ajudá-los a começar ou a aperfeiçoar a organização textual. Uma vez que esses alunos apresentam um avanço nesse quesito, pode-se ensiná-los outros elementos que fazem parte da produção textual, como o processo discursivo no texto, a função do gênero textual, o interlocutor, criticidade textual, etc;

facilidades foram encontradas pelas produções dos alunos. Por último, as considerações finais, seguidas pelas das referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE

Os estudos das progressões temáticas são feitos com base em várias perspectivas de objetos de pesquisa, que podem ser diferentes de autor para autor, mas há um ponto de aproximação entre os textos selecionados para compor este Estado de Arte: analisar redações e seus respectivos desempenhos (de acordo com os critérios de avaliação de testes de cursos de escrita, de vestibulares para ingressar na universidade e provas avaliativas), com base na verificação das progressões mais utilizadas nesses textos.

Neste capítulo, será apresentado alguns trabalhos que analisaram redações com o uso da técnica da Análise da Estrutura Tópica, doravante AET, procurando entender o desempenho de cada redação e justificando a partir da estrutura tópica desses textos.

Em relação aos estudos, buscaremos discutir de cada autor, os objetivos estabelecidos por cada um deles e o que procuram analisar com o AET, para entender como esses estudos podem ajudar com o ensino-aprendizagem de textos na educação básica. Assim como afirma Moreira (1991), Connor e Farmer (1985) utilizaram dos estudos da AET para ensinar aos seus alunos estratégias de revisão textual, para que eles pudessem reavaliar suas próprias produções, a fim de verificar a coerência textual. Os resultados demonstraram um avanço bom e promissor (MOREIRA, 1991, p.59), conforme apresentaremos a seguir.

1.1. Descrição geral das pesquisas: objetivos e metodologia

A dissertação “A progressão temática na redação escolar”, da autora Terezinha Maria Moreira (1991), está centrada “nos problemas concernentes ao avanço da informação que se verificam nas redações escolares” (p.11). Ela utiliza do AET para analisar a construção de redações e como os elementos coesivos são utilizados para o avanço da informação no texto e, além disso,

observar quais são “as tendências dos vestibulandos quanto ao uso dos tipos de progressão temática” (p.15).

Já a tese “Estrutura tópica e qualidade de escrita: Um estudo da escrita expositiva dos alunos” (CHUANG, 1993) tem como objetivo “investigar a relação entre a estrutura tópica de redações expositivas de estudantes e o que é julgado de acordo com suas qualidades.” (CHUANG, 1993, p.03, tradução nossa)². Tal estrutura tópica está relacionada às progressões utilizadas nas redações e o autor procura, com isso, analisar se as redações que tiram notas altas possuem alguma estrutura tópica particular que justifica a sua pontuação. Ele procurava observar se as redações que tiraram boas notas possuem uma estrutura de progressão particular que as redações com nota baixa não têm.

A terceira pesquisa, dos autores Liangprayoon; Chaya; The-Ackraphong (2013), tem como objetivo observar quais são os efeitos do ensino da AET como estratégia de ensino-aprendizagem na produção de textos para alunos da universidade Chiangrai Rajabhat, na Tailândia. O estudo consiste de dois grupos de 20 estudantes, com uma média de faixa etária de 30 anos de idade, do curso de educação inglesa (LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013, p.60).

O *corpus* deste trabalho consiste em redações escritas em língua inglesa num pré-teste e em um pós-teste, duas redações escolhidas (uma de um aluno com proficiência alta e outra de um com proficiência baixa), um questionário para verificar se a AET foi útil para os alunos e uma entrevista.

Resumidamente, houveram dois grupos: o (1) “grupo do experimento” passou por um curso de aprendizagem do uso da AET e de um processo de abordagem da escrita, enquanto que o (2) “grupo de controle” passou pelo mesmo processo de ensino, contudo não teve o momento de ensino da AET. Essa divisão ocorreu com o intuito de observar se o ensino da Análise da Estrutura do Tópico tem resultado efetivo para alunos que estão estudando o processo da escrita.

²To investigate the relationship between the topical structures of students' expository essays and what is judged as their 'quality.'

A última pesquisa é mais recente, dos autores Eden Regala Flores e Kexiu Yin (2015), intitulada “Análise da estrutura tópica como uma ferramenta de avaliação na escrita acadêmica de estudantes”, em textos de língua inglesa. Os autores enfatizam que este estudo não procura olhar apenas para a diferença das progressões temáticas entre grupos de redações de diferentes qualidades e sim observar se tais grupos (redações de qualidade alta e baixa) realmente possuem alguma diferença no que se refere à estrutura tópica e aos tipos de progressões tópicas utilizadas (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.106).

1.2. Análise e resultados das pesquisas

Cada pesquisa trouxe uma contribuição para entender melhor como funciona a AET e como ela pode ser adotada no ensino. Dessa forma, é importante observar como o uso de determinadas progressões implica no desenvolvimento e qualidade de um texto e o que os autores pensam sobre tal método de análise no ensino.

1.2.1. Relação entre desempenho textual e frequências de cada progressão

Moreira (1991), ao observar as redações selecionadas para análise com o AET, percebeu que a progressão sequencial (SP) “esteve presente na totalidade das 241 redações, quer como único tipo usado pelo candidato, quer combinada com os outros tipos de progressão” (MOREIRA, 1991, p.94-97).

Em relação às **redações com notas altas** (definidas de acordo com critérios avaliativos do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, em julho de 1989), percebe-se que as frequências entre os tipos de progressões variam pouco e não apresentam uma diferença tão alta assim entre si, sendo que as combinações SP+PP e PP+SP+EPP são mais frequentes. Já **as redações com notas baixas** apresentam valores bem diferentes entre si, determinando um maior no uso de SP do que nos outros tipos.

Estes resultados demonstram que as redações com notas altas utilizam as progressões de forma equilibrada, variando entre progressões simples (SP e PP) e ampliadas (EPP e ESP). Isso acontece porque há a repetição de tópicos com o objetivo de fazer retomadas de ideias expressas anteriormente no texto. Dessa forma, o texto inicia com o tópico “trabalho”, no desenvolvimento adiciona outros tópicos, como “pessoas” ou “capital”, e finaliza o texto retomando o tópico “trabalho” novamente (o texto inicia com A, passa por B e finaliza com A).

Enquanto isso, à medida que observamos das redações intermediárias para as que têm notas baixas, percebemos que há uma valorização maior das progressões sequenciais (SP) em detrimento das ampliadas (EPP), o que sugere que retomadas e referências apresentadas anteriormente não acontecem, ocorrendo apenas inserções de tópicos novos. Por exemplo, o texto inicia com o tópico “trabalho”, no desenvolvimento o autor adiciona tópicos como “a exploração do homem” e conclui seu texto com o tópico “capital” (o texto inicia em A, passa por B e termina por C).

Chuang (1993, p.32) também observou a frequência do uso das progressões nas redações e chegou à conclusão de que, entre os dois grupos de textos, o uso das progressões paralelas (PP) e paralelas ampliadas (EPP) diferem bastante. Em relação à PP, 33.33% são apresentadas nas redações com notas baixas, enquanto que, nas redações com notas altas, a frequência é 51.44%. Já em relação à EPP, 15.73% em redações com notas baixas e 17.28% em textos com notas altas.

Flores e Yin (2015), por sua vez, afirmam que não há diferenças significativas entre redações de alta qualidade e baixa qualidade no que diz respeito ao uso das progressões temáticas. Entretanto, mesmo que esses resultados não apresentem diferença nas frequências entre si, há um ponto de destaque que altera a maneira como encaramos esses resultados. Os próprios autores chegam à conclusão de que, com base em observações dos resultados dos estudos de Almaden's (2006), “Este contraste poderia ser atribuído ao **gênero ou tipo textual usado na escrita.**” (FLORES e YIN, 2015, p.113, TRADUÇÃO NOSSA).

Essa mudança de gênero textual pode resultar em mudanças de estratégias discursivas e, conseqüentemente, de progressões temáticas. Por esta razão, os autores sugerem que:

Portanto, o uso de das redações comparação-e-contraste dos estudantes de ESL como investigado neste estudo pode ter desempenhado um papel significativo **no emprego da progressão sequencial como uma demonstração de progressão tópica porque espera-se dos alunos que eles apontem as similaridades e diferenças dos dois itens com base em, pelo menos, três pontos.**(FLORES e YIN, 2015, p.113, GRIFO NOSSO, tradução nossa).³

Conclui-se que **o equilíbrio entre progressões paralelas** (PP e EPP) e **progressões sequenciais** (SP) deve ser garantido para alcançar uma boa escrita, pois todas elas desempenham funções importantes para a construção do discurso-textual (uma garante a retomada das informações para um tema global e, a outra, a sequência e a linearidade textual).

1.2.2. As implicações do ensino da AET

Para verificar se o ensino da AET traz resultados positivos para o ensino-aprendizagem de produção de escrita, os autores Liangprayoon; Chaya; The-Ackraphong (2013) analisaram os textos a partir de duas variáveis: “qualidade geral da redação” e “coerência”, para observar quais foram as médias obtidas no pós-testes, tanto dos alunos do “grupo da experiência” (doravante GE) como do “grupo de controle” (GC).

Eles chegaram aos seguintes resultados: os alunos do GE tiveram uma média de 3.48 na variável “qualidade geral da redação”, enquanto que os alunos do GC tiveram 2.85. Na variável de “coerência”, observaram que o GE obteve 2.50 e o GC atingiu 2.08 (LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013, p.63). Além dos autores observarem tais médias de forma geral, eles notaram

³Accordingly, the use of ESL students’ comparison-andcontrastessays as investigated in this study may have played a significant part in **the employment of sequential progression as a demonstration of topical progression because students are expected to point out the similarities and differences of two items on the basis of at least three points.**

que houve uma diferença significativa também entre “alunos de alta e baixa proficiência” do GE, assim como “alunos de alta e baixa proficiência” do GC.

Dessa forma, eles perceberam que (em relação a variável qualidade geral) os alunos de alta proficiência do GE tiveram uma média de 4.21 e os de baixa proficiência, do mesmo grupo, tiveram 3.15. Já os alunos de alta proficiência do GC tiveram 3.99, enquanto que os de baixa proficiência tiveram 2.40. Os autores chegaram à conclusão de que, enquanto os alunos de alta proficiência dos dois grupos não tiveram diferença significativa de médias (4.21 vs 3.99), os alunos de baixa proficiência revelaram uma grande diferença em seus resultados (3.15 vs 2.40), o que sugere que o ensino da AET ajudou bastante aqueles que têm baixa proficiência de escrita (LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013, p.64).

Além disso, essa conclusão também é confirmada ao analisar a variável “coerência”: Alunos de proficiência alta do GE alcançaram 3.10 e os de baixa proficiência, 2.28; enquanto que os alunos de alta proficiência do GC tiveram como resultado 2.72 e os de baixa proficiência, 1.86. Percebe-se, portanto, que alunos de baixa proficiência de ambos os grupos tiveram diferenças significativas (2.28 vs 1.86) (LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013, p.64).

Além de analisar o efeito do ensino de AET para os alunos de produção textual, Liangprayoon; Chaya; The-Ackraphong (2013) observaram quais foram as progressões mais frequentes nos textos elaborados pelos alunos no pós-teste. Eles observaram um equilíbrio nas frequências de uso das progressões do que os alunos do GC. A medida que vai diminuindo a proficiência da escrita, vai aumentando o desequilíbrio entre as progressões usadas. A progressão sequencial, por exemplo, pula de 52% para 68%, enquanto que a progressão paralela cai de 21% para 15%.

O ponto importante a ser observado com essas análises é o efeito que o ensino da AET traz para alunos que estão desenvolvendo suas habilidades de escrita. Entretanto, esse ensino é mais efetivo para alunos que demonstram grandes dificuldades na produção textual, assim como afirmam Liangprayoon; Chaya; The-Ackraphong (2013):

Consequentemente, não houve diferenças significantes de performance de escrita entre os estudantes proficientes no grupo de experimento e do grupo de controle. [...] Portanto, ensinando TSA (AET) como uma estratégia de revisão para estudantes com baixa proficiência poderia ajudá-los a focar na estrutura do discurso da escrita, particularmente em termos de coerência estiverem revisando seus textos. **Isso levou a uma melhor qualidade de escrita dos alunos de baixa proficiência no grupo experimental do que aqueles no grupo controle.** (LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013, p.65, grifos nosso, tradução nossa).⁴

Dessa forma, podemos considerar que o ensino da AET (o mesmo que TSA) demonstra sua importância para o auxílio do desenvolvimento da competência de escrita dos alunos que apresentam dificuldades tanto com relação à organização textual e à construção discursiva, quanto com suas ideias, além de servir como um instrumento de avaliação importante para o professor, orientando o processo de revisão e reescrita dos textos.

Quanto aos conceitos de revisão e reescrita, entendemos revisão como parte “intrínseca ao planejamento, execução e escrita textual, e por isso inerente ao aprimoramento linguístico e discursivo do aluno escritor, quanto à organização dos aspectos textuais e formais do texto” enquanto que a reescrita “condensa tudo o que precisa ser revisto, realocado, suprimido, alterado, modificado, reelaborado, acrescentado, em outra versão [...]” (CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B, 2018, p.400-403).

Tendo em vista essas considerações sobre as análises que a AET pode proporcionar, tanto para os alunos como para o professor (enquanto ferramenta de análise), a próxima sessão tratará sobre a metodologia deste trabalho.

⁴Consequently, there were no significance differences of writing performance between the skilled students in the experimental and control groups. [...] Therefore, teaching TSA as a revision strategy to low proficiency students could assist them to focus on the discourse structure of writing, particularly in terms of coherence when revising their essays. This led to better quality of writing of the low proficiency students in the experimental group than those in the control group.

CAPÍTULO 2 – ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. O conceito de Gramática: Algumas contribuições

Para delimitar o que é Gramática, é necessário entender que, atualmente, há diversas maneiras de conceituá-la e aplicá-la no ensino. Além do conceito, é relevante discutir sobre os tipos de gramática que existem e como podem ser abordadas pelo professor, para depois compreender como tais tipos podem influenciar no ensino da língua materna.

2.1.1. Conceito e tipos de gramáticas

A gramática, assim como afirma Possenti (1996, p.62), pode ser definida como um “conjunto de regras”. Contudo, o autor esclarece que este tipo de afirmação não é suficiente para abranger todos os sentidos possíveis. Por esta razão, este conceito “[...] serve bem como guarda-chuva. Mas, acrescenta-se logo que a expressão ‘conjunto de regras’ também pode ser entendida de várias maneiras.” (POSSENTI, 1996, p.63).

A partir desse momento, abre-se o leque para o debate sobre as diversas perspectivas do conceito de gramática. Vários autores trazem alguns conceitos com o objetivo de delimitar melhor o seu objeto. Para Possenti (1996), por exemplo, há três tipos de gramáticas: (1) a gramática que se baseia no conjunto de regras que devem ser seguidas; (2) conjunto de regras que são seguidas; (3) no conjunto de regras que o falante da língua domina.

O primeiro tipo de gramática está relacionado com um conjunto de regras que o falante de determinada língua deve seguir e está atrelado ao que é conhecido, pela maior parte dos professores, como “gramática normativa”. Este tipo tem como objetivo delimitar quais são as regras aceitas e determinadas

como “corretas”, mesmo sem corresponder com as regras que os falantes utilizam no cotidiano, por isso sua relação com o ensino é de prescrição.

Travaglia (1996) também apresenta três concepções de gramática e, dentre elas, a **prescritiva**, que é uma concepção que dá preferência ao ensino da norma culta. Tal concepção é vista como uma padronização da língua e, dessa maneira, toda variação da língua, nessa perspectiva, é considerada como erro.

O segundo tipo de gramática, segundo Possenti (1996), relaciona a língua um como conjunto de regras que são seguidas. Diferente da primeira concepção apresentada, esta tem a preocupação de descrever as regras que são realmente usadas pelos falantes, explicando o seu funcionamento. Para Travaglia (1996), a concepção **descritiva** prioriza os conceitos e a metalinguagem em si, sistematizada em um “conhecimento teórico sobre a língua” (TRAVAGLIA, 1996 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.164).

