

ESCRITA E ENSINO: PLANEJANDO O TÓPICO DISCURSIVO NO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

WRITING AND TEACHING: PLANNING THE DISCURSIVE TOPIC IN THE ENEM ESSAY GENRE

Raul Guilherme Candido da Silva **1**
Fabiana Pincho de Oliveira **2**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta interventiva para o ensino da escrita do gênero redação do Enem pautado sob o planejamento do tópico discursivo. Para tanto, adotamos uma perspectiva metodológica de pesquisa-ação, visto que buscamos sondar como alguns estudantes tentavam organizar o tópico em seus textos para, em seguida, ensinar-lhes a (re)escrevê-los com base nos pressupostos da organização tópica. Como resultado da análise das primeiras redações, observamos que os alunos tinham muitas dificuldades em realizar a manutenção da progressão/continuidade tópica, porém, visando ao ensino da escrita como processo e levando em conta o planejamento do tópico discursivo, podemos perceber que as produções tiveram consideráveis avanços. Assim, concluímos que o trabalho do ensino de produção textual com o planejamento do tópico discursivo auxiliou a organização da macroestrutura dos escritos, contribuindo para a sua coerência e argumentação.

Palavras-chave: Ensino de produção textual. Organização tópica. Redação do Enem.

Abstract: This paper aims to present an intervention proposal for the teaching of Enem essay genre based on the planning of the discursive topic. For this purpose, we adopt the perspective of the action-research methodology, since we seek to analyze how some students tried to organize the topic in their texts to, subsequently, teach them how to rewrite their essays according to the assumptions of the topical organization. As a result of the analyses of the first essays, we noticed that students had many difficulties in achieving the maintenance of the topical progression/continuity, but, focusing on the teaching of writing as a process and taking into account the discursive topic planning, we can see how students' written productions presented significant improvement. Therefore, we conclude that the teaching of textual production with the discursive topic planning helped in the organization of the macrostructure of the texts, contributing to their coherence and argumentation.

Keywords: Textual production teaching. Topical organization. Enem essay.

Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Bolsista Capes; Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). É membro do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura: perspectivas interdisciplinares (Getel-Ufal).
E-mail: raulguilhermecandido@gmail.com

Possui doutorado (2006) e mestrado (2002) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e graduação (1996) em Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora Associada III da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, atuando na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (Proflettras). É vice-líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura: perspectivas interdisciplinares (Getel-Ufal) e tutora do PET Letras Ufal. E-mail: fabianaoliveira.fale@gmail.com

Introdução

Anualmente, muitos estudantes se preparam para realizar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No contexto de preparação do exame, muita atenção é dada à prova de redação, uma vez que seus resultados apontam as dificuldades que os candidatos apresentam em escrever textos argumentativos. Para a maioria deles, organizar e articular as suas ideias de modo que consigam assegurar a orientação argumentativa e dar sentido aos seus escritos ainda é uma tarefa difícil.

De acordo com Alencar e Faria (2014), em pesquisas feitas em textos padrões do Enem, a desorganização do tópico discursivo e a falta de comando dos elementos necessários para a sua articulação afetam a argumentação e a coerência dos textos. Desse modo, neste artigo, lançamos a hipótese de que os problemas dos estudantes podem estar associados ao fato de eles não terem discernimento de como selecionar, organizar e articular as ideias que irão conduzir o tópico dos seus textos, além de não conseguirem garantir a manutenção e o equilíbrio da progressão/continuidade tópica.

Destacamos que, apesar de o tópico discursivo vir, há algum tempo, ganhando notoriedade nas pesquisas de importantes nomes da Linguística de Texto (LT), como as de Koch (2014) e Marcuschi (2008), poucos trabalhos o levam ao campo do ensino da escrita. Além disso, quando associados às questões didáticas, os estudos sobre o tópico, como o de Travaglia (2016), dão inegáveis contribuições à LT, mas apenas lançam possíveis estratégias, ou seja, não vão à prática.

Por esse motivo, percebemos a necessidade e fizemos uma pesquisa que teve como objetivo a apresentação de uma intervenção pedagógica em aulas de produções textuais que visasse ao planejamento do tópico discursivo como uma estratégia de ensino para a produção de textos em um contexto de preparação para a prova de redação do Enem. Nesta pesquisa, além de tomarmos os estudos que regem a topicalidade como ponto de partida, adotamos a noção de ensino da escrita por uma perspectiva processual.

Ademais, informamos que este artigo será organizado da seguinte maneira: nas duas primeiras seções, apresentaremos as posições teóricas adotadas. Em seguida, mostraremos o nosso percurso metodológico, que será dividido em duas etapas: na primeira, apresentaremos o contexto de pesquisa e a análise dos textos que usamos para sondar a escrita dos alunos; na segunda, mostraremos metodologicamente como o planejamento do tópico discursivo foi concebido nas aulas e como os textos ficaram depois disso; e, por fim, concluiremos o artigo.

O tópico discursivo e a construção da coerência em textos argumentativos

De acordo com Jubran (2006) e Pinheiro (2005), o tópico discursivo é considerado como princípio organizador do texto/discurso. Os autores destacam que os artifícios de progressão e organização textual estão ligados à progressão/continuidade tópica, uma vez que ele permeia toda composição textual-discursiva, servindo, portanto, como o fio condutor do texto/discurso. Nas palavras de Pinheiro:

O tópico [...] se identifica com a questão de interesse imediato, serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e sinaliza a perspectiva focalizada. Nesse sentido, ele é visto como uma categoria analítica, de base textual-discursiva, ou seja, relaciona-se ao plano global de organização do texto (PINHEIRO, 2005, p. 22-23).

Relacionando, então, as suas propriedades organizacionais à macroestrutura do texto/discurso, os autores dão ênfase a duas propriedades definidoras do tópico: a centração e organicidade. A centração seria considerada a convergência temática que gira em torno de um determinado assunto. A ela, são atribuídos os traços de concernência, relevância e pontualização, que são responsáveis pela relação semântica que as informações do texto mantêm entre si, pela integração de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis e pelo destaque e localização desse conjunto, que se sobressai em algum momento do texto.

A organicidade, por sua vez, tem ligação com as relações de dependência do tópico em seu nível hierárquico e sequencial. No primeiro, as sequências dos textos se desdobram em supertópicos, tópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos. No segundo, os processos de continuidade e descontinuidade tópica são levados em conta.

Portanto, considerando o tópico numa perspectiva macroestrutural do texto, como fizeram Jubran (2006) e Pinheiro (2005), apropriamo-nos dele como um objeto de estudo de base textual-interativa. Por isso, consideramos que sua organização baseia-se num processo colaborativo e contextualizado – sociocognitivo-discursivo, sociointeracional e de formulação textual –, posto em ação pelos sujeitos interlocutores que miram a construção de sentido do texto, ou seja, a sua coerência.

