

BRUNA SOUZA PASSOS

**AS QUESTÕES TÓPICAS DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: DA
PRAGMÁTICA FORMAL À PRAGMÁTICA APLICADA**

Porto Alegre

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: GRAMÁTICA E SIGNIFICAÇÃO

**AS QUESTÕES TÓPICAS DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: DA
PRAGMÁTICA FORMAL À PRAGMÁTICA APLICADA**

BRUNA SOUZA PASSOS

Orientador: PROF. DR. MARCOS GOLDNADEL

Dissertação de Metrado em Gramática e Significação,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Passos, Bruna Souza
AS QUESTÕES TÓPICAS DO TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO: DA PRAGMÁTICA FORMAL À PRAGMÁTICA
APLICADA / Bruna Souza Passos. -- 2017.
80 f.

Orientador: Marcos Goldnadel.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Questions under discussion. 2. Pragmática
aplicada. 3. Texto dissertativo-argumentativo. I.
Goldnadel, Marcos, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Dizem que o mestrado é o que “separa as mulheres das meninas”, pois mata ou desperta (de forma definitiva) o desejo pela academia. Para mim, o mestrado foi suado do início ao fim, seja porque ainda era menina quando iniciei, seja porque me recuso ainda a tornar-me a mulher que precisava.

Fato é que passou. Este trabalho, linha de chegada para alguém que, inclusive, se perdeu da raia da corrida, finaliza, surpreendentemente, de forma leve aquilo que pesou por dois anos inteiros, porque sinto que, finalmente!, fui ao encontro do meu desejo.

Hoje, vejo como vivi nesses dois anos e como tive sorte por aqueles que acompanharam meus dias e ofereceram desde o apoio até alívio.

Agradeço, em especial, aos que, de muito perto, assistiram a toda a trajetória do mestrado, colaborando com momentos de lucidez: Douglas, que quase pode assinar junto o diploma de mestre, e minha mãe, Neusa, que, mesmo sem nunca ter vivido a vida acadêmica, tentou compreender e ajudar diariamente nas dificuldades que tive, oferecendo carinho, companhia e incontáveis sessões de acupuntura.

Sinto-me ainda incrivelmente grata pela oportunidade de cursar gratuitamente mestrado e graduação em uma universidade reconhecida pela qualidade, com o privilégio de receber bolsa da CAPES em quase todo meu tempo de UFRGS. Reconheço meu privilégio e o compromisso que tenho de devolver à sociedade o que me foi investido.

Sinto-me grata também por todos os professores que tive durante esses dois anos, os quais colaboraram para a minha formação pessoal e profissional e dão exemplo com o trabalho que realizam. Em especial, ao Prof. Marcos Goldnadel, pela orientação ao longo dos últimos cinco anos. Agradeço também à Prof. Cristina Perna, que me ajudou a perceber que a prática docente e a pesquisa são amigas íntimas e, assim, despertou em mim novos olhares e desejos. Finalmente, agradeço à banca avaliadora deste trabalho: à Prof. Ana Márcia e, especialmente, à Prof. Lia Schulz, que, mesmo antes de me conhecer pessoalmente, confiou em mim e me acolheu de forma tão humana e afetuosa.

Finalmente, agradeço ao sempre querido Giovane Fernandes, que, além de torcer pelo meu êxito, ajudou com o *corpus* de pesquisa, com recomendações de bibliografia e com uma revisão impecável; à Isadora Laguna, com quem compartilho a profissão e o amor pelo ensino de redação, que opinou e colaborou com as análises; à Ana Vial, à Larissa Goulart e ao Alexandre Ferreira, que me ajudaram a chegar à Linguística Aplicada, indicando textos e apoiando a escrita do trabalho, e à Pietra Acunha, fiel parceira na jornada do mestrado.

Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A lingüística também o é.
(RAJAGOPALAN, 2003).

RESUMO

A Pragmática é reconhecidamente um campo de estudos que colabora para a prática do ensino e da aprendizagem de línguas. Todavia, essa aproximação não é tão recorrente no âmbito da Pragmática Formal, que, ainda que se dedique a aspectos formais da língua, continua tendo como preocupação o estudo contextualizado do discurso. Crê-se, contudo, que teorias linguísticas como as *Questions Under Discussion* (QUDs) (ROBERTS, 2012; VAN KUPPEVELT, 1993, 1995a, 1995b, 1996) podem colaborar diretamente para a solução de problemas de ordem prática. Na abordagem de QUDs, o discurso é um ato contextualizado, motivado por indeterminações contextuais e desenvolvido via questões (implícitas ou explícitas) orientadas por um interlocutor. Essas questões – consideradas como tópicos – ajudam a estabelecer a coerência discursiva e trazem maiores informações sobre o desenvolvimento e a organização do discurso. Por sua natureza, supõe-se que as QUDs podem ser úteis para o ensino e a aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos, os quais foram escolhidos pela alta relevância social que apresentam, visto que são objetos de prova em concursos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para verificar como as QUDs podem favorecer o estudo e o ensino da produção textual, analisaram-se materiais didáticos de cursos pré-vestibulares do Rio Grande do Sul, a fim de averiguar como tratam de questões pertinentes à teoria, como o bem escrever, a coerência discursiva e a famigerada fórmula da redação (introdução, desenvolvimento e conclusão); em seguida, analisou-se uma redação nota mil do ENEM de acordo com os parâmetros funcionais propostos por Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996), para conferir a organização informacional de um texto considerado bem-sucedido e a forma como a estrutura informacional descoberta pode colaborar para o entendimento do gênero textual como um todo. Finalmente, propôs-se a reflexão sobre como a perspectiva teórica utilizada pode colaborar para a prática de professores, alunos, elaboradores de materiais didáticos e avaliadores, realizando, pois, uma ponte entre os estudos em Pragmática Formal e os problemas diagnosticados na prática docente.

Palavras-chave: *Questions under discussion*; Pragmática aplicada; Texto dissertativo-argumentativo.

ABSTRACT

Pragmatics is known as an area of study which contributes to the practice of teaching and learning of languages. However, this closeness is not so frequent with Formal Pragmatics which, even though dedicates to formal aspects of language, is still preoccupied with the study of discourse in context. It is believed, though, that linguistic theories as that of Questions Under Discussion (QUDs) (ROBERTS, 2012; VAN KUPPEVELT, 1993, 1995a, 1995b, 1996) can directly collaborate to solving practical problems. In the QUDs approach, discourse is a contextualized act, motivated by contextual indeterminations, and is developed through questions (implicit or explicit) oriented by an interlocutor. These questions (considered topics) help establish discursive coherence. For their nature, QUDs are supposed to be useful in teaching and learning of dissertative-argumentative texts, which were chosen for their great social relevance, given they are object of test in universities' entrance exams and in Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). So as to verify how QUDs may favor the study and teaching of textual production, we analyze didactical material of preparation courses for university entrance exams from Rio Grande do Sul, in order to check how pertinent questions to the theory are treated, such as good writing, discursive coherence and the well-known essay formula (introduction, development and conclusion); after that, an essay of maximum grade (1000) of ENEM was investigated according to the functional parameters proposed by Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996). Our goals were to check the information organization of a text considered successful and the way how the revealed information structure may contribute to the better understanding of the textual genre as a whole. Finally, we propose a reflection on how the theoretical perspective can enhance teachers', students', didactical material makers' and evaluators' practices, thus connecting Formal Pragmatic studies and practical problems.

Key words: Questions under discussion; Applied pragmatics; Dissertative-argumentative text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura básica da dissertação	43
Figura 2: Sugestões de organização de parágrafos	44
Figura 3: Prova de redação do ENEM 2015	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências	39
------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

F: *feeder*, termo que significa “alimentador” do discurso. Aparece no início de um processo de questionamento, motivando-o.

Q: pergunta explícita, ou seja: esta questão foi realmente enunciada.

<Q>: questão implícita, ou seja: não foi enunciada, mas inferida a partir do contexto.

A: resposta explícita.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A PRAGMÁTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	16
3	<i>QUESTIONS UNDER DISCUSSION</i> : ORGANIZAÇÃO INFORMACIONAL E COERÊNCIA DISCURSIVA	20
3.1	AS BASES DA ANÁLISE DA ESTRUTURA DO DISCURSO POR VAN KUPPEVELT (1993, 1995A, 1995B, 1996)	20
3.2	A ESTRUTURA INTENCIONAL DO DISCURSO POR ROBERTS (2012).....	30
4	ORGANIZAÇÃO INFORMACIONAL E COERÊNCIA DISCURSIVA EM MATERIAIS DIDÁTICOS SOBRE REDAÇÃO.....	35
4.1	RECOMENDAÇÕES DE BEM ESCREVER	36
4.2	A COERÊNCIA DISCURSIVA.....	40
4.3	A FÓRMULA DA REDAÇÃO.....	43
5	REDAÇÃO NOTA MIL NO ENEM: UMA ANÁLISE VIA QUDS	48
5.1	CARACTERÍSTICAS DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM.....	49
5.2	ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA MIL.....	51
5.2.1	Parágrafo 1	55
5.2.2	Parágrafo 2	58
5.2.3	Parágrafo 3	62
5.2.4	Parágrafo 4	64
5.2.4	De volta ao texto: observações pós-análise.....	66
6	IMPLICAÇÕES DO ESTUDO: POR UMA PRAGMÁTICA FORMAL MAIS APLICADA.....	69
6.1	SUPERANDO A ESTRUTURA TRIPARTIDA	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
8	REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

Uma de minhas principais angústias enquanto pesquisadora era perceber o afastamento que as investigações que fazia no campo da Pragmática Formal tinham da minha prática docente como professora de língua. Minha angústia não é, infelizmente, um sentimento isolado. Diversos estudiosos têm reconhecido esse afastamento e a necessidade de se buscar alternativas para que a pesquisa linguística possa colaborar ativamente para a prática de professores de língua (O'KEEFE, 2012; MURRAY, 2011).

Para Rajagopalan (2003), por exemplo, a Linguística tem um compromisso social e o linguista tem um importante serviço a prestar à comunidade. Deve-se, então, buscar aproximar a prática do cientista das necessidades dos “setores menos privilegiados da sociedade” (p. 123), como grande parte da classe docente.

Nesse sentido, a investigação linguística, em sua riqueza descritiva, tem grande valor na solução de problemas de ordem prática, como os vividos por professores de língua. A Pragmática é reconhecida como uma área de estudo que muito contribui para as práticas de professores, especialmente no campo de ensino de uma segunda língua (O'KEEFE, 2012; BARDOVI-HARLIG e MAHAN-TAYLOR, 2003). Todavia, também pode beneficiar o âmbito de ensino da língua materna, dada a sua capacidade de aliar usos da língua e objetivos do falante em um determinado contexto. Assim, a Pragmática serve como ferramenta importante na resolução de problemas relevantes no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

Uma questão presente na prática de muitos professores de língua é o concurso vestibular. Sabidamente, o vestibular é problemático para a escola, pois tem efeito retroativo nas práticas escolares (SCARAMUCCI, 2004). Isso significa que o modo como alunos entram em contato com as disciplinas e aprendem-nas é fortemente marcado pelos objetivos – nem sempre comuns a todos – do vestibular.

Dentro dessa problemática, está a prova de redação do vestibular. Ainda que a oportunidade de escrever com os alunos seja, das práticas incitadas pelo vestibular, a menos prejudicial, a uma primeira vista, a redação na escola é normalmente artificial em todos os aspectos: escreve-se sobre um assunto complexo, geralmente fora do contexto da turma e sem uma discussão prévia, e, principalmente, reproduz-se uma estrutura textual rígida,

historicamente associada à redação e parte de um imaginário coletivo sobre o que é escrever uma redação.

Como professora de redação em um curso pré-vestibular popular, orientado para a preparação de alunos egressos da escola pública, enxergo *o problema da redação* claro e muito vivo na sala de aula. Esse problema é, na verdade, a obrigação incompreensível que alunos têm de reproduzir uma estrutura determinada na escrita de seus textos dissertativo-argumentativos. Tal questão tem diferentes desdobramentos, como a desmotivação para a escrita, a incompreensão do gênero e, especialmente, a incompreensão dessa estrutura recomendável que a redação adquiriu ao longo dos anos.

A crença de que a redação seja preferivelmente composta por introdução-desenvolvimento-conclusão não é gratuita, é claro. Por motivos óbvios (para alguns), essa *receita* tem algum mérito. Para pessoas que têm pouquíssimo contato com a língua escrita e pouco a praticam, como é o caso de alunos que voltam a estudar após longa pausa ou que pouco escreveram ao longo dos anos na escola pública, essa receita apresenta-se como uma forma em que tudo cabe. Endruweit (2000) reconheceu esse problema não apenas em redações consideradas insatisfatórias para a aprovação do vestibular, mas em redações consideradas nota dez: no vasto *corpus* analisado, a autora pôde constatar que, ainda que bem estruturadas, as redações nota dez eram rasas em conteúdo.

Para que melhor se compreenda a redação e sua organização informacional, é necessário entendê-la como um texto elaborado visando a determinados objetivos: a satisfação de um conjunto de questões impostas pela proposta textual, pelo leitor em potencial e pelo contexto de produção.

A Pragmática pode ser, portanto, forte aliada de professores e alunos que desejem vencer essas barreiras. Estudos como os de Roberts (2012) e Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996), acerca das *Questions Under Discussion* que motivam o desenvolvimento de textos, interessam como ponto de vista para desvendar como a informação é organizada no contexto da dissertação de vestibular. Dessa forma, é possível enxergar uma motivação formal para a existência dessa receita de redação que delimita a escrita. Ademais, as QUDs são consideradas fatores para a coerência discursiva, visto que seu surgimento é motivado pelo contexto; permitem, pois, um olhar sobre o conteúdo dos textos, oferecendo uma compreensão sobre como *bons textos* são gerados a partir de uma perspectiva informacional.

Crê-se, pois, que é possível compreender a motivação dessa estrutura limitadora da redação de vestibular. Ao compreendê-la, professor e alunos tornam-se mais autônomos, livres para manipular a convenção a seu favor. Do mesmo modo, perceber os fatores que contribuem para um texto mais coerente – e, logo, mais bem-sucedido em seus objetivos – favorece o ensino e a prática de redação, visto que propicia um olhar sobre características de bons textos no geral: o que favorece a compreensão do leitor, o que desenvolve de forma mais apropriada o conteúdo esperado etc.

Com este trabalho, objetiva-se, então, colaborar para o projeto necessário de unir pesquisa e prática docente, de modo que o trabalho científico seja visto não somente como ferramenta útil, mas também necessária ao aprimoramento do ensino de língua. Para tanto, realizar-se-á uma ponte entre a organização discursiva via QUDs e a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, de modo que a teoria sirva de base para melhor compreender a organização informacional desse gênero textual. Tem-se a expectativa de que esta pesquisa colabore para a prática de professores e seus alunos, bem como para a de pesquisadores da área que se interessem pelo estudo da coerência discursiva através das QUDs.

Para atingir tais objetivos, o trabalho será dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo, há a apresentação da pragmática como uma área aplicável ao ensino e da necessidade de fazê-lo; no segundo capítulo, expõem-se as *Questions Under Discussion* como uma teoria possível para a investigação da estrutura textual e informacional de redações de vestibular; em seguida, analisam-se materiais didáticos de redação de vestibular, livros de cursos preparatórios do Rio Grande do Sul, a fim de observar as recomendações de “bem escrever” no que diz respeito à forma e à coerência discursiva; a seguir, analisa-se uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de nota mil, a fim de apresentar a teoria como método de investigação da organização externa e interna do texto, de modo a observar as características informacionais de um texto considerado bem escrito; por fim, ressaltam-se as implicações de aliar as QUDs ao estudo do gênero e os benefícios que podem trazer à prática de professores e, conseqüentemente, à de seus alunos.

2 A PRAGMÁTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

A Pragmática é tradicionalmente um campo de estudos interdisciplinar, de modo que, muitas vezes, parece difícil estabelecer seus limites. Ainda que por muitos seja tratada como um “saco de gatos” (RAJAGOPALAN, 1996), é inegável que a Pragmática colabora, integral ou complementarmente, para o entendimento de diferentes fenômenos tanto linguísticos como sociais. Entretanto, mesmo com essa relativa imprecisão de contornos, a Pragmática tem sido importante aliada no ensino e na aprendizagem de língua materna e estrangeira. Sabe-se que, quando há instrução pragmática – implícita ou explícita –, a prática da sala de aula é aprimorada, já que as situações de ensino dependem, para o seu sucesso, de considerações (expressas nos planejamentos de aula) que extrapolam as questões gramaticais. Além disso, aulas formuladas a partir de considerações de ordem comunicativa ampliam os conhecimentos acerca do funcionamento da língua em contextos específicos.

Tanto professores quanto alunos podem receber instrução (explícita ou implícita) sobre Pragmática e ser beneficiados com ela. Murray (2011) defende a possibilidade e a necessidade do ensino de competência pragmática a professores, para que eventualmente utilizem tal competência em suas práticas. Segundo ele, no contexto da língua estrangeira, há alunos considerados avançados que experienciam dificuldade em realizar inferências como ironia, por exemplo. Assim, se o professor estiver consciente das possíveis áreas de dificuldade, poderá trabalhar para minimizá-las, expandindo o processo de aprendizagem.