Por último, a concepção da Gramática Internalizada, segundo Possenti (1996), procura analisar a língua no uso do falante, observando quais são as normas realmente conhecidas e usadas. Nesta concepção, não há erros ou acertos, mas inadequações da variedade linguística de acordo com o contexto social no qual o indivíduo está presente.

Semelhante a essa visão, a concepção **produtiva** de Travaglia (1996) afirma também este conhecimento linguístico inato. No que diz respeito ao ensino de língua, esta concepção prioriza o uso dessa gramática para a execução de várias atividades que surgem nos diversos ambientes sociais que necessitam de habilidades linguísticas, discursivas e comunicativas. Ela é considerada a mais aceita e capaz de desenvolver as habilidades linguísticas que os alunos já possuem.

2.2. Análise Linguística: o que é?

O termo Análise Linguística (AL) foi utilizado primeiramente por Geraldí (1997) para promover a reflexão linguística e gramatical com os alunos e os textos produzidos por eles. Para o autor, a AL possui uma visão diferente do estudo da gramática, priorizando não somente a *correção*, como o aperfeiçoamento dele junto com os alunos, atingindo os seus efeitos de intenção e os propósitos comunicativos, como uma construção em conjunto do texto. Nas palavras de Geraldí (1997):

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p.74 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.167).

A partir dessa concepção, ele propôs também o processo da *reescrita* que, junto com a *análise linguística*, formam os pilares para o desenvolvimento/aperfeiçoamento do processo da escrita do aluno, possibilitando-lhe o debruçar sobre o seu próprio texto e refletir sobre as suas escolhas linguísticas e sobre os objetivos e leitores interlocutores da sua própria produção. Além disso, a análise linguística que ocorre durante esse processo possibilita a reflexão linguística, por auxiliar o aluno a compreender o funcionamento da língua e as influências de cada escolha para a construção do sentido micro e macro do texto.

Esse processo se diferencia do ensino da gramática porque apresenta uma metodologia flexível, livre dos termos e nomenclaturas fixas e determinadas e dos exemplos prontos. O aluno precisa observar o texto e perceber todos os elementos e como eles estão organizados entre si, para analisar a construção total do texto. Para isso, a união dos eixos linguísticos (leitura e escrita) neste processo é fundamental, pois o aluno não aprenderá a produzir textos somente analisando sentenças e vendo regras gramaticais, é necessário trabalhar com o *texto*, mas não somente para usá-lo como pretexto para estudar a gramática. Ele deve ser trabalhado não apenas na sua estrutura, mas também na função social

que aquele texto desempenha, percebendo quais são os interlocutores e os objetivos que tais textos possuem.

A partir desses pontos de reflexão, advém os estudos dos **Gêneros Textuais**, visando aproximar e tornar mais significativas essas interações entre sujeito-texto-social, pois cada um dos gêneros é desenvolvido com características específicas por desempenhar algumas funções na sociedade. Como a Análise Linguística tem como prioridade o *texto*, os gêneros são ideais para trabalhar na sala de aula, pois além da necessidade de desenvolver o conhecimento reflexivo-linguístico do aluno, ele precisa perceber a função social, os objetivos e as especificidades discursivas que os textos apresentam, e isso varia em cada gênero, segundo os estudos Bakhtinianos (1985).

Percebe-se então que o estudo é mais amplo e que a análise linguística do texto não está voltada apenas para a linguagem enquanto sistema ou código, mas sim enquanto interação verbal e social entre os interlocutores. Dessa forma, o aluno precisa observar como as construções linguísticas estão organizadas para atingir certos objetivos e intenções no texto. Sendo assim, a concepção de língua não se encontra voltada nela mesma, mas na construção macro e extratextual, chegando até a interação social.

A partir dessas reflexões, esta pesquisa procura desenvolver uma metodologia de análise simples que desenvolva as habilidades linguísticas e textuais dos alunos (a partir de seus próprios textos). Isso permitirá um espaço e momento para que a Análise Linguística esteja presente, assim como o ensino de gramática a partir da concepção produtiva, possibilitando um exercício de reescrita e aperfeiçoamento de seus próprios textos.

2.3. O Ensino de Língua Portuguesa

Atualmente, o ensino de língua portuguesa na educação básica ainda guarda resquícios do ensino da gramática pela gramática, “diante do baixo desempenho dos alunos brasileiros quanto à compreensão e produção textuais, evidenciado nas salas de aula e nas avaliações oficiais” (TEIXEIRA, 2011,

p.167). Infelizmente, essa concepção de língua está relacionada com uma perspectiva de língua enquanto estrutura. Dessa forma, exclui-se outras modalidades da língua, como a parte social, discursiva e cognitiva.

Além disso, há um outro agravante que está relacionado com a maneira que se ensina essa gramática. A metodologia adotada, na maior parte do tempo, valoriza somente a metalinguagem, apresentando conceitos e nomenclaturas excessivas que demandam tempo e esforço dos alunos para compreender, conforme temos observados ao longo dos estágios supervisionados nas escolas.

Esse esforço surge porque “as gramáticas tradicionais nos dão uma impressão de exaustividade às custas de uma extrema superficialidade e vagueza” (Possenti, 1996, p.85). No final do processo, o aluno não aprendeu todos os conceitos de maneira satisfatória ou não compreendeu os conceitos para aplicar na prática. Fator que se reflete nos resultados de pesquisas que evidenciaram o distanciamento entre a teoria e a prática de ensino.

Entretanto, alguns pesquisadores apresentam possíveis soluções que apontam para uma outra realidade (POSSENTI,1996; TEIXEIRA, 2011). Destacam que o ensino de língua portuguesa deve estar focado em desenvolver as habilidades linguísticas/discursivas dos alunos de tal forma que eles possam aplicar isso na produção de textos e discursos, sejam eles orais ou escritos.

Esta é uma abordagem diferente e possibilita entender que o aluno já domina a sua própria língua e que a escola tem a função de ajudá-lo a desenvolver suas habilidades linguísticas (POSSENTI, 1996). Com isso, as aulas devem ser pensadas no desenvolvimento desse conhecimento linguístico para outras modalidades de língua, sem excluir o conhecimento que ele já possui e traz para a escola.

Contudo, é interessante lembrar que o papel da escola é desenvolver os alunos para que eles possam conhecer também a norma padrão. Travaglia (1996) afirma que é fundamental mesclar essas concepções, pois o aluno também precisa conhecer certos conceitos teóricos e conhecer a norma culta. O que é posto em questão é a maneira como essas concepções serão abordadas pelo professor de língua portuguesa, como elas serão apresentadas e organizadas durante as aulas.

Nossa sugestão é que o ensino teórico, que muito comumente predomina nas aulas de Português, deve ceder espaço para os outros tipos de atividade, ocupando um mínimo do tempo disponível. Quando se trabalha com o ensino teórico, sugerimos que ele deve ter objetivos, tais como: a) facilitar, no ensino, a referência a elementos da língua, mas não deve ser cobrado dos alunos, sobretudo no Ensino Fundamental e em especial em suas séries iniciais (1ª a 4ª); portanto, ser um instrumento de mediação e não um fim em si; b) ser objeto de uma cultura científica necessária na vida moderna; c) ser usado como um instrumento para ensinar a pensar (objetivo geral da educação e não um objetivo de ensino de língua) (TRAVAGLIA, 1996, p.60 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.165).

Percebe-se que o ensino *prescritivo* e o *descritivo* possuem a sua importância. Porém, é preciso que não sejam todo o centro das aulas ministradas. É necessário que o professor crie situações e abra espaços para a reflexão linguística, para que os alunos possam associar e entender certos conceitos e teorias.

As teorias – como foi afirmado no trecho acima – devem ser “referência a elementos da língua”(TRAVAGLIA, 1996, p.60 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.165). Isso significa dizer que, durante o ensino de gramática, é necessário um processo de reflexão sobre a língua e seu funcionamento e, a partir disso, trazer esses termos e referenciá-los, permitindo a associação e a compreensão. O foco não é mais os termos e os seus conceitos, mas a compreensão deles na prática.

Travaglia (1996) ainda divide o ensino da gramática em quatro níveis diferentes: (1) Teórica, (2) Normativa, (3) de Uso e (4) Reflexiva. A **Gramática teórica** trabalha diretamente com a *concepção descritiva* das nomenclaturas e termos da gramática, ela é voltada apenas para os conceitos e teorias sobre o funcionamento da língua.

A **Normativa** vai privilegiar uma *norma culta*, excluindo qualquer outra variação linguística. A **Gramática de Uso** tem como foco fazer com que o aluno utilize de regras de funcionamento da língua em diversas variedades da língua, testando estruturas e modificando outras, para perceber o uso na prática. Para isso, exercícios estruturais são necessários, como mudança na estrutura sintática (utilização de pronomes, conectivos, concordância, etc.) ou na semântica (vocabulário, sinônimos, etc.), por exemplo.

Já a **Reflexiva** procura “os efeitos de sentido dos elementos/fatos linguísticos. O aluno é levado a entender e explicar as escolhas do falante/produtor do texto.” (TEIXEIRA, 2011, p.167)

A partir dessas reflexões, entende-se que o ensino de língua portuguesa tem como objetivo atingir o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas do aluno, para que ele possua a capacidade de se inserir em diversas camadas sociais. Este trabalho, por sua vez, procura desenvolver uma análise textual que ajude os alunos a trabalhar com a gramática na produção de textos de maneira aplicada e, para isso, será necessário não só conhecer a gramática, mas refletir sobre o seu uso na própria produção.

Para isso, o próximo capítulo trará uma discussão sobre a “Análise da Estrutura Tópica” (AET), com o intuito de propor (no final do trabalho) uma proposta de ensino e reflexão da língua através da produção de textos escritos pelos próprios alunos. Os próximos capítulos terão, como objetivo, esclarecer sobre como essa análise funciona e como pode ajudar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos em produção textual de escrita.

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DA ESTRUTURA TÓPICA (AET)

A Análise da Estrutura Tópica (doravante AET) procura entender como um determinado texto está organizado, observando quais são os temas e os pontos principais debatidos. Tal Análise exige reflexão linguística e um certo conhecimento sobre gramática e, por isso, torna-se interessante e útil tanto para analisar textos como para trabalhar com as concepções de gramáticas apresentadas no capítulo anterior.

Para este trabalho, a AET será utilizada como análise das redações que compõem o *corpus*, com o intuito de formular uma proposta que traga suporte aos professores nas aulas de produção textual, ajudando aos alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita com base na revisão e na análise de seus próprios textos.

Para o uso da AET (como será visto nos próximos capítulos), são necessários o uso e a reflexão sobre a linguagem e alguns fenômenos. Dessa forma, o aluno aprenderá não apenas uma forma de analisar suas produções, mas também irá refletir sobre a própria língua e entender a gramática no uso.

Para entender como esta Análise do Tópico funciona, é necessário compreender o conceito de “tópico” e “t-units” (DANES, 1974) para identificar quais são os tópicos e temas desenvolvidos num determinado texto. Uma vez que todos eles foram identificados, inicia-se a análise da progressão textual.

Tal análise volta-se para observar como ocorreu a progressão dos tópicos identificados, como eles estão organizados hierarquicamente (de acordo com a discussão no texto) e quantos novos temas foram adicionados no texto. Neste trabalho, tal estudo será abordado e fundamentado através de dois autores principais: Lautamatti (1987) e Danes (1974), por serem pesquisadores de referência para os estudos de progressão temática.

Este capítulo será dividido em dois pontos a serem debatidos: o primeiro diz respeito aos conceitos de “tópico x comentário”, segundo os estudos da área; e o segundo aborda sobre as diferentes formas e classificações de progressão temática.

3.1. O conceito de Tópico x Comentário

Tópico e Comentário são essenciais para a AET. Para entender os conceitos desses dois termos, as próximas sessões trarão as principais concepções que existem na bibliografia.

A análise dos Tópicos em um texto é essencial para observar como ocorre a progressão textual, pois para analisarmos como tal desenvolvimento acontece, é necessário saber quantos e quais tópicos (divididos e agrupados semanticamente) estão presentes no texto.

Já os Comentários constituem as partes informativas sobre os tópicos adicionados pelo autor. Nesse sentido, pode-se afirmar que são os elementos que trazem as informações e os significados. Para iniciar a discussão, trataremos sobre o que seria o tópico e como pode ser identificado na sentença.

3.1.1. Tópico

Segundo Chuang (1993), o conceito de Tópico, ou Tema, não é algo bem delimitado e muitos autores divergem sobre o que seria exatamente e como pode ser identificado em uma sentença. Alguns afirmam ser o elemento que a frase fala a respeito (o tema principal dela) determinado semanticamente. Outros afirmam que é a informação “dada” no texto, no qual toda “informação nova” adicionada se refere a este termo (CHUANG, 1993, p.03). Segundo Danes (1974), “tema é aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo de que se fala.” (DANES, 1974 *apud* MOREIRA, 1991, p.40).

Tema e Tópico são duas palavras, utilizadas por diversos pesquisadores, que apresentam conceito semelhantes. A estrutura “Tópico x comentário” é mais utilizada pelos linguistas americanos do que a estrutura “Tema x rema”. Em relação a eles, pode-se afirmar que:

Linguistas tchecos usualmente se referem como sendo articulação tema/rema, ou, ainda, Perspectiva Funcional da Sentença, é frequentemente chamado, pelos linguistas americanos, de estrutura tópico-comentário. **A Análise da Estrutura do Tópico (Topical Structure Analysis), de ora em diante referida apenas como AET, é uma abordagem com base no texto, usada no estudo do tópico discursivo, que tem sido útil na identificação de traços linguísticos de coerência. Descrevendo progressões de tópicos das sentenças e sua relação com o tópico global de um texto, a AET examina como os tópicos se repetem, mudam ou retornam a tópicos anteriores no discurso.** (MOREIRA, 1991, p.49. grifos nossos).

Neste trabalho, utilizaremos o conceito de Tópico x Comentário de Lautamatti (1987), por meio da taxonomia sintático-semântico da sentença, pois ele apresenta estudos que facilitam a identificação precisa dos tópicos em um texto. Neste primeiro ponto, trataremos sobre o conceito de Tópico e, em seguida, o conceito de comentário para posteriormente entender como a AET funciona e é necessária para a análise da progressão textual.

Antes de começar a entender como Tópico funciona, há um fator que deve ser observado e está relacionado ao conceito de T-units, que são unidades mínimas de uma sentença⁵ em um texto cuja sua extensão (início e fim) se refere apenas a um tópico. Assim como afirma Chuang:

Resumidamente, T-units podem ser simplesmente definidos como (individual) sentenças ou orações independentes. Especificamente, uma oração independente começando com conjunções coordenadas (e, mas, ou, para, portanto, também, nem) é uma unidade T-unit, mas uma cláusula dependente com conjunções subordinadas (quando, se etc.) não é uma unidade T-unit.⁶(CHUANG, 1993, p. 11, tradução nossa).

⁵ De acordo com as leituras feitas no Estado da Arte, os autores das obras de língua inglesa utilizavam termos como “sentence” ou “clause”. Para apresentar um termo que unifique o conceito dessas palavras neste trabalho, foi decidido traduzir as citações utilizando os termos escolhidos pelos autores referenciados e, posteriormente, unificar o termo “período” para se referir a essas palavras (sentenças e orações).

⁶Briefly, **T-units** can be simply defined as independent (individual) sentences or clauses. Specifically, an independent clause beginning with coordinating conjunctions (and, but, or, for, so, either, nor) is a T-unit. but a dependent clause with subordinating conjunctions (when, if, etc.) is not a T-unit.

T-units funcionam como uma forma de identificar a extensão de uma sentença que se refere a um mesmo tópico, dentre tantos outros tópicos que há num texto. São orações independentes e, por essa razão, em casos de subordinação, onde há uma oração dependente de uma oração principal, a extensão do T-unit será as duas frases. Em outras palavras, quando há duas orações que se relacionam por coordenação, temos duas T-units, diferente das orações que mantêm subordinação, apresentando apenas uma T-unit.

No período: “Enquanto eu dormia, a chuva caía com toda a força”, há apenas uma T-unit. Neste exemplo, a chuva representa o tópico da sentença, pois a oração “enquanto eu dormia” não apresenta sentido completo e depende da segunda “a chuva caía com toda a força”. É interessante notar que, entre as duas orações, o termo “a chuva” representa o tema central sobre o que a sentença está se referindo, diferente do “eu” da primeira oração.