Por esse viés, buscando articular a organização tópica e a coerência à macroestrutura do texto – especificamente com o ensino de produção escrita –, Lins *et al.* (2017) se utilizam das quatro metarregras de Michel Charolles como critérios de análise da coerência, que são elas: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. De acordo com os autores, essas regras têm tanta importância para o ensino da escrita que fazem parte dos guias de orientação para a prova de redação do Enem.

No trabalho deles, essas regras são associadas ao que Pinheiro (2005) denomina como os mecanismos de articulação tópica. O autor, numa primeira tentativa de sistematizar os estudos sobre o tópico discursivo e as formas articulatórias, aponta cinco mecanismos que trabalham em prol da sua articulação e, conseqüentemente, da sua organização, são eles: a) os marcadores discursivos; b) as formas referenciais; c) as formulações metadiscursivas; d) as perguntas; e) as paráfrases.

Para ele, esses recursos coesivos são concebidos como articuladores da organização tópica. Conseqüentemente, contribuem para a construção da coerência textual, visto que os elos de coesão, pautados sob uma perspectiva semântica-pragmática-discursiva, são também responsáveis pela formulação textual-interativa pela qual os estudos da topicalidade são moldados.

Vê-se tal constatação validada quando o autor afirma que o mau uso de um marcador discursivo provoca a quebra da continuidade tópica, prejudicando, desse jeito, a coerência do texto. Sendo assim, ao relacionar as metarregras charollianas aos mecanismos de articulação tópica propostos por Pinheiro (2005), Lins *et al.* (2017) acreditam que a coerência e o tópico discursivo vão sendo, mutuamente, construídos porque:

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

Tomando como base os estudos como os de Lins *et al.* (2017) e Pinheiro (2005), em sua tese, Sá (2018) propõe novas categorizações de análise tópica no gênero redação do Enem. A autora acredita que os mecanismos articulatórios de Pinheiro e as metarregras charollianas caminham lado a lado para a construção da coerência nos textos desse gênero, pois, quando articulados de maneira assertiva, os tópicos progridem (metarregra da progressão) à medida que vão se relacionando (metarregra da relação).

Além disso, a autora pontua que, no gênero redação do Enem, o texto tende a ser construído em torno de um monotópico, isto é, um único tópico que tenha suas aberturas centralizadas nele. Para ela, o tema da redação condiciona esse monotópico, e os estudantes deveriam criar seus textos em detrimento dele.

Considerando a presença monotópico, ela evidencia duas novas propriedades de análise tópica nas redações: o aprofundamento e o alargamento. O aprofundamento estaria ligado à verticalidade do quadro tópico na medida em que as informações que o compõem se apro-

fundam sobre o monotópico do escrito. O alargamento, por sua vez, teria a ver com a abertura horizontal das informações no quadro em torno também do monotópico.

Desse modo, é preciso levar em consideração que o comportamento do tópico discursivo no gênero redação do Enem precisa ser construído por arranjos argumentativos que façam sentido no entorno contextual da situação comunicativa da qual o texto nasce. Entendemos, então, que os argumentos elencados para a construção tópica devem ser considerados para além do cotexto no qual o tópico é materializado.

Assim, mesmo que hajam regras que normatizem a estrutura do gênero no qual o tópico é inserido, o seu desenvolvimento precisa estar atrelado à escolha de argumentos que façam sentido fora da materialidade linguística. Ou seja, em gêneros argumentativos, como o caso da redação do Enem, o tópico precisa ser construído de acordo com contexto sociocognitivo e discursivo no qual se encontram os interlocutores do texto, pois o que é posto na materialidade só ganha sentido no mundo.

O tópico discursivo e a escrita como processo

Embora, no nível teórico, a proposta pedagógica de se ensinar escrita como processo pareça interessante, parece-nos que ela pouco tem ido à prática para lidar com os problemas de escrita de alunos da educação básica. De acordo com Marquesi (2014), muitos estudantes chegam ao final do ensino médio, ou seja, às vésperas dos exames de vestibulares, sem sequer terem sido guiados a planejar a escrita ou a reescrevem seus textos. Nas palavras da autora:

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

Justamente pelo fato de parte dos estudantes da educação básica não conseguir conduzir o fio que orienta sua escrita, resolvemos associar o trabalho do ensino de produção textual como processo aos pressupostos teóricos do tópico discursivo. Sendo assim, entendemos aqui que o texto é um produto que resulta de um processo de etapas distintas, como o planejamento, a escrita, a revisão, a correção e a reescrita.

Para Antunes (2005), fazer com que os estudantes tenham contato com esses movimentos processuais em aulas de produção textual é de suma importância, visto que nenhum texto nasce do nada, mas da seleção de informações, da sua organização e articulação. No caso da redação do Enem, acreditamos que o planejamento da arquitetura do texto tende a ser uma ferramenta utilizada para que os escreventes possam elencar os argumentos cabíveis à condução e ao desenvolvimento do escrito.

Nesse sentido, o plano de texto auxiliaria a organização, a articulação e o desenvolvimento do tópico pelo fato de os estudantes terem a chance de relacionar as informações de seus textos antes de escrevê-los. Assim, como Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 15), consideramos que: “[...] o plano de texto pode servir para planejar um texto a ser produzido; sua utilização poderá garantir maior coerência entre o que o produtor deseja escrever e o que ele escreverá efetivamente”.

Nesse intercâmbio entre o que se deseja escrever e o que se escreverá efetivamente, consideramos que a escrita deva ser uma atividade tematicamente orientada, pois os segmentos elencados à construção textual precisam estar ligados a uma ideia central. Por esse viés, acreditamos que o domínio das propriedades do tópico discursivo pode dar aos estudantes oportunidades de fazer com que seus escritos não percam a orientação entre seus pontos de partida e de chegada.

Em síntese: para nós, o momento de planejamento do texto permitiria que os escreventes pudessem planejar o tópico de seu escrito; na escrita, eles conduziriam o que foi

planejado; e, depois, na revisão e na reescrita, fariam os ajustes necessários. Desse modo, compreendemos que, nesse processo, problemas que custariam caro à coerência do texto teriam a possibilidade de ser minimizados ou sanados.

Contextualizando as aulas de produção textual

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos por alunos do Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe) em 2018. O Paespe é um programa de extensão institucionalizado da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) que, desde 1993, busca complementar e suprir carências dos estudantes do ensino médio de escolas públicas do estado de Alagoas e tem também como intuito aproximar seus alunos à realidade da Ufal.