Para O’Keefe (2012), levar a Pragmática para a sala de aula é importante por duas razões: tem sido demonstrado que há necessidade e, simplesmente, por que tem se provado efetiva. Diferentes estudos reportam os ganhos da inclusão de Pragmática no planejamento e na execução das aulas, como Takahashi (2010), que enfoca particularmente os atos de fala; Koike & Pearson (2005), que reportam uma performance significativamente melhor de grupos de alunos que receberam instrução explícita pré-prática; e Olshtain & Cohen (1990), de acordo com os quais alunos apresentaram usos mais adequados de estratégias de desculpas e intensificadores pós-instrução explícita. É, portanto, vantajoso para a prática docente, de modo geral, pensar em alternativas para que a Pragmática participe ativamente do ensino de línguas.

Ainda que estudos em Pragmática colaborem mais comumente para o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua, eles podem, também, contribuir para o contexto

pedagógico de língua materna. Nesse caso, não servem para embasar práticas que pretendam uma redução da distância cultural entre duas línguas (MURRAY, 2011), por exemplo, mas para colaborar com a elucidação de usos em determinados contextos, bem como de seus significados e efeitos. Ademais, a instrução pragmática aumenta a consciência do aluno sobre o funcionamento de sua primeira língua e o encoraja a usar o que percebeu em outras situações, até mesmo no aprendizado de uma nova língua (KASPER & ROSE, 2001).

Embora boa parte da Pragmática se ocupe de questões como as apresentadas acima, há certos estudos que parecem estar dissociados da realidade prática da língua, uma vez que não contribuem diretamente – ou ao menos não se pretendem a tanto – para a docência. Essa porção da Pragmática, a Pragmática Formal, parece ter motivações mais específicas, porque se preocupa não somente com o uso em relação ao contexto, mas sobretudo com a compreensão de um fenômeno linguístico específico como um todo passível de regras, decomposição e formalização.

Essa cisão entre pesquisa e realidade prática, além de colaborar para a existência de pontos de vista de pesquisa distintos, afeta o que se entende por uma Pragmática *útil* à sociedade em geral. Ainda que alguns acreditem em uma investigação linguística com um fim em si mesma, que não precisa ter fins práticos claros, o estudo de uma língua pode e deve visar à prática: seja porque é uma ciência social (RAJAGOPALAN, 2013), seja porque tem capacidade para isso.

Potts (2008) reconhece essa divisão e argumenta em favor de uma reconciliação: tradicionalmente a Pragmática Formal tem-se limitado a um escopo descritivo, o que pode “alimentar uma incorreta e infeliz impressão de que há uma distinção teórica importante entre pragmática formal e ‘informal’” (p. 3). Para o autor, ainda que haja certas diferenças, especialmente nas estratégias e nas aspirações de pesquisa, ambos compartilham o objetivo comum de compreender a forma como o significado de enunciados é realçado na interação com particularidades do contexto.

Os diferentes estudos pragmáticos podem, portanto, caminhar juntos para a solução de questões linguísticas. Ademais, e mais importante ainda, Pragmática Formal e “informal” podem, juntas, visar a fins práticos, de modo a reduzir uma lacuna importante entre pesquisa e prática, já diagnosticada por alguns pesquisadores.

Para Ellis (2010), a distância considerável entre pesquisa e prática na Linguística tem como fator relevante o fato de que academia e prática têm discursos distintos, e suas atividades, por sua vez, são também distintas. Assim, academia e prática não se articulam facilmente. Ainda que “pesquisa seja praxis”, o autor ressalta que a prática dos pesquisadores difere da dos professores, assim como a “teoria”, para os pesquisadores, é diferente da teoria que informa as ações docentes (p. 185).

Nesse contexto, é relevante repensar a pesquisa, de modo que a teoria possa possa subsidiar usos efetivos da língua, seja como parte da formação do docente ou como recurso pedagógico. Para isso, deve-se, primordialmente, considerar como se pode mitigar a divisão teoria-prática, pesquisadores-professores. Ellis (1997) sugere que é necessário considerar como transferir esse conhecimento e disponibilizá-lo de forma a impactar o ensino de fato.

Segundo Rajagopalan (2003), o desacordo entre prática e pesquisa tem como origem a concepção que se tem sobre Linguística. Há uma “crença arraigada” de que, por ser um cientista da linguagem, o linguista não deve fazer qualquer outra atividade além de descrever a linguagem; no entanto, “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (p. 124). Essa concepção do fazer do linguista se deve à fase inicial da pesquisa linguística, em que se valorizava a *cientificidade*: as pesquisas eram abstratas, formais, distantes das realidades vividas por cidadão comuns – características que herdamos (RAJAGOPALAN, 2003).

Para reformar esse quadro, o autor defende uma Linguística como ciência social, visto que suas preocupações devem ir além da descrição isenta. Todavia, enquanto estiverem comprometidos com um dos princípios fundadores da disciplina, a *cientificidade*, os linguistas teóricos não têm como intervir ativamente em questões aplicadas – daí a necessidade de entender a Linguística sob uma nova ótica.

É nesse contexto de necessidade de reaproximação entre pesquisa e prática que este trabalho se insere. Se a Pragmática, ainda que formal, tem como objetivo refletir acerca dos usos contextualizados da língua, ela pode, e acima de tudo, deve participar da formação e da prática de professores de língua.

Para o ensino de redação de vestibular – língua materna na modalidade escrita, os benefícios não são diferentes: a prática (escolar, especialmente) pode, sim, ser favorecida por investigações pragmáticas, principalmente no âmbito da coerência discursiva e da organização

informacional, que são atributos decisivos em qualquer texto – e preocupações da Pragmática considerada formal. Nesse âmbito, a combinação da Pragmática Formal e do ensino da Língua Portuguesa pode ter resultados ainda mais significativos, visto que a redação é, historicamente, um gênero importante (pelos usos sociais que adquiriu), mas que oferece dificuldades a professores e alunos. Uma vez que muitas dessas dificuldades passam pela organização informacional da redação – dado que se impõe uma, e apenas uma, receita para a escrita, que nem sempre é eficaz em seus resultados –, são justamente as pesquisas consideradas formais, na área da Pragmática, que podem esclarecer e resolver tais questões.

3 *QUESTIONS UNDER DISCUSSION*: ORGANIZAÇÃO INFORMACIONAL E COERÊNCIA DISCURSIVA

Dentre as ocupações da Linguística, está o texto. Textos podem assumir diferentes formas: podem ser orais ou escritos; longos ou curtos; planejados ou não planejados. Têm em comum, no entanto, o fato de que há princípios que controlam, de certa forma, sua criação. Textos bem-sucedidos, portanto, apresentam características similares no que se refere à sua produção. Ou seja, quando um texto é bem-sucedido, satisfaz certos requisitos, como ser organizado na distribuição da informação, responder aquilo que é esperado, entre outros. É possível, pois, entender a elaboração de um texto como a satisfação (ou negligência) de certas expectativas, que podem ser geradas pelo interlocutor, pelo contexto, pelo gênero textual, pelos objetivos do falante etc.

Uma das maneiras de abordar essas expectativas que motivam o surgimento de textos é considerar que elas se constituem como perguntas hierarquicamente organizadas, que possibilitam o desenvolvimento coerente de determinado tema. Essas perguntas precisam ser respondidas para que, por exemplo, o interlocutor melhor entenda um determinado assunto. Essa é a perspectiva de abordagem que caracteriza teorias linguísticas como as encontradas em Roberts (2012) – referida aqui como teoria das *Questions Under Discussion* (QUDs) – e Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996). De acordo com essas teorias, o texto coerente consiste em um conjunto de respostas que satisfazem perguntas reais ou imaginárias, supostas pelo enunciador como demandas de seu interlocutor. O texto, nessa perspectiva, visa ao interlocutor e à maximização de sua própria eficiência, pois objetiva, diretamente, realizar uma redução do conjunto de indeterminações no contexto de produção. Essas correntes teóricas são tratadas nas duas próximas seções, onde suas principais características são descritas.

3.1 AS BASES DA ANÁLISE DA ESTRUTURA DO DISCURSO POR VAN KUPPEVELT (1993, 1995A, 1995B, 1996)

A perspectiva teórica de *Questions Under Discussion*, abordagem discursiva de pergunta e resposta, tem suas raízes em uma série de contribuições de Van Kuppevelt, entre 1993 e 1996. Nas reflexões do autor, há uma forte relação entre a estrutura informacional de tópico e a organização do discurso. O tópico, enquanto estrutura informacional, aproxima-se muito do sentido leigo da palavra: *aquilo sobre o que se fala*. Ou seja, o tópico nada mais é do que o

assunto de um enunciado, o ponto de interesse e a referência na sentença (LAMBRECHT, 1994). Na perspectiva de Kuppevelt, o tópico também remete ao assunto abordado, seja pela sentença proferida, seja por uma porção mais extensa de texto. Aqui reside a necessidade de um primeiro esclarecimento. Do modo como Kuppevelt entende o discurso, há pelo menos dois níveis organizacionais a serem considerados, o do tópico discursivo e o do tópico sentencial.

Para Van Kuppevelt (1995a), o tópico discursivo (o assunto sobre o qual se fala) é constituído por um conjunto de tópicos sentenciais (relativos ao assunto sobre o qual se fala). Os tópicos sentenciais podem ser entendidos como perguntas (indeterminações) cujas respostas o enunciador acredita serem de interesse de seus interlocutores¹. Essas perguntas podem ser explícitas, como intervenções reais do interlocutor, ou implícitas, como suposições feitas por aquele que fala. Nesse sentido, o falante tem um importante papel, que é o de imaginar as indeterminações que um assunto gera no seu interlocutor, precisando, para solucioná-las, antecipar suas dúvidas e seus interesses – o que envolve, inclusive, mensurar o conhecimento compartilhado entre falante e interlocutor e o próprio conhecimento de mundo do interlocutor².

O tópico discursivo³ precisa ser motivado, ou seja, para que seja definido, é necessário que haja um *feeder*. Um *feeder* é um “alimentador” do discurso, podendo ser um evento linguístico ou não linguístico que tem como função iniciar ou reiniciar o processo de questionamento. Ele só surge quando há um contexto vazio, como o início de uma conversa, ou quando o contexto precedente já não induz mais a perguntas, e os participantes, desejando continuar a conversa, buscam um assunto novo sobre o qual realizar novos comentários. É o caso, por exemplo, do contexto abaixo, que foi formalizado segundo a proposta de Van Kuppevelt.

¹ As suposições realizadas pelo enunciador a fim de identificar que perguntas (indeterminações) os interlocutores desejam ver satisfeitas dependem de outras suposições, como as que dizem respeito ao conhecimento de mundo dos interlocutores, ao gênero discursivo e aos objetivos de cada participante da troca conversacional.

² As ideias aqui apresentadas encontram-se bastante desenvolvidas em três artigos do autor: *Discourse structure, topicality and questioning* (1995a), *Main Structure and Side Structure in Discourse* (1995b) e *Directionality in Discourse Prominence Differences* (1996). Nesses artigos, Van Kuppevelt gradativamente afirma suas suposições de que o tópico colabora efetivamente para a organização do discurso e, conseqüentemente, para a coerência discursiva.

³ O leitor deve atentar para o fato de que, na perspectiva aqui apresentada, tópico discursivo e tópico sentencial remetem a níveis discursivos distintos. O tópico discursivo pode ser visto como o assunto sobre o qual versa uma porção de discurso de extensão variada, referindo, portanto, uma unidade de nível elevado. Em uma dissertação, por exemplo, cabe à proposta elaborada pela banca estabelecer o tópico discursivo. Já o tópico sentencial remete ao assunto de cada enunciado visto de forma individual. Cada sentença em um texto aborda localmente um assunto. Esse assunto abordado, na perspectiva de Van Kuppevelt, constitui o tópico sentencial. Esses dois conceitos são esclarecidos a partir de exemplos neste capítulo.

Exemplo 1⁴: F1 *barulho de objetos caindo, vindo do andar de cima.*

Q1 B: O que é isso?

A1 A: O gato da vizinha deve estar sozinho outra vez.

Q2 B: O que costuma acontecer quando ele fica sozinho?

A2 A: Daqui a pouco ele vai começar a arranhar a porta.

Q3 B: Por que ele arranha a porta?

A3 A: É um bichinho muito ansioso.

Nesse exemplo, o *feeder* do discurso foi um ruído. Tal evento (não linguístico) motiva um processo de questionamento, ou seja, abre a possibilidade de satisfazer um conjunto de indeterminações (dúvidas) a ele relacionadas. Nesse caso, que ilustra um tipo de situação bastante corriqueira, o barulho dá motivo ao surgimento imediato de um conjunto de questões. O *feeder*, portanto, serve para que um assunto com contornos mais ou menos precisos comece a ser explorado no processo de interlocução. Nesse exemplo, o tópico discursivo que se estabelece a partir do barulho inicialmente percebido é, digamos, “o comportamento do gato do vizinho quando está sozinho”. Repare-se que as questões, aqui consideradas como tendo sido efetivamente realizadas pelo interlocutor B, poderiam não ter sido proferidas. Mesmo assim, o discurso manteria sua coerência, uma vez que cada um de seus enunciados permaneceria satisfazendo um conjunto de questões (agora apenas supostas pelo enunciador como sendo de interesse de seu interlocutor) que giram em torno do tópico discursivo constituído.

No segundo exemplo, há outros tipos de *feeders*:

Exemplo 2: F1 A: O professor Menuzzi ganhou as votações para diretor do Instituto de Letras.

Q1 B: Quando ele começa o mandato?

A1 A: No início de 2017.

⁴ Os exemplos 1, 2 e 3 são hipotéticos, criados pela autora para ilustrar os conceitos pretendidos.

F2 A: Ouvi dizer que em 2017 o diretório acadêmico não vai mais organizar festas de integração. Sabia?

Q2 B: Não! Por quê?

A2 A: Na última confraternização, houve um incidente com uma aluna. Então preferiram dar um tempo com as festas.

O exemplo acima ilustra *feeders* linguísticos, representados por F1 e F2. F1 é um *feeder* que surge em um contexto vazio, iniciando o discurso e instituindo uma questão constituidora de tópico, enquanto F2 surge no meio do discurso quando um dos interlocutores considera desnecessário satisfazer outros questionamentos sobre o tópico discursivo em curso, abrindo a oportunidade para a discussão de novos pontos de interesse. O *feeder*, portanto, gera um conjunto de indeterminações, dito de outro modo, um conjunto de questões tópicas potenciais, que vão sendo abordadas através do processo de enunciação e que, em determinado momento, se esgotam, abrindo espaço para o surgimento de um novo *feeder*.

Como se pode ver, na perspectiva de van Kuppevelt, o tópico discursivo está associado a uma unidade discursiva de nível mais elevado e é constituído por questões explícitas ou implícitas, os tópicos sentenciais, e por suas respostas, os comentários. Uma questão explícita é aquela enunciada por um interlocutor em um discurso; uma questão implícita é a que o falante supõe – baseado no que ele sabe que é ou espera que seja o *background* do seu interlocutor e seus prováveis padrões de reação – que pode surgir na mente do interlocutor quando ele interpreta o dito anteriormente ou quando ocorrem eventos não linguísticos durante a conversação (como ruídos, por exemplo). No caso de uma pergunta implícita, o falante assume que seu interlocutor precisa de uma resposta para compreender melhor o discurso atual e responde a essa questão, ainda que ela não tenha sido de fato perguntada. São esses questionamentos, pois, que motivam o desenvolvimento de um discurso e explicam, de certa forma, a sua lógica interna.

No entanto, nem todas as questões respondidas em um discurso são independentes de outras questões, como os exemplos acima podem sugerir. Há o que, para o autor, são subquestões, as quais são hierarquicamente subordinadas a questões precedentes e visam também a desenvolver o tópico em curso. Essas subquestões são subservientes à tarefa de prover uma resposta satisfatória à questão constituidora de tópico. A subquestão é o resultado de uma resposta insatisfatória à questão anterior mais recente, isto é, enquanto houver dúvidas,

surtem subperguntas a fim de minimizá-las. Esse é o caso do exemplo a seguir, em que a resposta satisfatória da questão constituidora de tópico Q1 é dada em estágios, através das subquestões Q2 e Q3.

Exemplo 3: F1 A: A Bruna está bem preocupada.

Q1 B: Por quê?

A1 A: Um dos membros da sua banca vai fazer o PhD noutro país.

Q2 B: Por que ela está preocupada com isso?

A2 A: Por que essa professora precisa ir embora do Brasil no começo de julho.

Q3 B: Por que isso é um problema?

A3 A: A Bruna vai ter que entregar a dissertação antes do esperado.

No trecho acima, a pergunta Q1, que é bastante geral, só é satisfatoriamente respondida ao seu interlocutor em A3. É, portanto, necessário que o interlocutor detalhe suas dúvidas para que sejam mitigadas.