Uma das dúvidas que pode surgir durante a análise do tópico é se ele sempre será o sujeito da oração. Segundo os estudos de Lautamatti (LAUTAMATTI, 1987 *apud* CHUANG, 1993, p. 13), há diferentes elementos dentro de uma sentença que podem constituir ou não o tópico, são eles: Elemento Inicial da Sentença (ISE), Tópico (TS) e o Sujeito Gramatical (GS). Esses três elementos podem apresentar diversas combinações possíveis de organização, dependendo da maneira como o autor do texto irá organizá-lo. Há casos em que o ISE é igual ao TS e esses divergem do GS, como também há situações em que os três divergem completamente entre si.

Observemos a seguinte situação: (Exemplo 1) “**Os jogos ao ar livre** oferecem muitos benefícios à saúde e também a oportunidade de interação social e novas conexões com as pessoas do mesmo esporte”⁷(FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.108, TRADUÇÃO NOSSA). Neste primeiro exemplo, “jogos ao ar livre” é o sujeito gramatical da oração (GS) e o elemento inicial dela (ISE), como também é o Tópico (TS).

Neste segundo exemplo, a relação entre os elementos é diferente: (Exemplo 2) “*No entanto*, **os jogos de salão** são muito limitados em termos de

⁷*Outdoor games* offer a lot of health benefits and also the opportunity to have social interaction and new connections with the people of the same sport.

vantagens em comparação aos jogos ao ar livre”⁸(FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.108, TRADUÇÃO NOSSA). Nesta sentença, o elemento inicial “No entanto” (ISE) é diferente do sujeito gramatical “jogos de salão” (GS). Ademais, o sujeito gramatical também é o Tópico (TS).

Lautamatti (1987), através dessas observações, desenvolveu cinco tipos de sentenças, que descrevem as possibilidades de relações e combinações desses três elementos. As descrições dessas combinações podem ser analisadas a partir dos exemplos abaixo:

TIPO 1 - O elemento inicial da sentença, o sujeito gramatical e o tópico da sentença coincidem. Ex.: “*Este desamparo dos bebês humanos* está em marcado contraste...” **TIPO 2** - O elemento inicial da sentença é diferente do sujeito gramatical e do tópico da sentença, sendo que estes dois últimos são idênticos. Ex.: “primeiramente, e mais obviamente, *crianças recém-nascidas* são completamente desamparadas.” (LAUTAMATTI, 1987 *apud* MOREIRA, 1991, p.50-51. GRIFO NOSSO).

Observem que o Tipo 1 e o Tipo 2 caracterizam, respectivamente, as frases apresentadas no Exemplo 1 e 2 deste texto. Note que nesses dois tipos, o sujeito gramatical da oração coincide com o tópico e o que difere um do outro é que no Tipo 2 ISE difere do GS e do TS. Abaixo, seguem os 3 outros tipos de sentenças de Lautamatti (1987):

TIPO 3 - O elemento inicial da sentença e o sujeito gramatical da oração principal coincidem, mas ambos diferem do tópico da sentença. Ex.: “Esta insinuação significa que apenas *seres humanos* são destinados a...” **TIPO 4** - O elemento inicial da sentença e o tópico da sentença coincidem, mas ambos diferem do sujeito gramatical da oração principal. Os dois casos deste tipo que aparecem no texto apresentam o tópico em uma oração subordinada inicial, com um pronome anafórico como sujeito da oração principal: “Quando *um bebê humano* nasce ... ele tem duas coisas em comum com...”, “Embora *animais novos* estejam expostos a perigos... *eles* desenvolvem muito rapidamente ...” **TIPO 5** - O elemento inicial da sentença, o sujeito gramatical da oração principal e o tópico da sentença diferem entre si. Ex.: “Por esta razão, biólogos agora sugerem que *a linguagem*...”

⁸However, **indoor games** are very limited in terms of advantages compared to outdoor games

(LAUTAMATTI, 1987 *apud* MOREIRA, 1991, p.50-51. GRIFO NOSSO)

Há algumas considerações que devem ser observadas durante a análise desses últimos três tipos de sentenças, pois são os que apresentam orações subordinadas, essenciais em textos discursivos. Os tipos 3 e 5 possuem características semelhantes, pois o tópico aparece após o verbo da oração principal, enquanto que no tipo 4 ele surge antes.

No tipo 3, além de observar que o Tópico diverge do GS e do ISE da oração principal, é importante entender que esse tópico é introduzido depois do verbo da oração principal, por meio de uma oração subordinada com pronome relativo. No exemplo acima, o sintagma “Esta insinuação significa” é a oração principal e “que apenas *seres humanos* são destinados a...” é a oração subordinada, na qual o termo “seres humanos” constitui o tópico do T-unit e “Esta insinuação” o GS e o ISE (GS = ISE). Ainda sobre o Tipo 3, pode-se afirmar que:

Se o sujeito gramatical da oração principal não forneceu uma resposta satisfatória para a pergunta, eu então procuro por uma frase substantiva adequada em um elemento de sentença inicial ou em um elemento após o verbo da cláusula principal.⁹(LAUTAMATTI, 1987, p.292 *apud* CHUANG, 1993, p.15-17, TRADUÇÃO NOSSA)

O Tipo 3 seria uma oração que apresenta o tópico na posição de complemento verbal do verbo da oração principal. Geralmente, ele se encontra numa oração subordinada substantiva ou adjetiva iniciada por pronome relativo. Já o Tipo 5 (assim como o 3) também possui o tópico depois do verbo da oração principal, iniciado por uma oração subordinada relativa.

Dessa forma, no exemplo: “Por esta razão, biólogos agora sugerem que *a linguagem é...*” temos a T-unit é iniciada pelo elemento “Por esta razão”(ISE) que difere do sujeito gramatical “biólogos” (GS ≠ ISE). O Tópico “linguagem” (TS) é inserido por meio da oração subordinada iniciada pelo pronome relativo “que”.

⁹If the grammatical subject of the main clause did not provide a satisfactory answer to the question, I then looked for a suitable noun phrase either in the initial sentence element or in an element following the verb of the main clause.

O ISE (Por esta razão) desse período, provavelmente, tem caráter de conectivo coesivo textual e, para que possamos identificar o seu sentido no contexto local, é necessário observar o contexto global para entender a relação de conexão entre o que foi escrito antes da frase “biólogos agora sugerem que a *linguagem* é...”. Em outras palavras, algo foi dito anterior a esta frase (hipoteticamente) que justifica o fato dos biólogos sugerirem algo, daí o uso inicial do “por esta razão”.

Já o Tipo 4 tem uma estrutura diferente do 3 e do 5. Segundo Chuang (1993) “Se uma frase em um elemento da sentença inicial que não seja o assunto gramatical da cláusula principal respondeu satisfatoriamente à pergunta, rotulei a T-unit como sentença Tipo 4”¹⁰ (TRADUÇÃO NOSSA). Dessa forma, no exemplo “Quando *um bebê humano* nasce ... ele tem duas coisas em comum com...”, “um bebê humano” é o elemento que inicia a sentença (ISE) e o tópico dela (TS = ISE). Contudo, o sujeito gramatical da oração principal “ele” é diferente do tópico (TS ≠ GS).

Vale observar que o GS está se referindo anaforicamente ao TS. Mesmo se tratando do mesmo referente (o bebê), são elementos que desempenham funções sintáticas diferentes: um é um substantivo e o outro é um pronome anafórico, um se encontra na oração subordinada, enquanto que o outro está na oração principal. Isto é o que caracteriza o tipo 4.

Para resumir e esquematizar a taxonomia sintático-semântico de Lautamatti (1987), observe o quadro abaixo (os tópicos encontram-se em negrito nos exemplos):

Figura 1: Exemplos dos Tipos de Sentenças de Lautamatti

Tipos de Sentenças	Oração Subordinada antes da oração principal	Oração Principal	Oração Subordinada depois da oração principal
Tipo 1		[(ISE = GS = TS) + verbo] <i>Este desamparo dos bebês humanos</i> está em marcado contraste...	
Tipo 2		[ISE (GS = TS) + verbo]	

¹⁰“If a noun phrase in an initial sentence element other than the grammatical subject of the main clause satisfactorily answered the question, I labeled the T-unit a Type 4 sentence.”

		primeiramente, e mais obviamente, crianças recém-nascidas são completamente desamparadas.	
Tipo 3		[(ISE = GS) + verbo + Esta insinuação significa	TS] que apenas seres humanos são destinados a...
Tipo 4	[(ISE = TS) Quando um bebê humano nasce	+ GS + verbo] ele tem duas coisas em comum com...	
Tipo 5		[ISE + GS + verbo + Por esta razão, biólogos agora sugere m	TS] que a linguagem é...

Fonte: Autor (2020), a partir da exemplificação dos autores referenciados.

Ao analisar estes exemplos, pode-se perguntar o porquê de um tópico apresentar tantos termos em uma só função, por exemplo: por que “um bebê humano” é o tópico? Não poderia dizer que apenas o termo “bebê” é o tópico da sentença? Para responder a essa questão, é necessário observar que

[...] artigos e adjetivos precedendo o sujeito gramatical da oração principal não devem ser tidos como elementos iniciais de sentenças, por serem partes constitutivas do sujeito. Entretanto, advérbios, conjunções coordenativas e orações subordinadas que apareçam antes do sujeito da oração principal devem ser considerados elementos iniciais de sentenças, por não fazerem parte do referido sujeito. (MOREIRA, 1991, p.52).

Esses tipos de sentenças de Lautamatti (1987) são utilizados e abordados neste trabalho como uma forma de identificar os tópicos de maneira mais precisa, pois, em uma determinada oração, dependendo da sua construção (se tem muitas orações subordinadas ou coordenadas) cada pessoa pode ler e atribuir tópicos diferentes, de acordo com a concepção do que a sentença está abordando.

Aproveitando um dos exemplos citados anteriormente, a seguinte oração “biólogos agora sugerem que a linguagem é” pode ~~ser~~ causar dúvidas em alguns leitores sobre qual seria o tópico, já que ele pode atribuir tanto “biólogos” como “a linguagem”. Dessa forma, os tipos de sentenças de Lautamatti (1987) procura delimitar melhor a análise do tópico. A próxima sessão irá ~~debater sobre~~ abordar os conceitos do que é “Comentário” do Tópico e como esses dois elementos interagem entre si.

3.1.2. Comentário

Ao entender como funciona o Tópico, é importante observar agora qual a função do Comentário. Ele é tudo aquilo que fala a respeito do Tópico, todas as informações que são acrescentadas a um termo numa sentença. Quando escrevemos algo do tipo: “O pano é branco”, sabe-se que “O pano” é o tópico da sentença enquanto que a informação “é branco” constitui o comentário do tópico.

Em um texto, muitos tópicos e comentários são apresentados ao leitor e, por esta razão, o tópico é o elemento que garante a retomada de informações a um tema geral e global, enquanto que o comentário tem a função de trazer a “informatividade textual”, ajudando na progressão e no fluxo da informação. A respeito dessa relação, pode-se observar que:

O tópico pode ser informação dada e, provavelmente, é definido. **Além disso, é contextualmente dependente. Já o foco, segundo ela, é a parte da frase que mais faz avançar a comunicação. ~ informação nova e pode ser indefinido. ~ contextualmente independente**, ou seja, não pode ser identificado a partir do discurso precedente, uma vez que constitui informação nova. (MOREIRA, 1991, p.37, grifos nosso).

A partir desses conceitos, vamos imaginar um texto que fale sobre uma notícia a respeito de um celular que terá uma tecnologia nova e revolucionária. Nele, provavelmente, todos os tópicos devem fazer referência ao celular ou a tecnologia nova. Pode ser que surja algum tópico que fale a respeito da empresa que desenvolveu tal tecnologia, mas perceba como todos eles estão associados semanticamente e voltados para o tema principal e global, que é o “celular”.

Nesse sentido, a partir do momento que o autor coloca o tópico “celular”, ele pode adicionar como comentário, por exemplo, (1) “qual(s) tecnologia(s) e inovações ele pode trazer” ou (2) “qual empresa foi responsável pela sua fabricação”.

A partir do momento que tais informações vão sendo adicionadas, vai-se abrindo espaço para inserções de novos tópicos. Caso o autor inicie seu texto

com o ponto 2 (qual empresa foi responsável), o próximo tópico a ser apresentado pode ser uma descrição melhor sobre como é esta empresa, seus objetivos, o que desenvolve, etc. Da mesma forma se ele iniciasse pelo ponto 1, o próximo poderia ser algo que esclarecesse “como funciona tal tecnologia”, por exemplo.

Também é interessante observar que os tópicos, por serem dependentes do contexto, ao lermos o título do gênero, já criamos expectativas sobre o que nele será abordado. Por isso que são dependentes contextualmente e funcionam como recursos que mantêm o fluxo de informações voltado para o tema global, estabelecendo equilíbrio entre “informação nova” (comentários) e “tema principal” (tópicos), evitando que o texto se perca e entre em assuntos que não têm relação com o todo.

Dessa forma, o comentário não apenas funciona como algo que fala a respeito do tópico, mas também abre possibilidade para adicionar outros tópicos que podem ser detalhados no processo da escrita, desenvolvendo a progressão temática do texto. O próximo tópico irá tratar sobre como funciona e quais são os tipos de progressões, a fim de entender como essa relação “tópico-comentário” é aplicada no texto.

3.2. O conceito de Progressão Temática

Assim como foi visto anteriormente, através dos conceitos de tópico e comentário de Lautamatti (1987), para análise da progressão temática, devemos entender como funciona a Análise da Estrutura do Tópico (doravante AET), em inglês como *Topical Structure Analysis* (TSA. A partir de agora AET será usada no lugar de TSA).

A AET foi concebida inicialmente por Lautamatti como uma forma de analisar a forma como ~~em~~ é formada a coerência de um texto a partir da análise da sequência de Tópicos nos parágrafos (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.104). Tal análise tem como objetivo focar:

“na relação semântica que existe entre o tópico da frase e o tópico do discurso”(Connor& Farmer 1990, p.127). Nesse tipo de análise, a coerência é derivada de como o escritor posiciona o tópico em uma oração e depois como ele progride em um parágrafo em toda a composição para mostrar como o sequenciamento de tópicos "funciona através do texto para construir progressivamente significado".¹¹ (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.104, tradução nossa)

Após identificar todos os Tópicos do texto, a AET coloca-os e organiza-os em uma tabela, a fim de mostrar como ~~está~~ a progressão está construída por meio dos parágrafos. Tal tabela é capaz de: 1) identificar os tópicos das sentenças, 2) delimitar a progressão das sentenças e 3) traçar o progresso desses tópicos (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.104). Observe uma foto desta tabela na figura 2:

Figura 2: Exemplo de uma Tabela de Progressão Textual

Clause No.	Topical Depth				Topical No.
1	1	2	3	4	1
1	social networking				1
2		facebook			2
3			friendster		3
4				the reason	4
5		facebook			2

Figure 2 Plot of topical progression of example 8

Fonte: FLORES, E. R.; YIN, K. (2015)

Na tabela acima, há três informações relevantes a serem observadas: (1) Clause N°. (alguns autores chamam Sentence N° ou T-unit N°, mas todas essas nomenclaturas se referem às sentenças), (2) Topical Depth e o (3) Topical N°.

¹¹On the semantic relationship that exists between the sentence topic and the discourse topic” (Connor& Farmer 1990, p.127). In this type of analysis, coherence is derived from how the writer positions the topic within a clause and then how it progresses in a paragraph within the entire composition to show how the sequencing of topics “works through the text to progressively build meaning”.

O primeiro ponto (Clause Nº) está associado à progressão dos tópicos das sentenças ou orações do texto. Indica também em quais parágrafos essas sentenças se encontram, afinal, o parágrafo também é uma estrutura que organiza as informações de um gênero textual. Alguns autores (CHUANG, 1993) dividem por números (para indiciar os parágrafos) e letras (para indicar as sentenças dentro dos parágrafos, como 1-a, 1-c, 2-a, 3b, etc), a fim de facilitar a identificação sobre qual sentença está se referindo e observar a progressão dos tópicos entre as sentenças.