O programa oferece conteúdos de todas as disciplinas avaliadas pelo Enem em aulas realizadas de segunda a sábado. As aulas acontecem no Centro de Tecnologia da Ufal e são ministradas por discentes do Programa de Educação Tutorial (PET) da mesma instituição, dos grupos Arquitetura e Urbanismo, Ciência e Tecnologia, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Letras e Psicologia, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde.

As aulas de produção textual do programa, onde se deu a intervenção pedagógica relatada neste artigo, foram ministradas por uma dupla que compunha o quadro de colaboradores do PET Letras. Elas ocorreram a cada quinze dias, entre os meses de janeiro e outubro de 2018, tinham duas horas de duração e eram planejadas com a ajuda de uma professora doutora da Faculdade de Letras da Ufal.

No citado intervalo de tempo, 98 estudantes, meninos e meninas entre 15 e 18 anos de idade, matriculados entre o 2º e 3º do ensino médio em diferentes escolas estaduais dos municípios de Maceió, Messias, Rio Largo e Satuba, do estado de Alagoas, foram acolhidos pelo programa. No fim do ano, a média de alunos que frequentavam as aulas era de 30 a 40 estudantes. Nessa turma, foram ministradas 16 aulas de redação.

Durante essas aulas, três temas nortearam as produções textuais dos alunos¹: 1) *O conceito de família no século XXI*; 2) *As condições de vida do idoso no Brasil*; 3) *Caminhos para prevenção do suicídio no Brasil*. No entanto, no percurso do ano letivo, outros temas puderam ser discutidos com os estudantes, por exemplo, *Legalização do aborto no Brasil*, *Bullying nas escolas brasileiras* etc.

De modo geral, as aulas aconteciam da seguinte maneira: antes do encontro presencial, os alunos eram orientados a pesquisar sobre o tema que seria trabalhado na aula seguinte; durante a aula, havia debate acerca da temática. Para além do que os alunos tinham lido, textos do gênero argumentativo, como artigo de opinião, matérias jornalísticas, vídeos do *Youtube*, comentários em redes sociais etc., eram levados para pautar a discussão.

Além do mais, eram levadas, às aulas, redações de exames passados que tiveram nota 1000. Com esses textos modelos, eram mostrados aos alunos os movimentos retóricos do gênero para que eles pudessem conhecê-los e ver como o gênero redação do Enem se estruturava. Essa mescla de textos argumentativos era abordada para que se pudesse mostrar aos estudantes como eram organizados o ponto de vista e os argumentos nos textos.

Para o trabalho com o gênero redação do Enem, para além da sua estrutura, foi levado em conta seus propósitos comunicativos e os parâmetros avaliativos do exame. De acordo como a cartilha de redação do participante do Enem (BRASIL, 2018), os candidatos devem escrever um texto argumentativo em prosa que se limite a, no máximo, trinta linhas e que apresente uma proposta de intervenção à problemática abordada em seu tema.

No texto, cinco competências são avaliadas: 1) o domínio da norma culta da língua na modalidade escrita; 2) a compreensão à proposta do tema; 3) a organização de ideias em defesa de um ponto de vista; 4) os conhecimentos linguísticos necessários para encadeamento da construção argumentativa; 5) a apresentação de uma proposta de intervenção à problemática apresentada no tema. Entretanto, para o trabalho com o tópico discursivo, resolvemos dar

¹ Embora três temas tenham norteado as produções, só serão feitas análises dos textos originados dos temas 1 e 3, uma vez que eles dão, respectivamente, as versões de sondagem e de pós-aplicação da proposta da pesquisa.

proeminência, nesta pesquisa, às duas competências seguintes:

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

Competência 4: Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. (BRASIL, 2018, p. 8)

Destacamos essas competências por compreendermos que suas exigências aproximam-se do que nos interessa: a organização do tópico discursivo, seus mecanismos de articulação e suas relações com a argumentação. Além disso, o que elas exigem estaria também mais próximo das dificuldades encontradas nos primeiros textos produzidos pelos alunos do Paespe, como veremos na seção a seguir.

O comportamento do tópico discursivo nos primeiros textos

Para análise deste artigo, selecionamos dois textos de duas alunas distintas (A e B), o que nos dá o total de quatro. Esses textos equivalem às primeiras e às últimas redações produzidas por essas alunas. Para escolhê-los, consideramos o fato de eles terem passado por todos os processos de escrita e reescrita feitos durante a pesquisa.

Esses processos se deram da seguinte maneira: o texto um, que teve como temática *O conceito de família no século XXI*, foi escrito, intencionalmente, sem planejamento prévio e reescrito duas vezes com base na avaliação dos professores. O texto dois, que teve como tema *As condições de vida do idoso no Brasil*, foi planejado, escrito, avaliado e reescrito. O texto três, no qual foi trabalhada a temática *Caminhos para a prevenção do suicídio no Brasil*, foi planejado, escrito por etapas (introdução, desenvolvimento e conclusão) em diferentes aulas, avaliado e reescrito.

No dia em que o texto um foi escrito, a aula se deu da seguinte maneira: 1) a definição dicionarizada da palavra família foi apresentada aos alunos; 2) em seguida, algumas postagens e seus comentários de redes sociais acerca da temática foram apresentados a eles; 3) depois, foi aberto um espaço para que os estudantes manifestassem suas opiniões sobre o tema. Nessa aula, de forma intencional, nada em relação ao gênero redação do Enem foi trabalhado.

Ademais, informamos que as duas redações foram digitadas da mesma maneira que foram escritas por suas autoras. Analisaremos as redações com base em seus quadros tópicos², que também serão postos a seguir. Informamos também que, tanto na primeira quanto na segunda análise, os textos das alunas serão dispostos na mesma ordem.

Texto 1:

1[Conforme a evolução da sociedade, o conceito de família vem se modificando a fim de abranger e incluir todos os tipos, além do formado por um casal heterossexual e seus filhos.]

2[A família é um agrupamento de pessoas unidas através de laços afetivos e sanguíneos ou não.]

3[Atualmente, a instituição familiar tem muitas variações, como casais homossexuais, avós ou tios que cuidam de seus netos ou sobrinhos e até mesmo casais sem filhos e apenas animais domésticos.]