A noção de insatisfação de uma pergunta pode variar, uma vez que depende do interesse e do conhecimento do interlocutor. Porém, basicamente, uma resposta insatisfatória pode ser de duas naturezas: qualitativa ou quantitativa. Se qualitativa, como é o caso do exemplo 3, um ou mais elementos trazidos por A precisam de elucidação (no exemplo, elementos questionados em Q2 e Q3). Por outro lado, se quantitativa, nem todos os elementos do tópico definido pela questão foram especificados, como se vê no contexto a seguir:

Exemplo 4⁵: F1 A: Ontem eu, a Mariana, a Pietra e o Fred comemoramos meu aniversário no Lola Bar.

⁵ Exemplo adaptado de Van Kuppevelt (1995a), p. 17, exemplo 14.

F1 A: Yesterday Harry, Paul and my aunt came to my birthday party.

Q1 B: What did you get from them?

A1 A: From Paul I got a book and from Harry flowers.

Q2: B: And from your aunt, what did you get from her?

A2 A: From my aunt, I got nothing.

Q1 B: Legal! O que eles te deram de presente?

A1 A: Da Pietra, ganhei um livro de culinária e da Mariana, uma camiseta com estampa de gatinhos.

Q2 B: E o Fred, o que ele te deu?

A2 A: O Fred, nada.

Nesse caso, a pergunta Q1 faz supor a existência de um presente para cada convidado. Dessa forma, A1 não resolve a indeterminação pendente, pois um membro do conjunto convidado-presente está sem seu par. Por isso, considera-se A1 insatisfatória quantitativamente.

Segundo o autor, as subquestões apontam para uma importante qualidade dos discursos: a *direcionalidade*. Direcionalidade é a propriedade de um discurso, ou parte dele, ser dirigido a um objetivo, o que implica relações funcionais assimétricas entre as unidades textuais envolvidas. O texto, portanto, divide-se em segmentos relacionados, mas subservientes uns aos outros. Existem três tipos de direcionalidade, caracterizadas segundo o tipo de subordinação presente: *forward*, *backward* e *bidirecional*. No exemplo 4, acima exposto, temos um exemplo de direcionalidade *forward*, dado que é necessária uma extensão quantitativa que faça a resposta A1 mais específica, e o comentário que termina de satisfazer a questão aparece somente no final, em A2. O movimento do discurso, ou seja, a forma que ele adquire no que diz respeito a responder adequadamente à questão vigente é de cima para baixo. Nesse exemplo, nenhuma das sentenças pode ser excluída, já que a resolução da questão-tópica em curso se dá em estágios, através de A1 e A2. Já a direcionalidade *backward* se dá ao contrário: a resposta completa é dada no início no discurso. Nem sempre ela é aceita pelo interlocutor, por isso se faz necessária uma justificação. Esse é o tipo de caso que Van Kuppevelt (1996) considera uma ilustração do movimento *backward*, já que há um apoio à resposta. Isso faz com o que a forma do discurso – quanto ao encontro da resposta mais completa – seja de baixo para cima, como no exemplo 3 e no transcrito abaixo:

Exemplo 5⁶: F1 A: Agora é uma boa época para o Augusto se matricular na academia.

⁶ Exemplo adaptado de Van Kuppevelt (1995a), p. 21, exemplo 17.

F1 A: It's sensible for Tom to buy a car now.

Q1 B: Why?

A1 A: Buying a car is probably favourable for him now and it won't be bad for his health.

Q1 B: Por quê?

A1 A: Porque ele quitou o apartamento e comprou um carro.

Q2 B: E o que quitar o apartamento tem a ver com ir à academia?

A2 A: Agora sobra mais dinheiro.

Q3 B: Por qual motivo?

A3 A: As prestações eram muito altas.

Q4 B: E o carro?

A4 A: A academia fica noutra bairro.

Nesse exemplo, a resposta mais específica para a pergunta Q1 é A1, que responde quantitativamente à pergunta vigente. Essa resposta não é, contudo, admitida pelo interlocutor, que ainda necessita de mais esclarecimentos para que Q1 seja respondida satisfatoriamente. Assim, através de Q2, Q3 e Q4, B incita o desenvolvimento do discurso, com objetivo de esclarecer a resposta dada em A1; nesse mesmo sentido, o falante A, com A2, A3 e A4 elabora sua resposta dada em A1, complementando seu conteúdo. Aqui, seria possível, ao contrário do exemplo 4, excluir as informações após A1, uma vez que as frases que a seguem não mais respondem à questão-tópico “Por que é uma boa época para o Augusto de matricular na academia?”, mas aclaram o conteúdo de A1. Logo, esse é um exemplo de direcionalidade *backward*, já que a “melhor” resposta é dada logo no início e após há justificações, esclarecimentos.

O último tipo de direcionalidade, a bidirecionalidade, caracteriza textos em que não há assimetria entre as partes, pois ambas contribuem igualmente para o objetivo do texto, de forma que sozinhas não respondem à questão vigente. Isso pode ser observado no exemplo a seguir, em que há uma relação de bidirecionalidade: tanto A1 como A2 são igualmente relevantes, uma

Q2 B: Why is buying a car probably favourable for him now?

A2 A: Car expenses are expected to decrease.

Q3 B: For what reason?

A3 A: Gas will become substantially cheaper.

Q4 B: Why won't a car be bad for his health?

A4 A: He jogs every day.

vez que contribuem na mesma medida para o desenvolvimento do tópico desenvolvido a partir do *feeder*.

Exemplo 6⁷: F1 Há questões a respeito da efetividade da terapia que estão gerando dúvidas sobre o tratamento da doença.

<Q1> Quais os problemas?

A1 Os pacientes mais velhos, se não tiverem seus pequenos tumores tratados, podem morrer por outras causas.

<Q2> E o que mais?

A2 Muitos homens, velhos e novos, enfrentam impotência e incontinência como resultados da terapia.

Nessa proposta de análise da organização do discurso, os tópicos e subtópicos são estruturas centrais. Não se pode esquecer, no entanto, uma superestrutura chamada tópico discursivo, a qual se define essencialmente pelo conjunto de tópicos (e subtópicos) constituídos como resultado de um mesmo *feeder*. Na hierarquia proposta, um tópico discursivo é de ordem mais elevada e pode compreender tópicos sentenciais (originados pelas questões constituidoras de tópico), os quais podem compreender tópicos de menor ordem (subquestões). Isso significa que um tópico discursivo usualmente se forma a partir de vários tópicos.

No que se refere à análise de textos, a noção de tópico discursivo é bastante importante, na medida em que uma vez que se tem a expectativa de que um bom texto seja mais encadeado; ou seja, que haja maior ligação entre tópicos e, conseqüentemente, que o tópico discursivo reflita essa característica.

O tópico discursivo pode ser ligado ou livre. Se ligado, terá como propriedade um tópico discursivo principal, instaurado no início do discurso. O tópico discursivo controlará o discurso a partir do conjunto de questões que o definem, como é o caso de narrativas determinadas por

⁷ Exemplo retirado de Van Kuppevelt (1996), p. 368, ex. 3. Traduzido livremente pela autora deste trabalho. Texto original:

Questions about the effectiveness of therapy cloud decisions about treating the illness.

<Q1> <What are the problems?>

A1 Older patients, if left untreated for small tumors, may die of other causes.

<Q2> <What else?>

A2 [...] many men – young and old – face impotence and incontinence as the result of the therapy.

uma única questão (como “o que Bruna fez nas férias?”). Tem-se a expectativa de que esse seja o tipo de tópico discursivo das redações dissertativo-argumentativas. Nesse caso, há perguntas explícitas e, especialmente, implícitas que vão controlando indiretamente o desenvolver do texto; no entanto, elas estão relacionadas a um programa associado a uma única questão inicial (como a pergunta mais geral do tema de redação).

O discurso livre, pelo contrário, é determinado por um conjunto de tópicos discursivos. Seu desenvolvimento não é, portanto, programado por um único conjunto de questões dado no início do discurso, pois não há um só tópico discursivo. É o caso de uma conversa despretensiosa, por exemplo, em que há flexibilidade na variação de tópicos discursivos.

Como textos são compostos por diferentes partes, as quais colaboram para um mesmo objetivo e, concomitantemente, têm também objetivos particulares, nem todas essas partes terão a mesma proeminência. Algumas colaboram diretamente para o objetivo do texto, compondo o *foreground*, enquanto outras agem mais indiretamente, oferecendo suporte no *background* (VAN KUPPEVELT, 1995b).

Com base nas diferentes funções das partes de um texto, Van Kuppevelt (1995b) percebe três tipos de estruturas que podem compor um texto: *principal*, *subestrutura* e *lateral*. Resumidamente, pode-se dizer que a estrutura principal é analisada como o conjunto de respostas que colabora diretamente para a solução da questão-tópica principal (ou de um conjunto de questões-tópicas). Se a pergunta fosse “O que Bruna fez nas férias?”, por exemplo, seria possível considerar estrutura principal as respostas mais precisas para essa pergunta, como “fez uma viagem inesquecível para a Europa”.

As subestruturas são provenientes de subquestões e servem para completar a estrutura principal, sendo partes dela, já que implicam a continuação do tópico principal, ou seja: colaboram, mas indiretamente, para a resolução da questão-tópica. Nesse caso, os detalhes menos relevantes da viagem seriam considerados subestruturas: como estava a temperatura, quantos dias durou a viagem ou com quem Bruna estava. Essas informações não são desimportantes, no entanto estão mais relacionadas à composição do cenário da história do que com “o que Bruna fez nas férias”.

A estrutura lateral, por sua vez, é caracterizada como uma digressão, uma vez que se afasta da questão formadora de tópico, já que não visa a respondê-la; é, portanto, um desvio do programa instituído pela questão-tópica, uma mudança de assunto repentina. Se ao relatar o que

fez em Munique, Bruna decidiu contar a história da Hofbräuhaus, cervejaria histórica onde Hitler proferiu um famoso discurso, isso poderia ser considerado uma estrutura lateral no discurso, visto que se distancia do objetivo de recontar as férias.

A principal diferença entre subestruturas e estruturas laterais é o fato de que as laterais implicam digressão tópica, que é a interrupção do programa associado à questão constituidora de tópico e a introdução de um novo tópico quando o antigo ainda é relevante. A digressão faz com que o tópico em curso, o interrompido, perca sua proeminência, temporária ou definitivamente, uma vez que há a introdução de um novo tópico. As subestruturas, em contrapartida, implicam um material de *background* relevante para o *foreground* e completam a resposta ao tópico. No trecho a seguir, por exemplo, <Q2> e <Q3'> completam quantitativamente o discurso, colaborando para o seu enredo e sendo consideradas, pois, subestruturas – e não estruturas laterais.

Exemplo 4⁸: F1 ...

Q1 A: O que aconteceu com Otávio?

A1 B: Seis anos atrás ele desapareceu misteriosamente.

<Q2> <E então o que aconteceu?>

A2 Ainda que as autoridades tivessem um suspeito, as investigações pararam.

⁸ Exemplo retirado de Van Kuppevelt (1995b), p. 824, ex. 9. Adaptado e traduzido livremente pela autora deste trabalho. Texto original:

F1 ...

Q1 A: Whatever happened to RJ?

A1 B: Six years ago, she mysteriously disappeared.

<Q1>' <What kind of person was she?>

A1' She was a nice person.

<Q2> <Then what happened?>

A2 Though the authorities had a suspect, their investigations stalled.

<Q2'> <Why do you think that their investigations stalled (and were not, e.g., continued in secret)?>

A2' A spokesman confirmed that they had missed the final link.

<Q3> <Then what happened?>

A3 Two years later her body was found in a North Coast grave.

<Q3'> <Where was it found?>

A3 It was found near Eureka.

<Q4> <Then what happened?>

A4 Now authorities have a chilling new theory about what might have happened to her.

<Q2'> <Por que você acha que as investigações pararam (e não foram, por exemplo, continuadas em segredo)?>

A2' Um porta-voz confirmou que eles perderam a pista final para resolver o caso.

<Q3> <E então o que aconteceu?>

A3 Dois anos atrás encontraram seu corpo em uma sepultura no litoral.

<Q3'> <Onde ele foi encontrado?>

A3 Foi encontrado perto de Torres.

<Q4> <E então o que aconteceu?>

A4 Agora as autoridades tem uma nova teoria sobre o que pode ter acontecido com ele.

Os estudos de Van Kuppevelt, portanto, ampliam significativamente o conceito de topicalidade, conferindo-lhe complexidade e atribuindo-lhe importante papel na organização discursiva. Ademais, sua proposta de hierarquização da estrutura de tópico, através de formalizações claras, evidencia não só questões de ordem e proeminência discursiva, mas também de intenção do falante, uma vez que orienta o discurso para o interlocutor e aquilo que se imagina que seja relevante para ele, suas necessidades e seu conhecimento de mundo.

3.2 A ESTRUTURA INTENCIONAL DO DISCURSO POR ROBERTS (2012)

Assim como Van Kuppevelt, Craige Roberts dedicou-se a estudar o discurso em sua formação e organização. Roberts adiciona ao debate questões semânticas, a fim de formalizar e identificar, mais claramente, os objetivos e as estratégias do que considera o *jogo discursivo*.

Em seu ponto de vista teórico, a estrutura informacional tem um importante papel, pois está diretamente relacionada à satisfação das exigências contextuais de enunciados⁹. A estrutura informacional não é, contudo, associada à sentença apenas; não é, inclusive, dependente de estruturas sintáticas específicas (p. 2). Ela é entendida como uma estrutura *da informação*, em

⁹ Termo original usado pela autora: *felicity* (p. 2), referindo-se às Condições de Felicidade de Grice (1975).

oposição à estrutura de enunciados que são usados para apresentar a informação. Assim, Roberts associa à estrutura informacional uma espécie de função, que é a de orientar-se para a pergunta pretendida ao longo do discurso e para o conteúdo (sobre o contexto e opções de resposta) que carrega.

Esse olhar mais amplo para a estrutura informacional, que a conecta necessariamente a objetivos da ordem do conteúdo do discurso, ajuda a definir aquilo que Roberts pensa a respeito da comunicação em si. Para a autora, o discurso é organizado em torno de uma série de objetivos conversacionais e planos ou estratégias usados para alcançá-los. Ainda que essa posição quanto ao discurso não seja inédita, visto que é a adotada, entre outros, por Grice (1975) e Sperber & Wilson (1986), Roberts parte desse pressuposto para buscar uma teoria pragmática da estrutura intencional do discurso.

Para desenvolver essa teoria que integra a estrutura informacional ao papel central das intenções na comunicação e no significado, Roberts define o objetivo primeiro do discurso: a *communal inquiry* de Stalnaker (1978), ou seja, a tentativa de descobrir e compartilhar com interlocutores como é o mundo. Para atingir esse objetivo, estratégias são necessárias. Essas características fazem do discurso um *jogo*.

Os principais elementos desse jogo são os objetivos; suas regras – as quais os jogadores obedecem; as jogadas – feitas para atingir os objetivos; e as estratégias, que influenciam as jogadas e estão condicionadas pelos três primeiros elementos e, acima de tudo, considerações racionais (ROBERTS, 2012, p. 4).

Segundo a autora, o objetivo do jogo da linguagem é descobrir a forma como as coisas são no mundo. Para isso, é necessário reduzir o conjunto de mundos possíveis a um único conjunto: o mundo real. Para entender melhor o que isso significa, é importante entender o conceito de contexto para a autora e como se dá essa redução. Primeiramente, interlocutores apresentam um conhecimento compartilhado, que são as proposições de um discurso que os interlocutores têm como verdadeiras. Cada proposição do discurso realiza-se como um conjunto de mundos possíveis. Ao conhecimento compartilhado, está relacionado um conjunto de contexto, em que todas as proposições são verdadeiras.

Há dois tipos de regras que restringem o comportamento dos interlocutores no jogo, regras convencionais e regras conversacionais (as máximas propostas por Grice, 1975). As

regras conversacionais não são necessariamente linguísticas, mas estabelecidas em relação aos objetivos do jogo.

Duas são as jogadas possíveis, as que *definem* (*set up move*) ou as que *quitam* (*pay off move*), questões ou asserções, respectivamente. Com isso, a autora define, então, que todo o jogo discursivo está relacionado a uma ação central, o questionamento: ora se questiona, ora se responde, e, assim, constitui-se o discurso.

As perguntas são, pois, centrais no trabalho de Roberts. Seguindo Lewis (1969), a autora afirma que questões são um tipo de imperativo, porque, quando aceitas, proferem certas alternativas e impõem aos interlocutores que escolham dentre elas. As questões, então, denotam ou determinam um conjunto de proposições que são as possíveis respostas (ou respostas corretas) para a pergunta – e essas são as alternativas proferidas aos interlocutores. Se os interlocutores aceitam uma pergunta em seu discurso, comprometem-se a um objetivo comum: o de encontrar a resposta. Assim, cada pergunta aceita torna-se o tópico de discussão imediato, a chamada *question under discussion*.

Quando uma pergunta é aceita no discurso, interlocutores se comprometem a respondê-la, intenção que integra o conteúdo compartilhado. A partir disso, se o interlocutor for cooperativo, ao saber dessa intenção, ele se comprometerá com ela e, ostensivamente, buscará responder à pergunta em questão. Nesse processo, agem restrições conversacionais, como Relevância, que colabora para a coerência e facilita o armazenamento de informação, e Quantidade 1, que dará preferência a uma resposta completa a uma parcial.