O segundo ponto (Topical Depth) é determinado pelo “número de tópicos diferentes na progressão sequencial ou combinação de progressões sequenciais cujo tópico de sentença de cada unidade T-unit seja diferente.”¹²(CHUANG, 1993, p.24, TRADUÇÃO NOSSA). O Topical Depth está associado à descrição do desenvolvimento da progressão temática em si e, para isso, é necessário compreender (posteriormente) quais são os tipos de progressão temática, segundo Lautamatti (1987).

O terceiro e último ponto enumera (de acordo com a sequência que é apresentada no texto) novos e diferentes tópicos. No exemplo do quadro 01, o tópico “facebook” é o segundo tópico que aparece no texto, depois de “social networking”. Mesmo aparecendo pela segunda vez no texto, o seu número no Topical Nº é apenas 2. Esse ponto é responsável por indicar quantos tópicos diferentes são inseridos no texto.

No quadro 01, observa-se que o número máximo do Topical Depth é o mesmo que o do Topical Nº e isso pode causar confusão. Contudo, isso nem sempre acontece e para compreender a função do Topical Depth, é necessário entender os tipos de progressões de Lautamatti (1987), que são divididas em: Progressão Paralela (PP), Progressão Paralela Ampliada (ou Extendida- EPP), Progressão Sequencial (SP).

Na progressão **PP**, “duas ou mais sentenças independentes consecutivas compartilham o mesmo tópico” (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.108 - 110). Observe o seguinte exemplo:

¹²Number of different topics in the longest sequential progression or combination of sequential progressions whose sentence topic of each T-unit is different.

A ansiedade é uma emoção normal ao ser humano, e surge comumente ao enfrentarmos situações estressantes. Porém, **a ansiedade excessiva** pode se tornar uma doença (CID 10 F41.1), fazendo com que sintamos preocupação e medo extremo diante de situações simples da rotina. (DEUS, 2020)

Observe, no trecho acima, que uma T-unit surge logo após de outra e que ambas compartilham o mesmo tópico (ansiedade). Este tipo de progressão paralela é muito utilizado para retomar um tópico do texto.

Na **EPP**, “há a intervenção de sentença(s) independente(s) entre as sentenças independentes que compartilham o mesmo tópico” (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.108 - 110). Neste tipo de progressão, duas sentenças paralelas são interrompidas por uma sentença com tópico diferente que surge entre elas. No trecho abaixo, a primeira T-unit apresenta o tópico “fakenews” e a última “esse tipo de publicação”. Entretanto, entre estas duas sentenças que compartilham o mesmo tópico, há uma que apresenta um diferente (mentiras):

[...]é correto afirmar que, **as fakenews** referem-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais, o que interfere negativamente em vários setores da sociedade, como política, saúde e segurança. [...] Convém lembrar que não é de hoje que **mentiras** são divulgadas como verdades porém, foi com o advento das redes sociais que de fato **esse tipo de publicação** popularizou-se. (REDAÇÃO ONLINE, 2020).

Em **SP**, “O tópico de uma das sentenças independentes deriva do rema da sentença independente anterior” (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.108 - 110). Uma progressão sequencial traz sempre uma linearidade textual, uma sequência, como o próprio nome já diz, adicionando novos tópicos que serão debatidos no texto. Observe o exemplo do texto, no qual o quadro 01 (apresentado anteriormente neste trabalho) descreve a progressão temática:

(a) Hoje, **a rede social mais popular** é o facebook. (b) Atualmente, **o facebook** é comparado ao Friendster. (c) **O Friendster**, o site de rede social mais popular antes da chegada do facebook, parece muito com o seu rival agora. (d) As pessoas podem dizer que **a razão** pela qual o frienderster foi superado pelo facebook com sua popularidade é o design mais simples: tornando mais fácil para os usuários, principalmente os mais velhos, navegar

no site. (e) **O Facebook** também é adequado para crianças por causa dos jogos gratuitos e aplicativos agradáveis, enquanto o Friendster era apenas para enviar mensagens, comentar e postar no perfil.¹³ (FLORES, E. R.; YIN, K., 2015, p.109, tradução nossa).

Observe como acontece a progressão sequencial neste trecho. Ele inicia com uma sentença (a), cujo tópico é “a rede social mais popular” e o comentário (ou rema) é “é o facebook”. A sentença b, por sua vez, possui como tópico o termo “Facebook” e como comentário “é comparado ao Friendster”, possibilitando que este comentário torne o tópico da sentença c. A seguir, um quadro que resume tudo que foi visto a respeito das progressões de Lautamatti (1987):

Figura 3: Resumo sobre as Progressões Temáticas de Lautamatti

Tipos de Progressões	Descrição
PP	Duas sentenças consecutivas. Compartilham o mesmo tópico.
EPP	Duas sentenças não-consecutivas, interrompidas por um ou mais sentenças com tópicos diferentes. Compartilham o mesmo tópico.
SP	Duas sentenças consecutivas. Não compartilham o mesmo tópico. O tópico de uma sentença é o rema da sentença anterior.

Fonte: O autor (2020).

O interessante de se trabalhar com progressões temáticas em sala de aula é a possibilidade do professor ter ferramentas de análise capazes de mostrar aos alunos (precisamente) sugestões de revisão do seu próprio texto. Além disso, eles podem utilizar e fazer análises linguísticas em suas próprias revisões (sem perceber diretamente que estão fazendo isso) e ainda trabalhar com conceitos de sujeito, verbo e objeto (para entender a estrutura de uma

¹³(a) Today, **the most popular social networking** is facebook. (b) Nowadays, **facebook** is compared with Friendster. (c) **Friendster**, the most popular social networking site before facebook came, looks a lot like its rival now. (d) May people say that **the reason** why frienderster was surpassed by facebook with its popularity is the simpler design: therefore making it easier for users, especially elders, to browse the site. (e) **Facebook** is also child-friendly because of the free games and enjoy able applications while Friendster was purely for messaging, commenting, and posting on the profile.

oração), bem como orações coordenadas e subordinadas (para aplicar os conceitos de T-unit e identificar os tópicos nas sentenças de seus textos).

Outro ponto bastante relevante para a sua utilização é que, ao observar os tipos de progressões, o aluno irá se deparar com tópicos que são retomados várias vezes no seu texto, utilizando das mesmas palavras, sinônimos ou pronomes para executar a referência anafórica. Além disso, perceber melhor como o seu texto pode ser organizado e coerente, evitando que o excesso de informação atrapalhe o tema central, bem como evitar a circularidade viciosa, na qual o texto gira em torno apenas de uma única ideia/informação e não progride.

O próximo capítulo aborda os principais estudos e análises de redações utilizando a AET de Lautamatti (1987), tendo como objetivo mostrar as pesquisas mais relevantes para este trabalho, revelando quais são as características e os tipos de progressões utilizadas pelos alunos em diferentes contextos de escrita, ou seja, se os alunos utilizam mais progressões paralelas (PP e EPP) ou se utilizam mais as sequenciais (SP).

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativa, com nuances de tipo quantitativo, pois procura analisar a escrita dos alunos e a estrutura da progressão temática de cada texto para montar um quadro geral, com todos os dados em porcentagem, para observar quais tipos de estruturas foram mais frequentes, a fim de entender como funciona essa organização e elaborar uma proposta didática a partir desses resultados. O *corpus* deste trabalho constitui nas redações escritas por alunos do terceiro ano do ensino médio.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa foram: (1) a pesquisa bibliográfica que busca “os resultados baseados em material já publicado, como por exemplo, livros, periódicos, fotos, documentos, cartas etc.” (PRAÇA, 2015, p.82) e (2) pesquisa em forma de estudo de casos “que consiste em avaliar tecnicamente e profundamente um ou poucos objetos de pesquisa, avaliando individualmente cada caso de estudo.” (PRAÇA, 2015, p.82)

A pesquisa bibliográfica teve como foco o levantamento de pesquisas na área de progressão temática e estrutura do tópico, a fim de entender mecanismos de identificação do tópico em um texto e como tais tópicos estão arranjados na organização macro textual. Já a pesquisa em forma de estudo de caso observou como as redações de alunos do terceiro ano do ensino médio, que estão se preparando para a realização de vestibulares e provas para ingressar no ensino superior, são construídas no que diz respeito à estrutura tópica.

A metodologia deste trabalho foi dividida em 3 etapas: (1) levantamento bibliográfico para explorar o tema e observar os resultados obtidos por outros autores; (2) analisar as redações produzidas pelos alunos do terceiro ano do ensino médio por meio do método da Análise da Estrutura Tópica e, por fim, (3) desenvolver uma proposta didática, a partir dos resultados da etapa 2, para que professores possam utilizar esse método nas aulas de produção textual de forma mais fácil e acessível para o ensino-aprendizagem do aluno.

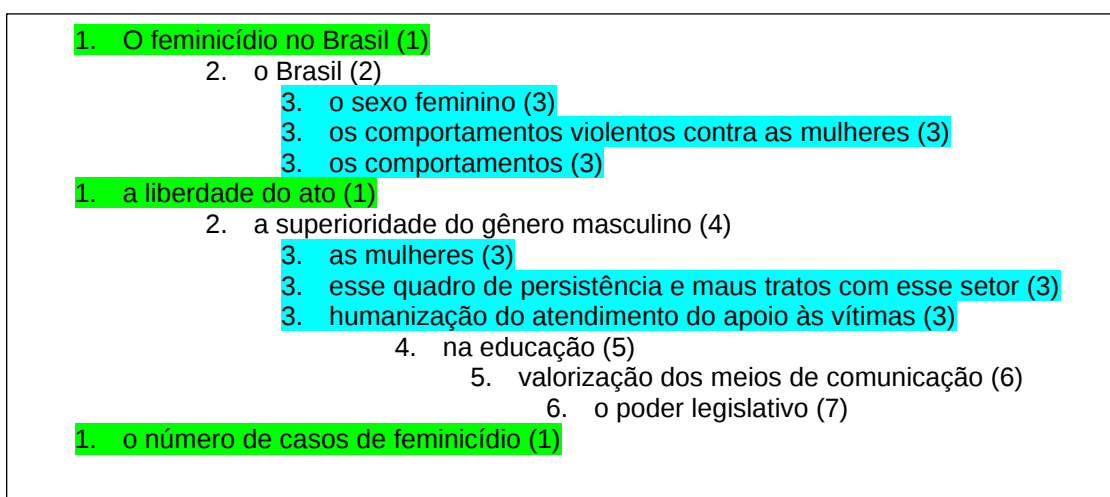
Na etapa 1, foi possível observar que, na estrutura tópica de textos produzidos por alunos (tanto em contexto de língua portuguesa como em língua inglesa), o equilíbrio no uso das progressões pode ser uma boa ferramenta para a construção de um texto organizado e bem articulado.

Na etapa 2, para analisar o *corpus* deste trabalho, foram utilizados os conhecimentos adquiridos na pesquisa bibliográfica. Para isso, esta etapa foi dividida em 3 passos: (1) análise das redações para identificar todos os tópicos dela; (2) construção dos gráficos de cada redação para ilustrar a progressão temática e (3) desenvolvimento da tabela dos resultados para avaliar todas as frequências de uso de cada progressão.

Durante a análise do primeiro passo da etapa 2 (na análise das redações), foi necessário utilizar marcadores de textos para atribuir uma cor diferente para cada elemento da Análise da Estrutura Tópica (AET): palavras marcadas com “roxo” são os verbos das orações principais, “verde” são os tópicos da sentença e o “cinza” indica que a palavra ou letra deveria ser apagada ou substituída (faz parte da correção do texto). Dessa forma, a segunda parte da análise fica mais fácil de ser construída, pois todos os tópicos estão marcados de maneira clara.

Após detectar todos os tópicos de uma redação, o passo dois da etapa 2 foi dedicado para a elaboração do gráfico da Análise da Estrutura Tópica da redação (AET), que mostra como a progressão temática acontece no texto. Diferente dos outros autores citados nas seções anteriores deste capítulo (MOREIRA, 1991; CHUANG, 1993; FLORES, E. R.; YIN, K., 2015; LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013), os gráficos deste trabalho sofreram algumas transformações para facilitar o entendimento e foram feitos a partir do seguinte modelo:

Figura 4: Modelo proposto para construção dos gráficos das progressões



Fonte: O autor (2020).

Este gráfico demonstra a progressão do texto escrito. Note que há alguns termos destacados com marcadores de textos com cores diferentes. Isso serve para identificar tópicos semelhantes na progressão. Neste caso, os seguintes tópicos em verde: (1) o feminicídio no Brasil, (2) a liberdade do ato e (3) o número de casos de feminicídio são considerados como o mesmo tópico, pois se referem a um tema comum “feminicídio”.

Observe também que esses três tópicos estão conectados entre si por duas progressões paralelas ampliadas (do 1 para o 2 e do 2 para o 3) e isso acontece porque há outros tópicos diferentes que surgem entre eles, tornando-os tópicos equivalentes, mas não-consecutivos. Já os tópicos com marcador de texto azul, são equivalentes e consecutivos, formando uma progressão paralela simples.

Para determinar se dois tópicos são “equivalentes”, foi estabelecido uma análise baseada em dois pontos: (1) se a mesma palavra aparecer em outro tópico ou (2) se houver uma palavra (pronomes, sinônimos, etc.) que está fazendo referência a palavra escrita anteriormente, então teremos uma equivalência. Neste sentido, o primeiro tópico “o feminicídio no Brasil” tem equivalência com “a liberdade do ato”, pois “ato” está se referindo à feminicídio, e também com “o número de casos de feminicídio”, pois a palavra “feminicídio” aparece novamente.

Por meio disto, dois tópicos são considerados iguais não por causa da escolha das mesmas palavras, pois isso traria a repetição excessiva de um mesmo elemento. Então, a partir da “equivalência” pode-se observar que embora os tópicos não estejam escritos ao pé da letra, eles compartilham o mesmo sentido geral. Dessa forma, o tópico geral “feminicídio” possui algumas variações, mas mesmo assim não se confunde e se mistura com outros tópicos como “na educação” (tópico 5) e “o poder legislativo” (tópico 7).

Além dos marcadores de textos, há outro aspecto importante neste gráfico, que são os dois números que se encontram dos dois lados de cada tópico: (1) Os números que aparecem do lado esquerdo do tópico representam o “nível de profundidade hierárquica da discussão” enquanto que (2) os números da direita estão associados ao número do tópico (se ele é o primeiro, o segundo ou o quinto tópico).

Os números que representam o “nível de profundidade hierárquica da discussão” indicam a progressão linear entre diferentes tópicos, ou seja, a presença de progressões sequenciais (SP) (CHUANG, 1993, p.20). No exemplo acima, a redação inicia com o tópico no nível 1 (o feminicídio no Brasil) e depois insere uma sentença cujo tópico é está no nível 2 (O Brasil). Em seguida, adiciona uma sentença com o tópico no nível 3 (as mulheres). Sendo assim, a medida que o autor vai adicionando diferentes tópicos, ele vai aprofundando a discussão a respeito do tópico que se encontra no nível 1 (o feminicídio).

É interessante notar que a progressão paralela ampliada (EPP) acontece quando há a retomada da progressão para um nível anterior. No exemplo acima, depois que tópico “os comportamentos” (que se encontra no nível 3) aparece no texto, há uma retomada na progressão para o nível 1 novamente, com o tópico “a liberdade do ato” (que tem relação com feminicídio). Os níveis de hierarquia servem, neste caso, para indicar as progressões no texto (PP, SP e EPP), apontando o quanto o aluno desenvolveu um determinado tópico, se foi capaz de manter a discussão centrada em um determinado tema, se houve aprofundamento da discussão, etc.

Já os números que aparecem à direita, que dizem respeito “ao número do tópico”, indicam em que momento (de acordo com a ordem que aparecem no

texto) aquele tópico apareceu. Dessa forma, o tópico “o Brasil”, por exemplo, é o segundo tópico que aparece, sendo identificado pelo número 2 à direita, enquanto que “na educação” foi o quinto, recebendo o número 5 do lado direito. Tópicos “equivalentes” recebem o mesmo número e por isso os tópicos “o feminicídio no Brasil” e “a liberdade do ato” têm o mesmo número de tópico, mesmo que apareçam em momentos diferentes no texto.