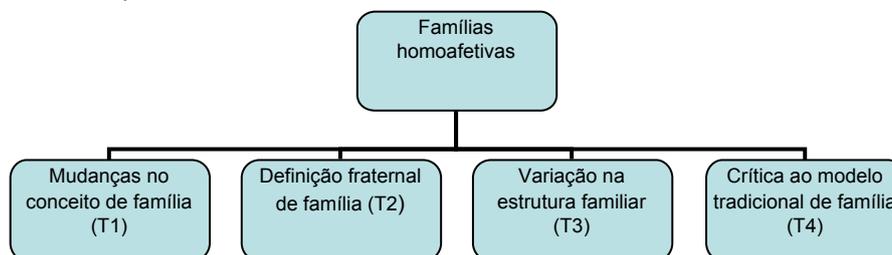
4[Além disso, defender que no meio social, familiar abrange apenas a união entre um homem, uma mulher e seus filhos estimula o preconceito e a discriminação em relação a adoção de crianças por casais homoafetivos, o que prejudica os jovens que não possuem um lar e

² Para melhor compreensão da nossa análise, referimo-nos a cada tópico como T e a cada subtópico como ST, por exemplo, tópico 1 = T1; subtópico 1 = ST1. Além do mais, delimitamos cada segmento tópico dos textos pelo uso de colchetes.

seus desenvolvimento pessoal.]

Fonte: texto coletado pelos autores do trabalho durante as aulas do Paespe.

Quadro tópico:



Fonte: quadro tópico elaborado pelos autores do artigo.

Pelo que podemos perceber, o supertópico do texto está ligado à questão das famílias homoafetivas. A tese do escrito, por sua vez, é postulada com base no primeiro tópico do texto – mudanças no conceito de família –, que parece sustentar os demais tópicos: definição fraternal de família, variação da estrutura familiar e críticas ao modelo tradicional de família.

Embora todos os tópicos elencados para a construção da redação estejam imbricados à ideia do seu tema, ela apresenta alguns problemas em relação à sua organicidade pelo fato de eles não estarem devidamente articulados e/ou suficientemente desenvolvidos. O não desenvolvimento dos tópicos desse texto faz com que possíveis desdobramentos tópicos – subtópicos – também não possam ser utilizados a fim de tentar garantir a progressão textual.

Dessa forma, na abertura de cada tópico, são apresentadas ideias que não conseguem avançar. Consequentemente, os argumentos do texto não são construídos de forma satisfatória, mesmo que, por inferências, consigamos perceber que a orientação argumentativa do texto tende a ir contra o modelo hétero-normativo de família, proeminentemente visada no T4.

Sendo assim, o monotópico traz informações que não se relacionam de forma convincente, não progridem e não contribuem para a conclusão. Esse truncamento informacional fazia o texto de maneira que sua coerência é afetada, já que o que é dado não está, devidamente, articulado, e seu sentido fica vago, devido a algumas lacunas que o escrito tem.

No que diz respeito às formas articulatórias, com a exceção de T2, os tópicos são inseridos no escrito e tentam manter-se articulados por formulações metadiscursivas (*Conforme a evolução da sociedade*) e marcadores discursivos (*Atualmente, Além disso*). No entanto, mesmo com a utilização deles, a coerência global do texto não é garantida.

A título de exemplo, o uso do marcador discursivo *Além disso* não é suficiente para manter a relação entre T3 e T4, visto que os tópicos que ele relaciona não têm equivalência semântico-discursiva (PINHEIRO, 2005), pois o que é dito em T3 não é mais desdobrado em T4. Pelo contrário, é feita a abertura de outro viés de discussão.

Texto 2:

1[Desde as primeiras civilizações, o ser humano está sempre em contato com a família, instituição responsável pela formação de seus caráter.]

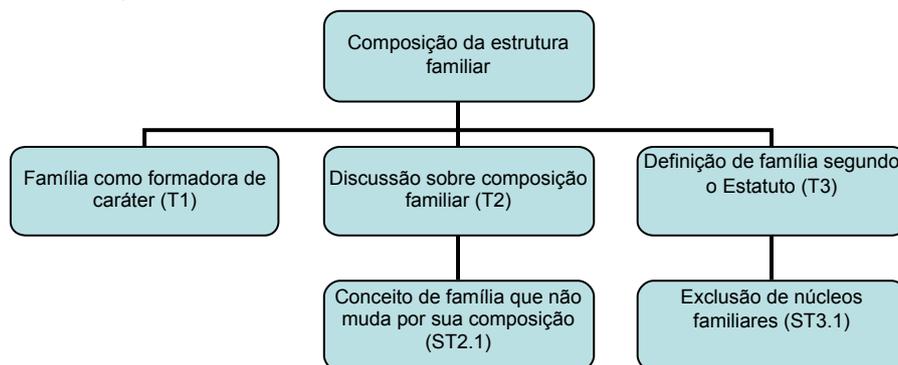
2[Atualmente, são várias discussões sobre o que ela é e como deve ser composta;]

2.1[porém o conceito de família não muda independente de como a mesma é composta.]

3[Recentemente, o Estatuto da família afirma que ela é um meio composta pela união de uma mulher através do casamento, ou pais e mães solteiros com os filhos.] 3.1[Entretanto, esta noção é altamente preconceituosa e exclusiva, pois, segundo o Estatuto, as relações homoafetivas ou criações fora do meio paterno e materno são abomináveis e inconsideráveis; visto que a família é o núcleo de pessoas que dividem um mesmo espaço e praticam ações solidárias independentes de quem são.]

Fonte: texto coletado pelos autores do trabalho durante as aulas do Paespe.

Quadro tópico:



Fonte: quadro tópico elaborado pelos autores do artigo.

O texto 2 tem seu supertópico ligado à discussão sobre a composição da estrutura familiar. A tese do escrito vem apresentada no subtópico 2.1, que diz que o conceito de família não é alterado independentemente de sua composição. No entanto, como a autora da redação 1, a autora do texto 2 não parece conseguir desenvolver seu texto pela ideia apresentada na tese. Dessa forma, novamente, temos um texto com problemas ligados ao desenvolvimento do tópico.

Embora haja a utilização de articuladores textuais, eles não conseguem dar conta da manutenção da coerência do escrito. Vejamos, a título de exemplo, que: no subtópico 3.1, a autora faz uso do marcador discursivo *visto que* no intuito de estabelecer relação entre o primeiro período frasal desse subtópico e o último. Porém, pela desorganização da disposição tópica, o marcador parece inserir um contra-argumento ao período que lhe antecede, o que faz com que a construção se torne incoerente, como já visualiza Pinheiro (2005) acerca do uso equivocado de conectores.

Ademais, mesmo conseguindo inserir subtópicos que se liguem aos seus tópicos, a autora B também não consegue ampliá-los; apenas os rompe constantemente. Dessa maneira, a argumentação do texto também é afetada, uma vez que, por causa da não progressão dos tópicos, não são apresentadas construções de teor argumentativo, com exceção da tese, que não volta a ser retomada, e da abertura do segmento do subtópico 3.1, que, como mencionamos, se encontra incoerente.