A Relevância proposta por Grice (1975) tem grande importância na teoria proposta pela autora: ela está diretamente relacionada à QUD, já que é o “propósito da discussão”. Falantes cooperativos buscarão enunciados Relevantes, para se manterem de acordo com os objetivos do jogo. Portanto, cada jogada bem-sucedida no discurso será Relevante para a QUD.

As respostas a perguntas, as asserções são escolhas dentre alternativas. Quando aceitas, reduzem o conjunto contextual. Para que o discurso seja coerente, é importante que o conjunto de alternativas que a asserção implica seja relevante, ou seja, diretamente relacionadas à *question under discussion*. Se uma asserção for menos relevante, ela não será a melhor estratégia para que se atinja o objetivo do jogo e denotará falta de cooperação. O objetivo, portanto, é escolher as melhores estratégias, a fim de otimizar o número de inferências relevantes.

As perguntas são, pois, estratégias no discurso, que visam à satisfação do objetivo do jogo. De modo geral, o discurso é composto por várias perguntas que, juntas, respondem à grande pergunta do contexto. Essas estratégias não são, no entanto, usadas de modo aleatório, elas estão logicamente relacionadas, de modo que estabelecem uma relação de acarretamento. Por exemplo, a pergunta “Do que você gosta?” acarreta “De que comida você gosta?”; assim, pode-se dizer que, se respondemos questões menores – logicamente acarretadas pela questão maior –, eventualmente teremos satisfeito o objetivo maior do discurso (ROBERTS, 2012, p. 7). Para Roberts, “as coisas são na verdade mais complicadas do que isso”, porque a relação lógica entre as questões pode ser relativizada em virtude do contexto, mas afirma que as perguntas, enquanto estratégias, têm essa “estrutura lógica idealizada” (ROBERTS, 2012, p. 7).

No que diz respeito à hierarquização das estratégias, Roberts acrescenta que a QUD gera um conjunto ordenado de todas as questões aceitas (ainda não respondidas e possíveis de serem respondidas), visto que implica um determinado conjunto de assuntos, questões ou indeterminações.

Quando interlocutores aceitam uma questão, adicionam-na ao topo de uma *pilha*. Ela pode ser a primeira questão dessa pilha, no início de um discurso, por exemplo, ou seguir perguntas já feitas. Quando já há questões nessa pilha, sua relação com a questão que estava anteriormente no topo da pilha é garantida por uma combinação de Relevância, pelo compromisso de responder às perguntas e pelas restrições lógicas de como a pilha se compõe. Se os interlocutores decidirem resolver a tarefa via subquestões, somam-na à pilha, de modo que ela reflita parte da estratégia de questionamento.

Quando a questão é respondida ou determinada como impossível de responder, sai da pilha, revelando a de baixo. A qualquer momento do discurso, a questão no topo da pilha é a *Question Under Discussion*. Após respondida, a questão vai para o conhecimento compartilhado, junto de todas as informações que acarreta: sua resposta, sua aceitação no discurso, o fato de ter sido respondida etc.

Para a autora, a estrutura do discurso é reveladora e ocupa papel central em sua teoria: pela estrutura, sabemos sobre o que é o discurso e para onde ele vai. Por esse motivo, o trabalho de Roberts é particularmente importante para os objetivos deste trabalho, em que se pretende compreender a organização informacional de textos dissertativo-argumentativos, sua motivação e o diagnóstico que é capaz de oferecer acerca da coerência discursiva nesse gênero textual.

São esses conceitos de Roberts, juntos aos de Van Kuppevelt – os quais são principalmente centrados na forma como se organiza o discurso e os efeitos dessa organização na coerência –, que embasam os próximos capítulos de análise. Primeiramente, esses conceitos servirão como instrumentos de análise de materiais didáticos de redação e, posteriormente, de uma redação nota mil do ENEM, servindo como parâmetros para aquilo que se hipotetiza como uma abordagem mais eficiente da escrita, da coerência e da organização discursiva.

4 ORGANIZAÇÃO INFORMACIONAL E COERÊNCIA DISCURSIVA EM MATERIAIS DIDÁTICOS SOBRE REDAÇÃO

A partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho, a forma como se organiza a informação e seus efeitos na coerência discursiva são fatores determinantes para a qualidade textual. Nesse sentido, *escrever bem* passa, necessariamente, por uma forma determinada de organizar o discurso, visando às intenções de quem escreve, às expectativas do interlocutor e às demandas do contexto.

No que se refere à redação de vestibular, muito do que se sabe sobre obter sucesso nesse gênero textual vem dos materiais didáticos de cursos pré-vestibulares. Para identificar o que faz (ou afeta) o bem escrever de acordo com esses materiais, decidiu-se analisar um *corpus* composto por três livros de redação e língua portuguesa:

- a) Capítulo de redação da Apostila de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Curso Pré-Vestibular 1, utilizado em 2016 e elaborado por professores do curso.¹⁰
- b) Apostilas de Língua Portuguesa (Volumes 1 e 2) produzido pela Editora A, adotada pelo Curso Pré-Vestibular 2 em 2017.
- c) Apostila de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da Editora B, adotada pelo Curso Pré-Vestibular 3 em 2017.

Também faz parte do grupo de materiais didáticos analisados o guia “Redação no ENEM 2016 – Cartilha do Participante”¹¹, confeccionado e publicado *on-line* pelo INEP.

Durante a leitura do *corpus* de análise, objetivou-se observar o que os materiais dizem sobre escrever bem, como caracterizam a coerência discursiva e como sugerem sua obtenção e, finalmente, como lidam com a famigerada fórmula para escrever redações. Tem-se a expectativa que o estudo desses critérios ofereça informações importantes acerca da possibilidade de colaborar para o ensino e a aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos através de estudos em Pragmática considerada formal.

¹⁰ Diferentemente dos demais materiais, a seção de redação da apostila do Curso Pré-Vestibular 1 é especialmente voltada para o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹¹ http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf

4.1 RECOMENDAÇÕES DE BEM ESCREVER

A partir da leitura do *corpus*, buscou-se identificar o que é considerado escrever bem ou produzir um bom texto. O primeiro livro analisado foi o material didático de 2016 do Curso Pré-Vestibular 1.

A apostila do curso Curso Pré-Vestibular 1 não traz definições explícitas do que pode ser considerado escrever bem. No entanto, evidencia aquilo que seria de maior preocupação: a forma. Das quinze páginas dedicadas à redação, todas tratam de aspectos formais, como organização do texto na folha, estrutura básica do parágrafo e da dissertação.

Essa redução do estudo da redação à forma deixa entrever aquilo que o material didático propõe como texto bem escrito. Deve-se obedecer a certas regras de organização, como fazer aberturas de parágrafo claras, rasurar de forma correta, escrever de forma legível e em tamanho adequado etc.; o parágrafo deve ter no mínimo duas frases, sendo composto por um tópico frasal e pela argumentação que o desenvolve; e a dissertação, de modo geral, deve apresentar uma “estrutura tripartida: (1) introdução, (2) desenvolvimento e (3) conclusão”, e cada uma dessas partes apresenta um número recomendado de linhas.

Uma observação importante acerca desse material é a vagueza dos conceitos. Por exemplo, uma das dicas acerca da escrita da dissertação é “ser autor do próprio texto”, o que é praticamente incompreensível, dada a falta de explicação e contextualização da dica: afinal, como se obtém autoria na escrita da redação? Ademais, muitos outros conceitos e recomendações ficam vagos ou são tratados como estanques. Esse é o caso de recomendar duas frases por parágrafo (por quê?), a expressão da opinião (como? Qualquer uma serve?) ou um desenvolvimento não menor que a introdução ou a conclusão, pois demonstra desorganização (por quê?).

Esse é um material que deixa muitas dúvidas ao leitor. É provável, é claro, que ele seja melhor trabalhado nas aulas, de modo a se tornar mais completo e informativo. No entanto, seu contexto de uso é bastante variado: segundo o site do Curso Pré-Vestibular 1, há 25 sedes oferecendo a modalidade de curso em que se usa esse material. Presume-se que o número de professores de Português e Redação seja também alto e que o conhecimento prévio dos alunos varie significativamente. Ou seja: dado o contexto de uso, a vagueza do material é um aspecto negativo, especialmente porque não garante uma complementação adequada pelo professor durante as aulas.

Já no material da Editora A, do Curso Pré-Vestibular 2, há indicadores mais claros para o que vem a ser um bom texto: a boa escrita está necessariamente ligada à noção de textualidade. Para que o texto “não seja um conjunto aleatório de frases organizadas em uma sequência qualquer”, deve ter certas características que “permitem que o texto seja um texto, e não um amontoado de frases” (p. 21). Essas características são fatores linguísticos e pragmáticos que atuam na produção de sentido, como coesão, coerência, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, intencionalidade e situacionalidade. Além disso, um bom texto está atento ao contexto de produção, visto que é considerado sempre em relação à situação sociocomunicativa em que se apresenta, na qual tem uma função identificável.

Uma redação de qualidade é apresentada como uma mescla de muitas características; assim, não há uma identidade única para o bem escrever. Ao contrário, fica evidente que os autores do material entendem o texto como um produto variável de acordo com a situação e que, por esse motivo, pode ter diferentes características e, ainda assim, ser considerado bem-sucedido. Como esse material é utilizado por diferentes cursos pré-vestibulares no Brasil, pode-se dizer que a posição adotada é mais “neutra”, porque precisa servir a diferentes propósitos, já que nem todas as universidades exigem o texto dissertativo-argumentativo em suas provas de Redação. Esse seria, portanto, o caso oposto do material elaborado para o Curso Pré-Vestibular 1, o qual prepara exclusivamente para os vestibulares da região sul e, por isso, pode ser mais restritivo em suas recomendações.

A seção de Redação das apostilas de Linguagens da Editora B, empregadas nas turmas do Curso Pré-Vestibular 3, assemelha-se ao material da Editora A. Esse é também um material nacional, portanto escolhe como foco principal o ENEM e suas exigências. Entretanto, também dedica páginas a diferentes tipos e gêneros textuais, como a receita e a fábula, configurando-se como um material de produção textual mais amplo.

Inicialmente, esse material dedica algumas páginas à explicação da prova de redação do ENEM, informando a respeito das propostas de redação, do método de avaliação e das competências esperadas na prova. Essa é uma preocupação ausente nos demais materiais já analisados, visto que parte da compreensão das exigências do concurso para, então, tratar da escrita propriamente dita.

Ao longo das apostilas do curso, o conceito de bem escrever aparece diluído em diferentes seções sobre o texto dissertativo-argumentativo. Por exemplo, na seção “proposta de

redação”, aponta-se como importante ter um bom repertório sociocultural. Na seção sobre os critérios de correção, bem escrever aparece como cumprir as competências que são critérios de correção da prova. São apontadas também características linguísticas que colaboram para a qualidade do texto, como informatividade, clareza, estruturação em períodos articulados e coesos, preferência pela terceira pessoa, predomínio da ordem direta, ausência de interlocução com o leitor, entre outras.

De modo geral, pode-se dizer que os autores defendem a posição de que vários fatores podem colaborar para a qualidade textual, seja no cumprimento dos critérios avaliativos da prova, seja na utilização mais adequada dos recursos linguísticos. É importante salientar, contudo, que há um esforço para ampliar as dicas em explicações claras, baseadas em textos bem-sucedidos. Há, por exemplo, uma seção chamada “informatividade, fuga do senso comum, uso do repertório sociocultural e elaboração de propostas de intervenção”, em que a sugestão “seja criativo” transforma-se na descrição de estratégias para ter maior investimento autoral na escolha dos argumentos e dos exemplos, como usar citações e dados etc.

A Cartilha do Participante do ENEM de 2016, por sua vez, tem como principal pretensão colaborar para os estudos de quem participará do concurso, através da elucidação dos critérios avaliativos. A partir da leitura desse documento, é possível entender aquilo que a prova prevê como bom texto em sua integralidade. Como um dos objetivos deste trabalho é analisar uma redação nota mil do ENEM, a fim de investigar sua organização informacional, é importante, primeiramente, verificar aquilo que o próprio concurso prevê como um texto ideal. Ademais, a Cartilha pretende informar sobre e, de certa forma, preparar para a prova de Redação do ENEM. Como tem grande alcance, dada a sua publicação gratuita *on-line*, é provável que influencie muitos candidatos e até mesmo professores de redação, condicionando, portanto, suas práticas.

No que diz respeito a escrever bem, a Cartilha é bastante específica. Como o ENEM é avaliado via competências, um bom texto cumpre diferentes requisitos, todos relacionados às competências que os candidatos devem ter desenvolvido durante os anos de escolaridade.

Na abertura da Cartilha, há uma breve explicação daquilo que se espera de um bom texto dissertativo-argumentativo para o ENEM: respeitar o tema proposto, defender uma tese apoiada em argumentos e propor uma intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (p. 9). De um modo geral, um texto bem escrito no contexto ENEM

é aquele que cumpre os requisitos característicos da prova, as competências esperadas do candidato.

De um modo mais específico, um texto bem escrito precisa apresentar todas as competências esperadas de modo bem-sucedido. Essas competências são:

Quadro 1: Competências

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Participante do ENEM 2016.

As competências, portanto, definem aquilo que o concurso considera um texto bem escrito.

Os quatro materiais analisados divergem, uns mais e outros menos, naquilo que acreditam ser um texto bem executado. Do mesmo modo, alguns aproximam-se mais do que outros da teoria de *Questions Under Discussion* e de seu entendimento sobre boa escrita.

Se usássemos as QUDs para definir um bom texto, necessariamente precisaríamos falar de uma adequação do texto aos objetivos contextuais, visto que o discurso é produzido visando às dúvidas dadas pelo contexto e pelo próprio interlocutor. Ainda que a organização informacional desempenhe um importante papel na teoria, a forma é vista como o resultado desse processo interacional de questionamento.

Nesse sentido, o material do curso Curso Pré-Vestibular 1 é o que mais se afasta da teoria, visto que se relega o contexto de produção do texto, impondo formas mais rígidas para a redação. Para alunos com menor prática na redação, essa abordagem pode ser problemática, porque ignora um aspecto básico da comunicação, que é a satisfação de certos objetivos e a importância de dizer aquilo que é esperado no momento esperado para maximizar a efetividade do texto.

As apostilas das editoras A e B, nesse aspecto, apresentam vantagens, pois reconhecem o texto como um produto variável. Não há, portanto, uma forma correta e obtê-lo, uma vez que depende intrinsecamente da situação sociocomunicativa – no caso do ENEM, da delimitação do tema, das instruções da prova, da situação de prova e avaliação.

A Cartilha do Participante, pelas informações que traz, termina por ser a mais sucinta e, ao mesmo tempo, informativa no que diz respeito a um texto bem escrito para o ENEM. Como é um material oferecido pelos próprios elaboradores da prova, ele acaba por definir aquilo que o próprio concurso espera dos candidatos e o que entende por redação bem-sucedida.

A abordagem de pergunta e resposta poderia contribuir para a definição de bom texto na maior parte dos contextos, inclusive na redação do vestibular. Se adotada, confere uma abordagem mais intuitiva para quem escreve, porque se entende que há perguntas a serem respondidas, o que se obtém via produção textual. Essa é uma perspectiva que deixa a produção textual mais acessível, pois o texto não é, primeiramente, uma estrutura à qual o autor se adequa (muitas vezes forçadamente): o texto é necessário para sanar certas dúvidas, atingir certos objetivos e, como consequência, tem certo formato que o caracteriza.

Tais contribuições afetam não só o entendimento do bem escrever, mas também os demais conceitos relacionados ao texto e a sua produção, como se verifica na seção seguinte, dedicada à coerência discursiva.

4.2 A COERÊNCIA DISCURSIVA

A apostila do Curso Pré-Vestibular 1 basicamente deixa de lado questões mais específicas da escrita de redações. Assim, a coerência discursiva não é um tópico tratado no material. Há, no entanto, menções a essa qualidade textual. Por exemplo, ao descrever o tipo textual dissertativo, o livro aponta que é necessária coerência entre opinião e argumento e que é importante uma organização lógica das ideias no texto. Como a coerência não é tratada como

um conceito específico e, especialmente, é variável de acordo com a perspectiva teórica de quem a define, acredita-se que seja adotado o conceito corriqueiro da palavra, relacionado à relação adequada entre as partes.

Segundo o material da Editora A, a coerência é um fator semântico da textualidade, que é fundamental, pois estabelece o sentido do texto. É entendida como o nexos entre as ideias trazidas no texto e o contexto, realizando a conexão lógica entre eles. A coerência envolve aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, pois depende da relação autor-leitor, de seus conhecimentos compartilhados e do processo comunicativo.

Para as autoras do material, seguindo Koch e Travaglia (2003), o texto é incoerente quando o produtor não sabe adequá-lo à situação comunicativa, aos objetivos, ao destinatário, às regras socioculturais, ao recurso linguístico exigido etc. A coerência é expressa linguisticamente via coesão, ou seja, o nexos entre as ideias é evidenciado por recursos linguísticos como pronomes, conjunções etc. Nesse contexto, a coerência é vista como algo construído entre quem escreve e quem lê e concretizado via recursos linguísticos.