É importante observar que número de profundidade hierárquica e número do tópico são coisas diferentes. O tópico “na educação” ilustra bem isso, pois embora ele seja o quinto tópico do texto, sua posição é quatro na hierarquia da progressão.

Depois de construir o quadro de cada, o passo três da etapa 2 foi dedicado para elaborar a tabela dos resultados, com o objetivo de fazer um levantamento de alguns dados, são eles: (1) Frequência de cada progressão; (2) Quantidade de níveis de profundidade; (3) Quantidade de tópicos; (4) Tópico do Título – para saber em qual tópico está o tema principal que a professora pediu para debater, ou seja, o tema proposto para a produção – e (5) Tópico mais comentado, a fim de saber se o tema proposto é o mesmo que o tópico que surge com maior frequência.

Já a última etapa (a etapa 3) foi voltada para desenvolver uma proposta didática, a partir dos resultados das análises da etapa 2. Tal proposta procura elaborar uma forma de analisar textos com base nos estudos da AET de forma fácil e acessível, tanto para o professor, como para o aluno.

O próximo capítulo irá abordar os resultados obtidos e o que foi concluído a partir das análises feitas, apontando o quais fenômenos se repetiram em todos os casos e que chamaram a atenção, associando com os autores apresentados neste capítulo.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E PROPOSTA DIDÁTICA

Este capítulo ~~discute~~ apresenta os resultados obtidos na análise das redações da etapa 2 presentes na metodologia deste trabalho. Para isso, elaboramos duas tabelas contemplando os dois temas: “O desafio do combate à homofobia no Brasil” e “Os desafios no combate ao feminicídio no Brasil”, ambos propostos pela professora aos alunos com vistas à produção textual.

Buscamos analisar os textos e selecionar 4 redações, por amostragem contemplando os dois temas, totalizando 8 textos que não serão identificadas, apenas denominadas pela numeração (redação 01, redação 02...) para os efeitos de análise aqui pretendidos.

5.1. Entendendo a tabela

As seguintes tabelas revelam todas as ocorrências e frequências levantadas e observadas em cada redação, no que diz respeito à estrutura tópica (progressões temáticas, quantidade de tópicos, etc.). Para isso, elas foram organizadas a partir dos seguintes aspectos, caracterizando algumas categorias de análise: (1) Frequência de cada progressão; (2) Quantidade de níveis de profundidade; (3) Quantidade de tópicos; (4) Tópico do Título e (5) Tópico mais comentado¹⁴, como apresentamos na sequência (Tabela 1 e 2).

Tabela 1: Dados das redações sobre “O desafio do combate a homofobia no Brasil”

REDAÇÕES JÚLIO DE MELLO	PP	SP	EPP	QUANTIDADE DE NÍVEIS DE PROFUNDIDADE	QUANTIDADE DE TÓPICOS	TÓPICO DO TÍTULO	TÓPICO MAIS COMENTADO
Redação 01	0	6 (60%)	4 (40%)	5	6	1 (25%)	2 (50%)
Redação 02	4 (36,3%)	6 (54,5%)	1 (9%)	6	7	1 (20%)	6 (40%)

14 (4) “Tópico do Título” e (5) “Tópico mais comentado” serão detalhados na próxima sessão, pois necessitam de um aprofundamento maior para a confirmação de uma hipótese.

Redação 03	1 (12,5%)	6 (75%)	1 (12,5%)	5	8	1 (20%)	1 e 7 (50%)
Redação 04	1 (7,1%)	9 (64,2%)	4 (28,5%)	7	9	4 (20%)	3 e 7 (40%)
TOTAL	6 (12%)	27 (55%)	16 (32%)	5,75	7,5		

Fonte: Autor (2020).

Tabela 2:Dados das redações sobre “Os desafios no combate ao feminicídio no Brasil”

REDAÇÕES JÚLIO DE MELLO	PP	SP	EPP	QUANTIDADE DE NÍVEIS DE PROFUNDIDADE	QUANTIDADE DE TÓPICOS	TÓPICO DO TÍTULO	TÓPICO MAIS COMENTADO
Redação 05	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)	4	7	3	1 (100%)
Redação 06	2 (14,8%)	7 (50%)	5 (35,7%)	5	7	1	1 (42%)
Redação 07	4 (30,7%)	7 (53,8%)	2 (15,3%)	6	7	1 (33%)	3 (83%)
Redação 08	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)	3	4	1	1 (71%)
TOTAL	13 (27%)	23 (48%)	11 (23%)	4,5	6,25		

Fonte: Autor (2020).

As tabelas apresentam o tratamento dispensados aos dados obtidos com as redações (ANEXO1) e seus resultados. No que se refere a cada categoria verificamos que o primeiro aspecto – frequência de cada progressão – é dividido pelas três progressões: progressão paralela (PP), progressão sequencial (SP) e progressão paralela ampliada (EPP). Observe que, nas tabelas 01 e 02, cada redação mostra a quantidade de cada progressão e a porcentagem da frequência dessa progressão. Note, por exemplo, que a redação 02 apresentou 6 usos de SP e que correspondeu a uma frequência de 54,5%.

O segundo aspecto é a “quantidade de níveis de profundidade” indicando qual é o maior nível de profundidade hierárquica da discussão do texto. O terceiro aspecto indica a “quantidade de tópicos”, ou seja, quantos tópicos (diferentes entre si) são inseridos na discussão.

O quarto e o quinto aspectos dizem respeito ao “tópico do título” e “tópico mais comentado”. Esses aspectos não aparecem em pesquisas anteriores (MOREIRA, 1991; CHUANG, 1993; FLORES, E. R.; YIN, K., 2015; LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013), pois foram elaborados pelos nossos estudos frente aos resultados, buscando verificar a confirmação ou

não da nossa hipótese que surgiu durante as análises e que vai ser debatida na próxima seção deste capítulo. Assim como o primeiro aspecto, ele mostra também a porcentagem de uso do escritor.

5.2. Discussão de alguns resultados

O primeiro aspecto a ser abordado nesses dados são as frequências de cada progressão. Antes de qualquer coisa, é importante notar que as progressões paralelas (PP) e as paralelas ampliadas (EPP) desempenham funções semelhantes (a de repetir um mesmo tópico e garantir a retomada de temas), por esse motivo, mesmo sendo diferentes entre no que se refere à estrutura e organização, elas desempenham papéis similares na discussão.

A partir dessa observação, entende-se que PP e EPP formam um grupo que desempenham a função de retomada de tópicos enquanto que SP forma outro grupo para dar sequência a discussão e evitar que o texto permaneça em um único tópico.

Com isso, percebe-se (ao analisar cada redação separadamente) que a Tabela 1 aponta para um maior uso da progressão sequencial (SP) pelos estudantes, chegando a ter redações que apresentaram o valor máximo para o uso da SP, como a redação 3 que utilizou 75% de uso em relação às outras duas progressões (12,5%, tanto para PP como para EPP). Já a tabela 2 apresentou os usos de forma equilibrada (mesmo que SP ainda tenha sido a mais utilizada), chegando a ter uma redação que utilizou com maior frequência a PP. A segunda tabela revela que o maior uso da SP foi de 60%.

Analisando cada texto, é possível observar que há uma certa predominância no uso da SP. Contudo, seu uso dificilmente ultrapassa os 60%, estabelecendo um equilíbrio entre o grupo da SP (progressões sequenciais que garantem a linearidade das informações) e o grupo do PP e do EPP (progressões paralelas que garantem a retomada de informações e tópicos).

Ao observar a soma de todas as progressões de todas as redações chegamos aos seguintes resultados, na tabela 1, em relação à quantidade de

uso geral de cada progressão: 6 para PP, 27 para SP e 16 para EPP (sendo a frequência de cada uma, respectivamente, 12%, 55% e 32%). Já a tabela 2 aponta que o uso de geral de todas as progressões foram: 13 (27%) para PP, 23 (48%) para SP e 11 (23%) para EPP.

Percebe-se que embora SP seja a mais utilizada entre as três, quando observamos as progressões a partir de seus grupos de funções (sequenciais x retomada de tópicos), chegamos à conclusão de que os dois grupos estariam equilibrados. Com intuito de explicar melhor esses dados, observe a Tabela 3:

Tabela 3: Comparação entre os dois grupos de redações (Homofobia x Feminicídio)

TABELAS	GRUPO PARA FUNÇÕES DE SEQUENCIAÇÃO (SP)	GRUPO PARA FUNÇÕES DE RETOMADA DE TÓPICOS (PP E EPP)
Tabela 1	55%	(12% + 32%) = 44%
Tabela 2	48%	(27% + 23%) = 50%

Fonte: Autor (2020).

Como foi observado na tabela 03, há um equilíbrio entre os dois grupos de progressões, tanto na tabela 1 como na 2, pois a diferença entre a frequência dos dois grupos não é alta o suficiente para observar um uso maior de um em relação ao outro. Esse dado reforça os resultados já apresentado por Moreira (1991), que observou suas redações não por progressões separadas, mas por certas combinações (**SP+PP** e **PP+SP+EPP**).

Esse resultado pode ter ocorrido por causa de algumas questões, entre elas, temos o gênero textual escolhido, que pode influenciar na tomada de decisões e estratégias discursivas que os alunos tendem a fazer durante a escrita, uma vez que eles precisam falar sobre um determinado tema proposto pela professora e discutir a relação deste tema com outros assuntos e temas, argumentando e estabelecendo sequenciações e retomadas. Esse ponto também foi discutido pelos Flores e Yin (2015, p.113), que estudaram as progressões a partir de um gênero diferente e chegaram à conclusão de que gêneros diferentes influenciam na frequência de cada progressão. Por essa

razão, é possível inferir que para cada gênero é possível encontrar frequências e combinações no emprego de progressões específicas para tal gênero.

Além da análise feita com esses textos, foram selecionadas duas redações (ANEXO 2) que receberam a maior nota no ENEM para observar e comparar os resultados entre as redações escritas na turma do (3º) terceiro ano do ensino médio e redações aprovadas pelo ENEM, e consideradas bem escritas por avaliadores de um exame reconhecido nacionalmente. Observe a tabela 4:

Tabela 4: Comparação entre redações do ENEM e de alunos do 3º EM

Grupos	Grupo para funções de sequenciação (SP)	Grupo para funções de retomada de tópicos (PP e EPP)
Redações ENEM nota 1000	57%	(26% + 15%) = 41%
Redações do Ensino Médio	53%	(17% + 29%) = 46%

Fonte: Autor (2020).

Como podemos observar na tabela 4, tanto as redações que tiveram nota alta no exame ENEM, quanto as redações analisadas na turma do 3º ano EM obtiveram valores aproximados de frequências entre os grupos de progressões. O que nos sugere que, no que se trata de progressão temática, os alunos do terceiro ano do ensino médio produziram textos que atendiam bem a esse critério.

Contudo, ao ler as redações dos dois grupos, foi perceptível que as redações do ENEM apresentam maior desenvolvimento na informatividade dos tópicos adicionados e maior capacidade de manter toda a discussão centrada num único ponto, em relação aos alunos do terceiro ano. Comparando os dois resultados na tabela anterior, duas perguntas surgiram: (1) Por que algumas redações dos alunos do terceiro ano transmitem uma sensação de perda da discussão central do texto se as frequências dos usos de PP e EPP são aproximados em relação às redações do ENEM? (2) Por que algumas transmitem a sensação de falta de informatividade se apresentam a mesma frequência em SP que as redações do vestibular?

Para tentar responder a estas perguntas, foi necessário observar outros aspectos: (1) quantidade de níveis de profundidade, (2) quantidade de tópicos, (3) tópico do título e (4) tópico mais comentado (os pontos de análise 3 e 4 foram elaborados para atender às necessidades deste trabalho e não aparecem nos autores citados no estado da arte).

Em se tratando do ponto (1) “quantidade de níveis de profundidade”, é possível observar que as redações do ENEM apresentaram uma média de discussão de 5 níveis, enquanto que as redações da turma analisada foram: 5,75 para os textos que falaram sobre homofobia e 4,5 para as que abordaram o feminicídio. Em relação ao item 2, (2) “quantidade de tópicos”, as redações do exame nacional adicionaram uma média de 8 tópicos diferentes entre si, enquanto que os textos da turma analisada apresentaram uma média de 7,5 e 6,25 respectivamente. Isso sugere que em relação a esses dois pontos, a diferença entre esses grupos é mínima, diferentemente dos dois últimos itens.

O (3) “tópico do título” e (4) “tópico mais comentado” identificaram o ponto crucial em relação às diferenças entre os dois grupos. Como a professora dos alunos do 3º EM solicitou dois temas diferentes, pressupõe-se que esses dois temas deveriam ser o tópico que aparece e é retomado com maior frequência. Nesse sentido, o (3) tópico do título tenta revelar em que tópico aparece o tema proposto para a elaboração do texto e, em contrapartida, o (4) tópico mais comentado indica qual foi o tópico que mais teve retomadas pelas PP e EPP e apareceu com maior frequência.

Nas redações do ENEM é interessante notar que todas elas apresentavam o mesmo número para esses dois aspectos (O tópico do título era o mesmo que o tópico mais comentado). Já nas redações formuladas pelos alunos do ensino médio, o mesmo não foi verificado. Observe a tabela 5

Tabela 5: Comparação dos tópicos centrais das redações

Redações Homofobia	Tópico do Título	Tópico mais comentado
Redação 1	1 (25%)	2 (50%)
Redação 2	1 (20%)	6 (40%)
Redação 3	1	1 e 7 (50%)
Redação 4	4 (20%)	3 e 7 (40%)
Redações Feminicídio	Tópico do Título	Tópico mais comentado
Redação 5	3	1 (100%)
Redação 6	1	1 (42%)
Redação 7	1 (33%)	3 (83%)
Redação 8	1	1 (71%)

Fonte: Autor (2020).

Das oito redações analisadas do 3º EM apenas três apresentaram o mesmo tópico para ambos aspectos. Dessa forma, essas três redações apresentaram como tópico mais comentado o mesmo tópico proposto pela professora para a elaboração do texto. Já as outras redações não tiveram o mesmo resultado e acabaram desenvolvendo mais outros tópicos do que aquele que diz respeito ao tema central da atividade.

Através desses dois últimos aspectos é possível entender qual é a diferença em relação aos dois grupos analisados. O problema, portanto, não se encontra na estrutura da progressão, necessariamente, mas sim no tópico que estava sendo desenvolvido com maior atenção, levando assim à fuga parcial do tema proposto.

A partir dessas reflexões, é notório observar como esses estudos podem facilitar a análise de textos produzidos pelos alunos e apontar com maior precisão pontos e aspectos que podem ser ajustados na reescrita textual. Além disso, o aluno pode entender a dinâmica e o fluxo que a sua escrita está tomando

e refletir sobre o próprio processo de escrita. Na próxima seção apresentaremos uma sugestão de Proposta Didática que pode ser adotada pelos professores para as aulas de produção textual, a partir dos estudos apresentados neste trabalho.

5.3. Proposta Didática

A proposta didática foi pensada tanto como uma maneira de ajudar os alunos na produção textual, quanto um método de análise que os professores podem utilizar para avaliar tais textos produzidos em sala de aula. Este método procura trazer uma ferramenta que possibilite o aluno a entender em quais partes (da estrutura interna do texto: coesão, coerência, fuga parcial do tema, excesso de tópicos ou falta deles, circularidade etc.) do texto há pontos que podem ser reescritos. Dessa forma, o professor pode trazer comentários mais específicos e precisos ao texto.

Temos como objetivo apresentar uma sugestão como um método de análise e de ensino de textos, de maneira simples e acessível aos docentes e alunos, a partir das contribuições dos estudos de Lautamatti (1987) e nos autores apresentados (MOREIRA, 1991; CHUANG, 1993; FLORES, E. R.; YIN, K., 2015; LIANGPRAYOON; CHAYA; THE-ACKRAPHONG, 2013) sobre a AET.

Nesse sentido, esta proposta não procura determinar uma metodologia fixa e rígida, a qual o professor deve seguir passo a passo, tampouco resolver as questões relativos à produção textual, mas serve como um ponto de partida para aqueles que desejam utilizar-se desse método nas aulas de produção textual escrita, tendo em vista os exames classificatórios, como o ENEM, apresentando algumas dicas, formuladas com base na análise feita durante esta pesquisa.