Assim, ainda que, também por inferências, consigamos perceber que orientação argumentativa da autora da redação vai contra o modelo dito como tradicional de família, o teor argumentativo do texto deixa a desejar. Ele se torna insatisfatório, pois seu tópico não é conduzido a uma conclusão, fazendo com que muitas brechas de interpretação fiquem a cargo de seus leitores.

A proposta de intervenção

A pesquisa-ação orienta que o pesquisador busque entender as reais necessidades dos sujeitos investigados (FONSECA, 2002). Assim, nós tínhamos que identificar e compreender as dificuldades que mais se destacavam nos textos produzidos no contexto das aulas de redação preparatórias para o Enem. Somente após essa etapa, poderíamos propor uma intervenção pedagógica.

Então, feitas as análises das primeiras produções textuais, notamos que elas apresentam dois grandes problemas: a desorganização do tópico que tende a ser causada pelas falhas no uso dos mecanismos articulatórios. Em virtude disso, a argumentação das redações é prejudicada pelas lacunas que elas deixam em aberto, tendo em vista que o que se espera, em gêneros argumentativos, é que o texto conduza e tente convencer o seu leitor diante de sua conclusão, e não que deixe espaços para que ele os preencha.

Podemos notar também que, no perímetro cotextual, essas informações são agrupadas em parágrafos e, conseqüentemente, somadas à totalidade do escrito. Então, contemplando-nos com o que propõem Travaglia (2016) Faraco e Tezza (2014) acerca do planejamento de

textos, demos enfoque ao trabalho com o ensino de produção textual que visasse à construção do texto pautada na esquematização do quadro tópico e de parágrafos para, posteriormente, conduzir o texto à sua construção global.

Ressaltamos, entretanto, que esses autores não entendem o tópico discursivo como sinônimo de parágrafo, pois eles são categorias de análise distintas. Faraco e Tezza (2014), a título de exemplo, nem citam os estudos da topicalidade em sua pesquisa.

Todavia, acreditamos que o planejamento dos textos e a delimitação de assuntos através da paragrafação pode ser um dos pontos de partida para o ensino produção textual pautado sobre o tópico, uma vez que os parágrafos centram suas informações e as organizam em torno da temática que conduz o escrito. Por isso, a delimitação do parágrafo nos interessa.

Das 16 aulas de redação ministradas no Paespe em 2018, três foram destinadas ao planejamento do tópico discursivo no gênero redação do Enem. Entretanto, é importante dar ênfase que, para além da categoria textual do tópico, outras também foram trabalhadas nas demais aulas, por exemplo, a progressão/continuidade referencial, a sequência textual argumentativa e estrutura do gênero textual trabalhado etc.

Em todas as aulas destinadas ao planejamento do tópico, a temática trabalhada para a redação foi *Caminhos para a prevenção do suicídio no Brasil*. O primeiro encontro se deu da seguinte maneira: 1) dois vídeos sobre do Youtube sobre prevenção do suicídio foram mostrados aos alunos (1 – *Cresce o número de suicídio entre jovens*, do canal Jornal da Gazeta³; 2 – *Especialistas alerta a importância de falar sobre suicídio e procurar ajuda*, do canal TV Brasil⁴).

2) Em seguida, dois textos sobre a mesma temática foram lidos em silêncio pelos alunos e de depois lidos em voz alta para toda a turma: Suicídio é a segunda causa de morte entre jovens de 15 a 24, diz OMS, da Revista Veja⁵; Um suicídio ocorre a cada 40 segundos no mundo, diz OMS, do site Nações Unidas Brasil⁶. 3) Posteriormente, um debate acerca das impressões que os alunos tiveram sobre os vídeos e os textos foi feito, levando em consideração os dados que mais chamaram a atenção.

4) Depois desse debate, foi solicitada uma nova leitura dos textos para que os alunos vissem como a construção do escrito se dava pela escolha da tese, dos argumentos que a sustentavam, da referência, dos marcadores discursivos e das formulações metadiscursivas usadas para integração dos parágrafos e do texto de forma geral. Além disso, e principalmente por isso, para que eles vissem que os parágrafos só se encerravam ou se iniciavam quando se tinha intuito de esgotar ou apresentar novas informações (FARACO e TEZZA, 2014).

5) Em seguida, os quadros tópicos dos textos da Revista Veja e do site Nações Unidas Brasil foram mostrados aos alunos. Nesse momento, eles não foram denominados como quadros tópicos, mas como esquemas de organização textual. Como no caso dos parágrafos, o intuito disso era mostrar como um texto (produto) é arquitetado em torno de informações que se desdobram em prol de sua temática central a fim de dar sentido ao escrito (TRAVAGLIA, 2016).

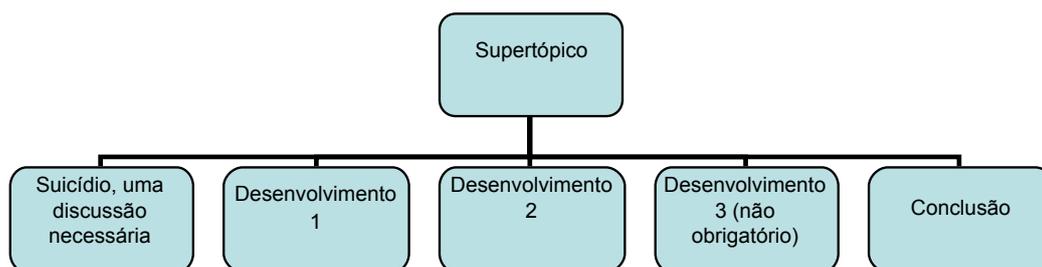
6) Antes do momento da escrita, foi sugerido que os alunos, de forma individual, optassem por escrever seus textos com um número de, no mínimo, 4 e, no máximo, 5 parágrafos. Além disso, foi mostrado a eles um quadro tópico que, caso quisessem, poderiam seguir a sua estrutura, contudo, eles não eram obrigados. É válido mencionar que esse quadro não estava finalizado, ele tinha apenas a tese do parágrafo introdutório, como se pode ver:

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xrr58qQAlbY&t=1s>. Acesso em: set. 2018.

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gc-8R_13M8g&t=5s. Acesso em: set. 2018.

5 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/suicidio-e-segunda-caoa-de-morte-entre-jovens-de-15-a-24-anos-diz-oms/>. Acesso em: set. 2018.

6 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/um-suicidio-ocorre-a-cada-40-segundos-no-mundo-diz-oms/>. Acesso em: set. 2018.