Ademais, a informatividade tem papel importante no estabelecimento da coerência, pois é necessário um “equilíbrio entre a repetição de ideias já mencionadas e a introdução de novas ideias”, para que o texto seja informativo “na medida certa” (CURSO PRÉ-VESTIBULAR 2, 2017, p. 7).

As autoras afirmam ainda que a coerência se dá interna e externamente: “Deve-se cuidar para que ele (o texto) seja pertinente ao contexto sociocomunicativo e para que haja um nexos entre as ideias nele apresentadas” (CURSO PRÉ-VESTIBULAR 2, 2017, p. 21).

Nesse material, a coerência tem maior enfoque, pois é tratada como um fator determinante para a qualidade do texto. A perspectiva teórica que norteia o material é a Linguística Textual, a qual atribui ao texto uma função social, que está relacionada ao gênero, à situação sociocomunicativa etc. Ainda que a abordagem da coerência difira das referências deste trabalho, elas assemelham-se no papel central que dão à coerência discursiva para a construção do texto. Além disso, ambas consideram aspectos pragmáticos enquanto fatores de coerência, como informatividade e relevância.

Nos livros da Editora B, a coerência não é um conceito explicitamente tratado no material. Há, no entanto, dicas para o desenvolvimento da coerência discursiva.

No parágrafo de desenvolvimento, por exemplo, sugere-se ao autor fazer perguntas como “por quê?”, “como assim?” e “há exemplos?”, a fim de garantir a melhor conexão entre as ideias e o aprofundamento da argumentação. Sugere-se ainda relacionar logicamente as informações, o que é obtido através da explicitação das relações entre elas (causa, efeito, comparação...). Tem-se, pois, a preocupação com o aumento da coerência textual, ainda que não seja dito explicitamente, já que tanto o encadeamento lógico entre as ideias quanto a explicitação de relações e o uso de perguntas colaboram para texto de maior qualidade.

Na Cartilha do Participante do ENEM de 2016, há um critério avaliativo, a competência 3, que, segundo o manual, mede a coerência no texto. “Essa competência trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência” (BRASIL, 2016, p. 23). A coerência, nesse contexto, depende da relação de sentido entre as partes do texto, da precisão vocabular, da seleção de argumentos, da progressão temática e da adequação do conteúdo ao contexto.

Segundo o manual, a coerência é estabelecida com base nas ideias apresentadas no texto e nos conhecimentos dos interlocutores, pois está ligada à compreensão e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. Se o texto for coerente, o leitor é capaz de processá-lo, refletir sobre ele e reagir de diferentes maneiras a ele.

Ao tratar da argumentação mais precisamente, a Cartilha sugere a utilização de perguntas implícitas para o desenvolvimento do texto: “cada argumento deve responder à pergunta ‘Por quê?’ em relação à tese defendida” (BRASIL, 2016, p. 16). No entanto, não deixa claro quais os benefícios em utilizar tal recurso.

Interessantemente, tanto o material da Editora B quanto a Cartilha do Participante reconhecem que imaginar certas perguntas implícitas ao texto colaboram para o seu desenvolvimento. Assim, aproximam-se da noção de que mesmo em um monólogo há perguntas implícitas que motivam o desenvolvimento do discurso (e que representam as dúvidas do interlocutor), bem como da visão que as QUDs oferecem sobre coerência discursiva.

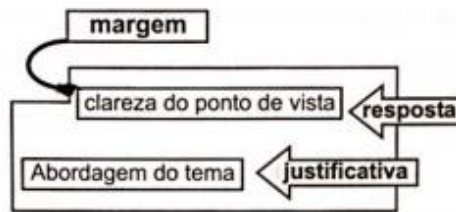
Coerência, no sentido corriqueiro da palavra, é um conceito amplo e, acima de tudo, bastante subjetivo. Como é uma qualidade textual determinante para o sucesso do texto, é importante que materiais didáticos consigam ilustrar mais evidentemente como podemos obtê-la ou ampliá-la. Assim, espera-se que reflitam acerca dos “aspectos pragmáticos” da coerência, como as máximas de Relevância e Quantidade, que atuam diretamente na eficácia e na coerência textual, e a necessidade de se reportar a um interlocutor com dúvidas.

4.3 A FÓRMULA DA REDAÇÃO

A fórmula para escrever redações é o “ponto forte” da apostila do Curso Pré-Vestibular 1. A recomendação da “estrutura básica da dissertação” passa por vários estágios: primeiramente, há a recomendação do conteúdo de cada parágrafo:

Figura 1: Estrutura básica da dissertação

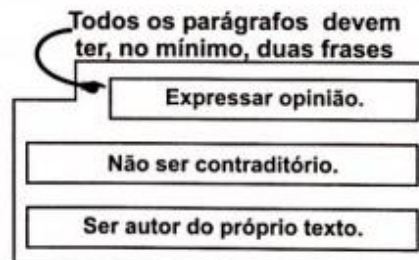
Introdução



Desenvolvimento



Conclusão

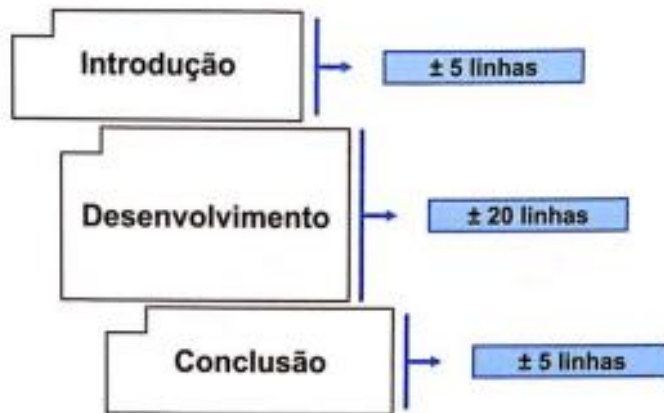


Fonte: Apostila de Linguagens, Códigos e Tecnologias do Curso Pré-Vestibular 1

Em seguida, há a recomendação de uma estrutura mais geral, que aponta o número de linhas adequado e as organizações possíveis de parágrafo:

Figura 2: Sugestões de organização de parágrafos

Uma possibilidade de resolução da questão:



Outra possibilidade:



Atenção: estrutura problemática



É importante ressaltar que, além de oferecer pouco conteúdo instrutivo sobre a escrita da redação – não há, por exemplo, explicações para boa parte das sugestões –, há certo juízo de valor: há formas *certas* e *erradas* de estruturar o texto, estruturas *problemáticas* e a imagem da caveira, exibida acima, que ainda que vise a um efeito cômico, denota a gravidade do erro da desorganização.

Finalmente, o material também apresenta o que chama de “fórmula mágica” para escrever uma boa redação. Essa fórmula deriva da análise de um texto considerado bem escrito, do vestibular da UFRGS de 2008: “Se você deseja uma ‘fórmula mágica’, é esta aqui: texto bem-estruturado; argumentação ordenada e consistente, responsável pela boa defesa do ponto de vista apresentado; boa correção gramatical”. Vale dizer que a análise é breve e recai sobre os pontos já discutidos aqui: “abordagem plena e clara”, “bem organizado”, “forte argumentação” são algumas das observações feitas acerca do texto.

No que diz respeito à estrutura clássica da dissertação, o material da Editora A é mais específico. Em seus livros, não há um diagrama como no material acima, por exemplo. Há, no entanto, recomendações que se assemelham muito àquilo que conhecemos como a fórmula da redação:

Percebe-se, assim, a estrutura típica dos textos argumentativos, que se divide em: 1. Tese: é a principal ideia defendida no texto, o ponto de vista que se deseja provar; 2. Argumentação: apresenta argumentos de diferentes naturezas e os relaciona, de modo a compor uma linha de raciocínio, a qual convença o leitor a concordar com a tese; 3. Conclusão: reafirma a tese, com base no raciocínio exposto na fase de argumentação. (CURSO PRÉ-VESTIBULAR 2, 2017, p. 34)

Cada parte dessa estrutura sugerida é desenvolvida e, acima de tudo, ganha nomes mais elucidativos que “desenvolvimento”, por exemplo, orientando mais diretamente para os objetivos do tipo textual.

Além dessas dicas, o material ainda aponta características linguísticas predominantes na argumentação, como períodos compostos por subordinação, linguagem impessoal e denotativa, entre outras. Esse é, pois, um material que avança na famigerada fórmula, conferindo a ela maior especificidade.

Nas apostilas da Editora B, há a apresentação de uma estrutura de redação. De maneira interessante, os autores defendem que “não há uma estrutura rígida” (p. 28), mas que tradicionalmente o texto se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse sentido,

o material diferencia-se dos demais, pois sugere ao leitor que não há apenas um modo de obter uma redação dissertativo-argumentativa bem estruturada.

Diferentemente do material utilizado pelo Curso Pré-Vestibular 1, por exemplo, aqui há a apresentação de características mais claras para cada parágrafo, além de explicações sobre o efeito de um parágrafo com conteúdo ou estrutura comprometida. Por exemplo, se a introdução não cumprir seu papel de introduzir o tema e o posicionamento do autor, pode haver problemas na construção dos argumentos, já que os objetivos do texto não são bem traçados desde o início, de modo que “fica difícil estabelecer uma continuidade lógica” (CURSO PRÉ-VESTIBULAR 3, 2017, p. 28).

Cada um dos parágrafos é descrito e exemplificado, de modo que o leitor obtém uma série de informações sobre relação lógica entre informações, a função de cada parágrafo e o conteúdo que se espera em cada um deles.

Posteriormente, os parágrafos de introdução e desenvolvimento são mais detalhados em uma nova seção, em que há sugestões de tipos de introdução e de desenvolvimento. Nessa seção, há introduções com enumeração, com interrogação, com contextualização, as quais são definidas e expostas via redações bem-sucedidas. Do mesmo modo, os desenvolvimentos podem ser de diferentes tipos, como por explicação ou por causas e consequências. Essa abordagem reforça a ideia inicial do material didático, de que não há apenas uma maneira para obter o texto dissertativo-argumentativo.

Esse material destaca-se positivamente, já que não restringe de forma empobrecedora o texto. Ou seja, nesse livro, não há sugestões muito vagas ou subjetivas, como “seja autor do próprio texto” ou “faça mais ou menos quinze linhas”, há, antes, o uso de palavras como “tradicionalmente”, “geralmente”, que indicam que não há só uma forma de acertar.

No que diz respeito ao desenvolvimento do texto, as apostilas utilizam estratégias que se assemelham às QUDs que baseiam este trabalho. Por exemplo, derivar perguntas a partir do dito melhora a conexão entre as ideias, porque se garante que a indeterminação gerada por aquela informação foi sanada. Além disso, os livros didáticos defendem que as informações devem estar encadeadas logicamente, o que Roberts (2012) postula como uma relação de acarretamento entre perguntas, que as torna logicamente relacionadas.

Na Cartilha do Participante do ENEM, não há instrução para a fórmula conhecida da redação. Há orientações sobre as partes importantes do texto, como a elaboração de uma tese sustentada por argumentos. Essa recomendação, contudo, é acompanhada por explicações e, acima de tudo, exemplos encontrados em textos de nota máxima. O material é, portanto, menos impositivo no que tange à forma de se escrever uma redação para o concurso e mais explicativo nos aspectos que colaboram para a qualidade textual, dedicando, inclusive, mais de vinte páginas à análise de textos bem escritos, discriminando cada fator que levou à nota máxima.

A existência de uma estrutura tradicional para o texto dissertativo-argumentativo não é negativa, porque, de maneira geral, faz parte da característica dos tipos e gêneros textuais a forma como se organizam informacional e estruturalmente.

Na verdade, a grande maioria dos textos apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa não é, portanto, uma característica única da redação de vestibular, sendo, antes, uma característica organizacional de textos, que facilita a compreensão para o leitor. Por esse motivo, tal estrutura apenas se torna problemática no momento do ensino da escrita de redação, em que é vista como uma fôrma para a informação. Nesse sentido, materiais que apontam a “estrutura tripartida” como maneira de obter a redação, sem problematizá-la, não tornam a produção textual mais acessível – pelo contrário, fazem da escrita um processo automatizado, em que se deve apenas preencher estruturas prontas.

Para que o ensino a partir da estrutura seja produtivo, é importante que a reconheçamos como um produto, não uma fôrma. Dito de outro modo, isso implica reconhecer que a introdução, por exemplo, existe e é um parágrafo mais curto normalmente, porque o conteúdo que a compõe leva a essas características. Por ter um conteúdo introdutório, cuja função é apresentar o tema e o posicionamento do autor em relação a ele, naturalmente esse parágrafo será o primeiro e de extensão reduzida. O mesmo acontece com os demais parágrafos: as suas funções textuais e o conteúdo que os compõe definem ordem, extensão e outras características. Assim, esperam-se materiais menos taxativos e mais abertos às diferentes possibilidades de construção dos parágrafos, que deem ênfase à função do parágrafo e aos objetivos que cumpre, a fim de facilitar a compreensão do texto a ser escrito e da própria fôrma que está tão presente no ensino de Redação.

5 REDAÇÃO NOTA MIL NO ENEM: UMA ANÁLISE VIA QUDs

Um dos objetivos deste trabalho é verificar como as QUDs podem colaborar para uma maior compreensão da redação de vestibular enquanto gênero de texto. Para tanto, é necessário entender a sua organização informacional, o nível de coerência discursiva alcançado e as perguntas subjacentes que motivam seu desenvolvimento. Propõe-se, portanto, o estudo de uma redação do ENEM 2015¹² que obteve nota máxima (mil). Essa escolha parte da compreensão de que um texto bem avaliado reflete melhor as expectativas do concurso e dos avaliadores no que diz respeito ao gênero textual e à sua organização.

Para a análise, serão utilizados a formalização e os conceitos propostos por Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996) e Roberts (2012), resumidos anteriormente. Assim, avaliar-se-á o texto a partir de suas questões-tópicas, da natureza dos comentários, do direcionamento discursivo, das relações de subordinação entre perguntas e dos efeitos que esses fatores causam na coerência discursiva.

Por sua relevância social, modelo de redação de vestibular escolhido para este trabalho é o exigido pelo ENEM. Em 2016, por exemplo, mais de oito milhões de candidatos participaram do exame¹³. Além disso, o ENEM é porta de entrada para universidades públicas via SISU (Sistema de Seleção Unificada), com quase três milhões de candidatos em 2016¹⁴, e universidades particulares via ProUni (Programa Universidade para Todos), com aproximadamente 1,6 milhão de inscritos em 2016¹⁵. Ou seja, há a necessidade de não só aprofundar-se nos estudos da redação do ENEM como também colaborar para uma melhor produção de materiais didáticos e prática de professores.

Para satisfazer esses objetivos, nas seções a seguir, apresenta-se a prova de redação do ENEM, tomando como exemplo a edição de 2015. Em seguida, analisa-se uma redação nota

¹² Prova de redação disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%2020_07_AZUL.pdf

¹³ <http://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/2016/11/abstencao-no-enem-2016-foi-de-30.html>

¹⁴ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/sisu-tem-mais-de-27-milhoes-de-inscritos-resultado-sai-na-segunda.html>

¹⁵ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/prouni-tem-quase-1-6-milhao-de-inscritos-em-2016>

mil, conforme a abordagem de pergunta e resposta das QUDs, para compreender o papel de cada trecho do texto e os efeitos que produzem no todo.

5.1 CARACTERÍSTICAS DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

O exame tem como característica solicitar uma redação dissertativo-argumentativa, cujo tema é delimitado por uma proposta de redação com orientações específicas e textos motivadores. A prova de Redação do ano de 2015, por exemplo, organizou-se da seguinte forma:

Figura 3: Prova de redação do ENEM 2015

Quatro textos motivadores de escrita.

Pergunta mais específica do tema, características específicas da prova: variedade formal da língua e tipo textual dissertativo-argumentativo.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA

Letra	Descrição	Porcentagem
A	Violência física	51,68%
B	Violência psicológica	31,81%
C	Violência moral	9,68%
D	Violência sexual	2,86%
E	Violência patrimonial	1,94%
F	Cárcere privado	1,76%
G	Tráfico de pessoas	0,26%

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III

FEMINICÍDIO BASTA

Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4%** de processos julgados
- 9.715** prisões em flagrante
- 1.577** prisões preventivas decretadas

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Instruções sobre a execução da tarefa: número de linhas, critérios para anulação da prova etc.

Fonte: Inep.

Segundo a Cartilha do Participante, a prova de Redação se define em termos gerais como um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. É um texto no qual se defende uma tese, uma opinião sobre o tema, com base em argumentos consistentes, e, ao final, elabora-se uma proposta de intervenção social para o problema apresentado pela proposta e discutido na redação.

O tipo textual dissertativo-argumentativo é definido nos seguintes termos:

Esse é um tipo de texto centrado na elaboração de uma tese (a ideia a ser defendida), na apresentação de argumentos (evidências para a tese) e no uso de estratégias argumentativas como exemplos, dados, fatos comprováveis (BRASIL, 2016, p. 16).