Para melhor compreensão, apresentaremos a proposta em duas seções: (1) Ensino da AET nas aulas de produção textual e (2) Método de análise dos textos.

5.3.1. Método de análise dos textos

Esta seção é dedicada para explicar como o professor pode fazer a análise dos textos produzidos pelos e será usada para esclarecer o método de ensino na seção 4.3.2.

Para isso, o professor pode se basear em 3 passos básicos para analisar um texto: 1) identificar os tópicos; (2) construir o gráfico das progressões apresentadas no texto analisado e, por último, (3) elaboração da tabela que organiza todos os dados coletados do gráfico das progressões.

Para realizar uma proposta simples no que diz respeito ao passo 1 (identificar os tópicos), durante os estudos e o levantamento bibliográfico sobre as progressões temáticas e a estrutura do tópico, foi necessário, primeiramente, analisar todos os tipos de sentenças de Lautamatti (1987) e observar se há alguma forma mais simples de encontrar o tópico numa sentença.

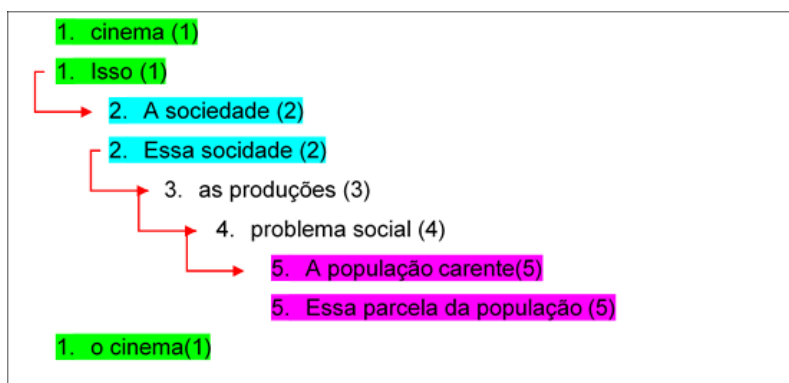
Analisando todos os tipos de sentenças e os exemplos de diversos autores, foi observado (por meio das ocorrências) que o tópico pode ser encontrado através dos seguintes passos: (1º) identificar o verbo da oração principal. Caso esta oração não esteja conectada por nenhuma outra oração subordinada, o tópico é **o sujeito**; (2º) o sujeito da oração principal não será o tópico caso haja uma **oração subordinada adverbial** anterior à oração principal ou **uma oração subordinada na posição de complemento de um verbo (objeto direto ou indireto) ou de um nome** da oração principal.

Observe os seguintes exemplos (os tópicos encontram-se em negrito e os verbos das orações grifados):

- (1) “Nesses últimos tempos, a violência contra a mulher só aumenta”; (2) “Portanto, surge a necessidade de que o Estado estabeleça leis” (o tópico o Estado encontra-se como complemento nominal de a necessidade); (3) “Embora existam leis para isso, a violência continua aumentando” (tópico encontra-se na oração subordinada concessiva que surge antes da oração principal). (REDAÇÃO 5 e 3 presentes nos anexos)

Para identificar os tópicos em um texto no passo 1, o professor pode utilizar de marcadores de texto ou qualquer outro material (caneta, lápis, etc) para que o aluno possa observar todos os tópicos adicionados na sua produção. O segundo passo é construir o gráfico das progressões. Para isso, o professor pode construí-lo a partir do modelo da figura 5:

Figura 5: Modelo proposto para construção dos gráficos das progressões durante as aulas



Fonte: Autor (2020).

No modelo acima, o professor deve elaborar cada tópico em uma linha diferente (para indicar a **progressão sequencial**), adicionando o **número de profundidade do tópico** (à esquerda) e **número do tópico** (à direita). Observe também que tópicos que são diferentes possuem um recuo à medida que adicionamos um número de profundidade (no gráfico, esse recuo está sendo representado pela seta vermelha) e quando temos dois tópicos “equivalentes”, eles ficam um abaixo do outro (para indicar **progressões paralelas**).

O professor também pode adicionar marcadores de textos diferentes para cada grupo de tópicos “equivalentes” que ele encontrar no gráfico (como também sinais gráficos como asterisco, jogo da velha, travessões e etc.). Note que, no exemplo acima, todo tópico sobre “cinema” recebeu a *cor verde*, enquanto que os tópicos “sociedade” recebeu *azul*. Essa estratégia é útil para facilitar a contagem das progressões paralelas, tornando tais tópicos mais evidentes, atraindo a percepção visual.

O passo 3 é a elaboração da tabela com todos os dados da redação encontrados no gráfico das progressões (construída no passo 2). O professor pode adicionar os seguintes aspectos avaliativos: (1) frequência de cada progressão (PP, EPP e SP), (2) quantidade de níveis de profundidade; (3) quantidade de tópicos; (4) tópico do título e (5) tópico mais comentado. Entretanto, é possível adicionar mais aspectos avaliativos, caso haja algo a mais para ser avaliado.

Caso o professor ensine esta forma de análise para os seus alunos, eles poderão desenvolver suas habilidades linguísticas, no que diz respeito à produção textual e à análise linguística, pois, para realizar a análise da estrutura tópica de seus textos, os alunos trabalharão com conceitos de *orações coordenadas* e *subordinadas* para identificar quantos tópicos têm uma sentença.

Também precisam identificar quais são as palavras que representam tais tópicos e, para isso, ele vai precisar entender sobre orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Outro ponto que pode ajudar no desenvolvimento de suas habilidades é a percepção da organização textual, bem como na progressão que determinados temas estão tomando. Todas essas habilidades, entre outras, podem ser aprendidas com base na prática textual e não apenas com o estudo excessivo de regras e normas. O aluno poderá entender como se aplica conceitos de sintaxe e progressão textual a partir das próprias produções. A próxima seção trata sobre a proposta pensada no ensino dessa metodologia nas aulas de língua portuguesa.

5.3.2. Ensino da AET nas aulas de produção textual

Para o ensino da AET, formulamos uma proposta a partir de um modelo de sequência didática. Os professores podem adaptá-la de acordo com as necessidades que a turma possui. Nesta proposta, o que procuramos que os alunos aprendam é escrever textos bem estruturados e organizados e que reflitam sobre o processo de construção textual. Para isso, estabelecemos o método da AET como conteúdo de ensino.

Os objetivos que procuramos alcançar com esta proposta é ensinar AET para que os alunos a utilizem durante a produção textual, de tal forma que ele consiga entender o processo de escrita e saiba iniciar e revisar seus textos com o auxílio desse método.

Para alcançar tais objetivos, os conteúdos ministrados e necessários para entender esse método são: (1) orações coordenadas e subordinadas; (2) conceito de tópico e comentário; (3) progressão temática no texto e (4) tópicos centrais e periféricos. Cada etapa do processo pode ter duração estabelecida pelo professor, uma vez que cada turma seu próprio tempo de aprendizado.

Etapa 1: Sondagem de leitura e escrita

Para esta etapa, o professor entregará aos alunos um texto (no caso desta sequência, será uma redação dissertativa-argumentativa, já que este é o gênero que será produzido no final da sequência pelos alunos) para que todos, individualmente, façam a leitura e escrevam num papel quais foram os pontos debatidos na redação. Como exemplo, será utilizada a redação 1, no ANEXO 2 deste trabalho, para ilustrar como poderá ser feita a atividade de leitura.

Após realizar a atividade, o professor realizará uma socialização com a turma, perguntando quais foram os temas abordados na redação. É comum que os alunos apontem para temas como “acesso ao cinema, a importância do cinema ou a exclusão de camadas da sociedade ao cinema”.

A partir do que os alunos apontaram, o professor poderá perguntar à turma qual a relação que tais pontos (no caso, tópicos) possuem com o tema principal da redação. Dessa forma, ele pode perguntar o que os alunos pensam a respeito da “falta de acesso desse direito à certas camadas excluídas socialmente”. Este primeiro momento será dedicado para reflexão do tema apresentado e como os tópicos de uma redação estão interligados discursivamente com o tema central.

O professor deve trazer também outros textos que abordem o tema escolhido a partir de outras perspectivas. Após este momento de reflexão, ele

solicitará aos alunos que façam um rascunho de uma redação, abordando o tema discutido em sala de aula, apresentando uma problemática, e uma possível solução. Este rascunho será apresentado posteriormente na sequência.

Etapla 2: Introdução sobre a AET

A segunda etapa seria o momento para iniciar os estudos da AET. Para começar, o conteúdo abordado será a Progressão Temática, segundo as concepções apresentadas por Lautamatti (1987). Neste momento, o professor pode começar perguntando aos alunos o que entendem por Tópico e como identificá-los no texto. De acordo com as respostas, ele escreverá algumas frases num quadro para que os alunos leiam e apontem os tópicos de cada oração, por exemplo: (1) **O tio** estava perdendo a paciência; (2) conforme o **sobrinho** gritava e chorava, o tio ia perdendo a paciência; (3) **A flor** que Pedro perdeu era rosa; (4) há a necessidade de que **Marília** cuide dos avós enquanto a mãe viaja (os tópicos encontram-se destacados)

Os alunos devem observar as orações escritas no quadro e marcar quais são as palavras que constituem o Tópico. Após um tempo de socialização, o professor explicará o que é um tópico e questionará como os alunos fizeram para analisar cada oração, tirando dúvidas e explicando que, para saber como identificar tais elementos, é necessário entender um pouco sobre orações coordenadas e subordinadas, assim como saber o que é um tópico e o que é um comentário.

Nesta etapa, será discutido também como um texto é organizado e como os diversos tópicos presentes nele são organizados entre si, a fim de garantir uma “progressão temática” que facilite a compreensão do texto para o leitor, deixando toda a estrutura organizada e clara. Dessa forma, os alunos entenderão a importância da AET e como ela poderá auxiliá-los durante as produções textuais. Para deixar mais claro, o professor entregará novamente para os alunos uma outra redação, mas desta vez ela estará com todos os tópicos grifados (assim como as redações no ANEXO 2).

Ele fará uma leitura coletiva, apresentando como os tópicos aparecem e são organizados no texto. Será questionado também como o tópico central (ou seja, o tema geral da redação) se interliga discursivamente com os tópicos periféricos (que são os tópicos que tem relação com o tema central para desenvolver a discussão sobre o tema). A medida que for lendo, ele pode ir criando na lousa o esquema geral da progressão temática do texto lido (pode ser construído a partir do modelo da figura 5).

Em seguida, a partir do esquema das progressões, o professor pode mostrar como os tópicos estão interligados entre si e estabelecem uma hierarquia de sentido e profundidade de discussão. Pode mostrar também como as progressões paralelas e sequenciais são responsáveis pela retomada e sequenciação textual. É importante frisar aos alunos que não é interessante estabelecer aleatoriamente os tópicos que irão compor o seu texto. Dessa forma, eles devem compreender que há maneiras de identificar o tópico na oração através do conhecimento sobre *orações coordenadas e subordinadas*.

Etapa 3: Orações coordenadas, subordinadas e tópicos

Esta etapa pode ser adaptada pelo professor de acordo com o que os alunos já sabem e o que já foi trabalhado em sala de aula. Caso os alunos já tenham um bom domínio sobre o que são orações coordenadas e subordinadas, pode focar no processo de identificação do tópico. Caso contrário, é necessário fazer uma revisão sobre esse assunto.

Neste trabalho, focaremos no processo de identificação do tópico, supondo que o aluno já entende um pouco sobre o assunto. Assim como explicado na sessão 4.3.1, o professor explicará que o processo de análise se inicia pelo verbo principal. Encontrando a oração principal, o aluno irá observar se há orações subordinadas ligadas (tanto antes como depois da principal). Caso tenha orações subordinadas, o tópico estará em uma delas, caso contrário, estará na oração principal.

Para esta etapa, o professor pode trazer uma atividade que estimule a percepção do aluno quanto a construção sintática, iniciando tal atividade com períodos que apresentem apenas uma oração e, gradativamente, aumentando a complexidade inserindo orações subordinadas e coordenadas ao período.

Por exemplo, a tarefa começa com a oração (1) **Fernando** foi ao shopping. A medida que o aluno vai avançando na resolução, ele vai se deparando com períodos mais complexo e elaborados que exigem maior raciocínio e que o põe em um desafio para identificar o tópico, como em: (2) **Fernando** foi ao shopping e **Maria** foi ao cinema; (3) O pai de Fernando e Maria disse que **a previsão do tempo** naquela noite era de chuvas fortes; (4) O pai de Fernando e Maria disse que **a previsão do tempo** naquela noite era de chuvas fortes e, por isso, seria melhor se **eles** ficassem em casa.

A partir desta atividade de reflexão e análise, o professor pode observar quais são as primeiras dificuldades encontradas nos alunos para identificar os tópicos. Uma vez que o professor perceber que os alunos já conseguem identificar tópicos em orações isoladas, ele pode trazer textos diversos e pequenos para os alunos observar e marcar os tópicos presentes neles.

Etapa 4: Progressão temática

A quarta etapa da sequência será dedicada para ensinar sobre progressão temática, assim como desenvolver a prática de análise. Esta etapa é dividida em dois passos: (1) observar as progressões dos textos grifados pelos próprios alunos na etapa 3 e (2) criar um esquema de escrita para a própria produção textual.

O primeiro passo tem como objetivo criar um esquema das progressões dos textos grifados (semelhante ao modelo apresentado na Figura 5) para que os alunos possam entender como funciona cada tipo de progressão. Eles terão que criar o esquema da progressão do texto analisado. A partir desta atividade, o professor explicará como as progressões paralelas trazem o recurso da retomada de tópicos, assim com as sequenciais que desenvolvem e trazem uma

linearidade textual. Com esses exercícios, os alunos podem observar bem como um texto pode ser organizado e estruturado, bem como os níveis de profundidade da discussão, quantidade de tópicos, etc.

É interessante ressaltar para os alunos que não há uma estrutura fixa para a construção do texto, mas sim que tal estrutura é modificada e adequada para atender o processo discursivo do autor. O que o professor pode observar é como cada tipo de progressão tem uma função e que estas funções podem ser conhecidas pelos alunos para que eles usem isso a seu favor, pensando em como o texto pode ser configurado para que o leitor obtenha uma boa leitura.

Após esse exercício, temos o segundo passo: criar um esquema de escrita para a própria produção textual. Como os alunos já aprenderam a criar um esquema de um texto lido, o professor apresentará um tema para a turma e cada aluno, individualmente, refletirá sobre o tema para criar o seu próprio esquema de progressão. Neste exercício, ele organizará o “esqueleto” do seu futuro texto, selecionando os tópicos que ele irá abordar, como eles serão interligados discursivamente ao tema central (solicitado pelo professor), quantos tópicos terão, etc. Uma vez feita o esquema, o aluno já tem uma base de como o texto será feito. Isso facilita o início da escrita, pois ele terá uma noção da totalidade do seu texto.

O professor deve observar como está sendo feita a construção desses esquemas, perguntando aos alunos se o tema central está sendo contemplado na discussão, se os tópicos adicionados possuem uma conclusão e não estão sendo “jogados” aleatoriamente, como determinados tópicos tem relação de sentido com o tema central, etc. Isso vai construindo um processo de pré-escrita. Assim que o aluno concluir seu esquema, poderá iniciar a construção do seu texto. É normal que aconteça mudanças e modificações que não estão no esquema proposto pela pré-escrita.

Assim que todos os textos forem finalizados, o professor irá analisar cada um a partir do método de análise apresentado na seção 4.3.1 deste trabalho. Dessa forma, cada texto terá um esquema criado pelo professor, com comentários e sugestões de reescritas. Ele analisará o texto do aluno e, no esquema (que estará num papel à parte), ele escreverá os comentários

necessários para a revisão, apontando em pontos específicos da estrutura. Isso auxilia o aluno na visualização macro textual, entendendo bem quais partes do seu texto podem ser reescritas e melhor desenvolvidas.

Os comentários podem ser focados em cada elemento da AET, como comentar se determinado tópico está bem relacionado com o tema principal, se as progressões temáticas estão desenvolvendo bem o texto e evitando a fuga total ou parcial, se há ou não quantidades suficientes de tópicos para uma boa discussão, etc. Por exemplo, há um texto que tenha como tema central “benefícios e malefícios da internet”, e determinado aluno pôs um tópico que fale sobre “o acesso à informação pela internet”.