Fonte: material retirado dos slides das aulas preparadas para o Paespe.

O quadro poderia ser utilizado como ponto de partida para a produção textual, se assim os escreventes quisessem, porque eles não estavam acostumados a trabalhar com o planejamento de textos em suas escolas, o que poderia atrapalhá-los.

Em seus estudos, Travaglia (2016) dá algumas dicas para de esquematizações textuais, sejam elas por parágrafos, por perguntas norteadoras etc. Apesar de o autor apresentar estratégias de excelência, elas tendem a guiar o percurso todo pelo qual os textos dos alunos caminharão.

Entretanto, no quadro proposto nesta intervenção, foi lançado apenas um tópico, tendo em vista que o que aqui se propõe é que os alunos sejam capazes de conduzir seus próprios textos, desde o planejamento até a escrita. Além do mais, como o gênero que nos interessa é argumentativo, o ideal seria que os alunos tivessem autonomia de elencar seus próprios argumentos.

7) Depois do contato com o quadro tópico, foi pedido para que eles elencassem um parágrafo destinado à introdução do texto – onde deveria existir uma tese –, dois ou três, a depender de suas escolhas, para o desenvolvimento do escrito – onde estariam os argumentos – e um para a conclusão – onde seria apresentada a proposta de intervenção. 8) Ademais, nessa primeira aula, os alunos escreveram apenas a introdução dos textos.

Na segunda aula, os planejamentos dos textos com suas introduções foram entregues aos alunos, e foi perguntado se eles ainda pretendiam continuar com as ideias e com a introdução da aula anterior ou se queriam reformulá-las. A maioria optou por ficar com que já havia sido feito, inclusive, as alunas que têm seus textos analisados aqui.

Depois disso, a aula foi conduzida da seguinte forma: 1) os alunos foram questionados acerca de quais relações as ideias de desenvolvimento de seus textos iriam estabelecer para a sua construção, por exemplo, se por contra-argumentos, exemplificação, causa ou consequência, explicação etc.; 2) em seguida, foram levados a refletir sobre quais elementos coesivos seriam necessários para atender o que pretendiam; 3) por fim, os desenvolvimentos foram escritos, articulando-se às introduções que já estavam prontas.

Na terceira e última aula acerca do planejamento do tópico, mais uma vez, o que eles já tinham produzido voltou às suas mãos. Dessa vez, a aula ocorreu dessa maneira: 1) foi solicitado que os alunos lessem seus textos em silêncio, dando ênfase aos argumentos escolhidos; 2) depois disso, foi pedido que eles pensassem por quais propostas de intervenção os textos podiam caminhar de forma coerente; 3) por último, as conclusões foram escritas.

Em síntese, o planejamento do tópico nessas três aulas se deu da seguinte forma: na primeira, eles tiveram acesso a um quadro tópico que, conseqüentemente, deu acesso à estrutura dos parágrafos e do texto como um todo, além disso produziram seus próprios esquemas e iniciaram seus textos; na segunda, deram continuidade à condução dos textos com base no que haviam planejado; na terceira, concluíram seus escritos com base também em seus planejamentos.

Depois que os textos foram completamente construídos, eles passaram por um processo de revisão e, posteriormente (se necessário), de reescrita. Nesse caso, os textos que a seguir serão analisados passaram por todo esse processo de construção que acabou de ser apresentado. Além disso, suas autoras escreveram todos os demais textos solicitados nas aulas que não tiveram o tópico como foco, como dito na primeira parte da metodologia deste artigo.

A organização tópica depois do seu planejamento

Texto 1 (último texto produzido pela aluna A):

1[Para Émile Durkeim, sociólogo francês, o suicídio é um fato social, no qual seus motivos variam de acordo com o contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido.]

2[Atualmente, no Brasil, muitas pessoas têm medo de falar sobre o assunto por temerem influenciar ainda mais as vítimas. É fato que o assunto é delicado, porém não significa que não deve ser discutido.]

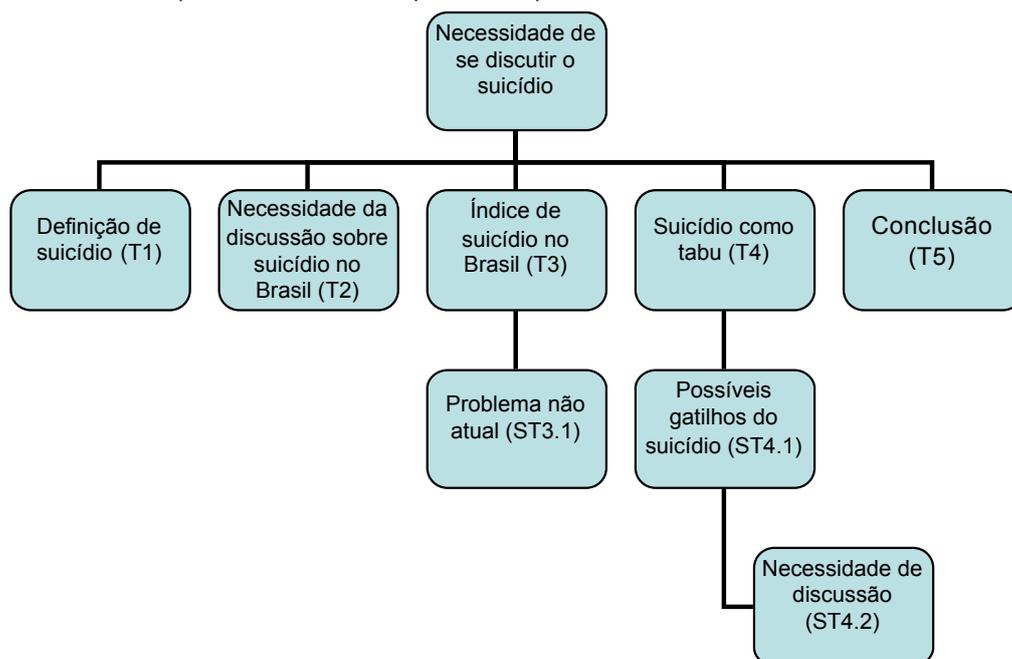
3[Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em pesquisa realizada em 2016, cerca de 800 mil pessoas comentem suicídio por ano no Brasil.] 3.1[Porém, o problema não é atual, pois pode ser visto em obras antigas, como é o caso de Romeu e Julieta, do dramaturgo inglês Willian Shakespeare, obra que narra o romance de dois jovens de famílias rivais e acaba com a morte de um e o suicídio de outro. Mesmo sendo ficção, pode-se ver que o problema sempre esteve presente no meio social.]