Como já dito anteriormente, ao expor características da argumentação, a Cartilha sugere a utilização de perguntas implícitas para o desenvolvimento do texto: “cada argumento deve responder à pergunta ‘Por quê?’ em relação à tese defendida” (BRASIL, 2016, p. 16). Pode-se supor que a realização desse questionamento ajudaria aquele que escreve a melhor selecionar e relacionar as evidências para defender seu ponto de vista, colaborando, portanto, para uma maior coerência textual. Ainda que essa não seja uma conclusão exposta no próprio material, a adoção de perguntas para motivar o desenvolvimento do texto é uma abordagem próxima da proposta aqui, o que sugere que uma teoria de QUDs pode ser útil para o estudo desse tipo textual, de sua coerência e de sua estruturação informacional.

Por fim, a Cartilha define coerência como uma qualidade estabelecida “a partir das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores” e ligada “à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto” (BRASIL, 2016, p. 18). Por tal definição, coerência é entendida tanto como característica obtida pela cooperação entre interlocutores como algo construído pelo autor do texto, o qual facilita, através da forma, o acesso ao texto pelo seu interlocutor.

5.2 ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA MIL

O texto utilizado para a análise está disponível na Cartilha do Participante – Redação no ENEM 2016 e é de autoria de Amanda Carvalho Maia Castro¹⁶:

¹⁶ O texto está transcrito tal qual consta na Cartilha do Participante – Redação no ENEM 2016, incluindo as inadequações linguísticas, que não serão objetos de discussão nesta dissertação.

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, há o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino. Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência. Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.

A análise proposta para a redação tem como objetivo identificar que questões implícitas estão motivando cada enunciado do texto. Portanto, utiliza-se o aparato formal elaborado por Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996), descrito no terceiro capítulo deste trabalho. Nesse aparato formal, são utilizadas as seguintes abreviações: F para *feeder*, Q para pergunta explícita, <Q> para pergunta explícita, A para resposta. Além disso, utilizam-se estruturas mais encaixadas à direita para sinalizar subperguntas e seus níveis de subordinação. Diferentemente do proposto por Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996), que não distingue nas análises o tópico discursivo dos sentenciais, sinalizaremos o tópico discursivo como <Q00>, já que é a primeira e principal questão a ser resolvida.

Segue, pois, a análise integral proposta:

F: A proposta de redação com sua pergunta-tema e seus textos motivadores.

<Q00>: POR QUE PERSISTE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER?

<Q01>: Quais as causas para a persistência da violência contra a mulher?

<Q1>: Existe violência significativa contra a mulher no Brasil?

A1: A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas.

<Q2>: Por quê?

A2: De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010.

<Q3>: Como é a violência contra a mulher no Brasil?

A3: Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica.

<Q4>: Quais as causas da violência contra a mulher no Brasil?

A4: Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

<Q02>: Como são as raízes históricas que mantêm a violência?

<Q5>: Qual aspecto histórico faz persistir a violência?

A5: O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal.

<Q6>: O que justifica a afirmação de que o Brasil é patriarcal?

A6: Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres.

<Q7>: Como é o determinismo biológico que existe em relação às mulheres?

A7: Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre.

<Q8>: Qual a consequência do determinismo biológico?

A8: Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados,

<Q9>: Por que os comportamentos contra a mulher são naturalizados?

A9: por estarem dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado

<Q10>: Qual é a consequência da naturalização da violência?

A9: Consequentemente, a punição para esse tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e,

<Q10>: Qual é a consequência da dificuldade de punir?

A10: assim, a liberdade para o ato é aumentada.

<Q03>: Como são as raízes ideológicas que mantêm a violência?

<Q11>: Há machismo na sociedade brasileira?

A11: Além disso, há o estigma do machismo na sociedade brasileira.

<Q12>: Por que há esse estigma?

A12: Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros.

<Q13>: Qual a consequência desse machismo?

A13: Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas.

<Q14>: Qual a consequência dessa visão sobre a mulher?

A14: Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro.

<Q15>: Qual a consequência desse medo?

A15: Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

<Q04>: Como intervir nesse problema?

<Q16>: Qual a consequência do machismo e do patriarcalismo (raízes históricas da violência contra a mulher)?

A16: Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país.

<Q17>: Como mudar essa realidade?

A17: Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino.

<Q18>: E o que mais?

A16b: Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência.

<Q19>: Qual o resultado esperado?

A17: Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.

Para facilitar a compreensão da análise, ela é segmentada em seções:

5.2.1 Parágrafo 1

<Q00>: POR QUE PERSISTE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER?

<Q01>: Quais as causas para a persistência da violência contra a mulher?

<Q1>: Existe violência significativa contra a mulher no Brasil?

A1: A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas.

<Q2>: Por quê?

A2: De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010.

<Q3>: Como é a violência contra a mulher no Brasil?

A3: Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica.

<Q4>: Quais as causas para que a violência?

A4: Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

Para o início de qualquer discurso, há um motivador, chamado *feeder*. Para esse texto, acredita-se que o *feeder* seja a própria proposta de redação, que prevê uma pergunta a ser respondida e textos de apoio. Esses fatores, juntos, são o estímulo inicial para que o discurso seja iniciado.

A partir do *feeder*, constitui-se o tópico discursivo, uma superestrutura tópica: o conjunto de tópicos resultantes de um mesmo *feeder*, os quais estão logicamente relacionados. Dada a circunstância dessa prova em específico, a decisão do tópico discursivo não é muito livre. Ao apresentar o tema, ficam claras duas informações: há violência e ela persiste. A utilização da palavra *persistência* leva o leitor a imaginar que o ponto de interesse do tema é supor os motivos que fazem da violência contra a mulher ainda uma realidade no Brasil e suas possíveis consequências. É justamente essa a abordagem escolhida pela autora do texto analisado, que define como tópico discursivo para seu texto <Q00>: “Por que persiste a violência contra a mulher?”.

Cada parágrafo do texto responde, portanto, a essa <Q00>, que instaura o programa a ser desenvolvido ao longo de todo o texto. Isso significa, pois, que, se o texto for bem-sucedido, cumprirá com o objetivo de supor causas para a persistência da violência.

Para atingir esse objetivo, é necessário, contudo, desenvolver questões menores que, juntas, resolvem <Q00>. É o caso da questão <Q01>, presente no parágrafo de introdução, e

das questões <Q02>, <Q03> e <Q04> presentes nos demais parágrafos. É relevante notar que <Q3> e <Q4>, ainda que trabalhem para um objetivo comum, cumprem funções diferentes. <Q3> é praticamente uma continuação de <Q1>, pois tem como função garantir um acordo sobre o pressuposto de <Q1>, de que existe violência contra a mulher. <Q4>, por outro lado, repete <Q1>, visto que funciona como uma resposta – de um só lance – ao tópico discursivo. Supõe-se, portanto, que a intenção da autora era situar o leitor no problema a ser discutido, para então responder, brevemente, àquilo que é esperado pela proposta de redação.

Durante as análises, percebeu-se a necessidade de formalmente expressar as questões logicamente relacionadas ao tópico discursivo que governam o desenvolvimento de cada parágrafo. Esse é um parâmetro ausente nas propostas de Van Kuppevelt (1993, 1995a, 1995b, 1996), entretanto necessário para os fins deste trabalho, visto que identifica mais claramente o objetivo do autor e permite averiguar se o plano individual de cada parágrafo confirma o desenvolvimento do plano geral da redação, permitindo refletir sobre questões como estrutura textual e coerência discursiva.

A partir dessas definições, parte-se para o texto escrito pelo participante e se inicia, então, o processo de recuperar as perguntas explicitamente respondidas. <Q1> é a primeira delas, respondida através do comentário A1. A partir de A1, surge uma subpergunta, <Q2> – que recebe o *status* de subpergunta devido à dependência a A1. <Q2> é considerada uma subpergunta de cunho qualitativo, pois surge para elucidar o conteúdo expresso em A1, explicando via evidência porque a violência aumentou.

Em seguida, surgem <Q3> e <Q4> junto de seus respectivos comentários. Essas questões-tópicas continuam o desenvolvimento iniciado por <Q1> e encerram a questão tópica <Q01>.

Uma vez que o objetivo do parágrafo é apontar causas para a violência contra a mulher e essa caracterização é feita através de unidades discursivas igualmente importantes, considera-se que esse é um trecho que se organiza discursivamente como bidirecional. Além disso, todas as partes do discurso – com exceção de <Q2> - podem ser consideradas estruturas principais, já que desenvolvem conteúdo estritamente necessário para a solução de <Q01>.

É importante ressaltar que esse é um parágrafo extremamente bem-sucedido em seus objetivos. Primeiramente, obtém sucesso em estabelecer uma questão clara para o parágrafo, que se relaciona diretamente ao objetivo central do texto. O estabelecimento de <Q00> e o de

<Q01> são “jogadas”, como sugere Roberts (2012), muito eficazes: <Q00> realiza o recorte feito pela autora, que, além de possível dentro do tema suscitado, é extremamente relevante; e <Q01> delimita o conteúdo inicial a ser discutido, de modo a oferecer bases para o desenvolvimento de todo o restante do texto e a contribuir diretamente para o desenvolvimento do tópico discursivo. Nesse caso em particular, <Q00> e <Q01> têm basicamente o mesmo conteúdo, o que atesta que a introdução tem como papel apresentar o tópico discursivo e respondê-lo de modo breve.

Outra característica positiva desse trecho é a quantidade precisa de informatividade que traz. Como parágrafo introdutório, espera-se um texto que retome, de certa forma, “o estado das coisas”, para então lançar hipóteses sobre causas, por exemplo. Essa retomada, além de trazer conforto ao leitor, por reafirmar aquilo que é de conhecimento compartilhado, favorece o desenvolvimento do próprio texto, porque serve como uma espécie de *feeder* para o conteúdo que será desenvolvido em seguida. No caso da redação analisada, <Q1>, <Q2> e <Q3> são responsáveis por afirmar o estado agravado da violência contra a mulher no Brasil – fato que, além de ser expresso na própria proposta de redação, já é do conhecimento de uma parcela dos cidadãos.

Espera-se, ainda, de uma boa introdução que ela suscite questões relevantes para serem desenvolvidas no parágrafo seguinte, tendo como função “projetar” o futuro do texto. Essa é uma característica que denota organização e, mais uma vez, conforta o leitor, que sabe, desde o primeiro parágrafo, o plano do autor, ou seja, a tese a ser desenvolvida.

5.2.2 Parágrafo 2

<Q02>: Como são as raízes históricas que mantêm a violência?

<Q5>: Qual aspecto histórico faz persistir a violência?

A5: O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal.

<Q6>: O que justifica a afirmação de que o Brasil é patriarcal?

A6: Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres.

<Q7>: Como é o determinismo biológico que existe em relação às mulheres?

A7: Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que

o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre.

<Q8>: Qual a consequência do determinismo biológico?

A8: Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados,

<Q9>: Por que os comportamentos contra a mulher são naturalizados?

A9: por estarem dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado

<Q10>: Qual é a consequência da naturalização da violência?

A10: Consequentemente, a punição para esse tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e,

<Q10>: Qual é a consequência da dificuldade de punir?

A11: assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Esse parágrafo depende da existência do primeiro para existir, pois a questão a ser discutida aqui, <Q02>, é derivada de A4. Então, primeiramente, o objetivo desse parágrafo é dissertar sobre como as raízes históricas contribuem para a persistência da violência. Esse objetivo é alcançado através das questões tópicas, a começar por Q5 e A5, que apresentam a característica histórica brasileira que naturaliza a violência contra a mulher.

A partir de A5, surge <Q6>, uma subpergunta qualitativa, que elucida a razão para a opinião expressa de que o Brasil é patriarcal. Dessa subpergunta, surge uma nova subpergunta, <Q7>, a qual explica o determinismo biológico que há em nossa sociedade.

Com <Q7>, temos A7, um comentário problemático. A7 é problemático porque não obedece a certas regras do jogo comunicacional, como sugere Roberts (2012). A autora da redação tenta, através desse trecho, explicar como o determinismo biológico afeta o comportamento de homens e mulheres. Para isso, recorre à famosa frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, escrita por Simone de Beauvoir. De modo geral, Beauvoir pretendia, com essa frase, afirmar que a identidade feminina é construída cultural e socialmente; assim, a noção de que o sexo masculino tem maior valor social do que o feminino, por exemplo, é adquirida

ao longo da vida em sociedade. Entretanto, a autora da redação aponta que a cultura brasileira “prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino” e que isso representa uma contradição ao que Simone disse. Pelo que o texto sugere, no entanto, a cultura brasileira ainda espelha aquilo que Simone de Beauvoir previa. Esse é, portanto, um trecho que causa confusão ao leitor, dado que é contraditório em seu conteúdo.

Ademais, esse trecho segue o apontamento de um “determinismo biológico” que é, na verdade, uma construção social, pois se atribuem ao sexo, como é o caso tratado na redação, características psicológicas, físicas, comportamentais – o que se dá, certamente, através da vida em sociedade e da cultura local. Logo, tanto as considerações sobre a cultura brasileira quanto a sugestão de um determinismo biológico favorecem a afirmação de Simone, não existindo, pois, contradição entre elas.

Nesse parágrafo, há ainda dois trechos de difícil compreensão: “independentemente de seu convívio social” e “capaz de construir um ser como mulher livre”. O primeiro gera estranhamento pela referenciação: *seu*, nesse caso, pode referir-se ao convívio social do sexo feminino, do sexo masculino ou ao convívio de ambos os sexos. Como a autora é pouco informativa, cabe ao leitor tentar recuperar aquilo que ela pretendia dizer. A segunda frase, por sua vez, é mais difícil de recuperar pelo contexto: aqui, inclusive, pode-se imaginar que a autora almejava dizer o oposto do que de fato disse: “convívio social, *que é incapaz* de construir um ser como mulher livre”. Faltam, portanto, recursos linguísticos que expressem a relação entre as frases e, acima de tudo, ampliem a relevância entre elas. Da forma como está escrito, o leitor precisa ignorar as frases e até mesmo do parágrafo como um todo para compreender o texto.

É interessante ressaltar que esse é um texto considerado nota mil. Ter-se-ia, idealmente, a expectativa de que os textos de nota máxima fossem livres de inadequações ou, ao menos, de trechos problemáticos como os acima transcritos. Contudo, vários fatores colaboram para a qualidade de um texto e, acima de tudo, influenciam a sua avaliação. Vale ressaltar, entretanto, que a análise do texto via QUDs facilita a identificação de trechos menos coerentes, que oferecem informações não esperadas naquele momento ou informações que não estão claramente relacionadas umas às outras, qualificando-se, portanto, como uma metodologia relevante para a análise textual.

Após <Q7>-A7, segue <Q8>, uma subpergunta qualitativa, que aprofunda o exposto anteriormente. A8 expressa a consequência para a herança patriarcal existente no Brasil,

concluindo a relação de causa e consequência no parágrafo: A5 expressa a causa; A8, a consequência. Todavia, como recurso enfático, a causa é afirmada novamente através de A9. Esse é, portanto, um conteúdo repetido, que supostamente poderia ser retirado do texto; contudo, reafirma para o leitor a estreita relação entre patriarcado e violência, reiterando, portanto, a própria tese da autora.

De modo geral, pode-se considerar esse parágrafo como uma unidade de direcionalidade *backward*, porque a informação mais relevante para <Q02> é obtida já em A5. A partir de A5, seguem questões de caráter qualitativo, as quais elaboram o conteúdo de A5 – explicando-o e caracterizando-o – de maneira subordinada. Uma evidência para que A5 seja considerado o conteúdo mais informativo e, portanto, mais necessário ao trecho é o fato de que todos os demais comentários dependem diretamente da sua existência.

No entanto, as relações de direcionalidade não são tão claramente identificáveis como sugere Van Kuppevelt (1996) em suas análises. Nesse trecho específico, por exemplo, temos uma cadeia causal que constrói o parágrafo. Logo, é possível identificar um enunciado mais relevante, que se relaciona mais diretamente à questão-tópica do parágrafo; porém, as relações parecem ser mais refinadas do que o pesquisador sugere: se há uma cadeia causal, há mais de um enunciado que é considerado principal, dada a relação que estabelecem em relação aos demais. Ou seja: A5 é, de fato, o enunciado mais relevante nesse parágrafo, pois responde mais diretamente àquilo que se deseja saber. Todavia, como os enunciados seguintes organizam-se em causa e consequência, pode-se dizer que há também outros enunciados relevantes, visto que estabelecem relações de dependência com seus comentários seguintes. O conceito *backward*, nesse caso, é redutor, já que, por definição, não favorece relações causa-consequência, em que não há somente um comentário proeminente.

No que diz respeito à composição desse parágrafo, há um equilíbrio entre estruturas principais e subestruturas. As subestruturas aqui surgem para elucidar conteúdos, oferecendo mais informações para o leitor, de modo que ele possa compreender mais claramente o que está sendo argumentado. É o caso, por exemplo, da explicação sobre determinismo biológico. Ainda que o conteúdo seja de difícil compreensão para o leitor, pode-se reconhecer que o objetivo da autora era dar mais informações sobre o determinismo biológico, a fim de convencer o leitor de que esse é, de fato, um fator determinante para a violência contra a mulher.

Apesar de apresentar um trecho que oferece dificuldades ao leitor, esse é também um parágrafo bem-sucedido. Pode-se assim considerá-lo porque, primeiramente, realiza aquilo que é estabelecido por <Q02>: as raízes históricas da violência.