A partir desse tópico, há diversas reflexões que o professor pode pôr nos comentários do esquema, estimulando ainda mais a discussão. Ele pode abordar questões como “que tipo de informação há na internet?”, “toda informação é válida?” ou “como filtrá-las e saber da sua veracidade?”, tudo depende de como a discussão do aluno está sendo feita.

Etapas 5: Revisão e Reflexão

Esta etapa é dedicada para entregar aos alunos os seus textos, junto com o esquema da progressão. Deve-se explicar o que são “tópicos centrais” e “tópicos periféricos”, sendo o primeiro o tópico equivalente ao tema proposto pelo professor e o segundo os que estão ligados discursivamente ao principal.

Neste momento, os alunos devem observar os comentários adicionados pelo professor no esquema e refletir sobre as questões levantadas pelo mesmo. Será um momento dedicado para que os alunos analisem e reescrevam, além de debater com o professor sobre as considerações levantadas.

Aqui, o aluno pode avançar ainda mais a discussão que ele mesmo produziu, além de observar a coesão e coerência, o fluxo e a progressão que a informação está tomando, a organização textual, etc. O professor deve deixá-los reescrevendo e ajudando a todos aqueles que apresentarem dúvidas.

Este exercício de revisão e reescrita é de suma importância, pois são processos que andam em conjunto e devem estar presentes em todas as etapas citadas (seja pela revisão própria do aluno, do professor ou entre os colegas). É importante observar que esses dois processos não devem aparecer apenas nas últimas etapas da sequência, uma vez que o aluno deve estar atento aos objetivos discursivos, ao contexto de produção, leitor, etc (CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B, 2018).

Para isso, os tópicos selecionados pelo próprio aluno podem ajudá-lo e guiá-lo de acordo com esses requisitos durante todo o processo, avaliando quais são os tópicos centrais e periféricos da dissertação, organizando-os pensando no futuro leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das discussões apresentadas, esse trabalho buscou analisar de que forma os estudos sobre a Análise da Estrutura Tópica poderia auxiliar os professores no ensino e aprendizagem dos alunos em contexto de produção textual. Tínhamos como objetivo propor um método didático a partir das contribuições dos estudos sobre a (AET) de forma simples e acessível para a compreensão dos alunos, a fim de garantir um desenvolvimento pleno das habilidades textuais.

A partir das reflexões das Concepções de Gramática e Análise Linguística, foi discutido a influência dessas concepções no ensino de língua materna. Foi possível chegar à conclusão de que tal ensino deve apresentar não apenas uma única concepção, mas sim a união entre elas, uma vez que cada um possui papel importante na educação.

Dessa forma, ensinar apenas gramática normativa não garante o aprendizado pleno das habilidades linguísticas dos alunos, assim como deixar de ensiná-la não traz a possibilidade de o aluno entender há estruturas da língua que variam de acordo com o contexto e, dessa forma, há também a mudança em normas e regras. A partir dessa reflexão, defende-se um ensino de língua a partir de uma concepção produtiva, na qual o aluno entenda os fenômenos e a gramática na prática.

A partir dos objetivos de (1) conceituar e referenciar os estudos sobre a AET e de (2) analisar as Estruturas Tópicas de textos escritos por alunos do 3º EM (textos que compuseram o *corpus* desta pesquisa), foi perceptível (tanto na bibliografia sobre o tema como na análise do *corpus*) que o equilíbrio entre o uso das progressões temáticas (progressões sequenciais x progressões de retomadas) pode ser considerado como fator presente em textos bem escritos e organizados.

Entretanto, como foi possível notar nas análises, esse equilíbrio também aparecia nas redações do 3º EM, o que nos levou negar a principal hipótese,

estabelecida no início da pesquisa, que afirmava haver algum problema nesses textos, no que diz respeito ao equilíbrio.

No que tange aos resultados, observamos que apenas os tópicos previamente elencados não dariam conta da análise, dessa forma, reformulamos as categorias e inserimos mais dois itens (Tópico do Título e Título mais comentado), pois foi perceptível que os textos abordavam temas diferentes ao tema proposto pela atividade da professora dos alunos que produziram os textos.

Assim, a nova hipótese de que “os textos estariam fugindo, parcialmente, do tema proposto pela professora” nos foi compreendida através da análise pela AET, pois apenas 3 de 8 textos conseguiram abordar plenamente tal tema, demonstrando que boa parte dos alunos apresentaram uma certa fuga. A partir dessa percepção, a proposta didática foi elaborada pensando nessa nova hipótese que surgiu durante as análises.

Para elaborar tal proposta, procuramos desenvolver uma maneira de utilizar tais conhecimentos de forma mais simples e acessível possível, tanto para o professor, como para o aluno. No capítulo “Estado da Arte”, foi apresentada a importância do uso da AET no ensino e os pontos positivos que podem ser alcançados a partir do desenvolvimento de alunos com proficiência baixa na produção textual, pois a proposta dessa análise permite que o aluno identifique pontos que podem ser reescritos, além de entender o percurso que a sua escrita está tomando.

Além de desenvolver a organização textual, o aluno lida com conceitos de gramática e reflexões de análise linguísticas, pois todo esse conhecimento é necessário para que ele consiga identificar os tópicos postos no texto, refletindo sobre determinadas escolhas discursivas e elaboradas durante o processo de escrita.

Para tanto, apresentamos também uma análise dos textos produzidos durante o ENEM, considerados com boas notas em relação aos textos produzidos pelos alunos do 3º ano, objetos dessa análise, com vistas à comparação e melhor compreensão de suas lacunas para fundamentar a proposta de metodologia com as progressões, que fizeram parte do *corpus* desse estudo.

A proposta exposta neste trabalho não possui caráter definitivo e rígido, mas sim flexível e adaptável. Ela procura trazer o primeiro passo em direção a uma forma simples de utilizar a AET na análise e nas aulas de língua portuguesa. Como foi debatido anteriormente, o professor pode adicionar novos pontos avaliativos e/ou mudar a maneira como o gráfico será organizado.

A partir daqui, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído de alguma forma para uma nova orientação de como trabalhar com a produção e a análise de textos escritos em aulas de língua portuguesa, sobretudo considerando as avaliações de sistema e classificatórias como o Exame do Ensino Médio, ENEM, de forma acessível para todos.

REFERÊNCIAS

CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. **Pesquisas em história da educação e linguística aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CHUANG, H. **Topical structure and writing quality: A study of students' expository writing**. 1993. ThesesDigitization Project. 686. Disponível em: <<https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1686&context=etd-project>>. Acesso em: 10 fev. 2020;

DANES, František. **Functional sentence perspective and the organization of the text**. In v F.Danes (ed.), *Papersonfunctionalsentence perspective*, Prague: The Hague, 106-128, 1974;

DEUS, P. R. G. **Ansiedade: o que fazer durante uma crise e 25 sintomas**. Disponível em: <<https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/ansiedade>>. Acesso em: 17 mar. 2020;

FLORES, E. R.; YIN, K. **Topical structure analysis as an assessment tool in student academic writing**. The SoutheastAsianJournalofEnglishLanguageStudies, 21(1). 2015.p.103-115.

FRANCO, G..**Enem 2019: veja redações nota 1000 e as dicas dos estudantes**. Disponível em: <<https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/enem-2019-estudantes-nota-1000-dao-dicas-para-redacao/347658.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020;

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79;

LAUTAMATTI, Liisa. **Observations on the development of the topic in simplified-discourse**. In u. Connor&R,B. Kaplan (eds.), *Writingacrosslanguages: Analysisof L2 text*. Reading, M.A.: Addison-Wesley. 1987. p.92-126;

LIANGPRAYOON, S.; CHAYA, W.; THE-ACKRAPHONG, T..**The Effect of Topical Structure Analysis Instruction on University Students' Writing Quality**. EnglishLanguageTeaching. 6. 10.5539/elt.v6n7p60.2013.

MOREIRA, Terezinha Maria. **A progressão temática na redação escolar**. 1991. 132f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269282>>. Acesso em: 29 jan. 2020;

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola** / Sírio Possenti — Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil);

PRAÇA, F. G. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**. Diálogos Acadêmicos, v. 8, p.72-87, 2015.

REDAÇÃO ONLINE. **FAKENEWS**. Disponível em: <<https://redacaonline.com.br/temas-de-redacao/fake-news/162996>>. Acesso em: 18 mar. 2020;

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana:** algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n.2, p. 415-440, 2004.

SOUZA, M. N. **Múltiplas gramáticas: um estudo psicolinguístico sobre a diglossia entre o vernáculo e a escrita culta do português brasileiro.** Anais do VIII SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, nº1, 2017. *Anais...* 2017. p. 690 – 699;

TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Ensino de gramática e análise linguística.** 11. ed. 2011;

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996;

ANEXOS

ANEXOS 1 - Dados obtidos com as redações e seus resultados

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE CADA MARCADOR:

Verbo = Este marcador roxo serve para indicar o verbo da oração principal em uma T-unit;

TS = Serve para indicar o Tópico de uma T-unit;

RF = Indicar um elemento que está fazendo referência a outro elemento (anáfora e catáfora)

C = Este marcador cinza indica que a palavra encontra-se no texto original, mas que foi marcada com o objetivo de sugerir algum tipo de correção que possa ser feito no texto original;

X = Palavras de cor vermelha indicam que houve alteração adicionada ao texto original;

REDAÇÕES DO JÚLIO DE MELLO

TEMA: “O desafio do combate a homofobia no Brasil”

Redação 01

E de fundamental importância ressaltar que **a homofobia** é um dos motivos, pelo(s) qual(is), vários jovens são mortos no nosso país. **O preconceito das pessoas, o medo do que é “diferente”** **causa** certo desconforto, **levando** elas a cometerem tais absurdos com os próximos.

Entretanto, **a homofobia** **faz** um grande estrago na vida dos homossexuais, **levando**, na maioria das vezes, muitos a cometerem suicídio. Na atual sociedade em que vivemos, **passamos a ver** **mais pessoas se descobrindo**, assumindo sua verdadeira sexualidade (identidade).

A grande maioria dessas pessoas preconceituosas, tem essa atitude porque, pessoas da própria família fazem coisas parecidas assim influenciando elas, ou, crescemos escutando que é errado se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo, levando-as a desde cedo se voltarem contra os homossexuais.

Portanto, assim como Nelson Mandela falou: “A educação é a melhor arma para você mudar o mundo!”, Os órgãos governamentais, junto com a escola, e com a família, devem se unir para organizarem palestras nas escolas sobre homofobia. Os nossos representantes na câmara devem também criar novas leis, mais rigorosas, para que assim as pessoas possam pensar duas, ou, até três vezes antes de cometerem tal absurdo. E {os nossos representantes devem} mostrar desde cedo para os alunos que pregar o amor e a educação ainda é a melhor forma de tornar o nosso mundo um lugar melhor para todos nós.

Esquema da progressão da redação 01

1. a homofobia (1)

2. O preconceito das pessoas, o medo do que é “diferente” (2)

1. a homofobia (1)

2. mais pessoas se descobrindo (3)

2. A grande maioria dessas pessoas preconceituosas (2)

3. pessoas da própria família (4)

4. Nelson Mandela (5)

5. Os nossos representantes na câmara (6)

2. as pessoas (preconceituosas) (2)

5. {os nossos representantes devem} (6)

Quantidade de cada progressão: PP = 0; SP = 6; EPP = 4;

Redação 02

No Brasil, a homofobia está acontecendo de forma muito impassional, causando diversos tipos de situações que podem levar em si muitas mortes.

{ahomofobia está} Sendo vista como algo que contagia as pessoas a serem o oposto do que realmente é para ser, gerando discórdias entre os demais.

Em diversos filmes que se encontra pessoas homossexuais, a prática de violência se abrange de forma muito grande, promovendo causar influências na sociedade. Além disso, embora a violência seja algo muito grave, a homofobia vai além da agressão física. O psicológico, por sua vez, é o mais perigoso, já que cerca de 80% dos jovens ou adultos sofrem com a temida depressão, gerada pelo isolamento e medo, com receio de sair da sua própria casa.

Embora muitos sendo a favor da decisão das pessoas que se assumem tanto como lésbicas, bissexuais e até mesmo as transsexuais, outros infelizmente não conseguem ver da mesma forma. Logo, {as pessoas que não são a favor} partem para as agressões e os insultam verbalmente, sem receios do que fez e do que provavelmente possa acontecer. Isso vem sendo praticado pela falta de educação que possa ter dentro de casa e a falta do respeito ao próximo.

Fica evidente, portanto, a necessidade de acabar com esse impasse na sociedade, com a ajuda dos responsáveis e da escola, juntamente com o Ministério da Educação, elaborar projetos que venham ajudar de tal forma essas pessoas. A mídia, por sua vez, deve alertar mais a população, conscientizando as demais para que assim haja a diminuição desses tipos de violências, melhorando o convívio social.

Esquema da progressão da redação 02

1. a homofobia (1)

1. a homofobia (1)

2. a prática de violência (2)

2. a violência (2)

3. o psicológico (3)

4. cerca de 80% dos jovens ou adultos (4)

5. a favor da decisão das pessoas que se assumem (5)

6. as pessoas que não são a favor (6)

6. Isso (6)

6. a necessidade de acabar com esse impasse na sociedade (6)

5. essas pessoas (5)

6. A mídia (7)

Quantidade de cada progressão: PP = 4; SP = 6; EPP = 1;

Redação 03

É comum vermos em jornais, internet e principalmente na televisão, inúmeros casos de homossexuais que se suicidam ou que tiveram sua vida interrompida por alguém. Daí surge questão: Por que com eles(as)?

O desprezo da família e falta de autoconfiança são fatores que contribuem para que os números de suicídio dos homossexuais, especificamente, aumentem. Outro fator preocupante é o preconceito que acaba sendo um dos mais agravantes, por ser algo tão presente na nossa sociedade.

A sociedade contemporânea é um “mar de preconceitos”, em que, ao expressar ou demonstrar aquilo que realmente são, pessoas são julgadas socialmente e muitas vezes, como em alguns países, são criminalizadas por terem uma sexualidade “diferente” do comum.

Portanto, surge a necessidade de que o Estado estabeleça leis que penalizem qualquer tipo de preconceito contra os homossexuais e que a sociedade cumpra com o seu papel de que mesmo que não aceitando, deve-se respeitar. Afinal, se queremos não só uma sociedade, como também um mundo melhor, prezemos pelo respeito.

Esquema da progressão da redação 03

1. inúmeros casos de homossexuais que se suicidam (1)

2. a questão (2)

3. O desprezo da família e falta de autoconfiança (3)

4. Outro fator preocupante (4)

5. A sociedade contemporânea (5)

1. Pessoas (1)

2. o Estado (6)

3. a sociedade (7)

3. uma sociedade (7)

4. um mundo melhor (8)

Quantidade de cada progressão: PP = 1; SP = 6; EPP = 1;

Redação 04

O Brasil é um país diversificado e democrático, com pessoas de opiniões diferentes, que as mesmas têm o direito de expressão de pensamentos e ideias. No entanto, isso faz com que muitos brasileiros elevem o sentido de democracia e direito, para o preconceito e a maldade, como na homofobia. O fato de diversas famílias educarem seus filhos de forma patriarcal e preconceituosa, junto com a falta de segurança do Estado para com essas pessoas, contribui para o preconceito.

Se observarmos os fatores que levam a homofobia, percebe-se que a educação familiar, diz muito sobre a forma como o filho tratará um homossexual no futuro. Muitos pais mostram ao seu filho o motivo de não concordarem com a homofobia, e os ensinam a não concordarem também, o que não é errado, pois os pais educam seus filhos segundo seus costumes. Porém o ensino dado a essas crianças pode ser um ensino de ódio, fazendo com que elas cresçam com repúdio de pessoas dessa classe social, praticando assim, atos homofóbicos.

Sabe-se, segundo pesquisas de G1, que mais de 50% de deputados da câmara concordam em tornar crime a prática de homofobia no Brasil. Contudo, não há leis realmente rigorosas e de proteção a essa classe de pessoas, o que traz à tona as práticas de crueldade, sendo ela física, verbal, moral ou intimidadora. A priorização protetiva é necessária para a vida em sociedade dos homossexuais.