4[Além disso, o medo de falar do assunto transforma-o em um tabu, dificultando ainda mais a resolução do problema.] 4.1[E ainda, exhibir dramas que narram cenas de suicídio explicitamente e de forma deliberada pode influenciar ainda mais aqueles com pensamentos suicidas, fato conhecido como efeito Wether, e por isso existe o cuidado tão grande com obras deste tipo por profissionais da saúde, como é o caso da série Os treze porquês que, em um de seus episódios, mostra explicitamente o suicídio de Hanna Backer, a protagonista.] 4.2[Entretanto, isto apenas mostra o quão sério é o tema e que ele não deve deixar de ser discutido.]

5[Portanto, para acabar com o tabu gerado pelo medo de aumentar os casos, é necessário que profissionais da saúde realizem palestras em escolas de ensino público e privado. Ademais, que a mídia, por meio de propagandas e novelas que tratem o assunto da forma que deve ser tratado, com devida importância, conscientize e ajude a população.]

Fonte: texto coletado pelos autores do trabalho durante as aulas do Paespe.

Quadro tópico do último texto produzido pela aluna A:



Fonte: quadro tópico elaborado pelos autores do artigo

A redação anteriormente disposta apresenta como supertópico a necessidade da discussão sobre o suicídio. Sua tese está ligada ao tópico 2, no qual é afirmado que o suicídio é um

assunto delicado, mas que precisa ser debatido. Ao contrário do que aconteceu na escrita da aluna no texto 1 (primeira versão), nessa redação, a autora consegue, em sua maioria, garantir a manutenção dos tópicos, já que os desenvolve.

Graças ao desenvolvimento dos tópicos e subtópicos, a tese do texto consegue ser defendida por construções que, claramente, asseguram a orientação argumentativa do escrito de forma coerente. De tal modo, os tópicos são alargados e aprofundados (SÁ, 2018) à medida que se relacionam e progridem para à construção tópica e, conseqüentemente, do texto.

Observemos: no segundo parágrafo, na abertura do tópico 3, temos a seguinte esquematização que, nesse caso, serve também como a seqüência argumentativa⁷ do escrito: dados (o que a OMS diz, numericamente, acerca do suicídio – T3) + ancoragem de inferências (utilização de um conjunto de pressupostos socialmente conhecidos (a obra literária *Romeu e Julieta*) – ST3.1) + conclusão (a problemática acerca do suicídio não é recente – ST3.1).

No parágrafo seguinte, com abertura do tópico 4, a autora utiliza o marcador discursivo *além disso* a fim de, mais uma vez, articular as informações do texto à sua tese. Em seguida, ela abre o subtópico 4.1, que nos parece tecer uma crítica à forma como a mídia aborda o assunto, mostrando a necessidade dos cuidados que os profissionais da saúde sugerem ao retratar o tema.

Ainda que esse subtópico necessitasse ser melhor organizado, pela quantidade de informações e alguns problemas de uso de vírgulas, o que a autora elenca para a construção textual faz com que o tópico de seu texto tenha progressão e teor argumentativo. Além do mais, no fim desse mesmo parágrafo, com a utilização de um marcador discursivo (a partícula restritiva *entretanto*), ela abre o subtópico 4.2 com o intuito de, novamente, articular seu texto à tese defendida, mostrando o quão necessário é falar sobre o suicídio.

No mais, diferente de seu texto da primeira versão, ela consegue apresentar um tópico que indique a conclusão de sua redação e apresente uma proposta de intervenção ao problema, como solicitam os parâmetros de avaliação do Enem. E, como vimos, tece seu texto de maneira que ele não mais apresente problemas de articulação tópica quanto ao uso dos marcadores discursivos, já que as relações semântico-discursivas que eles estabelecem não trazem prejuízo ao escrito.

Texto 2 (último texto produzido pela aluna B):

1[Mesmo com campanhas de prevenção, como o Setembro Amarelo, o suicídio é uma das práticas que mais causam morte no Brasil.] 1.1[Tida como tabu desde as primeiras civilizações, esse tipo de ação é um problema social e de responsabilidade de todos, ou seja, é uma questão de saúde e bem-estar públicos, que precisa ser discutida, percebida, e, a partir disso, realmente prevenida.]

2[De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), ocorrem cerca de 1 milhão de suicídios anualmente no mundo. A ação suicida é, de acordo com a revista *Veja*, a segunda maior causa de óbito no mundo, superando homicídios e guerras, que, geralmente, atinge pessoas que possuem de 15 a 29 anos de idade. Ademais, a nação brasileira tem, segundo o CFM (Conselho Federal de Medicina), isolada e aproximadamente, uma média de 10 mil casos anuais de suicídio, um número que apenas tende a aumentar com o passar dos anos.]

3[Além disso, a falta de abordagem ou citação sensacionalista midiática contribui para tornar o assunto um tabu cada vez maior e mais negligenciado pela sociedade como um todo, pois, devido ao sensacionalismo, a ação passar a ser, a cada dia que passa, tratada com extrema irrelevância.]

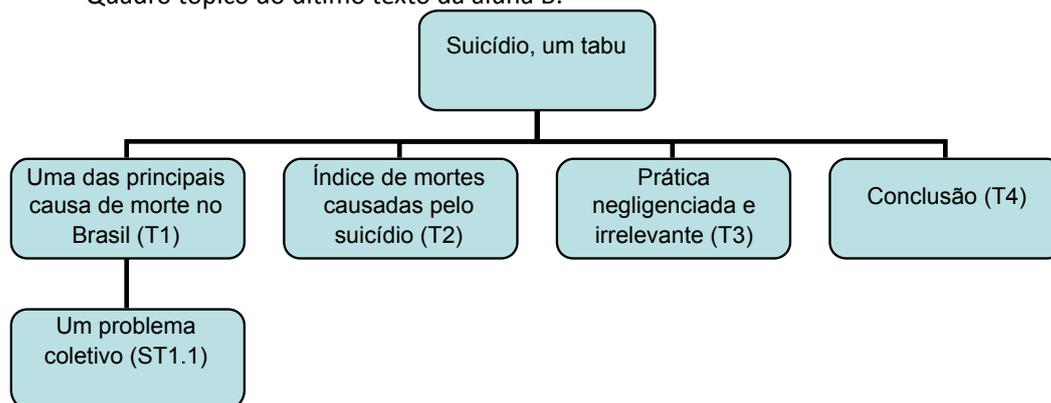
4[Por conseguinte, para diminuir o aumento da taxa de suicídio no Brasil, é que o Ministério da Saúde capacite médicos para diagnosticar e tratar pacientes com tendências suicidas através de palestras e minicursos com psiquiatras. Cabe também ao Estado, junto aos

⁷ As seqüências argumentativas são prototípicas de textos argumentativos (ver: ADAM, Jean. M. *Textos: tipos e protótipos* / J.M. Adam; tradução de Mônica M. Cavalcante...[et al]. – São Paulo: Contexto, 2019). Algumas pesquisas, como as de Alencar e Faria (2014) (texto citado na introdução deste artigo), já fazem a associação teórica entre a progressão/continuidade tópica e o desenvolvimento da seqüência argumentativa.

meios de comunicação, promover campanhas de valorização da vida e ao Ministério da Educação implantar, em todas as escolas do país, acompanhamento psicológico e psiquiátrico, visando conscientizar a sociedade da seriedade do suicídio e levar os indivíduos que possuem pensamentos suicidas ou a realizarem ato desse cunho a procurar ajuda. Assim, o Brasil estará, finalmente, caminhando na luta contra o suicídio.]