A estratégia geral da autora é afirmar que a naturalização da violência, que é constituída historicamente, causa a permanência da violência contra a mulher. Para tanto, a autora realiza dois movimentos maiores. Inicialmente, faz uma análise histórica, mostrando por que a violência é naturalizada, o que é feito principalmente por A6 e A7. Em seguida, defende que a naturalização da violência leva a uma dificuldade em puni-la, o que, por sua vez, causa uma maior liberdade para o ato. Essa organização dentro do parágrafo revela dois aspectos importantes que o fazem de boa qualidade: a) há refinadas relações de causa e consequência – a autora aponta, claramente, a relação entre as frases e estabelece alto nível de relevância entre elas, levando o leitor a conclusões claras e objetivas; b) há forte investimento autoral – a autora mobiliza conhecimentos históricos e os relaciona adequada e relevantemente a aspectos sociais atuais, além de demonstrar repertório cultural através da citação de Simone de Beauvoir.

5.2.3 Parágrafo 3

<Q03>: Como são as raízes ideológicas que mantêm a violência?

<Q11>: Há machismo na sociedade brasileira?

A11: Além disso, há o estigma do machismo na sociedade brasileira.

<Q12>: Por que há esse estigma?

A12: Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros.

<Q13>: Qual a consequência desse machismo?

A13: Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas.

<Q14>: Qual a consequência dessa visão sobre a mulher?

A14: Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro.

<Q15>: Qual a consequência desse medo?

A15: Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

A partir de Q4-A4, descobre-se que a autora irá trabalhar com dois motivadores para a violência: um motivador histórico e outro motivador ideológico. No trecho acima, há considerações sobre a questão ideológica que influencia a violência, que é exposta em A11, o estigma do machismo.

Diferentemente dos demais parágrafos, nesse, predominam relações de subordinação. Ou seja: A11 é a única estrutura principal do parágrafo, pois fornece o conteúdo mais informativo e relevante para responder <Q03>. Todo o conteúdo que segue são subestruturas necessárias para a compreensão de A11, porque qualificam, elucidam e desenvolvem seu conteúdo.

Portanto, a partir do conteúdo de A11, surge <Q12>, uma subquestão qualitativa que explica o machismo. Dessa subquestão, forma-se uma nova subquestão, <Q13>, que depende do conteúdo anterior, com o qual estabelece uma relação de causa e consequência. Essa mesma relação de causa e consequência também se aplica à relação entre as próximas subquestões: <Q14> e <Q15>.

Nesse trecho, pode-se perceber um ainda maior e melhor encadeamento entre os períodos, o qual se reflete na organização do parágrafo como um todo. Não necessariamente um bom parágrafo deve ter a mesma estrutura, no entanto tal estrutura, nesse trecho em específico, revela um parágrafo bem planejado e informações bem conectadas, o que reforça consideravelmente a coerência entre as partes e no texto como um todo.

Esse também é um trecho que, seguindo Van Kuppevelt (1996), é definido como de direcionalidade *backward*, visto que o trecho mais informativo e relevante é dado no início e esse é desenvolvido por subquestões de ordem qualitativa. Todavia, repete-se aqui o mesmo discutido no parágrafo anterior: A11 é um comentário bastante proeminente, por oferecer o conteúdo necessário para a questão-tópica do parágrafo, porém todo o parágrafo organiza-se em causas e consequências. Assim, os enunciados que o seguem não funcionam somente como qualificadores de A11, mas como gatilhos para um novo comentário, com o qual A11 estabelece relação de dependência.

No que tange à qualidade, esse é mais um parágrafo exemplar em sua execução. Primeiramente, a questão mais geral desse trecho, <Q03>, é eficientemente respondida, o que

significa que o plano previsto para esse excerto foi bem executado. Aqui, o objetivo da autora era expressar a relação causal entre machismo e violência, o que é obtido através da relação entre as seguintes informações: machismo causa submissão, que causa medo da mulher em relação ao homem, o que leva à diminuição de denúncias. Assim, a autora apresenta a raiz ideológica que mantém a violência, que tem sua consequência final em A14. Esse enunciado, A14, acrescido da informação (de conhecimento de mundo) de que o baixo número de denúncias diminui a repressão à violência, permite concluir que há um estímulo para que continue havendo violência. Com esse desenvolvimento, apresenta-se exatamente aquilo que era esperado para <Q03>.

É importante ressaltar que a eficaz satisfação de <Q03> colabora diretamente para a satisfação de <Q00>, objetivo geral do texto. Portanto, esse terceiro parágrafo não só atende às expectativas internas (do próprio parágrafo) como também às externas (do texto como um todo), oferecendo respostas claras, relevantes e suficientemente informativas para responder ao tópico discursivo.

5.2.4 Parágrafo 4

<Q04>: Como intervir nesse problema?

<Q16>: Qual a consequência do machismo e do patriarcalismo (raízes históricas da violência contra a mulher?)

A16: Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país.

<Q17>: Como mudar essa realidade?

A17: Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino.

<Q18>: E o que mais?

A16b: Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência.

<Q19>: Qual o resultado esperado?

A17: Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.

Segundo os critérios avaliativos do ENEM, é esperado dos candidatos que apresentem um problema e, posteriormente, sugiram uma intervenção a ele. Após defender que há violência e que ela é mantida por duas questões principalmente, a autora dedica seu último parágrafo à sugestão de alternativas para melhorar essa situação de violência. O objetivo, portanto, desse parágrafo é responder <Q04>.

O parágrafo de conclusão, de modo geral, reafirma os pontos centrais do texto, isto é, a tese e as evidências que a comprovam. Esse é um recurso que organiza o pensamento do leitor, pois identifica claramente o problema que precisa ser combatido. Portanto, parte do conteúdo da conclusão retoma o já discutido: <Q16> e A16 reafirmam as raízes históricas e ideológicas que perpetuam a violência.

Após retomar os argumentos centrais do texto, os quais se configuram como problemas a serem combatidos, a autora parte para possíveis soluções. <Q17> e A17 apresentam o papel central da mídia na erradicação da violência, visto que é um agente objetificador da mulher e que poderia ser utilizado para veicular outras mensagens, como as de denúncia. A autora apresenta ainda mais uma intervenção possível, através de <Q18> e <A18>, para combater não aspectos culturais como os expostos anteriormente, mas a falta de punição adequada.

Finalmente, com <Q19>, temos o resultado esperado com essas sugestões de mudança: tornar o fim da violência um cenário real. Esse enunciado encerra um parágrafo de alta qualidade em seu conteúdo e em sua organização. Além de cumprir exatamente o programa dado por <Q04>, segue um fluxo de informação bastante claro e eficaz: a autora parte da informação dada para então trazer a informação nova. Tal equilíbrio entre velho e novo torna o texto mais compreensível para o leitor. Caso houvesse apenas informações novas, o leitor precisaria sozinho realizar a ponte entre os problemas expostos e as soluções propostas – o que não configura, necessariamente, um problema textual; contudo, é importante ressaltar que, em um contexto avaliativo como o ENEM, quanto mais “fácil” for ler um texto, melhor será sua avaliação, e essa “facilidade” de leitura vem, necessariamente, do modo como as informações são organizadas.

No que diz respeito à organização da informação, esse trecho tem como característica a bidirecionalidade, já que as partes que o compõem são igualmente proeminentes. Ou seja, todas

as partes que o constituem são necessárias para que se obtenha a resposta de <Q04>, de modo que não há relações assimétricas entre elas.

Diferentemente dos demais parágrafos, há uma predominância de estruturas principais: não há, portanto, subquestões que desenvolvam informações específicas, a fim de explicá-las, por exemplo. Essa característica pode estar relacionada à natureza da informação trazida pela autora. A primeira informação é um conteúdo velho, que, por esse motivo, não precisa ser explicado novamente. Em seguida, há sugestões de mudança bem pontuais e específicas, que são de fácil compreensão ao leitor por fazerem parte de seu conhecimento de mundo. Em linhas gerais, todos sabemos que a televisão é um meio de comunicação de largo alcance e que há, de fato, muitas situações de objetificação da mulher, como nos comerciais publicitários – não há, portanto, a necessidade de comentários qualitativos aqui. É também do conhecimento de todos que punir um crime adequadamente é um passo importante para que ele deixe de acontecer, logo aqui também são dispensadas as explicações.

Esse último parágrafo satisfaz, pois, de modo bastante adequado o que se esperava do texto: seu desenvolvimento sana a dúvida dada por <Q04> e, conseqüentemente, encerra <Q00>, que é desenvolvido exemplarmente através da reafirmação da existência da violência, das causas que a perpetuam e das formas de intervir na propagação da violência. Não há, pois, questões em aberto ou conteúdos inadequados para o objetivo final do autor, o que reforça a qualidade do texto e a nota final que recebeu.

5.2.4 De volta ao texto: observações pós-análise

Ao voltar o olhar para o texto como um todo, percebem-se algumas características importantes sobre o texto escrito e o gênero textual adotado pelo ENEM, além de aspectos relevantes sobre a metodologia de análise.

Primeiramente, é importante ressaltar que não existe uma única organização informacional possível quando se trata da escrita de textos; entretanto, pode-se afirmar que, no âmbito da redação do ENEM, há um número considerável de comentários qualitativos em cada parágrafo. Isso significa que, nesse gênero em particular, é comum trazer informações e elucidá-las através de dados (como ocorre no parágrafo 1) ou citações (como ocorre no parágrafo 2), especialmente porque se trata de um texto em que o autor precisa argumentar para o leitor, a

fim de convencê-lo de um posicionamento específico; portanto, o uso de informações do contexto contribui para a qualidade textual.

Todavia, há um aspecto decisivo na organização informacional para a qualidade do texto e a maximização de sua coerência: deve haver uma questão clara a ser desenvolvida, que é necessariamente derivada das proposições da prova. Essa questão é o tópico discursivo, que, como já dito, instaura um programa a ser desenvolvido ao longo do texto. Para resolvê-lo – e cumprir com seu programa –, é necessário estipular questões menores, subordinadas a ele, que garantam seu desenvolvimento em estágios e juntas representem a resposta necessária. Há, portanto, uma “questão menor” estipulada para cada parágrafo, ou seja, existe uma função específica para cada unidade do texto. Para que o texto seja bem-sucedido, é necessário poder identificar cada uma dessas questões e que elas sejam, é claro, respondidas. Além disso, esse conjunto de questões precisa refletir o objetivo maior pretendido, para que ele seja efetivamente alcançado.

A organização entre o tópico discursivo e as questões tópicas de cada parágrafo permitem realizar certas considerações a respeito de conceitos como bem escrever e coerência discursiva. Escrever bem, por exemplo, não é um conceito estanque, porque dependerá exclusivamente dos objetivos identificados pelo autor do texto. Nesse sentido, o bom texto só poderá ser reconhecido em seu contexto muito específico de produção, o que leva em consideração a proposta de escrita, o recorte feito pelo autor e os objetivos menores traçados por ele para desenvolver o seu tópico discursivo. Para avaliar a coerência, é também necessário atentar para essas questões, visto que um texto mais coerente irá, como no texto nota mil acima analisado, relacionar adequadamente as informações, respondendo às perguntas adequadas no momento adequado. No parágrafo terceiro do referido texto, por exemplo, observa-se alto grau de coerência: as perguntas que são respondidas são exatamente aquelas que o leitor precisa para que o texto como um todo seja bem-sucedido; há uma relação clara entre as ideias (reforçadas pelos nexos coesivos, que, por sua vez, reforçam a subordinação entre as informações); e o conteúdo, de modo geral, respeita as “regras do jogo” (ROBERTS, 2012).

A análise reforça ainda a importância de repensarmos a valorização da “estrutura tripartida” no ensino de redação. Via de regra, ela pouco informa sobre a realidade da escrita do texto dissertativo-argumentativo. Ainda que seja possível fazer generalizações sobre as funções de cada parágrafo, a verdade é que os textos variam em seus objetivos, os quais colaboram diretamente para a sua organização informacional.

No que diz respeito à direcionalidade do texto, também não há regras claras. Entretanto, a análise do texto revela aspectos importantes sobre o assunto. Não há no texto analisado direcionalidade *forward*, a qual corresponde à organização em que o conteúdo mais informativo e relevante para a questão é dado no comentário final. Pode-se hipotetizar que, em um contexto de exposição de opinião e argumentação, em que há especialmente avaliação, essa não seja uma direcionalidade que favorece o desenvolvimento e a compreensão do leitor. Quando a informação mais importante é dada no início do texto, há benefícios para o interlocutor, visto que ele identifica desde o início o assunto do parágrafo e o caminho a ser desenvolvido.

É também possível desenvolver o texto via cadeias causais, em que as informações estabelecem uma relação de causa e consequência, sendo, portanto, dependentes umas das outras. Esse é um caso que apresenta desafios para as definições de direcionalidade propostas por Van Kuppevelt (1996), uma vez que os diferentes comentários podem ser proeminentes no discurso.

Ainda sobre a relação entre as partes, observa-se que não há estruturas laterais presentes. Para Van Kuppevelt (1995b) estruturas laterais são consideradas digressões textuais, pois há um desvio temporário ou permanente do assunto do texto. Essa é uma estrutura problemática para textos escritos, sobretudo porque afeta a coerência textual e o desenvolvimento do tópico discursivo esperado. Logo, textos bem-sucedidos podem apresentar tanto estruturas principais, que vão responder diretamente às questões tópicas, como subestruturas, que explicam, enriquecem e elucidam as estruturas principais, colaborando, portanto, para a solução das questões tópicas.

Quanto às QUDs como metodologia de análise de texto, pode-se dizer que são ferramentas úteis, porque evidenciam o plano feito pelo autor do texto. Através delas, é possível identificar o tópico discursivo – o objetivo central do discurso – e as estratégias elaboradas para desenvolvê-lo. O modo como o autor relaciona as partes, organiza as informações e desenvolve os tópicos revela aspectos da ordem da coerência discursiva e da eficiência textual. Esse método é também eficaz na identificação e na compreensão de trechos problemáticos. Através das QUDs, pode-se identificar aquilo que se esperava ser respondido e não foi ou aquilo que o autor imaginou como relevante ou logicamente relacionado, mas que não corresponde às expectativas do leitor. Se é possível identificar mais facilmente inadequações textuais, é também mais fácil repará-las.

6 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO: POR UMA PRAGMÁTICA FORMAL MAIS APLICADA

A análise da redação nota mil escolhida leva a crer que as *Questions Under Discussion* são ferramentas úteis no estudo de textos. É, portanto, uma abordagem mais formal em pragmática que pode, sim, contribuir para a solução de problemas identificados na prática daqueles envolvidos no ensino de texto.

Para que colabore com a solução de problemas de ordem prática, não é necessário que todos os envolvidos na produção textual sejam explicitamente instruídos sobre as QUDs. O que se espera é que sejam capazes de reconhecer as questões em discussão em cada excerto do discurso e como esse reconhecimento oferece pistas sobre aspectos importantes para a escrita, como qualidade, coerência e organização textuais.

De modo geral, os mais beneficiados pelo conhecimento da teoria são os professores. Primeiramente, a teoria oferece um novo entendimento sobre o texto: um composto de perguntas e respostas. Essa descoberta, por si só, já pode ser muito significativa na elaboração de tarefas para a produção de textos.

Ao reconhecer que textos são assim formados, vê-se o texto como um produto das necessidades de um interlocutor situado em um contexto definido. Assim, pode-se promover uma escrita menos artificial, que leva em consideração as necessidades daquele que lê e as indeterminações contextuais do momento da produção.

Além disso, transformar os objetivos textuais em perguntas e subperguntas colabora para que o texto seja mais bem-sucedido, uma vez que fica mais evidente a relação (ou a falta de) entre os segmentos textuais. Por esse motivo, professores podem adotar em suas práticas exercícios de planejamento textual que envolvam encontrar a “grande pergunta” a ser respondida e definir estratégias para respondê-la, via perguntas menores que estão necessariamente relacionadas a ela. Esse é um exercício de grande utilidade, especialmente se feito para propostas de redação específicas, que pode ser realizado tanto a partir de textos modelares (como é o caso deste trabalho) ou a partir dos textos dos próprios alunos. Assim, dispensam-se materiais didáticos genéricos, que orientam de forma muito vaga sobre a produção de redação, pois se torna possível criar um plano eficaz para cada texto a ser escrito.

Desse modo, cada um pode chegar à sua “fórmula mágica” para escrever, porque será capaz de compreender o processo de desenvolvimento do texto e da conexão entre as ideias.

O conhecimento da teoria pode ainda ser útil no âmbito da avaliação, a qual, muitas vezes, é feita, no contexto escolar, de modo bastante intuitivo, sem contar com grades avaliativas pré-definidas, como no ENEM. As QUDs, de modo geral, reforçam aspectos intuitivos, porque são produzidas com base nas expectativas que uma informação gera, que o contexto oferece e que o interlocutor tem. Identificar, pois, trechos que respondem a uma pergunta inadequada ou a ausência de um objetivo claro pode, inclusive, facilitar orientações de reescrita, além de garantir uma maior compreensão do aluno acerca da qualidade de seu texto.