Diante dos fatos apresentados, é nítido que a homofobia no Brasil tem levado ao declínio da boa vida social para os LGBT's. É necessário a

conscientização dos pais ao educarem seus filhos sobre tal assunto, com a amostra em ruas, bairros e cidades do mal que isso traz. Como também é preciso decretar leis mais rígidas, garantindo a proteção dessas pessoas, pois independente de escolha ou sexualidade, são seres humanos que merecem respeito e direito como todos, só assim garantimos a democracia de verdade no país.

Esquema da progressão da redação 04

1. O Brasil (1)
 2. muitos brasileiros (2)
 3. O fato de diversas famílias (3)
 4. Os fatores que levam a homofobia (4)
 3. Muitos pais (3)
 4. o ensino dado a essas crianças (5)
 5. mais de 50% de deputados da câmara (6)
 6. leis realmente rigorosas e de proteção (7)
 5. A priorização protetiva (7)
 4. a homofobia no Brasil (4)
 3. a conscientização dos pais (3)
 5. decretar leis mais rígidas (7)
 6. seres humanos (8)
 7. a democracia de verdade (9)

Quantidade de cada progressão: PP = 1; SP = 9; EPP = 4;

TEMA: “Os desafios no combate ao feminicídio no Brasil”

Redação 05

No Brasil acerca de muitas mulheres violentadas, agredidas pelo os seus companheiros{, segundo...}jornais de televisão entre outras fontes,são apresentados casos que aterrorizam o Brasil.

Nesses últimos tempos, a violência contra a mulher só aumenta, várias mulheres sofrem agressões pelo o seu namorado ou marido, quando não é fisicamente, são maltratados verbalmente.

Sendo o feminicídio o absurdo, essas pessoas tem que conscientizar que o feminicídio é o crime que assombra a sociedade. Os homens tem que respeitar a mulher, pois elas são apenas de sexo diferente e elas são frágeis que o homem sendo que merecem respeito.

Por tanto o Governo federal pode criar leis rígidas contra o feminicídio, as escolas deve promover seminários, palestras, diálogos entre as pessoas entre outros, familiares deve conscientizar seus filhos tendo diálogo para que seus filhos não cometam crimes.

Esquema da progressão da redação 05

1. cerca de muitas mulheres violentadas (1)

2. casos que aterrorizam o Brasil (2)

1. a violência contra a mulher (1)

1. várias mulheres (1)

2. o feminicídio (3)

3. Os homens (4)

1. Elas (1)

1. Elas (1)

2. o Governo federal (5)

3. as escolas (6)

4. familiares (7)

Quantidade de cada progressão: PP = 2; SP = 6; EPP = 2;

Redação 06

Título original da redação: Leis mais rigorosas é o que precisamos

No Brasil, a taxa de feminicídios está aumentando cada vez mais, {numa proporção de...} 4,8 para cada 100 mil mulheres, segundo a OMS, mostrando que as leis têm que serem mais rigorosas, pois a população está aterrorizada com a violência que as mulheres sofrem todo dia.

Os desafios para combater o feminicídio no país são muitos, nos últimos tempos, a violência dos homens contra suas companheiras só aumenta, eles agredem por considera-las de um sexo mais frágil, não se importam com as punições dos seus atos {e...}, por isso, a taxa de feminicídios só vem subindo, deixando todos aterrorizados e revoltados.

No Brasil, 1 mulher é assassinada a cada 1h30, segundo o mapa da violência, por causa que o governo ultimamente não está fazendo nada {algo} para reverter a situação caótica que os cidadãos estão vivendo. Isso precisa mudar, o país tem que voltar a ser igual tava {como antes}, sem tanta violência contra as mulheres.

Portanto, o Estado tem que criar leis rigorosas para deixar as mulheres mais protegidas, a população, quando ver um ato de agressão, {devem} denunciar e, por fim, que os agressores se conscientizem, que {pois} o que não queremos que façam com a gente, não façam com as mulheres.

Esquema da progressão da redação 06

1. a taxa de feminicídio (1)

2. a população (2)

1. Os desafios para combater o feminicídio no país (1)

2. a violência dos homens contra as suas companheiras (3)

2. eles (3)

1. a taxa de feminicídio (1)

2. 1 mulher (4)

3. o governo (5)

4. o país (6)

5. leis rigorosas (7)

1. um ato de agressão (1)

2. os agressores (3)

2. as mulheres (4)

Quantidade de cada progressão: PP = 2; SP = 7; EPP = 5;

Redação 07

O feminicídio no Brasil tem apresentado aumento significativo nos últimos anos, pois o Brasil{ele} ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal.

A cultura brasileira em grande parte prega que o sexo feminino tem que se submeter ao masculino independente do seu convívio social, dessa forma os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois {os comportamentos} estavam dentro da construção social advinda da ditadura, assim a liberdade do ato é aumentado.

Além disso, a superioridade do gênero masculino reflete no cotidiano dos brasileiros, nesse contexto, as mulheres são objetificadas e vistas como fonte de prazer e agressão, esse quadro de persistência e maus tratos com esse setor é fruto de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes.

Portanto, é preciso focar na humanização do atendimento do apoio às vítimas, na educação e na valorização dos meios de comunicação. Ademais, é preciso que o poder legislativo crie projetos de lei para a punição de agressores, dessa maneira o número de casos de feminicídio diminuíram{diminuirão}.

Esquema da progressão da redação 07

1. O feminicídio no Brasil (1)

2. o Brasil (2)

3. o sexo feminino (3)

3. os comportamentos violentos contra as mulheres (3)

3. os comportamentos (3)

1. a liberdade do ato (1)

2. a superioridade do gênero masculino (4)

3. as mulheres (3)

3. esse quadro de persistência e maus tratos com esse setor (3)

3. humanização do atendimento do apoio às vítimas (3)

4. na educação (5)

5. valorização dos meios de comunicação (6)

6. o poder legislativo (7)

1. o número de casos de feminicídio (1)

Quantidade de cada progressão: PP = 4; SP = 7; EPP = 2;

Redação 08

O ato de violência contra a mulher, denominado feminicídio, cresce a cada dia na sociedade brasileira. Segundo dados da OMS, a taxa de feminicídio no Brasil é de 4,8 para cada 100 mil mulheres, mas isso não pode continuar assim.

É perceptível o aumento de assassinatos contra a mulher na sociedade brasileira, e isso, na maioria dos casos, ocorre pelo fato da vítima ser do gênero feminino e parecer ser frágil perante a sociedade.

São constatados casos em que muitas pessoas chegam a presenciar um ato de homicídio, e não denunciam por medo de se comprometerem e o silêncio, tanto da vítima quanto da sociedade, acaba sendo um dos fatores que geram o aumento do feminicídio no país.

Conclui-se, portanto, que para combater o aumento de casos de feminicídio, o governo tem que botar em vigor mais Leis que ajudem as vítimas, e que a sociedade, ao presenciar atos como esse, denunciem, pois é preciso haver um fortalecimento da sociedade diante de casos delicados como o feminicídio, e que o Ministério da Educação inclua nas escolas temas que comentem a importância de combater a violência contra a mulher.

Esquema da progressão da redação 08

1. O ato de violência contra a mulher (denominado feminicídio) (1)

1. a taxa de feminicídio no Brasil (1)

1. isso (1)

1. o aumento de assassinatos contra a mulher (1)

1. isso (1)

2. muitas pessoas (2)

3. o silêncio (3)

1. o aumento de casos de feminicídio (1)

2. a sociedade (2)

2. um fortalecimento da sociedade (2)

3. o Ministério da Educação (4)

Quantidade de cada progressão: PP = 5; SP = 3; EPP = 2;

ANEXOS 2 - Redações que receberam a maior nota no ENEM 2019

TEMA: “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”

Redação 01

Aristóteles, grande pensador da Antiguidade, defendia a importância do conhecimento para a obtenção da plenitude da essência humana. Para o filósofo, sem a cultura e a sabedoria, nada separa a espécie humana do restante dos animais.

Nesse contexto, destaca-se a importância do cinema, desde a sua criação, no século XIX, até a atualidade, para a construção de uma sociedade mais culta. No entanto, há ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil, centrados na elitização do espaço público e causadores da insuficiência intelectual presente na sociedade. Com isso, faz-se necessária uma intervenção que busque garantir o acesso pleno ao cinema para todos os cidadãos brasileiros.

De início, tem-se a noção de que a Constituição Federal assegura a todos os cidadãos o acesso igualitário aos meios de propagação do conhecimento, da

cultura e do lazer. Porém, visto que os cinemas, materialização pública desses conceitos, concentram-se predominantemente nos espaços reservados à elite socioeconômica, como os "shopping centers", é inquestionável a existência de uma segregação das camadas mais pobres em relação ao acesso a esse recurso. Essa segregação é identificada na elaboração da tese de "autocidadania", escrita pelo sociólogo Jessé Souza, que denuncia a situação de vulnerabilidade social vivida pelos mais pobres, cujos direitos são negligenciados tanto pela falta de ação do Estado quanto pela indiferença da sociedade em geral. Fica claro, então, que o acesso ao cinema não é um recurso democraticamente pleno no Brasil.

Como consequência dessa elitização dos espaços públicos, que promove a exclusão das camadas mais periféricas, é observado um bloqueio intelectual imposto a essa parte da população. Nesse sentido, assuntos pertinentes ao saber coletivo, que, por vezes, não são ensinados nas instituições formais de ensino, mas são destacados pelos filmes exibidos nos cinemas, não alcançam as mentes das minorias sociais, fato que impede a obtenção do conhecimento e, por conseguinte, a plenitude da essência aristotélica. Essa situação relaciona-se com o conceito de "alienação", descrito pelo alemão Karl Marx, que caracteriza o estado de insuficiência intelectual vivido pelos trabalhadores da classe operária no contexto da Revolução Industrial, refletido na camada pobre brasileira atual.

Portanto, fica evidente a importância do cinema para a construção de uma sociedade mais culta e a necessidade de democratização desse recurso. Nesse âmbito, cabe ao Ministério da Educação e da Cultura promover um maior acesso ao conhecimento e ao lazer, por meio da instalação de cinemas públicos nas áreas urbanas mais periféricas - que deverão possuir preços acessíveis à população local -, a fim de evitar a situação de alienação e insuficiência intelectual presente nos membros das classes mais baixas. Desse modo, o cidadão brasileiro poderá atingir a condição de plenitude da essência, prevista por Aristóteles, destacando-se, logo, das outras espécies animais, através do conhecimento e da cultura.

Esquema da progressão da redação 01

1. Aristóteles (1)
 2. aespécia humana (2)
 3. a importância do cinema (3)
 3. a democratização do acesso a esse recurso (3)
 3. o acesso pleno ao cinema para todos os cidadãos brasileiros (3)
 4. a Constituição Federal (4)
 3. os cinemas (3)
 4. a existência de uma segregação (5)
 4. Essa segregação (5)
 3. o acesso ao cinema (3)
 4. a exclusão das camadas mais periféricas (5)
 5. assuntos pertinentes ao saber coletivo (6)
 5. Essa situação (6)
 3. a importância do cinema (3)
 4. ao Ministério da Educação e da Cultura (7)
 5. o cidadão brasileiro (8)

Quantidade de cada progressão: PP = 4; SP = 8; EPP = 3;

Redação 02

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure o acesso à cultura como direito de todos os cidadãos, percebe-se que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa garantia, principalmente no que diz respeito ao cinema. Isso acontece devido à concentração de salas de cinema nos grandes centros urbanos e à concepção cultural de que a arte direcionada aos mais favorecidos economicamente.

É relevante abordar, primeiramente, que as cidades brasileiras foram construídas sobre um viés elitista e segregacionista, de modo que os centros culturais estão, em sua maioria, restritos ao espaço ocupado pelos detentores do poder econômico. Essa dinâmica não foi diferente com a chegada do cinema, já que apenas 17% da população do país frequenta os centros culturais em questão. Nesse sentido, observa-se que a segregação social - evidenciada como

uma característica da sociedade brasileira, por Sérgio Buarque de Holanda, no livro "Raízes do Brasil" - se faz presente até os dias atuais, por privar a população das periferias do acesso à cultura e ao lazer que são proporcionados pelo cinema.

Paralelo a isso, vale também ressaltar que a concepção cultural de que a arte não abrange a população de baixa renda é um fato limitante para que haja a democratização plena da cultura e, portanto, do cinema. Isso é retratado no livro "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus, o qual ilustra o triste cotidiano que uma família em condição de miserabilidade vive, e, assim, mostra como o acesso a centros culturais é uma perspectiva distante de sua realidade, não necessariamente pela distância física, mas pela ideia de pertencimento a esses espaços.

Dessa forma, pode-se perceber que o debate acerca da democratização do cinema é imprescindível para a construção de uma sociedade mais igualitária. Nessa lógica, é imperativo que o Ministério da Economia destine verbas para a construção de salas de cinema, de baixo custo ou gratuitas, nas periferias brasileiras por meio da inclusão desse objetivo na Lei de Diretrizes Orçamentárias, com o intuito de descentralizar o acesso à arte. Além disso, cabe às instituições de ensino promover passeios aos cinemas locais, desde o início da vida escolar das crianças, mediante autorização e contribuição dos responsáveis, a fim de desconstruir a ideia de elitização da cultura, sobretudo em regiões carentes. Feito isso, a sociedade brasileira poderá caminhar para a completude da democracia no âmbito cultural."

Esquema da progressão da redação 02

1. o acesso à cultura como direito de todos os cidadãos (cinema) (1)

1. Isso (1)

2. as cidades brasileiras (2)

2. Essa dinâmica (2)

3. 17% da população do país (3)

4. a segregação social (4)

5. a concepção cultural de que a arte não abrange a população de baixa renda (5)

5. Isso (5)

1. o debate acerca da democratização do cinema (1)

2. o Ministério da Economia (6)

3. às instituições de ensino (7)

4. a sociedade brasileira (8)

Quantidade de cada progressão: PP = 3; SP = 7; EPP = 1;

APÊNDICE

TABELA 01: “O desafio do combate a homofobia no Brasil”

REDAÇÕES JÚLIO DE MELLO	PP	SP	EPP	QUANTIDADE DE NÍVEIS DE PROFUNDIDADE	QUANTIDADE DE TÓPICOS	TÓPICO DO TÍTULO	TÓPICO MAIS COMENTADO
Redação 01	0	6 (60%)	4 (40%)	5	6	1 (25%)	2 (50%)
Redação 02	4 (36,3%)	6 (54,5%)	1 (9%)	6	7	1 (20%)	6 (40%)
Redação 03	1 (12,5%)	6 (75%)	1 (12,5%)	5	8	1	1 e 7 (50%)
Redação 04	1 (7,1%)	9 (64,2%)	4 (28,5%)	7	9	4 (20%)	3 e 7 (40%)
TOTAL	6 (12%)	27 (55%)	16 (32%)	5,75	7,5		

Fonte: Autor (2020).

TABELA 02: “Os desafios no combate ao feminicídio no Brasil”

REDAÇÕES JÚLIO DE MELLO	PP	SP	EPP	QUANTIDADE DE NÍVEIS DE PROFUNDIDADE	QUANTIDADE DE TÓPICOS	TÓPICO DO TÍTULO	TÓPICO MAIS COMENTADO
Redação 05	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)	4	7	3	1 (100%)
Redação 06	2 (14,8%)	7 (50%)	5 (35,7%)	5	7	1	1 (42%)
Redação 07	4 (30,7%)	7 (53,8%)	2 (15,3%)	6	7	1 (33%)	3 (83%)
Redação 08	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)	3	4	1	1 (71%)
TOTAL	13 (27%)	23 (48%)	11 (23%)	4,5	6,25		

TABELA 3: “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”

Redações ENEM nota 1000	PP	SP	EPP	Quantidade de níveis de profundidade	Quantidade de tópicos	Tópico do Título	Tópico mais comentado
Redação 01	4 (26%)	8 (53,4%)	3 (20%)	5	8	3	3 (71,4%)
Redação 02	3 (27,2%)	7 (63,3%)	1 (9%)	5	8	1	1 (50%)
TOTAL	7 (26%)	15 (57%)	4 (15%)	5	8		