Fonte: texto coletado pelos autores do trabalho durante as aulas do Paespe.

Quadro tópico do último texto da aluna B:



Fonte: quadro tópico elaborado pelos autores do artigo

A redação 2 apresenta como seu supertópico o fato de o suicídio ser um tabu. Sua tese, então, encontrada no ST1.1, é alicerçada na questão que o suicídio é um problema de ordem social que diz respeito à saúde e ao bem-estar coletivo e que, por isso, precisa ser discutido. Diferentemente do que havia acontecido na primeira versão de seu escrito, a autora consegue desenvolver seu texto com base em dados que sustentem a sua tese. Entretanto, o texto apresenta, em pequenos graus, problemas em relação à condução tópica.

Na abertura do T2, a autora conduz o tópico apresentando os índices de mortes causadas pelo suicídio, utilizando três fontes: o CFM, a OMS e a Revista Veja; e o conclui afirmando que esses dados são números que tendem a aumentar. Dessa forma, o tópico vai de dados à conclusão, sem apresentar algumas inferências que pudessem justificar esse o aumento do suicídio.

Na sequência, ela usa o marcador discursivo *além disso* com o intuito de articular os tópicos 2 e 3. Ao que nos parece, T3 é conduzido por uma resposta à conclusão de T2, uma vez que, *além disso* (crescimento do número de suicídio), a negligência e a irrelevância com as quais o ato é tratado tendem a torná-lo um tabu – retomada da tese – que, realmente, manterá seus índices nos caminhos do crescimento.

Dessa forma, ainda que a autora faça, adequadamente, o uso do marcador discursivo *além disso* para articular os tópicos 2 e 3, notamos que a construção argumentativa do escrito é um pouco prejudicada. Vejamos: embora a orientação argumentativa do texto esteja explícita – já que a condução textual-discursiva do tópico argumenta em prol de que o suicídio é um tabu que precisa ser discutido –, consideramos que seria melhor que, entre os dados e a conclusão de T2, fossem inseridas inferências que corroborassem ou pudessem dar abertura ao T3.

Em contrapartida, é válido ressaltar que, como na última versão do texto da aluna A, a aluna B apresenta melhor domínio dos mecanismos articulatórios do tópico (PINHEIRO, 2005), o que contribui à tessitura do texto. Além disso, ela também é capaz de alargar e de aprofundar (SÁ, 2018) o tópico de seu escrito com aberturas centradas à sua temática e necessárias para a construção de sua coerência.

Conclusões

Este trabalho estabeleceu como objetivo apresentar uma proposta de ensino de produção textual em um contexto de pré-vestibular com base nos pressupostos teóricos do tópico discursivo e da noção de escrita como processo. Tudo isso, num enquadre metodológico de pesquisa-ação. Para tanto, recorremos a nomes fundamentais aos estudos do tópico (JUBRAN, 2006; PINHEIRO 2005) e a nomes que o associem ao ensino (TRAVAGLIA, 2016).

Em decorrência das análises feitas nas primeiras versões das redações, percebemos que as alunas apresentavam muitas dificuldades em garantir a progressão/continuidade do tópico discursivo pelo fato de acumularem muitas informações sem conexão entre si e entre a tese de seus textos, fator que, conseqüentemente, causava danos à argumentação e à coerência dos escritos.

No entanto, com a análise das últimas versões, feita após a aplicação de nossa proposta pedagógica, vimos que os textos das alunas conseguiram progredir de forma considerável. Acerca disso, destacamos o quão importante foi, para a progressão das redações, o trabalho com o ensino da escrita numa perspectiva processual, pois, através dele, conseguimos perceber como o planejamento prévio do texto – em conjunto com o do tópico –, a revisão e a reescrita dos textos auxiliaram os alunos na aprendizagem da escrita.

Ressaltamos que, embora os textos apresentem alguns desvios de ordem gramatical ou de não atendimento à norma padrão, consideramos os resultados das últimas análises satisfatórios, tendo em vista que a intervenção se deu em apenas 16 aulas. Ficamos ainda mais empolgados com seus resultados pelo fato de o trabalho com o tópico só ter sido evidenciado em três encontros com os alunos.

Dessa forma, em relação aos avanços dos textos, concluímos esta pesquisa dando ênfase ao trabalho com a paragrafação, que muito contribuiu para o planejamento do tópico discursivo e para a construção e organização dos textos. Por fim, arriscamos apontar que pesquisas como esta devam ser feitas em outros contextos e com outros gêneros, por exemplo, com o ensino-aprendizagem de produção de textos no ensino superior, já que muitos estudantes chegam às faculdades sem domínio da estrutura dos gêneros da esfera acadêmica e sem o domínio de suas conduções textual-discursivas.

Referências

ALENCAR, Elisbeth de; FARIA, Graça. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Redação no Enem 2018: cartilha do participante**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf>. Acesso em: Novembro de 2019.

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONSECA, João J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Apostila UEC, 2002.

JUBRAN, Clélia C. A. S. Tópico discursivo. In: _____; KOCH, Ingedore G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

LINS, M^a da Penha et al. Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de Língua Portuguesa. In: MARQUESI, Sueli C.; PAULIUKONIS, Aparecida L.; ELIAS, Vanda M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MARQUESI, Sueli C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 3^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M.; CABRAL, Ana L. T. Planos de textos, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli C.; PAULIUKONIS, Aparecida L.; ELIAS, Vanda M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

PINHEIRO, Cleilton L. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. – Maceió: Edufal, 2005.

SÁ, Kleiane B. de. **Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do Enem**. 260 f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, Fábio A.; PALOMANES, Roza. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. – 1. ed., 1^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

Recebido em 30 de novembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.