No entanto, até mesmo em contextos de avaliação mais formal, como é o caso do ENEM, os avaliadores podem aprimorar sua prática com o conhecimento dessa perspectiva teórica. Pode-se afirmar que a abordagem do texto via QUDs clareia aquilo que é intuitivamente percebido como inapropriado, oferecendo aparato formal para identificar e analisar esse tipo de segmentos textuais. Ademais, mesmo oferecendo uma visão formal sobre a constituição do texto, preocupa-se com fatores sociocomunicativos, já que considera o texto em seu contexto de produção e o nível de adequação alcançado em relação às dúvidas que se espera que sejam respondidas. Trata-se, pois, de uma abordagem mais completa do texto.

O reconhecimento das “questões em discussão” pode também facilitar a prática de alunos. Primeiramente, essa abordagem pode ajudá-los a melhor compreender as expectativas do avaliador (seja o professor ou a banca avaliadora do ENEM), visto que considera como perguntas a serem respondidas as questões do contexto de avaliação, como os critérios avaliativos e o cumprimento de certos objetivos.

Há também benefícios para a produção do texto em si, porque, uma vez que o aluno identifica mais claramente o que se espera de seu texto, especialmente no ENEM, a escrita torna-se uma tarefa menos enigmática. Se o aluno for capaz de identificar perguntas relevantes, o que pode ser assessorado pelo professor, ele será também capaz de escrever o texto – e outros tantos textos possíveis, porque terá aprendido a planejar sua escrita de acordo com os objetivos que têm de ser cumpridos.

A descoberta da organização pergunta-resposta presente em textos pode trazer ainda mais um benefício importante. Se o aluno aprende que a escrita é mais eficaz quando sabemos

as perguntas a serem respondidas naquele contexto específico, perde-se a necessidade de confiar em receitas genéricas, haja vista que não há melhor “receita” do que aquela elaborada considerando-se aspectos particulares do tema, do recorte feito pelo autor, do contexto de produção etc. A estrutura de um texto deixa de ser, portanto, uma fôrma na qual o autor precisa encaixar suas ideias, mas o resultado de certa organização informacional, que se reflete na estrutura externa naturalmente.

Esses benefícios para a prática de professores e alunos precisam, entretanto, ser reconhecidos por aqueles que produzem materiais didáticos. Como muitos professores estão afastados da academia, os livros didáticos tornam-se importantes fontes de informação e ponte entre os estudos científicos e as aplicações práticas.

A compreensão das QUDs pelos elaboradores de materiais didáticos é, portanto, um caminho para que nos desprendamos de fórmulas redutoras no ensino de redação. Apesar de haver livros didáticos de qualidade em contexto de preparação para o vestibular, há, ainda hoje, materiais que reforçam uma estrutura enigmática para a escrita do texto, que somente favorece aqueles que já sabem escrever. A redação não é, portanto, apenas “introdução, desenvolvimento e conclusão”; na verdade, sequer são essas suas características mais particulares. Escrever não é apenas respeitar essa estrutura, escrever de modo claro e organizado, em letras legíveis. Se reconhecemos seus objetivos mais particulares e sugerimos estratégias para que sejam alcançados, não há espaço, pois, para recomendações vagas.

Nesse sentido, o material didático torna-se um apoio para todos os alunos, até mesmo para aqueles que nunca escreveram redações, porque oferece uma abordagem mais reflexiva, clara e pertinente, afinal uma recomendação que serve para tudo, na verdade, não serve para nada.

A fim de consolidar as ideias defendidas neste trabalho sobre os benefícios das QUDs no ensino e na aprendizagem de redação, assim como sugerir novos caminhos para professores e alunos que também diagnosticam alguns dos problemas citados neste trabalho, na próxima seção sugere-se uma abordagem possível da escrita de textos no contexto do vestibular.

6.1 SUPERANDO A ESTRUTURA TRIPARTIDA

O contexto pré-vestibular é bastante específico e tem necessidades distintas da escola, por exemplo. De modo geral, nesse contexto, as fórmulas rápidas e os “macetes” são

supervalorizados (vide a persistência da ideia da redação como introdução-desenvolvimento-conclusão enquanto dica valiosa), portanto, a fim de colaborar para a prática de professores desse contexto mais particular, sugere-se brevemente uma abordagem possível da redação do ENEM com base nas questões discutidas ao longo deste trabalho. Acredita-se, portanto, que é possível ensinar certa “automatização” da escrita sem recorrer a recomendações vagas ou pouco informativas.

Essa sugestão de abordagem é mais adequada a um contexto de pré-vestibular em que o professor tenha já apresentado características da prova do ENEM, do tipo textual exigido e das expectativas a serem cumpridas. É, portanto, um recurso de apoio, que pode ser utilizado para motivar a escrita quando os alunos já estão familiarizados com a prova.

Para tanto, definiu-se como proposta de redação o tema do ENEM 2015, o mesmo que motivou a escrita do texto analisado no capítulo anterior, no qual tal proposta pode ser encontrada na íntegra.

Passo 1: leia o tema da prova de redação do ENEM 2015. Ele trata da violência contra a mulher e sua *persistência* na sociedade brasileira. Esse é o assunto que você deve discutir. No entanto, esse é um assunto amplo. Para desenvolvê-lo, você deve pensar em uma pergunta mais específica. Defina essa pergunta. *Por exemplo: o que causa a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira? Quais as consequências da persistência da violência contra a mulher para a vida no Brasil?*

Passo 2: agora que você decidiu o seu assunto mais particular, você precisa pensar em estratégias para desenvolvê-lo. Por exemplo, se você for discutir as causas da persistência desse tipo de violência no país, você precisará apontar causas, explicar tais causas e dizer de que modo levam à violência. Pense, portanto, em perguntas menores que você pode responder ao longo do texto para desenvolver as causas de tal violência.

Por exemplo: O QUE CAUSA A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA?

- d) Há violência?
- e) Como as mulheres são violentadas?
- f) O que causa a violência?
- g) Como esse aspecto X motiva a violência?

- h) Quais as consequências de X?
- i) Como podemos mudar essa situação?

Passo 3: escrevendo o primeiro parágrafo.

Esse parágrafo é responsável por apresentar de forma breve o assunto do seu texto. Para que seu leitor melhor o compreenda, busque um equilíbrio entre as informações novas (apresentadas por você) e as informações dadas (apresentadas pela proposta): antes de definir o caminho que adotará para o texto, apresente e contextualize o problema.

Seja informativo na medida certa: você precisa delinear os objetivos do texto, definindo aquilo que será desenvolvido, mas não dê mais informações que o necessário – deixe para desenvolver as ideias nos próximos parágrafos.

Seja organizado: esse é um parágrafo que define o futuro do texto, portanto respeite o plano definido por essa introdução. Se você afirmar um posicionamento específico, comprometa-se com ele. Se você apontar causas para um problema, comprometa-se a desenvolvê-las.

Finalmente, defina uma pergunta para esse parágrafo: o que você esperava responder aqui? O conteúdo respondido é relevante para a sua grande pergunta definida no passo 2?

Passo 4: escrevendo o segundo parágrafo.

Esse é um parágrafo derivado do parágrafo anterior, o que significa que deve estar conectado a ele e desenvolver mais detidamente algum aspecto citado anteriormente. Se você mencionou causas para o problema, aqui é um espaço adequado para desenvolver melhor uma das causas da violência.

Nesse parágrafo, é também importante pensar na pergunta que você deseja responder com a escrita do parágrafo como um todo. Por exemplo: *Como a cultura causa a violência?* Isso irá garantir que você dê a quantidade mais precisa de informações necessárias, mantendo unidade em seu texto. Lembre-se sempre de voltar à sua grande pergunta e verificar se os seus parágrafos (com suas perguntas específicas) o ajudam a atingir o objetivo mais geral do texto.

Tente investir de modo autoral no texto: que dados do contexto podem ajudá-lo a responder à pergunta desse parágrafo? Por exemplo, você conhece algum dado estatístico ou histórico, lembra-se de alguma citação importante, notícia ou relato?

Passo 5: escrevendo o terceiro parágrafo.

Nem todas as redações do ENEM têm quatro parágrafos, como sugerido aqui. O parágrafo de número três apresenta, basicamente, o mesmo conteúdo do parágrafo dois. Se você optar por fazer o passo 5, você irá adicionar ao texto mais conteúdo, tornando-o mais informativo e interessante para o leitor, favorecendo, portanto, a afirmação de seu ponto de vista.

Aqui, por exemplo, você pode abordar mais uma causa para a violência, ou apenas suas consequências. Isso depende estritamente de como você planejou sua escrita. Volte, portanto, à pergunta que deseja responder no texto como um todo e identifique que pergunta você precisa responder aqui. Por exemplo: se sua pergunta geral é *quais são as causas para a violência?*, esse é um bom lugar para citar uma dessas causas.

Se possível, também invista de modo autoral nesse parágrafo. Contudo, lembre-se de que esse é um texto seu, que precisa refletir seus pensamentos, suas opiniões e suas próprias conclusões. Portanto, é importante equilibrar a quantidade de informações externas (dados do contexto) e internas (produzidas por você).

Passo 6: escrevendo o quarto parágrafo.

Esse é o parágrafo final de seu texto. Por esse motivo, apresenta características específicas: como ele precisa encerrar o texto, lembrando o leitor do caminho que você percorreu, é necessário retomar os pontos principais do seu texto. Para tanto, volte a sua pergunta-objetivo: que informações importantes você deu ao respondê-la? No caso de apontamento de causas, as informações consideradas mais importantes são as causas que você apontou. Esse é, pois, um conteúdo a ser retomado aqui.

Agora que você lembrou ao leitor do seu ponto de partida, você precisa sugerir uma forma de intervir nesse problema. Você será avaliado de acordo com essa intervenção, portanto pense em algo factível, que respeite os direitos humanos e, principalmente, já não esteja em funcionamento na sociedade. Você pode, entretanto, propor o reforço ou aprimoramento de medidas já existentes.

Passo 7: revisando o texto.

Para saber se você escreveu um texto adequado aos propósitos, você precisa analisar toda a sua escrita.

Primeiramente, confira as exigências formais da prova: tipo textual, número de linhas etc.

Em seguida, leia seu texto pensando na pergunta que você definiu no passo 2 e nas perguntas que você tentou responder em cada um dos parágrafos e confira:

- a) Você atingiu o objetivo do passo 2? Por exemplo, você respondeu quais são as causas que perpetuam a violência contra a mulher na sociedade brasileira?
- b) Você tem uma pergunta clara, bem definida, para cada parágrafo? Não há informações extras que pareçam fugir a essa pergunta?
- c) O conjunto de perguntas (todas as perguntas principais de cada parágrafo) resolve a grande pergunta do passo 2?

Tem-se a expectativa de que um material como esse possa levar os alunos a um outro tipo de produção, porque, ainda que ofereça dicas objetivas, depende muito de decisões particulares baseadas no objetivo do autor, nas definições do tema e da prova etc. Abdica-se, pois, de uma visão da redação como texto de forma única e obtido através de “macetes”, caráter que apenas dificulta a produção daqueles que não têm experiência com a escrita, em geral, e com a redação de vestibular, em particular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pragmática enquanto campo de estudos pode contribuir consideravelmente para o ensino de línguas, especialmente para o ensino da produção escrita em língua materna. Essa não é, contudo, uma característica exclusiva de abordagens mais “informais” da Pragmática, visto que até mesmo a faceta formal da Pragmática reflete sobre aspectos contextualizados da língua e pode aprimorar a prática docente.

A perspectiva teórica de *Questions Under Discussion*, considerada uma abordagem formal do discurso, pode, pois, contribuir para o reforço dos vínculos entre a pesquisa linguística e os problemas de ordem prática, visto que oferece importantes ferramentas para o estudo de textos e um relevante entendimento sobre o que é comunicar-se de forma geral, dado o peso que atribui às intenções do falante e às expectativas de seu interlocutor.

A principal contribuição das QUDs é o fato de poderem intervir em problemas relevantes para os envolvidos no ensino e na escrita de redações para o ENEM, especialmente, já que oferecem um outro olhar a respeito de qualidade textual, da coerência discursiva e da estrutura do texto como um todo.

Através delas, pode-se descobrir que um bom texto (e, portanto, coerente) cumpre um programa dado por um tópico discursivo. Esse programa é desenvolvido através de estratégias, que, se bem escolhidas, satisfazem de modo eficaz as indeterminações geradas pelo tópico discursivo em questão. É, pois, possível confirmar que a estrutura de uma redação vai além da “introdução-desenvolvimento-conclusão” tão reforçada em materiais didáticos.

Assim, pode-se colaborar para a prática de todos os envolvidos na redação de vestibular, como professores, avaliadores de redação, elaboradores de materiais didáticos e alunos, que reconhecerão na escrita de redação um ato contextualizado, que visa à obtenção de certos objetivos e ao cumprimento de certas expectativas. Ao identificarem a organização pergunta-resposta do discurso, poderão ainda visualizar mais claramente características positivas e negativas em um texto, trabalhando para sua melhora e automatização, através de parâmetros formais claros que levam em consideração o aspecto sociocomunicativo da língua.

Finalmente, esse tipo de abordagem da redação de vestibular favorece aqueles que têm menor instrução no assunto. Esse é o caso, principalmente, de alunos de cursos pré-vestibular

populares, que, em sua grande maioria, não praticaram a escrita de redação ao longo de suas trajetórias na escola pública. Por esse motivo, a imposição de um modelo como o criticado neste trabalho não colabora para o desenvolvimento da escrita e, acima de tudo, do gosto por tal atividade. Muitos alunos sofrem por não compreenderem os objetivos que devem cumprir na escrita do texto e por não se adequarem ao modelo esperado. É, portanto, vital que se reconheça a redação como um texto que pode ser acessível e factível e que se ensinem estratégias eficazes, que de fato colaborem para as práticas de todos os alunos, democratizando, portanto, o acesso a esse conhecimento e, conseqüentemente, à própria universidade.

8 REFERÊNCIAS

BARDOVI-HARLIG, Kathleen; MAHAN-TAYLOR, Rebecca. Teaching pragmatics. **Washington DC: US Department of State Office of English Language Programs**, 2003.

BUBLITZ, Wolfram. In the eye of the beholder: The rather mystical notion of coherence. **Perspectives on English. Studies in Honour of Professor Emma Vorlat**, p. 213-230, 1994.

_____. **Supportive Fellow-Speakers and Cooperative Conversations: Discourse topics and topical actions, participant roles and 'recipientaction' in a particular type of everyday conversation**. John Benjamins Publishing Company, 1988.

BÜRING, Daniel. On D-trees, beans, and B-accents. **Linguistics and philosophy**, v. 26, n. 5, p. 511-545, 2003.

ELLIS, Rod. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford University Press, 198 Madison Avenue, New York, NY 10016-4314, 1997.

_____. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. **Language teaching**, v. 43, n. 02, p. 182-201, 2010.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. A redação nota dez. 2000.

GRICE, H. Paul et al. **Logic and conversation**. 1975, p. 41-58, 1975.

KASPER, Gabriele. Can pragmatic competence be taught. **NetWork**, v. 6, p. 105-119, 1997.

KASPER, Gabriele; ROSE, Kenneth R. (Ed.). **Pragmatics in language teaching**. Ernst Klett Sprachen, 2001.

KOIKE, Dale April; PEARSON, Lynn. The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. **System**, v. 33, n. 3, p. 481-501, 2005.

LAMBRECHT, Knud. **Information structure and sentence form**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LENK, Uta. Discourse markers and global coherence in conversation. **Journal of pragmatics**, v. 30, n. 2, p. 245-257, 1998.

MURRAY, Jill C. Do Bears Fly? Revisiting Conversational Implicature in Instructional Pragmatics. **Tesl-Ej**, v. 15, n. 2, p. n2, 2011.

O'KEEFFE, Anne; CLANCY, Brian; ADOLPHS, Svenja. **Introducing pragmatics in use**. Taylor & Francis, 2011.

OLSHTAIN, Elite; COHEN, Andrew. The learning of complex speech act behaviour. **TESL Canada journal**, v. 7, n. 2, p. 45-65, 1990.

POTTS, Christopher. Formal pragmatics. **The Routledge Encyclopedia of Pragmatics**, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Pragmática-uma vista aérea. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 30, p. 5-7, 1996.

_____. et al. Os caminhos da pragmática no Brasil. **Delta**, v. 15, p. 323-338, 1999.

_____. **Por uma lingüística crítica**. Parábola Ed., 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, n. 19, p. 149-166, 2006.

ROBERTS, Craige. Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. **Semantics and Pragmatics**, v. 5, p. 6-1-69, 2012.

SCARAMUCCI, Matilde VR. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SPERBER, Dan et al. **Relevance: Communication and cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

TAKAHASHI, Satomi. 13. Assessing learnability in second language pragmatics. **Pragmatics across languages and cultures**, v. 7, p. 391, 2010.

VAN KUPPEVELT, Jan. Intentionality In A Topical Approach Of Discourse Structure. 1993.

_____. **Discourse structure, topicality and question**. Cambridge University Press. The Netherlands, 1995a.

_____. **Main structure and side structure in discourse.** *Linguistics* 33. 1995b.

_____. **Directionality in Discourse: Prominence Differences in Subordination Relations.**
Oxford University Press. 1996.